



Universidad Complutense de Madrid



Nº  
FECHA

Mayo de 2008

Nº

2008/1

## Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas

Coordinado por José Antonio Gómez Hernández, Antonio Calderón Rehecho y José Antonio Magán Wals

**Edita: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid**

**ISBN: 978-84-691-3466-5**

## SUMARIO

---

<b>Introducción.</b>	<b>5</b>
<b>1ª Parte. Brecha digital, bibliotecas y políticas de inclusión</b>	<b>9</b>
Capítulo 1. Brecha digital, brecha social y brecha paradigmática. Concepto y dimensiones. Daniel Pimienta	11
Capítulo 2. La acción social de las bibliotecas. Alfabetización e inclusión como servicio bibliotecario. José Antonio Gómez Hernández	23
Capítulo 3. La alfabetización digital como factor de inclusión social. Eva Ortoll Espinet	39
Capítulo 4. La integración de políticas y agentes de inclusión digital: una aproximación desde las bibliotecas públicas. Joaquín Selgas Gutiérrez	51
<b>2ª Parte: Alfabetización informacional: aspectos teóricos y prácticos.</b>	<b>57</b>
Capítulo 5. Multialfabetismo y alfabetización informacional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca. Cristóbal Pasadas Ureña	59
Capítulo 6. Alfabetización informacional y e-learning: diseño de tutoriales y cursos on-line para la alfabetización informacional. María Pinto Molina	87
Capítulo 7. Los resultados de los programas de alfabetización informacional: la evaluación. Gabriela Sonntag.	119
<b>3ª Parte: Aprender a informarse, a pensar y expresarse en una sociedad en red. Implicaciones educativas</b>	<b>147</b>
Capítulo 8. Enseñar a pensar en la biblioteca escolar. Félix Benito Morales	149
Capítulo 9. La brecha cognitiva. Carles Monereo Font	163
Capítulo 10. Nuevas formas de lectura y escritura en la web social. Javier Celaya Barturen	175
<b>Reflexiones finales</b>	<b>185</b>
Capítulo 11: Cuestiones de debate en torno a la alfabetización, el aprendizaje, la lectura y el papel de las bibliotecas en las políticas de inclusión. Antonio Calderón Rehecho	187



## Introducción

La presente obra pretende adentrarse en los problemas que plantea la brecha digital, la necesidad de reciclar continuamente los conocimientos y el papel que las bibliotecas pueden desempeñar en este entorno.

Dos características de nuestra sociedad (el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el aumento exponencial de la información), a su vez interrelacionadas, son los pilares sobre los que se asienta la idea de brecha digital. Las TIC hacen preciso contar con infraestructuras y medios económicos que las mantengan. Además, las nuevas herramientas requieren que se conozca tanto su funcionamiento como las posibilidades que ofrecen y su uso adecuado. Se produce así una brecha digital en dos sentidos: por un lado, entre los que disponen de medios tecnológicos e infraestructuras y los que carecen de ellos; por otro, entre los que son hábiles con estos medios y los que encuentran serias dificultades para conseguir manejarlos. En ocasiones, coinciden ambos sentidos.

Esta brecha, como es lógico, no es sino una vertiente más de la social y económica que envuelve a países, naciones, comunidades, grupos sociales e individuos. Alimentarla seguramente agudizará las otras brechas, puesto que la información es un valor, si no "el valor" dentro de la conocida como Sociedad de la Información. Una manera de limitar el alcance de la brecha que nos ocupa es mediante la enseñanza y la capacitación de las personas (además de estableciendo mecanismos que limiten las desigualdades económicas), algo que dentro de un mundo en constante cambio debe conllevar un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. A este particular se refieren las nuevas alfabetizaciones: la alfabetización digital, la alfabetización tecnológica, el multialfabetismo... en definitiva la alfabetización informacional (ALFIN) que creemos que las engloba. La ALFIN no tiene un sentido de estrategia puntual, sino que enfrentándose directamente a la explosión de información (que desborda todas las posibilidades de abarcarla) busca crear personas autónomas, capaces de analizar la información, de escoger entre ella, de valorarla y de utilizarla, bien para crear nuevos contenidos, bien para desarrollar de la mejor manera posible su trabajo o su ocio.

En este marco, las bibliotecas tienen una gran labor que realizar ya que en ellas se conjugan (desgraciadamente no siempre) medios técnicos, información y especialistas en el uso de información. Labor que debe realizarse en todos los ámbitos y a lo largo de toda la vida, desde las inexistentes bibliotecas escolares, pasando por las públicas hasta llegar a las universitarias.

De todas estas cuestiones se habla en los diferentes capítulos de este libro:

- **Daniel Pimienta** lo inicia hablando de lo que la brecha digital tiene de paradigma, enfrentándose a las opiniones que fundamentan la brecha digital únicamente en los medios tecnológicos, estableciendo al menos 11 criterios que deben ser superados para llegar al desarrollo humano dentro de la deseable sociedad de los saberes compartidos.
- **José Antonio Gómez Hernández** hace una retrospectiva de lo que ha sido el papel de las bibliotecas a lo largo de la historia en la lucha contra la exclusión social, defendiendo el papel del bibliotecario como complemento del maestro y como mediador en el aprendizaje y la necesidad de atender a los más desfavorecidos o con necesidades especiales.
- **Eva Ortoll Espinet** define lo que supone exclusión social y lo contrasta con la exclusión digital en un mundo en el que la información es fundamental. Considera que la alfabetización digital permite evitar la exclusión, niega la limitación de esa exclusión a un determinismo tecnológico y recuerda que la ALFIN conlleva el uso responsable y útil de las tecnologías.

- **Joaquín Selgas Gutiérrez** defiende el papel de las bibliotecas públicas frente a la exclusión, plantea que su influencia es muy pequeña si actúan en solitario y considera necesaria la coordinación de políticas. Recuerda que la brecha no se da únicamente en el "Sur".
- **Cristóbal Pasadas Ureña** desarrolla el marco de competencias DeSeCo, que plantea las alfabetizaciones posibles. Hace un repaso a varios "alfabetismos", defiende que el digital debe contener una competencia informacional, que es necesario tener en cuenta el multialfabetismo y acercarse a una ALFIN crítica, que afecta al papel de las bibliotecas.
- **María Pinto Molina** profundiza en las consecuencias del Espacio Europeo de Educación Superior y de la concepción de las bibliotecas como CRAI. Habla de la necesidad de la ALFIN para el aprendizaje a lo largo de la vida y describe ejemplos de portales de contenido ALFIN (e-COMS, ALFIN-EEES, ALFAMEDIA e IMATEC) y de educación en línea.
- **Gabriela Sonntag** considera la ALFIN como una herramienta para aprender a lo largo de la vida, para lo que necesita ser evaluada. Realiza una revisión de los principales sistemas existentes para la evaluación de la ALFIN, destacando ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Defiende la evaluación multidimensional e integrada en los planes de estudio.
- **Félix Benito Morales** repasa los documentos relevantes para la ALFIN y plantea nuevas tareas para los docentes. Da gran importancia a la educación en valores, y defiende la educación documental como una enseñanza transversal a lo largo de la vida. Cree que la biblioteca es un espacio para el aprendizaje y que hay que tomar el compromiso personal de la autoformación permanente.
- **Carles Monereo Font** "enfrenta" a nativos y emigrantes digitales, desglosa lo que deben ser las competencias para aprender a aprender, a comunicarse, a colaborar y a participar en la vida pública y finaliza con un decálogo en el que destacan aspectos como la priorización de competencias socio-cognitivas, la participación activa y colaborativa o la integración de las TIC en el proyecto educativo.
- **Javier Celaya Barturen** analiza algunas de las herramientas más interesantes de la web 2.0. Cree que hay que mantener los dos entornos que existen en la actualidad y acercarse al nuevo sin temor, porque tiene valores intrínsecos, como el intercambio, la creación, la interactividad, la comunicación, la organización del pensamiento propio y la extensión del concepto de lectura y escritura.
- **Antonio Calderón Rehecho** cuestiona el concepto de sociedad de la información, analiza la importancia de las tecnologías, la necesidad de alfabetización fundamentada en la formación, en la que las bibliotecas deben jugar su papel atendiendo a su tipología. Plantea la necesidad de la evaluación de todo el proceso de alfabetización y de cooperar a todos los niveles. Menciona las herramientas que pueden ayudar a conseguirlo y finaliza con unas conclusiones generales.

\*\*\*\*\*

Estas aportaciones tienen su origen en el curso "Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas", que tuvo lugar entre el 25 y el 29 de junio de 2007, dentro de los Cursos de Verano de El Escorial 2007.

Antes de llevarse a cabo dicho curso, se discutió con los ponentes la posibilidad de no limitarse a las consabidas presentaciones electrónicas y hacer un breve artículo que hablara de los temas relacionados con su intervención. Todos los conferenciantes y un componente

de las mesas redondas respondieron afirmativamente y enviaron sus trabajos en un plazo fijado con posterioridad al curso. Por una serie de circunstancias que no cabe aquí relatar, la aparición del documento recopilatorio ante el que nos encontramos, se ha dilatado en el tiempo durante más de 9 meses. Esta circunstancia (que es común a todos los procesos de edición, aunque atenuada con la tecnología actual) tiene su importancia en cuanto a la actualización de algunas de las afirmaciones realizadas en los distintos capítulos y especialmente con las referencias a los documentos electrónicos, que relativamente a menudo modifican su ubicación o desaparecen. Este último problema se ha solventado con una revisión de los hipervínculos en fechas cercanas a su publicación definitiva por lo que podríamos decir que en todas las referencias debería figurar [Consulta: .../03/2008]. El primero, con la apreciación de que todas las afirmaciones del tipo "según el último..." están referidas a la fecha de redacción del original, en distintos momentos de 2007.

Poco después de la finalización del curso se creó un número especial del boletín de la Biblioteca de la Universidad Complutense cuyo nombre es "*La Biblioteca Informa al Bibliotecario*" en la que se hacía una semblanza del curso en general, de cada una de las intervenciones y de los participantes en el curso; además de incluir las presentaciones electrónicas que se utilizaron y algunas fotografías del evento. Se puede consultar toda esta información en la siguiente dirección: <http://www.ucm.es/BUCM/boletin/bibliotecario/12/>

Además, durante el curso, Universia grabó algunas de las intervenciones (incluyendo la inauguración del curso) que a principios de este año ha puesto en acceso libre en su portal:

<http://www.universia.tv/ES/VIDEO/INAUGURACION-FLV1>

<http://www.universia.tv/ES/VIDEO/ALFABETIZACION-E-INCLUSION-FLV>

<http://www.universia.tv/ES/VIDEO/ESTRATEGIAS-APRENDIZAJE-AMBITO-INTERNET-FLV>

<http://www.universia.tv/video/NUEVAS-FORMAS-LECTURA-ESCRITURA-WEB-FLV>

<http://www.universia.tv/ES/VIDEO/RESULTADOS-PROGRAMAS-ALFABETIZACION-INFORMACIONAL-FLV>

El sumario muestra cómo algunos de los ponentes han cambiado ligeramente el título de su escrito en relación con el de su conferencia. Tampoco el orden es el mismo en un caso y en otro. Sí lo son los autores, sus circunstancias y las voces que les acompañan, que –en definitiva– es lo que importa. Esperamos que las líneas que siguen sean de utilidad para quienes se acerquen a ellas.



## 1ª Parte. Brecha digital, bibliotecas y políticas de inclusión

---

### Capítulo 1. Brecha digital, brecha social y brecha paradigmática. Concepto y dimensiones. Daniel Pimienta

Se sirve de una pista de carreras con 11 obstáculos para indicarnos cuál es el camino que separa la mera tenencia de TIC de su aplicación para el desarrollo humano (DH), base para una sociedad de los saberes compartidos. Los que hablan de brecha digital se refieren únicamente al primero de los obstáculos (infraestructuras) olvidando todos los demás (financiación, sostenibilidad, alfabetización funcional, lengua y cultura, apropiación tecnológica, uso con sentido, apropiación social, *empoderamiento* e innovación social).

### Capítulo 2. La acción social de las bibliotecas. Alfabetización e inclusión como servicio bibliotecario. José Antonio Gómez Hernández

Presenta una evolución sobre la preocupación de la biblioteca con respecto a la alfabetización comenzando con el "atrévete a pensar" de Kant y finalizando con la reciente [Ley de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas](#), sin olvidar los esfuerzos de María Moliner o los casi 150 años transcurridos desde la creación del Cuerpo de Bibliotecarios en España. Defiende el papel del bibliotecario como complemento del maestro y como mediador en el aprendizaje y recuerda que las bibliotecas públicas pretenden servir a aquéllos que tienen necesidades especiales.

### Capítulo 3. La alfabetización digital como factor de inclusión social. Eva Ortoll Espinet

Habla del concepto de exclusión social identificando la exclusión digital con la exclusión social en la sociedad actual, frente a la idea que la limita a cierto determinismo tecnológico (si se tiene, o no, acceso) olvidándose de la ALFIN que conlleva el uso responsable y útil de las tecnologías. Por tanto, considera que hay exclusión cuando no existe ni acceso ni capacitación.

### Capítulo 4. La integración de políticas y agentes de inclusión digital: una aproximación desde las bibliotecas públicas. Joaquín Selgas Gutiérrez

La biblioteca pública es un agente de inclusión social pero no puede jugar un gran papel con sus únicas fuerzas. Recuerda que la brecha no se da únicamente en el Sur económico sino también en zonas del Norte. A su parecer, el principal problema con el que se enfrenta la biblioteca pública es la descoordinación de políticas, ya que - aunque se pueden hacer cosas a nivel individual- el alcance es escaso sin orientación política por detrás.





# Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática

*Daniel Pimienta*

## RESUMEN

*La brecha digital no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital. Si bien se debe considerar que el uso de las TIC para el desarrollo humano porta oportunidades para reducir la brecha social para individuales o comunidades, existen una serie de obstáculos a superar para que el uso de las TIC permita acercar esas oportunidades a las personas y a los grupos, dentro de los cuales la existencia de una infraestructura de conectividad es sólo el primero. No es suficiente ofrecer un acceso a las tecnologías para que las personas gratificadas con el uso puedan aprovechar las oportunidades de desarrollo humano; la educación y más específicamente una alfabetización digital e informacional tienen un papel central. Los componentes de las telecomunicaciones, de los equipos de computación y de los programas son requisitos previos y previsibles; sin embargo, los pilares verdaderos de las sociedades de la información centradas en el desarrollo humano (sociedades de los saberes compartidos) son la educación, la ética y la participación articuladas como un proceso sistémico. Mientras las personas que toman decisiones para políticas públicas o proyectos de TIC para el desarrollo no sean educadas para entender esas evidencias sufriremos de la brecha más peligrosa en términos de efectos: la brecha paradigmática.*

## 1. Introducción

Siguen prevaleciendo los conceptos de que la lucha contra la brecha digital es una prioridad porque las TIC ofrecen muchas posibilidades de desarrollo tanto para las personas, las comunidades o las naciones. El concepto de TIC para el desarrollo (TICpD) está manejado por muchas entidades internacionales, regionales y nacionales y en todos los sectores (internacional, gubernamental, privado, sociedad civil y academia). Todos parten de la creencia que el uso de las TIC para el desarrollo es portador de promesas muy importantes.

Se trata aún de una creencia, muy creíble ciertamente<sup>2</sup>, pero creencia en la medida que la notable ausencia de evaluación de impacto no ha permitido establecer claramente los frutos de las dos décadas pasadas de proyectos de ese tipo.

A veces la creencia llega hacia la magia... Existen personas que pretenden que el sencillo hecho de conectar una persona a la Internet va a provocar, de manera mecánica, un proceso que va a conducir esta persona a escapar, por ejemplo, a su condición de pobreza. Además de partir de una falta seria de *perspectiva*, ignorando que la brecha digital no es más que el reflejo, en el mundo virtual, de la brecha social en el mundo real<sup>3</sup>, se puede diagnosticar un error de enfoque con consecuencias muy graves cuando procede de personas que toman decisiones públicas.

## 2. Una cuestión de enfoque

El observador sobre el terreno puede constatar que hay proyectos que parecen tener impactos positivos y otros que no terminan de realizarse o que no tienen impactos notables.

¿Cuales son los criterios que permiten diferenciar los primeros de los segundos?

¿Cuales son los ingredientes que permiten que políticas de la sociedad de la información o proyectos de TICpD puedan producir impactos positivos en la sociedad?

---

<sup>2</sup> Ver **Comunidad Virtual MISTICA**. *Trabajando la Internet con una visión social*. Disponible en: [http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp\\_doc\\_olist2.html](http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp_doc_olist2.html)

Versión ilustrada: <http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/trabajando.pdf>

<sup>3</sup> Ver **Pimienta, Daniel** (2002). *La brecha digital: a ver a ver*. Disponible en:

[http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp\\_doc\\_wsis1.html](http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp_doc_wsis1.html)

En ese artículo queremos aportar unas hipótesis sobre esos criterios y aportar elementos de análisis para confrontar esas hipótesis.

La hipótesis principal es que el elemento determinante (más allá de ser eficiente y eficaz en la formulación de políticas y el manejo de proyectos) es el **enfoque**.

- Un *enfoque hacia la tecnología* tiene todas las posibilidades de llevar al fracaso tanto políticas como proyectos.
- Un *enfoque hacia los contenidos y aplicaciones* permite garantizar productos pero puede quedar corto en cuanto a los cambios societales requeridos.
- Un *enfoque hacia el cambio de paradigma* es la clave del éxito para lograr un impacto social positivo.

Donde se debe concentrar la atención de las políticas y los proyectos es en la parte de educación que debe servir de acompañamiento. La tarea de alfabetización digital e informacional es a la vez una prioridad raramente atendida en las políticas y los proyectos y un reto excepcional por el alcance que debe lograr en la sociedad.

El elemento estratégico mayor para la transformación de nuestras sociedades en sociedades de la información esta en la educación de la ciudadanía al mundo digital y los cambios de paradigma que lo acompañan. Sin embargo, el cuello de botella está en la educación de los/las tomadores de decisión y del efecto multiplicador de sus decisiones si no han adoptado o entendido el enfoque correcto. Esta realidad nos hace concluir que si bien detrás de la brecha digital esta la brecha social, hay otra brecha que no esta debidamente atendida y cuyo efecto en la brecha digital es mayor: **la brecha paradigmática**, que ocurre cuando las personas que toman decisiones en políticas de la sociedad de la información parten de un enfoque erróneo.

El artículo que sigue compila y sintetiza los conceptos que proceden de varias ponencias realizadas en conferencias internacionales para la sociedad de la información los años pasados. El mismo concepto de brecha paradigmática apareció muy naturalmente (aunque con algo de frustración en su contexto) durante una de ellas<sup>4</sup> cuando la excelente recepción de parte del público de los conceptos expuestos (ver "ley de Pimienta" mas abajo) tenía como factor limitante que el público estaba compuesto casi exclusivamente de académicos, activistas y funcionarios internacionales. Entonces, el mensaje que había sido diseñado para las instancias de decisión gubernamentales no les podía llegar pues habían decidido tener una sesión paralela, del otro lado de la cortina, para la toma de decisión mientras los otros sectores estaban reunidos para establecer los criterios de una toma de decisión bien enfocada....

El dialogo multi-sectorial sigue, desde esta fecha, y aún mas con la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, siendo considerado como un elemento esencial de las políticas para la sociedad de la información... Sin embargo, este ejemplo es simbólico de una situación donde el concepto de aproximación multi-sectorial sigue pervertido en los hechos en numerosos países<sup>5</sup>.

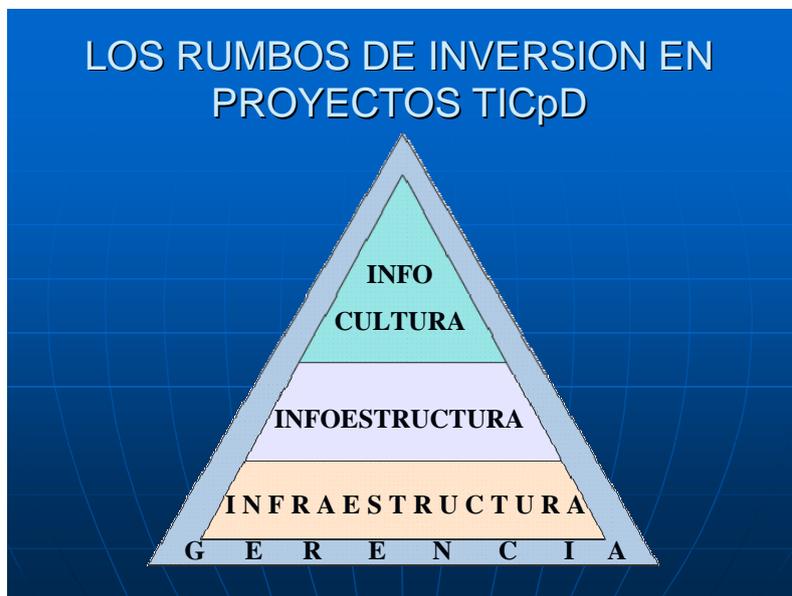
<sup>4</sup> Conferencia Preparatoria Regional Ministerial de América y Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, el 10 de Junio 2005 en Rio de Janeiro, Brasil. <http://www.riocmsi.gov.br/>

<sup>5</sup> Hay muchas maneras de pervertir ese concepto. La primera y la mas frecuente es cuando los gobiernos deciden y seleccionan cuales son sus interlocutores de los otros sectores, eliminando así quienes no les conviene escuchar y conspirando contra el necesario pluralismo y exponiendo la sociedad civil a una contradicción mayor pues el concepto de representatividad es ajeno a la sociedad civil. Otra es de organizar simulacro de reuniones multi-sectoriales donde el paradigma vigente sigue siendo del verticalismo, y se entiende que el rol de los otros sectores es sólo de escuchar y aprobar el discurso gubernamental de manera a que pueda auto atribuirse el sello de la participación...

### 3. Una cuestión de inversión

El análisis de cantidades de proyectos de TIC para el desarrollo que no logran impactar en el terreno permite determinar que una causa macroscópica evidente reside en una repartición equivocada de los presupuestos entre los principales rumbos de proyecto.

En la pirámide siguiente distinguimos los distintos rumbos:



Por "**infraestructura**" (de TIC) se entienden los dispositivos que permiten la transmisión de la señal (tales como líneas, microondas, satélites), el transporte del mismo (como protocolos de comunicación y dispositivos de enrutamiento), así como los dispositivos de computación y los programas que están involucrados en el transporte de la información (sistemas operativos, en el sentido muy amplio, y protocolos de comunicación), llegando hacia el usuario, sea por dispositivos propios de acceso o por dispositivos compartidos en una comunidad (telecentros).

Por "**infoestructura**" se entienden los contenidos y las aplicaciones que están alojados, se acceden y se ejecutan sobre la infraestructura; incluye los programas, las bases de datos y los sitios web que residen en las computadoras servidores de la red. Es evidente que al lado de una estructura de información se requiere una estructura de comunicación, el concepto de "comuestructura" siendo por razones prácticas entendido como parte de la "infoestructura" y las comunidades virtuales como parte integrante de esta capa al lado de los contenidos.

Por "**infocultura**" se entiende la suma de los conocimientos, los métodos, las prácticas y las reglas de buen uso que poseen las personas que se han *apropiado* del manejo de la comunicación y de la información en red. Para adquirir esta cultura (proceso de apropiación) se requieren procesos de **alfabetización digital e informacional**<sup>6</sup>, así como prácticas de uso relevantes del entorno de esas personas. Queda claro que en un contexto de TICpD donde el cambio de paradigma es la esencia del cambio, esta capa porta adentro los conceptos de colaboración y de participación multi-sectorial.

La "**apropiación**" es el proceso de aprendizaje que lleva a personas, grupos u organizaciones, a tener un control sobre los usos de las TIC en coherencia con sus entornos propios. Distinguimos *apropiación tecnológica* cuando la tecnología llegan a ser trans-

<sup>6</sup> Ver definición detallada del concepto en **Benito, Félix**. *Que es la alfabetización informacional*. Disponible en: <http://pinakes.educarex.es/numero3/descargas/colaboraciones2.pdf>

parente de su uso y *apropiación social* cuando la tecnología se hace transparente de la función social o económica para la que es sólo una herramienta. El proceso de apropiación de personas, grupos y organizaciones que no han tenido la oportunidad por su historia o por su educación de llegar a esta relación estrecha con las TIC requiere de un acompañamiento específico que incluye combinaciones de educación, puesta en práctica y usos pertinentes de sus entornos. Por una parte no se puede subestimar el tamaño y la complejidad de este proceso de acompañamiento, y por otra parte, la evolución rápida y nunca acabada de estas tecnologías plantea claramente la problemática del aprendizaje a lo largo de la vida.

La **"alfabetización digital"** es el proceso de dotar a la población sujeta de los conceptos y los métodos y de realizar prácticas que le permitan apropiarse de las TIC. Si bien la alfabetización requiere de prácticas de uso, no debe tratarse de cursos de informática (cursos orientados al uso de las aplicaciones informáticas de oficina en general sobre plataformas específicas). La orientación debe ser hacia capacidades de lectura/escritura con soportes multimedia digitales, las funcionalidades de las aplicaciones, los métodos para el buen uso y el conocimiento de los usos y prácticas de este entorno. Los programas de ese tipo suelen ser largos y progresivos.

La **"alfabetización informacional"** es el proceso de dotar a la población sujeta de conceptos y realizar prácticas para el manejo y la transformación de datos en información, en conocimiento y en decisión. Incluye métodos para la búsqueda y la evaluación de información, los elementos de la cultura de la información y sus aspectos éticos así como elementos metodológicos y éticos para la comunicación en el mundo digital. Los programas de ese tipo suelen ser largos y progresivos.

Sin puesta en práctica, los esfuerzos de alfabetización se revelan insuficientes para llegar a una verdadera apropiación social. El acompañamiento debe involucrar los sectores en la realización de aplicaciones y de contenidos que tengan un sentido social y nacional.

Esta terminología comienza recién a imponerse no sin provocar rechazo de parte de algunos profesionales de la educación que temen una perversión del concepto de alfabetización (básica). La expresión "capacitación en TIC" es muy utilizada y algunos profesionales de las TIC la rechazan a menudo por simplificar y no ofrecer una correcta idea de la complejidad de los procesos en juego. Educación en las TIC es una opción válida para el concepto. Comienza a fortalecerse un consenso en el seno del grupo de los profesionales de la información para esta terminología de alfabetización informacional (ALFIN<sup>7</sup>) y la proclamación del rol central que debe jugar este grupo (ver la declaración de Praga<sup>8</sup> y la declaración de Toledo de los bibliotecólogos españoles<sup>9</sup>). Ese grupo no diferencia entre alfabetización digital e informacional y reagrupa los dos conceptos bajo la misma terminología (en inglés los términos correspondientes son "information literacy" y "digital literacy").

La **"gerencia"** (de proyectos de TIC) incluye todos los procesos que partiendo de la operación del proyecto (lo que incluye el soporte al usuario y la gestión del tráfico) aseguran la sostenibilidad organizativa, financiera y institucional del proyecto e integran desde su inicio y a lo largo de la vida del proyecto la evaluación de resultados y de impactos. Debe quedar claro que los procesos de **participación multi-sectorial**, ingrediente esencial del éxito de un proyecto de TICpD, requieren elementos de gerencia propia.

La **participación multi-sectorial** (en inglés *multistakeholder partnership*) es el proceso que involucra y hace partícipe a la ciudadanía y a los actores económicos en

<sup>7</sup> Ver el blog de la ALFIN: <http://www.alfinred.org/blog/2006/contenido/107>

<sup>8</sup> <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration-Espa%F1ol.pdf> y [http://www.melangeinfo.com/Doc/Declaraci\\_Praga\\_castellano.pdf](http://www.melangeinfo.com/Doc/Declaraci_Praga_castellano.pdf)

<sup>9</sup> [http://www.lectores.info/formacion/file.php/38/Modulos/Documentos/Dec\\_Toledo.pdf](http://www.lectores.info/formacion/file.php/38/Modulos/Documentos/Dec_Toledo.pdf)

los esfuerzos y políticas nacionales en todas sus etapas, lo que les permite apropiarse plenamente de las TIC para el desarrollo, dentro de una visión de país. El esfuerzo debe, por razones pragmáticas, iniciarse con las partes involucradas claves (es decir que tengan intereses legítimos e informados en esos procesos) y ampliarse dotando a los mismos actores claves de la capacidad -fomentando la motivación- para permear el resto de la ciudadanía.

El término tiende a remplazar progresivamente el de "public-private partnership" en la medida que hace más clara y precisa la participación de los grupos: gobiernos globales, gobiernos nacionales, gobiernos locales, sector privado y sociedad civil (a veces la academia esta separada de sociedad civil). El concepto se impuso como uno de los elementos claves de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI) y de sus recomendaciones.

Este marco en cuatro capas permite establecer la "**Ley de Pimienta**", la cual fue acuñada en una presentación en la reunión mencionada arriba, como una manera provocadora de hacer llegar, desde la sociedad civil, a los gobiernos gerentes de proyectos de TICpD el mensaje de que la infraestructura no puede representar un fin y no debe recibir la totalidad de la atención; el mensaje en breve, de que la brecha digital no es una sencilla cuestión de conectar todo el mundo...

La "ley de Pimienta" estipula que:

- 1) Un proyecto de TICpD cuya proporción de presupuesto de infraestructura pasa del 60% terminará con toda probabilidad con serios problemas por carencias en los otros rumbos.
- 2) Un proyecto de TICpD cuya proporción de presupuesto de infraestructura pasa del 80% terminará con toda probabilidad siendo un desastre...
- 3) Un proyecto de TICpD que recibe cerca del 100% de su presupuesto para la capa de infraestructura debería ser el objeto de escrutinio de los organismos de detección y prevención de la corrupción... pues lo mas probable es que su finalidad es generar comisiones substanciosas en la compra de equipamientos que terminarán en pocos años obsoletos antes de recibir el uso debido.

#### **4. Tres enfoques**

¿De donde viene la "ley de Pimienta"? En realidad, no hay mucha matemática económica detrás, sólo una sencilla observación de las gestiones públicas en los años pasados en distintos lugares. ¡Cuántas computadoras, compradas en divisas extranjeras, terminan en un rincón de la escuela, sin uso (cuando no se quedan en el muelle) porque no se ha previsto un acompañamiento para capacitar a los profesores, por citar un ejemplo! ¡Cuántos telecentros modernos terminan con sus equipos fuera de uso porque no se ha consultado antes de seleccionar una tecnología no apta para el trópico y no se ha previsto un plan de mantenimiento!

Si bien en el caso 3 se puede, en algunos casos, poner en duda la honradez de los gerentes de tales proyectos, en muchos casos el error se sienta sobre un malentendido fundamental de la naturaleza del uso de las TIC para el desarrollo y de lo que es realmente la sociedad de la información.

Para esquematizar el punto podemos clasificar en 3 categorías las percepciones y los enfoques:

##### **I- TIC para TIC: las TIC como fin**

Es el enfoque tecnológico que lleva a dar una importancia desmedida a las infraestructuras en la creencia que el proceso de abajo arriba podrá realizarse de manera automática.

**II TIC para el desarrollo: las TIC como herramienta al servicio del desarrollo**

Es un enfoque hacia los contenidos y las aplicaciones.

**III TIC para el desarrollo humano: las TIC como catalizador/facilitador del cambio de paradigma**

Es el enfoque hacia la infocultura, la colaboración y los procesos participativos.

Una manera de medir el enfoque de un proyecto genérico de sociedad de la información o de un proyecto específico de TIC para el desarrollo es colocar en la gráfica siguiente los puntos de enfoque y evaluar la posición del proyecto en función de la concentración de puntos marcados.

<b>ENFOQUES</b>	<b>TICpTIC</b>	<b>TICpD</b>	<b>TICpDH</b>
<b>Punto de entrada</b>	acceso	información	conocimiento
<b>Alcance</b>	especifico	general	holístico
<b>Economía</b>	consumo	uso	producción
<b>Evaluación</b>	resultados	uso	impactos
<b>Gestión de proyecto</b>	resultados	productos	proceso
<b>Modalidad</b>	de arriba abajo	consultivo	participativo
<b>General</b>	tecnológico	aplicativo	paradigmático

La realidad de hoy es que quedan gobiernos que conservan aun una visión de TICpTIC y se nota en la carencia de componentes de acompañamiento de las inversiones de infraestructura o en la confusión, imperante en demasiados casos, entre acompañamiento educativo consistente en un curso de uso de los programas de computadora con una verdadera alfabetización informacional (isiendo los costos asociados diferentes en un factor de 1 a 100!).

El mundo de la cooperación internacional desde mucho tiempo tiene claro el enfoque en TICpD e incursiona con el vocabulario de TICpDH aunque a veces las palabras no reflejan la profundidad de los conceptos.

El movimiento de la sociedad civil implicado en la sociedad de la información, y eso fue notable en el proceso de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, tiene los conceptos claros y se esfuerza, con mucha dificultad, de jalar sus interlocutores hacia la derecha de esta tabla pero con resultados variables debido a los malentendidos operantes y la falta de historial de evaluación de impactos en ese campo.

**5. Una visión de proceso de la brecha digital**

¿Como luchar contra el malentendido fundamental que lleva a los tomadores de decisión a hacer inversiones, en nombre de la lucha contra la brecha digital, que no se corresponden con las prioridades y que enfocan sólo el aspecto tecnológico?

Es el propósito de este capítulo ofrecer un marco de comprensión de la complejidad de la brecha digital que quisiera ser constructivista y de mostrar claramente que proveer una infraestructura es sólo uno de los mas de 10 comandamientos...

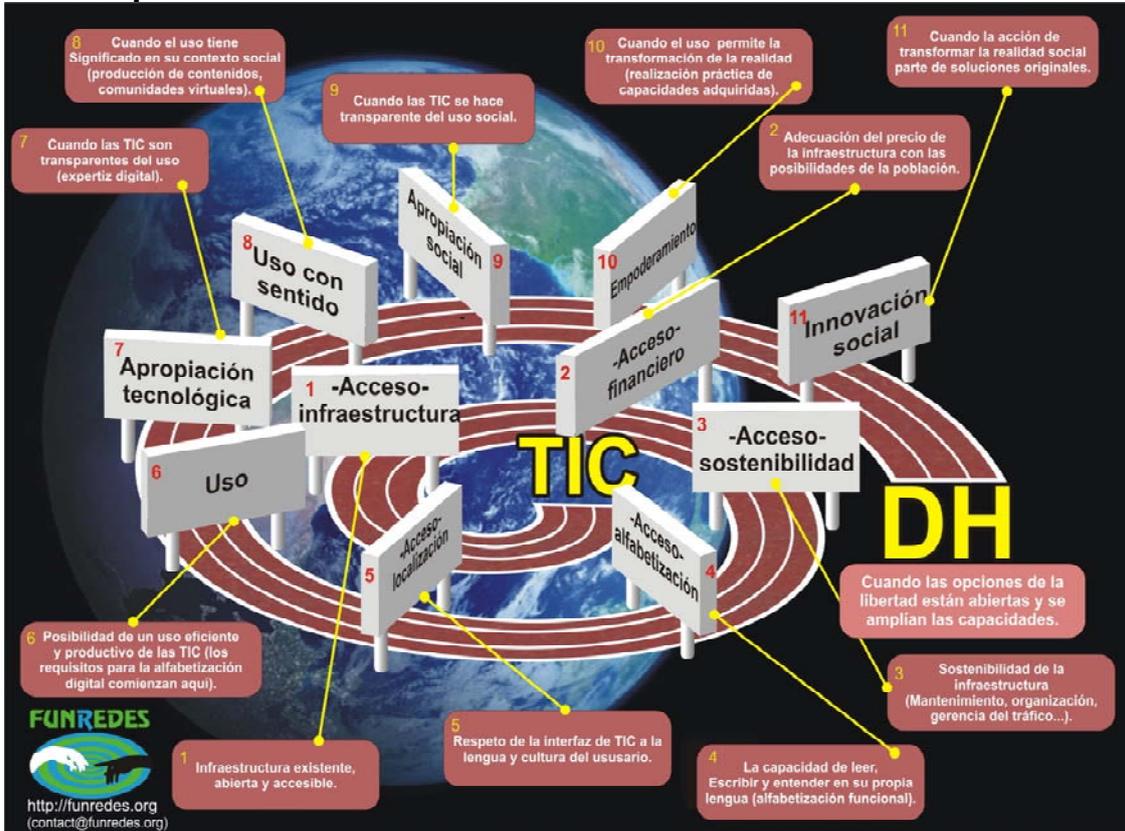
A continuación, apoyado por las tres figuras intituladas "la pista de obstáculos desde las TIC hacia el desarrollo humano"<sup>10</sup>, vamos a identificar los diferentes elementos que constituyen la brecha digital visto como un proceso de superación. La secuencia tiene su lógica aunque debe quedar claro que los obstáculos no se presentan siempre en el orden indicado y que una estrategia de acompañamiento puede optar por un orden diferente (especialmente después del obstáculo 6).

<sup>10</sup> Han sido publicadas en inglés por primera vez en Global Knowledge Partnership (2006). *Beyond Tunis: Flight-plan*. Disponible en: <http://www.qkpeventsonthefuture.org/beyondtunis/index.cfm>

Figura 1: El marco de proceso



Figura 2: La pista de obstáculos



**Obstáculo #1: Acceso/infraestructura**

*La posibilidad para una persona de acceder físicamente a las TIC.*

Es una evidencia que sin la existencia de la debida infraestructura no hay manera de ofrecer acceso. Una vez garantizada la infraestructura de red, el objeto de las políticas públicas deben ser los terminales que unen a la persona que hace uso con la red, sea a nivel individual a partir de su propio recurso de computación, sea a nivel colectivo haciendo uso de un telecentro.

Es importante consignar aquí el tema muy importante de la **accesibilidad**. Es la debida atención en el diseño de la red y de sus aplicaciones para garantizar que las personas con discapacidades puedan, mediante dispositivos adecuados, tener un pleno acceso. Eso plantea requerimientos por ejemplo en el diseño de páginas web para que puedan ser procesadas oralmente por un programa de transformación de texto en voz.

**Obstáculo #2: Acceso/financiero**

*La adecuación entre el precio de acceso a la infraestructura y las posibilidades económicas de las personas que hacen uso.*

¿Para qué me va a servir una infraestructura si no tengo la capacidad financiera para adquirir el uso? El tema del "acceso universal" debe entenderse no solamente en términos de cobertura geográfica (dar acceso a zonas rurales por ejemplo) sino también en términos de cobertura económica (dar acceso a personas de bajos ingresos).

Eso plantea el tema de los países del Sur<sup>11</sup> y la situación provocada por la globalización económica que hace que si bien los salarios son locales (y en general de un orden de magnitud inferior en el Sur) los precios son globales y uniformes independientemente de la latitud (aunque, para agravar el problema, en muchos países del Sur, especialmente en África, los precios de los servicios de telecomunicaciones son mas alto que en el Norte).

**Obstáculo #3: Acceso/sostenibilidad**

*Que la organización de los recursos de acceso sea perenne y pueda evolucionar en función de la demanda.*

¿Para qué me va a servir tener la capacidad financiera de acceder si el dispositivo no tiene un sistema de gerencia capaz de hacerlo funcionar en los días venideros y de adaptarlo al crecimiento de la demanda sin que los tiempos de espera se transformen en obstáculos mayores? La sostenibilidad de los telecentros queda siendo un problema crítico en muchos casos.

**Obstáculo #4: Acceso/alfabetización básica funcional**

*Que la persona que hace uso tenga la capacidad funcional de leer y escribir para hacer el debido uso.*

¿Para qué me va a servir el acceso a la información si no tengo el conocimiento para interpretarla y transformarla en nuevos conocimiento?

Por supuesto se puede (y se debe) concebir interfaces innovadores que permitan a personas analfabetas comunicar en lengua oral y/o con iconos muy pedagógicos. Sin embargo, su uso difícilmente podrá llegar lejos en términos de capacidad de desarrollo. Seamos serios con las prioridades, antes de imaginar una alfabetización digital o informacional comenzamos por lo básico. La primera barrera a las TIC sigue siendo la alfabetización básica funcional, la cual en el contexto de la evolución de los medios de comuni-

<sup>11</sup> Ver "Redes de investigación en los países en desarrollo: ¡no es exactamente la misma historia!", D. Pimienta, versión inglesa publicada en los Proc. de INET en 1993.  
<http://funredes.org/espanol/publicaciones/index.php3/docid/31>

cación no puede limitarse al soporte papel y deberá tomar en cuenta los nuevos soportes digitales (en primer lugar la pantalla para la lectura) y la conciencia que hoy en día la capacidad de lectura/escritura debe ser concebida de manera multi-mediática (pues los sonidos y la imagen integrados con el texto tienden a ser parte integrante y integrada de la comunicación).

#### **Obstáculo #5: Acceso/localización lingüística**

*Que la persona que hace uso pueda utilizar su lengua materna en la relación con el sistema.*

¿Para qué me sirve tener un acceso si el sistema no es capaz de comunicar en mi lengua materna?

Localización de una lengua en el mundo digital: que los caracteres del idioma de la persona sean procesables por medios electrónicos<sup>12</sup> (es claramente el caso del castellano, pero existen muchos idiomas, dentro de los 7000 aún en uso, para los cuales este obstáculo aun no ha sido resuelto). UNICODE<sup>13</sup> esta haciendo un intenso trabajo para establecer códigos para nuevos alfabetos y el reto queda enorme para muchas lenguas que sólo existen en forma oral para decidir una forma escrita de manera que tengan existencia virtual.

La existencia de una representación escrita y de un código para el manejo electrónico son elementos de base para la localización; sin embargo, los requerimientos pueden ser mas complejos para un uso pleno (teclado, analizador sintáctico, programas de traducción...).

#### **Obstáculo #6: Uso**

*La posibilidad de hacer uso eficiente y efectivo de las TIC.*

¿Para qué sirve tener un acceso en su lengua materna si la persona no sabe hacer un uso pertinente?

Para hacer un uso eficiente y efectivo de las TIC se requieren capacidades de manejo de las herramientas digitales y comprensión de los elementos conceptuales, metodológicos y culturales asociados con el entorno digital. Eso introduce los conceptos de **alfabetización digital e informacional**, los cuales, es importante notar, son tan críticos en el Norte como en el Sur.

#### **Obstáculo #7: Apropiación tecnológica**

*Que la persona sea lo suficientemente hábil para que la tecnología sea transparente a su uso personal.*

Cuando la persona tiene un nivel de manejo suficiente para que la tecnología no sea un freno al uso y que le sea posible crear nuevos usos para atender a sus problemas podrá concentrarse en lo que quiere hacer y no en cómo hacerlo. Esta apropiación requiere de capacidades sofisticadas que parten de la fluidez en el manejo del PC, de sus aplicaciones de edición y de cierta experticia en buscar información en todos sus formatos digitales lo que significa que el proceso de alfabetización digital debe haber culminado y avanzado el proceso de alfabetización informacional.

#### **Obstáculo #8: Uso con sentido**

*Hacer un uso que tenga un sentido social en el contexto personal, profesional y comunitario de la persona.*

Recordamos que el tema del artículo no es del uso de las TIC sino más precisamente del uso de las TIC **para el desarrollo** lo que plantea que el uso no sea solamente lúdico o

<sup>12</sup> Ver *Comment assurer la présence d'une langue dans le cyberspace?* Marcel Diki-Kidiri, UNESCO, 2007 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149786F.pdf>

<sup>13</sup> <http://unicode.org/>

de comunicación interpersonal, sino que le permita resolver algunas de sus necesidades. Aquí debe incluirse la capacidad de producir contenidos y/o de crear comunidades virtuales. El concepto de uso con sentido (acuñado por el colega Ricardo Gómez en el 2001<sup>14</sup>) está orientado a hacer que las personas pasen de ser meramente consumidores de información a ser productores de conocimiento y de relaciones sociales. Eso requiere un nivel suficiente de alfabetización informacional y que la alfabetización digital aporte las capacidades para ser productor, tanto de contenidos como de comunidades.

### **Obstáculo #9: Apropiación social**

*Que la persona sea lo suficientemente experta para que la tecnología sea transparente de su uso social.*

Ese nivel requiere de una comprensión cabal de los impactos societales del uso de las TIC y de los aspectos culturales (cultura de red o cultura de información) y metodológicos ligados al medio; asuntos que pueden tratarse como nivel avanzado de alfabetización informacional<sup>15</sup>. Debe quedar claro que el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario pero no suficiente para llegar a este nivel: es indispensable que los conceptos adquiridos sean puestos en práctica; un proyecto coherente de alfabetización debe aquí introducir elementos de puesta en práctica en casos reales y no sólo ejemplos y ejercicios como parte del currículo.

### **Obstáculo #10: Empoderamiento<sup>16</sup>**

*Que la persona o la comunidad pueda transformar su realidad social a través de la apropiación social de las TIC.*

Eso se refiere a la puesta en práctica real de las capacidades adquiridas para llegar a ese nivel, tanto individual como colectivamente.

### **Obstáculo #11: Innovación social**

*Que la acción de transformación sea capaz de aportar soluciones originales creadas por la persona o la comunidad.*

### **Línea de llegada: Desarrollo humano**

*Que las opciones de libertades individuales y colectivas se abran a la persona (o a la comunidad) y que tenga las capacidades para aprovecharlas.*

## **6. Una rejilla metodológica**

Además de pretender ofrecer un material pedagógico para luchar contra la brecha paradigmática, el material presentado puede ser utilizado como una rejilla metodológica para la sistematización. De hecho ha sido utilizado como tal en una de sus primeras versiones para determinar los obstáculos a vencer para tomar en cuenta el elemento de la diversidad lingüística en la Internet<sup>17</sup> y podría ser utilizado de la misma manera para otras temáticas.

<sup>14</sup> <http://funredes.org/mistica/castellano/emec/pro/memoria6/0145.html>

<sup>15</sup> Un clasificación de las distintas capacidades requeridas para el proceso de alfabetización esta presentada en **Pimienta, D. Y Dhaussy, C.** (1999). *Users Training: A Crucial but Ignored Issue in Remote Collaborative Environment*. Disponible en: <http://www.isoc.org/inet99/proceedings/posters/157/index.htm> (el cual merecería sin duda una fuerte actualización pues muchos elementos nuevos aparecieron en la historia de la Internet desde 1999).

<sup>16</sup> Es un neologismo adaptado del "empowerment" de la lengua inglesa; una palabra acogedora pues reúne varias aspectos importantes como el de ganar capacidades y de saber usarlas para defender sus causas (sociales) y finalmente de ganar poder (social) en el proceso.

<sup>17</sup> Referencia Unesco

<b>ACCESO INFRAESTRUCTURA</b>	La posibilidad para una persona o un grupo de personas de poder usar un recurso físico para usar las TIC.
<b>ACCESO FINANZAS</b>	Que el precio de uso de este recurso sea adecuado con las posibilidades de la persona o del grupo.
<b>ACCESO SOSTENIBILIDAD</b>	Que la organización de los recursos de acceso sea perenne y pueda evolucionar en función de la demanda.
<b>ACCESO ALFABETIZACIÓN</b>	Que la persona que hace uso tenga la capacidad de leer y escribir (obviamente en su lengua materna)
<b>ACCESO LOCALIZACIÓN</b>	Que su lengua materna pueda ser utilizada en el intercambio.
<b>USO</b>	La posibilidad de hacer un uso eficiente (que logra la meta fijada) y eficaz (que haga buen uso del tiempo) de las TIC.
<b>APROPIACION TECNOLÓGICA</b>	Que la persona sea lo suficientemente hábil para que la tecnología sea transparente de su uso personal.
<b>USO CON SENTIDO</b>	Hacer un uso que tenga un sentido social en el contexto personal, profesional y comunitario de la persona.
<b>APROPIACIÓN SOCIAL</b>	Que la persona sea lo suficientemente experta para que la tecnología sea transparente de su uso social.
<b>EMPODERAMIENTO</b>	Que la persona o la comunidad pueda transformar su realidad social a través de la apropiación.
<b>INNOVACIÓN SOCIAL</b>	Que la acción de transformación sea capaz de aportar soluciones originales creadas por la persona o la comunidad.
<b>DESARROLLO HUMANO</b>	Que las opciones de libertades individuales y colectivas se abren a la persona o a la comunidad y que tenga las capacidades para aprovecharlas.

**7. A manera de conclusión: Fig. 3: Los tres pilares de la sociedad de la información**

Mientras que los componentes de las telecomunicaciones, del hardware y de software son requisitos previos y previsibles, los pilares verdaderos de las sociedades de información centradas en el humano (sociedades de los saberes compartidos) son la **EDUCACIÓN**, la **ÉTICA** y la **PARTICIPACIÓN** articuladas como un proceso sistémico.

**Educación en cultura**

- de red
- de infomación
- de procesos

**Ética**

- de red
- de información
- de procesos

**Participación en**  
(durante todo el proceso y multisectorialmente)

- la creación de políticas públicas
- el diseño de aplicaciones
- todas las etapas del proceso de construcción de la sociedad de información.

**Referencias:**

- "Development as Freedom", Amartya Sen, Oxford University Press (1999)
- "Trabajando la Internet con una visión social", Comunidad virtual Mistica, (2002) [http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp\\_doc\\_olist2.html](http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp_doc_olist2.html)
- "Measuring linguistic diversity in the Internet: models for development and measurement" D. Pimienta, in Unesco (2005) [http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/MeasuringLinguisticDiversity\\_Fr.pdf](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/MeasuringLinguisticDiversity_Fr.pdf) (Francés) [http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/MeasuringLinguisticDiversity\\_En.pdf](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/MeasuringLinguisticDiversity_En.pdf) (Inglés)

**FUNREDES**  
<http://funredes.org>  
(contact@funredes.org)



# La acción social de las bibliotecas: alfabetización e inclusión como servicio bibliotecario

*José A. Gómez Hernández*

## Introducción

El objetivo de este capítulo es mostrar cómo la biblioteca –especialmente la pública– se ha implicado desde su nacimiento en los procesos que hoy llamamos de inclusión social, y en concreto mostrar cómo ha evolucionado en su interés por apoyar la alfabetización y llevar la cultura, la información y la educación a los más desfavorecidos. Con esto vincularemos a sus orígenes el compromiso social que mantiene actualmente, y que orienta la biblioteca a una acción compensadora de las desigualdades en el aprovechamiento de la información, afrontar la brecha digital y las nuevas alfabetizaciones.

Ello lo consideramos, además de parte importante de su misión, un medio de legitimarse y sobrevivir en el contexto tan complejo que vivimos, de sobreabundancia de información y oferta cultural. En efecto, hoy:

- Hay una gran oferta cultural y de ocio, y sobreabundancia de información accesible sin coste y sin intermediaciones. El precio de un libro supone unos 20 minutos de trabajo, frente a las 60 horas laborales para comprar un libro en 1850.
- La industria cultural fomenta el consumo privado a través de la compra de productos culturales, educativos o informativos, o la contratación de servicios de televisión e Internet.
- Estas industrias de la cultura y la comunicación tienen cada día más fuerza (un solo detalle sería la reciente campaña del grupo mediático PRISA con el lema “La fuerza de la información: Educación, información, entretenimiento”, y una imagen gráfica con un tornado, un águila o una ola gigante).
- Existe también una competencia interna por la financiación con otros servicios culturales públicos (artes escénicas, espectáculos, festivales...).
- Hay muchas formas de publicación, lectura, información, escritura y participación, combinándose soportes, medios de comunicación, formas de acceso...

Y ante esto, la evolución de la biblioteca debe tender a:

- Diferenciar grupos de usuarios para perfilar más los servicios a necesidades específicas que aseguren la idoneidad de su oferta
- Buscar a los usuarios con más limitaciones para el uso y consumo privado, de modo que se ejerza una función compensatoria, de generación de oportunidades y de promoción social
- Ser activos en la difusión y la promoción de los servicios
- Buscar y atender necesidades emergentes, como el aprendizaje permanente, las nuevas alfabetizaciones, la brecha digital, los colectivos inmigrantes o ancianos...
- Buscar la cooperación y la complementariedad con otros servicios culturales, sociales o educativos del sector público con preocupaciones afines

Lo que nos gustaría sería mostrar que hay un hilo, una línea de continuidad entre estas tendencias y los primeros pasos de la biblioteca pública, que lleva a la prestación en la actualidad de servicios inclusivos.

## 1. *Ilustración, alfabetización y extensión en el origen de la biblioteca pública*<sup>18</sup>.

La biblioteca pública nació durante el siglo XIX con una pretensión socializadora de la cultura impresa, heredera de la *Ilustración* y su voluntad de extender la educación, que Kant sintetizó bajo el lema "isapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón"! en su *¿Qué es la Ilustración?* (1784). Asumir nuestra libertad y capacidad racional presupone tener posibilidad de acceder a la educación y al conocimiento, a través de la capacidad lectora. Esta idea se expresó también en la *Declaración* de 1789 de la Asamblea francesa, que incluye en los derechos del hombre que "La libre circulación de pensamientos y opiniones es un derecho de los más preciados del hombre; todo ciudadano debe poder hablar, escribir e imprimir libremente".

Desde mediados del XIX la idea de lograr un acceso universal a la educación, cuya base es la alfabetización (y aún hoy no completamente conseguida), favoreció un progresivo incremento del número de lectores y de la necesidad de bibliotecas, porque el coste de los libros era prohibitivo para la mayoría de la población trabajadora, medido en las horas de trabajo necesarias para su adquisición, unas sesenta horas por libro.

Otra muestra del interés que generó la *Ilustración* por el saber, con consecuencias para el concepto de biblioteca, sería el "enciclopedismo", el afán de condensación y divulgación del conocimiento y la proliferación de obras que contuvieran a la mano una síntesis del saber, en uno, varios o todos los campos del conocimiento y la realidad. La ordenación y resumen que implica el enciclopedismo es una cierta renuncia a conocer completamente la realidad profunda de un objeto, de una ciencia, a cambio de conocer un mayor número de hechos con relativa intensidad, ordenándolos y creando la sensación de un conocimiento general del universo de los objetos y las ciencias. Por eso en este momento, como explicó Paul Harzard (1984), proliferan los resúmenes, las obras de divulgación, los brevariarios, compendios y diccionarios, centrados en temas acordes con las necesidades de la época. "Si en el Renacimiento se demandaban diccionarios de las lenguas antiguas para los humanistas, y en el siglo XVII diccionarios de las lenguas nacionales para uso de los particulares, y luego diccionarios históricos y críticos, en el XVIII se pedían diccionarios de las artes, del comercio, de la geografía; y se deseaba uno que contuviera todos los demás, capaz de satisfacer la glotonería de saber que excitaba los espíritus. Universal y portátil, éste hubiera sido el ideal. Obras que trataran los temas sin presuponer muchos conocimientos previos, sin incluir datos de más, suprimiendo las dificultades de la nomenclatura, traduciendo las citas, en suma dando obras que hicieran el papel de una biblioteca de todos los géneros, para un hombre 'de mundo'".

El optimismo ilustrado sobre el progreso de la razón y la posibilidad de esa concepción documental, "unitaria" de todo el saber, da como resultado la *Enciclopedia*, en cuya introducción los directores explicaron su objetivo: "reunir los conocimientos esparcidos por la superficie terrestre, exponer el sistema general a nuestros contemporáneos y trasmitirlo a los hombre que vendrán después de nosotros, a fin de que la obra de los siglos pasados no sea vana en los siglos por venir". La biblioteca sería otra forma de enciclopedismo, de reunir organizados espacialmente y con un sistema clasificatorio las ramas del conocimiento y la cultura que a su vez explican la realidad<sup>19</sup>.

En España el desarrollo de las bibliotecas públicas o populares, consideradas "centros de ilustración popular", se fue dando con pasos inseguros. Hubo declaraciones políticas e intelectuales en su favor, iniciativas de creación de bibliotecas populares en períodos sobre

<sup>18</sup> Resumimos aquí ideas ya expuestas en nuestro trabajo "La preocupación por la lectura pública en España. Las bibliotecas populares. De las Cortes de Cádiz al Plan de Bibliotecas de María Moliner". (Gómez, 1993), donde se citan expresamente todas las fuentes legislativas y bibliográficas en que nos basamos.

<sup>19</sup> Y la *Wikipedia* actual, una reedición de ese ideal enciclopedista de reunir todo el conocimiento y hacerlo accesible, añadiendo hoy una nueva utopía: el hacerlo cooperativamente, con la colaboración de todas las personas que lo deseen.

todo de gobiernos progresistas (Sexenio Revolucionario, Bienio Liberal) luego interrumpidas, envíos de lotes de bibliotecas a pueblos donde no se organizaban, o quedaban en la alcaldía, o dependían de la buena voluntad del maestro o la capacidad asociativa de los usuarios. O se creaban bibliotecas con colecciones inadecuadas por demasiado eruditas o sin interés para los destinatarios, tal como explicó Viñao<sup>20</sup>.

Hay que tener en cuenta que en España la creación de las bibliotecas y el cuerpo de bibliotecario se asoció a la Desamortización, y eso le dio un carácter muy conservador. En 1858 nace un cuerpo de bibliotecarios que se ha ido reinventando en sus ciento cincuenta años de vida, pero que hasta los años veinte del siglo pasado fue reacio al préstamo de libros de las bibliotecas provinciales, que se habían ido creando para contener los fondos recogidos de órdenes religiosas y nobles. Las Bibliotecas Provinciales instaladas en los institutos de enseñanza, que fueron durante muchos años nuestras bibliotecas públicas, eran una mezcla de bibliotecas históricas, religiosas, de investigación y públicas. No tenían, por ello, los fondos bibliográficos adaptados a las necesidades y posibilidades culturales de la población artesana y agricultora de la época<sup>21</sup>.

Propiamente, las bibliotecas públicas que siguen el modelo ya extendido en el mundo anglosajón desde mediados del XIX, más orientado a las necesidades reales de su comunidad, son las pequeñas bibliotecas públicas que nacen muchas veces asociadas a las escuelas de los pueblos, encargadas a los maestros, a los que se recomienda hacer lecturas populares en voz alta y sencillas recomendaciones de organización. A fines del XIX, los programas culturales innovadores de la *Institución libre de Enseñanza*, el *Regeneracionismo* o la llamada *Escuela Nueva* impulsan el movimiento bibliotecario, y en 1911 el Real Decreto de 10 de noviembre de 1911 sobre creación de bibliotecas populares señalaba que: "El creciente anhelo de instrucción de las clases modestas exigía desde hacía tiempo la reforma de las bibliotecas existentes que ni por sus locales, horas de servicio y fondos se acomodaban a las exigencias que los nuevos establecimientos están llamados a satisfacer (...), es imprescindible la creación de otros centros, que organizados con criterio expansivo y previsor, sirvan de modelo para los que en lo sucesivo puedan crearse, y que en lo posible recuerden el funcionamiento y estructura del 'Free Public Library'. Gran importancia para el éxito de las nacientes bibliotecas tendrán sin duda las facilidades del servicio que el lector ha de encontrar en ellas; las horas en que pueden ser utilizadas y sobre todo la elección de los catálogos y la renovación de los elementos de cultura cuya custodia se les encomienda".

Avanzando en este camino, en 1918, los teóricos de la *Escuela Nueva*, que influirán mucho en las *Misiones Pedagógicas*, propugnaban que:

"31. En todos los pueblos de España, por pequeños que sean, se establecerán bibliotecas populares o secciones de ellas en conexión con las escuelas primarias y a cargo de los maestros de éstas.

---

<sup>20</sup> Una concepción quizás moralista y utilitaria de los responsables políticos o intelectuales de la dotación de colecciones hacía que las bibliotecas se formaran con "áridos libros didácticos", en lugar de las obras de conocimientos "más útiles, prácticos y elementales de ciencias, artes, agricultura e industria, que forman el complemento de la enseñanza primaria", o que se excluyera la literatura popular: folletines, novelas históricas y sentimentales, revistas ilustradas, etc., es decir los tipos de documentos que posibilitaron la ampliación del público lector en el XIX. Se consideraban lecturas convenientes aquellas que trataran de viajes, geografía, historia, libros de espíritu edificante y urbanidad e higiene, o los relacionados con el trabajo, los distintos oficios, la agricultura, etc. También la falta de recursos, el abuso de las donaciones, etc., produjo una serie de colecciones de obras predominantemente moralizadoras, de urbanidad, escolares y de conocimientos aplicados, poco válidas para los fines de incitación a la lectura y alfabetización formulados. Véase: Viñao Frago, A. (1989).

<sup>21</sup> Como explica Viñao en la obra citada antes, así lo pone de manifiesto Fernández Arrea, al afirmar que en ellas había libros "(...) llenos de instrucción (...) escritos para el pobre pueblo, que no los lee, sin embargo; en primer lugar, porque casi no los comprende, y en segundo, porque jamás le ocurre el pensamiento de entrar con los zapatos y los vestidos rotos y mojados en esas hermosas salas que asemejan a los palacios, para colocarse y sentarse al lado de los caballeros de la ciudad con sus ricos trajes y toda su instrucción. Ignorancia, temor, vana vergüenza, todo le detiene; (...) Por eso las grandes bibliotecas (...) buenas y preciosas para las personas de clase media y elevada, para los estudiantes y eruditos, no sirven de nada al pueblo".

32. En los pueblos de mayor vecindario y en las ciudades se instituirán bibliotecas más completas, con salas de periódicos y revistas, y secciones circulantes. En ellas se darán también cursillos, conferencias y lecturas públicas para despertar el amor a la lectura y para orientar a los lectores.

33. En ninguna de estas bibliotecas debe faltar un departamento para los niños y niñas, a cargo de mujeres, y en el que se darán frecuentemente lecturas comentadas".

Vemos aquí un elemento que nos interesa realzar, la presencia de la "extensión bibliotecaria", y el interés por ir diferenciando el "todos" de la biblioteca en los distintos colectivos o sectores de ese "todos". Son ideas que en la *II República* se intentaron culminar. El que a veces se ha considerado "mesianismo cultural" republicano, su interés por la extensión de la cultura a través de la lectura, llevó a la creación del *Patronato de las Misiones Pedagógicas*, que incluiría entre sus fines la creación de bibliotecas, especialmente en las zonas rurales, y la "organización de lecturas y conferencias públicas, en relación con estas Bibliotecas; de sesiones de cinematógrafo, que den a conocer la vida y costumbres de otros pueblos, los adelantos científicos, etc.; de sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas cuando sea posible, y, en todo caso, de audiciones por radiotelefonía y discos cuidadosamente seleccionados; de Exposiciones reducidas de obras de arte, a modo de compendios Museos circulantes, que permitan al pueblo, con los recursos citados, participar en el goce y las emociones estéticas".

El decreto de 7 de agosto de 1931 crea realmente las bibliotecas en las Escuelas Nacionales, justificadas de esta manera: "no basta con construir escuelas para que se cumpla plenamente el desenvolvimiento cultural que España necesita. Urge (...) divulgar y extender el libro. Una escuela no es completa (...) si carece de la biblioteca para el niño, y aún para el adulto, y aún para el hombre necesitado de leer". Las bibliotecas, aún ubicadas en el ámbito escolar, eran "populares", no escolares, pues se las entendía como "instrumentos democratizadores de la cultura, (...) con el cometido de acercar la ciudad al campo con objeto de alegrar, humanizar y civilizar su vida, contribuyendo así a evitar que se despueble por falta de perspectivas". Sus fondos no iban destinados, salvo en una pequeña parte, al niño, sino al adulto, mediante obras de animación a la lectura, incitadoras del goce estético y también de tipo profesional: agrícolas, sanitarias, de oficios manuales, etc. Todo esto llevó a la creación de casi cinco mil bibliotecas durante los años previos a la guerra civil, en su mayoría vinculadas a las escuelas.

Otro avance en la formulación de esta "extensión bibliotecaria" se dio en 1935 en el marco del *II Congreso Internacional de Bibliotecas y Bibliografía*, en el que Ortega leyó su *Misión del Bibliotecario*, y en el que se concluyó, entre otras muchas cosas "la necesidad de aumentar en la actualidad los presupuestos de las bibliotecas para satisfacer las necesidades del público en esta época de ocios cada vez mayores y de creciente interés en la educación de adultos, así como para proveer de buenas lecturas a la infancia en los años formativos de su existencia. El Congreso considera de importancia especial que las zonas rurales, ahora, en muchos casos sin servicio de bibliotecas, sean provistas de él, y recomienda que, donde no existan, se establezcan centros oficiales consultivos e inspectores. (...) Para que las bibliotecas rurales obtengan éxito en su labor, es necesario proporcionar aprendizaje adecuado a los bibliotecarios en las escuelas profesionales; a los maestros, en las normales, y a los colaboradores en los centros rurales". Se atiende a que haya servicio de biblioteca para los navegantes y marineros de la marina mercante, para los enfermos de los hospitales, mediante una preparación especial de los bibliotecarios de hospital, la extensión del servicio a los manicomios y una cooperación estrecha con las bibliotecas públicas. Y también, finalmente, decía que no se podía seguir manteniendo indefinidamente al maestro como responsable de las tareas de la biblioteca<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> El maestro tiene bastante con su delicada misión. La del bibliotecario es complementaria, pero distinta. Este debe ser sobre todo un guía de lectores; debe tener algo de psicólogo y no poco de consejero espiritual liberal y ecléctico; ha de actuar siempre como un propagandista de la lectura, y una veces ha de ser un dirigente superior y otras un colaborador modesto. Es muy compleja y absorbadora su función, si la realiza bien y, por tanto, es necesario que al frente de las bibliotecas figuren profesionales especializados y de vocación".

Como sabemos, las actividades en materia de cultura y bibliotecas se procuraron mantener en la zona republicana durante la Guerra Civil, en las que hubo, por ejemplo, iniciativas para dar lectura y educación a soldados y marinos, se crearon Institutos Obreros de Segunda Enseñanza, Milicias de la Cultura para enseñar a leer a los milicianos analfabetos y difundir el libro, Clubs de Cultura Popular, Ateneos Libertarios, etcétera. Y la culminación de todo el esfuerzo educador a través de la biblioteca se dio con el conocido *Proyecto de bases de un plan de organización general de Bibliotecas del Estado* realizado por María Moliner, que apareció en 1939 pero no se aplicó por la llegada de la Dictadura, y que presentaba un modelo de estructura bibliotecaria cuyo fin era: "(...) que no existiera en todo el territorio nacional lugar ni aún casa aislada en el campo que no pueda disponer de libros en cantidad proporcionada a su importancia. Todavía más: como las necesidades espirituales de un individuo no guardan necesariamente la relación con el número de habitantes del lugar de su residencia, y el contenido de una biblioteca no es un género uniforme tal que a menos consumidores baste con menos cantidad de género, sino que su parquedad limita las posibilidades de cada lector, hay que aspirar, como ideal, a una organización tal que permita que cualquier lector en cualquier lugar pueda obtener cualquier libro que le interese"<sup>23</sup>.

## 2. Evolución de la extensión bibliotecaria<sup>24</sup>

Los esfuerzos cuya genealogía hemos recorrido apresuradamente, y a los que se les dio en llamar "extensión bibliotecaria", se fosilizan durante la *Dictadura*, pero van reapareciendo en los años sesenta, con las agencias de lectura, la creación de bibliotecas en parques o jardines, o la puesta en funcionamiento de nuevos bibliobuses.

A veces la penuria económica ha limitado los servicios que las bibliotecas podían ofrecer, o las ha hecho dedicarse a los usuarios reales que ya tenían, sin poder extenderse para llegar a los que la podían necesitar mas, pero que aún no la demandaban; en otras ocasiones ha persistido un cierto elitismo cultural en la formación y desarrollo de colecciones canónicas, que ha cerrado la biblioteca en la práctica a las personas menos preparadas y a sus necesidades reales. Pero en general vemos cada vez más activamente ejercida la función de generar oportunidades, que amplía el concepto de extensión bibliotecaria, que hoy incluye todas las actuaciones conducentes a eliminar o mitigar las barreras económicas, sociales o culturales que impiden o dificultan el acceso a la información de ciertos grupos de población.

Se ha denominado "servicios especiales" a estos esfuerzos, por la adaptación que debía hacerse para su prestación, pero hoy creemos que se aspira a una "normalización", por lo que el calificativo de "especiales" pasará a ser superfluo. En realidad, no hay unos servicios "normales" frente a otros, pues la gestión bibliotecaria vigente tiende a, tras estudiar a los usuarios de la comunidad a los que se debe dirigir, segmentarlos para atenderlos adaptándose a sus necesidades reales desde un contexto social común a todos, y unas aspiraciones de desarrollo humano comunes. Es decir, la atención a los que se ha dado en llamar "colectivos específicos" no debe partir de un paradigma basado en el déficit y sus etiquetas definitorias de la persona o el grupo, sino en un paradigma de desarrollo o crecimiento, que se centra en las necesidades concretas con una visión global de las personas y una integración en el contexto común.

---

<sup>23</sup> Para ello diseñó una red bibliotecaria formada por a) una Biblioteca provincial como cabeza, con una Escuela provincial de bibliotecarios y el depósito de libros destinados a la circulación, renovación de lotes para las demás bibliotecas, etc.; b) bibliotecas comarcales en los municipios más importantes, con local y servicios subalternos proporcionados por el Ayuntamiento; c), municipales para los lugares de más de mil habitantes; d) rurales; e) estaciones o depósitos renovables para lugares de menos de cien habitantes; y f) corresponsales para pequeños grupos de casas, que dispondrían de copia de los catálogos de la biblioteca más cercana y la provincial y gestionarían los préstamos deseados por sus convecinos.

<sup>24</sup> Tomamos aquí ideas ya recogidas en "Biblioteca e integración: de la extensión bibliotecaria a los procesos de inclusión social y digital" (Gómez Hernández, 2007).

La universalización del acceso a la biblioteca independientemente de la raza, la edad, el sexo, la religión, la nacionalidad, idioma o la condición social es un principio del *Manifiesto de la UNESCO*, que creemos que se ha de combinar con un enfoque compensatorio de las desigualdades, que nos haga encaminarnos prioritariamente hacia las minorías con limitaciones, las personas con discapacidades o enfermedades, o los grupos más desfavorecidos por razones económicas, de nivel educativo, etcétera. Los sectores de población acomodados y con estudios medios o superiores tienden al consumo privado a través de la compra de productos culturales, el acceso a Internet en el hogar, la disposición de decenas de canales generales y temáticos de televisión o la asistencia a espectáculos de pago. Sin embargo, han sido habitualmente también estos grupos los usuarios reales de las bibliotecas, los que han llegado de un modo natural a ellas, y aunque hay que seguir atrayéndolos y manteniéndolos, no pueden hacernos olvidar a los que no tienen posibilidad de compra, conexión u otras vías de información, educación, cultura u ocio.

Esta orientación bibliotecaria hace que IFLA y otras asociaciones creen secciones para estudiar colectivos con dificultades, desarrollar directrices para atenderles, recoger buenas prácticas o fomentar la sensibilización profesional sobre el tema. Hay secciones especializadas en personas con dislexia, pacientes de hospital, ancianos y discapacitados en centros de atención de larga duración, comunidades multiculturales, personas ciegas o con gran deficiencia visual, personas sordas, personas recluidas en el hogar, reclusos o personas con baja alfabetización. Así, el interés por posibilitar el acceso intelectual a los contenidos ha llevado al desarrollo de proyectos y materiales de lectura fácil, comprensibles para personas con dificultades lectoras o insuficiente alfabetización, retraso mental leve, problemas por edad avanzada, etcétera: ese amplio sector de la población que nunca ha creído poder ir a las bibliotecas.

Se observa una progresiva preferencia por la expresión "inclusión social" en el campo profesional y teórico bibliotecario. Por ejemplo, el lema aprobado para el Congreso IFLA 2007 para las comunicaciones de todas las secciones relacionadas con la biblioteca pública fue "Inclusión social; ¿cómo pueden las Bibliotecas Públicas abarcar el reto de llegar a servir a toda la gente de su comunidad?", junto a esta aclaración: "La exclusión social tiene lugar cuando la gente de un territorio sufre una serie de problemas como desempleo, discriminación, pobreza, sueldos bajos, viviendas pobres, alta criminalidad, mala salud y desestructuración familiar. Cuando problemas como éstos se combinan entre sí, se puede crear un círculo vicioso. La exclusión social puede aparecer como resultado de la confrontación de una persona con los problemas de su vida. Pero también puede comenzar desde el mismo nacimiento. Nacer en la pobreza o con padres con pocas aptitudes tiene una influencia capital en las oportunidades de la vida futura". Es evidente el interés por presentar en el Congreso las estrategias y programas para combatir la exclusión, y orientar hacia la inclusión social a las bibliotecas, con una orientación de compromiso con la comunidad.

En Europa, las *Pautas* derivadas de los proyectos PULMAN (2003) y CALIMERA (2005) también destacaron el papel de integración y cohesión social de las bibliotecas, ante factores de riesgo entre los que citan la pobreza y la marginación que se produce por el desempleo de larga duración, percibir bajos ingresos o carecer de ellos, los contratos basura de trabajo, el fracaso escolar y la falta de formación, el crecer en el seno de familias excluidas, la discapacidad, el padecer enfermedades, la drogadicción y alcoholismo, vivir en zonas marginadas, la falta de vivienda, y la discriminación racial y sexual. Por ello dedicaron recomendaciones y citan buenas prácticas de apoyo a estos sectores, y también se ocupan de las personas con dificultades psíquicas, físicas o sensoriales de modo permanente, temporal o por razones de edad. Las pautas de política social de estos proyectos vinculan a las bibliotecas (junto con archivos y museos) con la integración social, la democracia y ciudadanía, el aprendizaje, la cohesión e identidad cultural, y el apoyo al desarrollo económico y social.

En España, además de las leyes autonómicas de bibliotecas, que han ido también en una línea de universalización del acceso y uso de la biblioteca, las *Pautas para las bibliotecas*

*públicas* de 2002 igualmente aconsejaron dedicar especial atención a los grupos de ciudadanos más desfavorecidos, y trabajar para evitar que las circunstancias económicas o sociales fueran una barrera para acceder a determinados sectores de la población a la información, a la formación y a la cultura. Los congresos de bibliotecarios públicos españoles (celebrados en Valencia, Salamanca y Murcia, este último bajo el significativo lema "la biblioteca, espacio ciudadano") y otros Foros bibliotecarios (las bibliotecas de la Comunidad de Madrid, la asociación andaluza de bibliotecarios, la red de bibliotecas asociadas a la UNESCO de Cataluña, ANABAD, los Encuentros bibliotecarios en el marco de las *Jornadas Interacció* sobre gestión cultural en Cataluña, o el Foro Social Latinoamericano) recogen muchas experiencias de atención y desarrollo de servicios para minorías, colectivos como inmigrantes o gitanos, personas con discapacidad psíquica, física y sensorial, actuaciones de integración social, que muestran este enfoque vertebrador e integrador que se da a la biblioteca pública. Lo sintetizaría el lema del Congreso de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios de 2007: "Más que palabras: la biblioteca, motor de transformación social". Y la recientísima *Ley de la Lectura, del libro y las bibliotecas* ha incorporado como misión de las bibliotecas "ayudar a los usuarios a transformar la información en conocimiento" (...), y en relación con las tecnologías "procurarán de forma activa su mejor conocimiento y manejo y fomentarán su uso por parte de todos los ciudadanos".

Los principales servicios y grupos a los que las bibliotecas han atendido en función de la evolución social, son:

- Servicios de acercamiento a usuarios con limitaciones espaciales o geográficas, como los que dan los bibliobuses a personas en hábitat disperso, en zonas rurales, barrios periféricos y cinturones industriales de las grandes ciudades, las bibliotecas rurales de pueblos muy pequeños que contribuyen al mantenimiento de sus comunidades, la ubicación de puntos de servicio en lugares estratégicos como metros, mercados, piscinas, parques y jardines, bibliotecas de calle y en barrios marginales, o los servicios bibliotecarios móviles que han usado los medios más variados para ser realmente servicios de proximidad, y que más allá de lo anecdótico muestran el compromiso bibliotecario: desde las bibliotecas llevadas en asnos o en camello en Kenia, premiada por la Sección de Marketing de IFLA, a las bibliotecas llevadas mediante lancha. También se ha usado los préstamos colectivos de libros a asociaciones o grupos locales, y recientemente las bibliotecas han recuperado los servicios de préstamo de libros por correo postal a las personas que no pudieran llegar a ellas.
- Servicios compensatorios de las barreras por discapacidad física, psíquica o sensorial: Las bibliotecas son parte de una sociedad que va asumiendo que los individuos mantienen sus derechos por encima de las dificultades para ejercerlos, como ha mostrado la aprobación de la *Ley de Dependencia*, que continúa otras leyes como la de integración social de los minusválidos, aprobada hace 25 años. En este terreno las bibliotecas colaboran con asociaciones de afectados y sus familiares, procuran la accesibilidad física y la circulación en las instalaciones y la usabilidad de algunos de sus ordenadores –mediante teclados, ratones y otros periféricos adaptados–, adaptan materiales para discapacitados visuales mediante tecnologías de reconocimiento de voz y otras, y en otros casos simplifican sus contenidos, colaboran con organizaciones de voluntarios para facilitar su desplazamiento, incluyen personal capaz de usar lenguaje de signos o incluso hay experiencias de empleo de estos colectivos en bibliotecas para apoyar tareas básicas (fotocopia, encuadernación, limpieza, jardinería...). Otro imperativo la accesibilidad de las páginas web y los servicios en Internet, aunque en este terreno hay mucho por hacer.
- Atención a minorías socioeconómicas y culturales: personas en paro, marginados, inmigrantes, personas sin hogar o con infravivienda, personas sin recursos económicos suficientes, y otros grupos con riesgo de exclusión o que requieren apoyo específico son objeto también de la acción bibliotecaria intentando generar oportu-

nidades a través de la formación y la facilitación de las tecnologías, haciendo de sus instalaciones espacios de integración social.

- Atención a minorías étnicas, lingüísticas o culturales. En una sociedad multicultural, las bibliotecas apoyan tanto la integración como el acceso a colecciones que permitan el contacto con las culturas de procedencia, fomentando la participación a través de juntas multiculturales, apoyando la formación o el estudio, fomentando las actitudes antirracistas, evitando las xenófobas o discriminatorias... Las *Normas de IFLA para poblaciones multiculturales* de 1998 recomiendan atender a minorías inmigrantes y a sus descendientes, personas que buscan asilo, refugiados y residentes con un permiso de estancia temporal, trabajadores ambulantes –normalmente inmigrantes de paso-, minorías nacionales dentro de los países, como los grupos indígenas que llevan mucho tiempo afincados en un país, con una identidad étnica, lingüística y cultural diferente y con gran tradición, distinta a la de la mayoría. Estos grupos necesitan servicios especiales de la biblioteca pública, como la prestación de información práctica legal, social, sanitaria, educativa o laboral, el suministro de materiales específicos, prensa de su lugar de origen actualmente descargable vía satélite o Internet en sus formatos originales, empleo de mediadores que dominen la lengua y cultura de los grupos atendidos, producción de materiales informativos de la biblioteca en sus lenguas, organización de actividades culturales relacionadas con la herencia cultural de estos grupos, de interés tanto para los grupos como para el conocimiento de los grupos mayoritarios y acciones de sensibilización. Hoy hay bibliotecas que atienden a todos sin ningún tipo de restricción, pues dan el carné de lector a quienes lo piden sin exigir documentos de identidad, considerando que, como la sanidad, la información es un derecho universal. Muchos inmigrantes tienen el carné de biblioteca como prueba de arraigo, y hay bibliotecas públicas en las que más del 30% de sus usuarios son inmigrantes.
- Servicios a usuarios con dificultades de desplazamiento o reclusos en instituciones sanitarias, sociales o penitenciarias: pacientes de hospital, residencias de ancianos, enfermos en casa, drogodependientes y otros grupos a los que la biblioteca se esfuerza en atender, a pesar de las dificultades que esto implica, como residencias de salud mental o centros ocupacionales de personas con discapacidades. También se ha dado atención específica a enfermos en casa y ancianos, como con la lectura y la entrega de libros a domicilio, con una evidente función humanitaria. Por último en este grupo de servicios para personas reclusas se debe mencionar a las que están cumpliendo penas de privación de libertad, pero no por ello carentes del derecho a la información y para las que los servicios bibliotecarios de prisión pueden contribuir a su educación, rehabilitación o integración.
- Las bibliotecas también han mostrado sensibilidad y fomentado el conocimiento y sensibilización social a favor de colectivos que, sin tener por qué ser diferencialmente atendidos una vez lograda la normalización social y legal, sí han necesitado una acción positiva o preventiva ante posibles discriminaciones, como las mujeres o las minorías sexuales. En un contexto democrático no tendrían que ser estos sectores considerados específicamente desde las bibliotecas, pero la persistencia de discriminaciones lo hace conveniente, fomentando la presencia de la diversidad sexual en las colecciones y la información respetuosa de la misma.
- Servicios educativos para personas adultas no alfabetizadas o que no completaron los estudios básicos, y que por ello tienen dificultades con el estudio y la lectura, distanciamiento de oportunidades culturales y educativas, y habitualmente un percepción de incapacidad personal o baja autoestima de sus posibilidades para aprender y mejorar su nivel cultural. Para ellos las bibliotecas son ayuda, en colaboración normalmente con los centros de educación de adultos. A veces forman parte de estos grupos colectivos como las mujeres que abandonaron sus estudios o trabajos prematuramente para ejercer como amas de casa, personas de edad muy

avanzada que tuvieron que trabajar desde edades tempranas, y para las que la biblioteca es una oportunidad de reapertura a la cultura y al aprendizaje permanente en momentos en que se puede volver a compatibilizar la vida personal, familiar y laboral.

Numerosos colectivos o grupos sociales pueden ser en algún momento objeto de la adaptación de los servicios bibliotecarios para contribuir a su inclusión social y cultural. El fin es crear las condiciones de posibilidad para un uso no diferenciado, realmente integrado, haciendo posible un acceso a los servicios cotidianos, las actividades culturales o los clubes de lectura en un contexto de integración y diversidad. En sí, el uso de la biblioteca es una experiencia educadora y un ejemplo de convivencia como pocos hay en nuestra sociedad. Conseguirlo es muy complejo cuando nos dirigimos a esos grupos no usuarios, en los que frecuentemente se combinan, por ejemplo, marginación social con baja alfabetización, carencia de recursos básicos o pertenencia a minorías. Pero esa dificultad hace todavía más necesario el esfuerzo bibliotecario de generar oportunidades que eviten la exclusión, a través de la educación, la información y la cultura. Quizás la biblioteca no puede afrontar por sí sola compromisos que son también de los servicios sociales públicos, pero sí es importante asumir y poner en práctica, desde la consideración de que la cultura y la educación son derechos básicos de las personas y oportunidades para su desarrollo, la función integradora, compensatoria y promotora de los más desfavorecidos. Es una cuestión de evolución social y de las condiciones de vida personales.

### **3. La brecha digital como nueva forma de exclusión**

En la sociedad en que vivimos las tecnologías son elementos determinantes de la posibilidad de acceso, uso y expresión del conocimiento, y de la participación social y cultural. La "brecha digital" es la exclusión de las posibilidades informativas, comunicativas, creativas y de aprendizaje que permiten las tecnologías e Internet. Por tanto es una expresión útil para analizar la existencia de desigualdades, diversos niveles o segmentos de acceso a las tecnologías, y plantear el problema de que muchos países, grupos sociales o colectivos tienen dificultades o carecen de posibilidades para aprovechar las redes y la información electrónica y proponer políticas y actuaciones que lo eviten, exigiendo ello políticas de solidaridad digital.

La brecha digital tiene dimensiones sociales, lingüísticas, educativas o culturales: Entre países o regiones con o sin acceso a la Red, entre jóvenes y mayores, entre medio rural y medio urbano, entre géneros, entre profesionales y clases trabajadoras, entre lenguas con presencia y contenidos en la Red o no, entre personas con discapacidades físicas, psíquicas o perceptivas que limitan el acceso y las que no las tienen, etcétera. Esto ocurre porque la brecha digital es una forma más de expresión de las brechas sociales y económicas, es decir, de la existencia de fuertes desigualdades en un mundo globalizado.

El concepto de brecha digital va evolucionando desde el enfoque inicial en que el problema se centraba en la disponibilidad de ordenadores conectados, a una segunda etapa donde también se empezó a considerar el desarrollo de las capacidades requeridas para utilizar las tecnologías, es decir, la alfabetización digital, hasta el presente donde es objeto de interés cómo las personas pueden utilizar la red no solo para informarse, sino para aprovechar sus oportunidades (Camacho, 2005). Pero a pesar de esta evolución, el énfasis de las políticas sigue centrado en la dotación de ordenadores y conectividad, lo que se comprueba en el hecho de que las mediciones de la brecha digital sigan basándose en variables como la disponibilidad de ordenadores o teléfonos y la velocidad de acceso por persona.

Frente a ello, y más desde el punto de vista del papel de las bibliotecas, consideramos que afrontar la brecha digital no es solo dar conectividad y ordenadores, pues no tiene sentido si ello no se hace desde el punto de vista de la utilidad para los colectivos en riesgo de exclusión. Es decir, en relación con los contenidos, intereses y necesidades requeridas para

que la inclusión digital contribuya a la inclusión social: hay que procurar que el acceso sirva para mejorar la calidad de vida de las personas y les permita satisfacer necesidades individuales, comunitarias y sociales. Corregirla es un factor básico para la empleabilidad, la adaptabilidad a los cambios, el aprovechamiento de los recursos sociales, culturales y científicos, la educación durante toda la vida, la capacidad para el ejercicio de una ciudadanía activa, la garantía de la diversidad cultural o lingüística... Por tanto, reducir la brecha digital es incrementar la capacidad de comprender información con nuevas claves y formatos, generar contenidos de interés para los distintos individuos y grupos accesibles de modo abierto, y respetar y fomentar los derechos de expresión, producción y difusión tanto a nivel individual como en comunidades virtuales o en la propia red Internet. Y el aprovechamiento que hagan los grupos sociales deberá tener en cuenta además la cultura, el contexto y su propia historia, en un proceso complejo.

Si nos referimos concretamente al acceso a Internet, desde una visión social deberíamos considerar útiles para las bibliotecas estos presupuestos (MISTICA, 2002):

- Que Internet no es solo una plataforma tecnológica y comercial: es un asunto social, un nuevo espacio de interacción social, de redes humanas, que posibilita nuevas formas de participación y comunicación de la sociedad civil.
- Que debe haber acceso en igualdad de condiciones, uso con sentido y una apropiación social que permita insertarla en la cotidianidad de los grupos sociales y la generación de conocimientos.
- Que es importante convertir Internet en una posibilidad de transformación social, favoreciendo que contribuya a dar oportunidades a los sectores más desfavorecidos.
- Que es mejor abordar la brecha digital de forma colectiva más que individual: no se trata solo de incrementar el número de individuos conectados, sino de favorecer accesos comunitarios públicos, en los que se puedan generar conocimientos, o potenciar procesos de desarrollo humano ya existentes.
- Que aunque Internet provee información, el conocimiento es un proceso que se genera individual o colectivamente al comprenderla, discutirla con otros o reflexionar sobre ella, valorarla e integrarla con nuestro saber. Lo importante es lograr la generación de conocimiento para mejorar las condiciones de vida de las personas y transformar las sociedades en que viven. El auténtico impacto de Internet se debería medir por los cambios positivos que su uso favorezca.

Y por ello coincidimos plenamente con el enfoque sobre la brecha digital que hace Daniel Pimienta en el primer capítulo de este mismo libro, en el que enumera hasta once barreras a superar, incluyendo las dificultades de acceso, las interfaces y contenidos que atiendan a la diversidad cultural y lingüística, los costes, la necesidad de alfabetización básica, digital e informacional, la posibilidad de producción de contenidos, de usar para reforzar los procesos grupales y para la creatividad.

#### **4. Las bibliotecas ante la brecha digital. Conceptos y políticas**

De las reflexiones anteriores se deriva la complejidad que supone afrontar la brecha digital, puesto que implica, además de acceso, educación y cultura digital o de red, cultura de la información, actitud ética y participación social. Así es como los individuos y los grupos pueden apropiarse de los avances tecnológicos y comunicativos para el desarrollo humano y hablaríamos de inclusión digital, y hacia esos objetivos deben encaminarse las bibliotecas, buscando una auténtica inclusión digital, que beneficie a los individuos y a los grupos.

La *Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información* en sus dos reuniones de Ginebra (2003) y Túnez (2005), reconoció, aunque escuetamente, el papel de las bibliotecas para la inclusión digital en varios niveles: como punto de acceso, como mediadoras y proveedoras de contenidos, como preservadoras de la información y de las colecciones culturales, y como garantes de acceso libre y equitativo a la información. También se realizó la importancia

de "ofrecer a cada persona la posibilidad de adquirir las competencias y los conocimientos necesarios para comprender, participar activamente y beneficiarse plenamente de la sociedad de la información y la economía del conocimiento". Y destacó el papel de la alfabetización, un concepto evolutivo que actualmente no solo significa competencia lectoescritora sino también la capacidad de comprender y usar los nuevos, lenguajes, medios y soportes de las redes.

El Plan de Acción aprobado en la CMSI instaba a la conexión de las bibliotecas, a su refuerzo como servicio público, a promover el acceso libre y asequible a los libros, las publicaciones periódicas y las revistas científicas, así como a utilizarlas para la provisión de capacidades relacionadas con las tecnologías y el aprendizaje continuo, contando con las posibilidades de las bibliotecas para la que en este documento se llama "ciberalfabetización", y especialmente la de los grupos desfavorecidos y vulnerables. Se prescribía también capacitar a los profesionales de la información de bibliotecas, archivos y museos tanto en los aspectos técnicos como en las oportunidades y dificultades potenciales de estas tecnologías, y "concebir programas que capaciten a los usuarios para aprender de manera autodidacta y desarrollar sus propias capacidades".

Paralelamente a la Cumbre, las organizaciones de la sociedad civil presentes realizaron su Declaración (Construir Sociedades, 2003), que marcó para nosotros un paso más en el compromiso social de las bibliotecas:

"Las bibliotecas, tanto reales como virtuales, tienen la función importante de garantizar el acceso al conocimiento y la información a todos y todas. En el ámbito internacional y multilateral, ha de protegerse el conocimiento y la cultura de dominio público (...). La alfabetización, la educación y la investigación son componentes fundamentales de las sociedades de la información, la comunicación y el conocimiento. La creación y adquisición del conocimiento deben ser nutridas a través de procesos participativos y colectivos y no considerarse como un flujo unidireccional o confinado a un solo sector en la creación de capacidades. La educación (formal, informal, continua) construye la democracia alfabetizando a los pueblos y capacitando la fuerza trabajadora. Pero sólo los pueblos informados y educados que puedan acceder a los instrumentos de difusión de una investigación plural pueden participar plenamente y contribuir eficazmente a las sociedades del conocimiento. Debe prestarse atención urgente a las consecuencias positivas y negativas que pueden tener las TIC en cuestiones tales como el analfabetismo en los idiomas regionales, nacionales e internacionales de las grandes mayorías de los pueblos del mundo. (...) debe hacerse hincapié en las necesidades de las personas con discapacidades físicas y promover todas las maneras posibles de superarlas (por ejemplo, reconocimiento de voz, ciberaprendizaje y capacitación a través del formato de universidad abierta)".

"Las bibliotecas son un instrumento importante en el combate contra la brecha digital y para asegurar un acceso continuo, y no dictado por el mercado a la información, liberando los resultados de la investigación financiados con fondos públicos, intercambiando los contenidos y los materiales de enseñanza para promover la alfabetización, desarrollar las capacidades humanas y ahondar en la autonomía de lo/as enseñantes de todo tipo a lo largo del mundo. Ello implica también que lo/as productores de los contenidos persuasivos sean participantes activo/as en el paradigma abierto de acceso al conocimiento. (...) Los centros públicos como bibliotecas, centros de investigación científica y universidades, deben ser capaces de contribuir al enriquecimiento de los bienes comunes culturales y de conocimiento, para lo cual deben hacer de dominio público los resultados de sus actividades financiadas con dinero público. (...) se ha de garantizar que los resultados de cualquier labor financiada con fondos públicos u organizaciones sin fines de lucro pasen a ser de dominio público y debe aumentarse el acceso a la información a través de los medios de comunicación, en línea o no, mediante la documentación gratuita, bibliotecas públicas y otras iniciativas de divulgación de información, por ejemplo periódicos y archivos de acceso gratuito que contengan información de dominio público científica y de otro tipo."

“Las iniciativas de creación de capacidad humana concebidas para el desarrollo individual y comunitario en la sociedad de la información deben incluir, además de la alfabetización básica y las aptitudes en materia de TIC, unos conocimientos de los medios de comunicación y de información, así como la posibilidad de encontrar, evaluar, utilizar y crear la información y la tecnología (...). Por último, las iniciativas de creación de capacidad humana deben concebirse de forma que estimulen el deseo del aprendizaje general y respondan a necesidades específicas y especiales: las de personas jóvenes y mayores, las de las mujeres, las de las personas con discapacidades, las de los pueblos indígenas, las de las comunidades migratorias, las de los refugiados y las de personas que regresan a su tierra tras los conflictos, en una perspectiva de largo plazo.”

IFLA, tras los dos Seminarios (*Libraries @ the heart of the Information Society* en 2003, y *Libraries, the information society in action*, 2005), redactó un informe sobre el papel de las bibliotecas en la alfabetización permanente, ha desarrollado las directrices para aplicar el *Manifiesto sobre Internet*, a través del cual se defienden los principios de libertad de información, expresión y acceso individuales y comunitarios, y ha elaborado un documento en que explica el papel de las bibliotecas en cada una de las líneas de acción descritas en el plan de acción resultante de la Cumbre Mundial.

El Manifiesto de Alejandría (IFLA, 2005) señalaba que “La función exclusiva de las bibliotecas y servicios de información consiste en responder a las cuestiones y necesidades de las personas. Esto sirve de complemento a la transmisión general de conocimiento por los medios de comunicación, por ejemplo, y hace que las bibliotecas y servicios de información resulten vitales para una Sociedad de la Información abierta y democrática. (...) También crean capacidad entre los ciudadanos con la promoción de la alfabetización informacional y dando apoyo y formación en el uso eficaz de los recursos de información (...). De esta forma las bibliotecas contribuyen de manera significativa a afrontar la brecha digital y las desigualdades de información resultantes. Ayudan a hacer realidad las Metas de Desarrollo para el Milenio, incluyendo la reducción de la pobreza (...). IFLA también se encuentra implicada vitalmente en la promoción de contenidos multilingües, la diversidad cultural y las necesidades especiales de las minorías y de los pueblos indígenas. La IFLA, las bibliotecas y los servicios de información comparten la visión común de una Sociedad de la Información para todos adoptada por la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información en Ginebra en Diciembre de 2003. Esa visión promueve una sociedad incluyente basada en el derecho fundamental de los seres humanos tanto al acceso a la información como a su expresión sin restricciones, y en la que cada uno sea capaz de crear, acceder, usar y compartir información y conocimiento.”

En cuanto a las *Directrices sobre el Manifiesto IFLA/FAIFE de Internet* (2006), pretenden contribuir a hacer efectivo el derecho a la información, haciendo que a través de las bibliotecas sean públicas y accesibles todo tipo de opiniones, informaciones y contenidos a través de cualquier medio, y en particular Internet. Las bibliotecas lo procuran teniendo en cuenta la gratuidad de acceso, las diferencias culturales, la libertad del usuario, que debe ser el responsable de elegir sus propias fuentes de información en un contexto también de respecto a su privacidad. Además, enfatizan la atención al acceso y producción de contenidos locales, el fomento del acceso abierto y las licencias *Creative Common*, la alfabetización informacional de los usuarios para que puedan seleccionar, valorar y comunicar éticamente la información, y la función de inclusión digital:

“Las barreras creadas por el origen étnico, el género, la sexualidad, la discapacidad física o mental, el logro educativo, la situación de empleo o la posición económica son responsables de la exclusión de muchos ciudadanos. Las bibliotecas (...), pueden jugar un papel muy potente a la hora de asegurar que los miembros socialmente excluidos de la sociedad puedan obtener ventajas de los beneficios ofrecidos por la tecnología Internet y desempeñar un rol activo en sus comunidades. (...) La idea de Internet como herramienta para reducir la exclusión social ha ido ganando credibilidad gracias a su habilidad para abrir el acceso a la información y a los canales de comunicación gubernamentales, y las bibliotecas han contri-

buido a este concepto poniendo sus colecciones y catálogos disponibles en línea para las personas discapacitadas físicamente para acceder a los recursos bibliotecarios”.

Las *Directrices* establecen los principios del acceso público a Internet; afrontan los problemas de acceso para grupos marginales de la comunidad; delinean las vías por las que las bibliotecas pueden llevar a los ciudadanos desde la conciencia hasta la capacitación y potenciación aprovechando los equipamientos para el e-gobierno; discuten las alternativas tecnológicas que las bibliotecas afrontan cuando se plantean la provisión de equipos y conexiones; ofrecen consejos sobre la formación de usuarios; y sugieren políticas de uso de Internet que pueden desembocar en verdaderas cartas de derechos de los usuarios.

## **5. La inclusión digital mediante la alfabetización informacional y el fomento de la cultura de red**

Los documentos y propuestas anteriores son reflejo de una visión comprometida de las bibliotecas con la inclusión social y digital, y también de muchas prácticas que ya se llevan a cabo, que hay que seguir consolidando. Las bibliotecas se han dotado de tecnologías y acceso a Internet para sus usuarios; han desarrollado normas de uso y promocionado estos servicios; han desarrollado contenidos y creado bibliotecas digitales de uso público; han promovido talleres y cursos de alfabetización digital; colaboran con otros colectivos como maestros, gestores de telecentros, educadores sociales y de grupos adultos en programas de formación en tecnologías; usan el e-learning para enseñar las claves de la información y la red; realizan proyectos de investigación sobre los problemas y conductas informacionales de los usuarios o su adaptación para ser centros de aprendizaje continuo; fomentan los contenidos locales y han integrado la alfabetización lectora con la digital en apoyo a colectivos específicos.

Específicamente, la articulación de la acción educativa de las bibliotecas para la creación de capacidades de uso de la información y el aprendizaje permanente y autónomo se ha dado a través del servicio de “alfabetización informacional”, que entendemos como una competencia englobadora de todas las alfabetizaciones de las que se habla en la actualidad: digital, multimedia o tecnológica. Por eso formuló la expresión “alfabetización continua” (lifelong literacy) el Comité creado por la presidencia de IFLA para definir el papel de las bibliotecas en el aprendizaje permanente. Este concepto implica que “hay una continuidad e interdependencia indestructible entre todas las alfabetizaciones que una persona necesita en todas las edades y en todas las circunstancias vitales, y considera que las bibliotecas contribuyen, aunque de diversas formas y niveles, a la provisión de oportunidades para esas alfabetizaciones”. Las bibliotecas, que ofrecen espacios de comunicación interracial, intergeneracional e interclasista, y entornos de auto-formación y desarrollo personal y grupal, son idóneas para la adquisición de alfabetización en este sentido integrador.

La Declaración de Alejandría (IFLA, 2005) vincula la alfabetización informacional con el aprendizaje permanente, como un eje en todas las facetas de la vida, y “faro” de la sociedad de la información:

“La alfabetización informacional se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida. Capacita a la gente de toda clase y condición para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Constituye un derecho humano básico en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones. El aprendizaje a lo largo de la vida permite que los individuos, las comunidades y las naciones alcancen sus objetivos y aprovechen las oportunidades que surgen en un entorno global en desarrollo para beneficios compartidos. Ayuda a las personas y a sus instituciones a afrontar los retos tecnológicos, económicos y sociales, a remediar las desventajas y a mejorar el bienestar de todos. La alfabetización informacional:

- incluye las competencias para reconocer las necesidades de información y para localizar, evaluar, aplicar y crear información en contextos sociales y culturales;

- resulta crucial para las ventajas competitivas de individuos, empresas (especialmente las pequeñas y medianas), regiones y naciones;
- ofrece la clave para el acceso, uso y creación eficaz de contenidos en apoyo del desarrollo económico, la educación, la salud y los servicios humanos, y de todos los demás aspectos de las sociedades contemporáneas; y con ello ofrece una base vital para conseguir las metas de la Declaración del Milenio y de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información; y
- se extiende más allá de las meras tecnologías actuales para cubrir el aprendizaje, el pensamiento crítico y las competencias de interpretación por encima de fronteras profesionales, potenciando a los individuos y comunidades"

Para ir avanzando en la puesta en práctica, en la Reunión de Praga de 2003 se propuso crear una *Alianza Internacional*, que articulara su cooperación e impulso, en el marco de una agenda de actuaciones para su intensificación y consolidación, con acciones como las siguientes:

- Promover y aumentar el nivel de concienciación sobre la alfabetización entre
  - Autoridades nacionales, regionales y locales, agentes sociales, comunidades y público en general
  - Instituciones y entidades responsables de la agenda educativa en un determinado entorno
  - Recursos humanos de todo tipo implicados en logros formativos de la población
- Promover y aumentar los niveles de colaboración y coordinación de actuaciones por parte de todos para una utilización más eficaz de los recursos, con especial énfasis en la colaboración de las bibliotecas públicas con las escolares y universitarias.
- Elaborar un mapa y marco de la alfabetización continua, con identificación de diferentes alfabetizaciones y descripción de niveles de responsabilidad en su oferta para distintos tipos de bibliotecas
- Establecer evidencias y medidas de impacto con las que las bibliotecas puedan demostrar su contribución al logro de competencias entre la población
- Acompañar las campañas de promoción de la alfabetización informacional entre el personal de las bibliotecas con programas de formación de formadores y con la inclusión de la alfabetización informacional en los planes de estudio universitarios de Biblioteconomía y en las actividades de desarrollo profesional de colegios y asociaciones profesionales
- Desarrollar un modelo de currículo y plan de estudios adaptable a circunstancias locales
- Elaborar un instrumento de acreditación de programas de alfabetización informacional y de evaluación de sus resultados
- Concentrar esfuerzos en hallar soluciones aceptables para el problema de la valoración y certificación de los resultados individuales, especialmente en contextos de educación no formal e informal como las bibliotecas públicas o el mundo laboral.
- Establecer una Fundación o Foro Internacional IFLA/UNESCO y otros socios para encargarse de estas y otras prioridades, en coherencia con la inclusión de la alfabetización informacional como aspecto prioritario de su programa "*Information for all*".

En España, el Seminario de Trabajo "Biblioteca, aprendizaje y Ciudadanía, la Alfabetización informacional" fue un paso adelante por ser el primer encuentro para la reflexión sobre los principales problemas de la alfabetización informacional, el consenso teórico sobre el modelo para entender el servicio, los métodos pedagógicos adecuados para la realización de buenas prácticas, las posibilidades de evaluación de las competencias y aprendizajes facilitados, y las políticas para su promoción e implantación. Fruto del mismo fueron la *Declaración de Toledo*, el consenso terminológico o una imagen gráfica para este servicio, y vemos que día a día va habiendo una práctica mayor de la función educativa global de las bibliotecas españolas, conectada con la sociedad de la información y la inclusión digital.

En síntesis, la alfabetización informacional es una función bibliotecaria cada día más relevante por la importancia creciente del aprendizaje a lo largo de la vida y por su papel para la inclusión, la cohesión y la generación de "capital social". Es uno de los servicios que contribuyen a demostrar la rentabilidad social de las bibliotecas, y su consideración como competencia básica en documentos de OCDE, hará posible incrementar el interés de las personas por su adquisición y certificación.

Desde una perspectiva evolutiva vemos la alfabetización informacional, y a través de ella a las bibliotecas, como un "puente" para ayudar a las personas a introducirse en la sociedad de la información, especialmente a los que no tienen recursos o competencias suficientes, y a los que no nacieron en el actual contexto de mediación tecnológica del conocimiento (los llamados a veces "inmigrantes" digitales frente a los "nativos", los que están creciendo en un entorno de red que les es cotidiano). Las bibliotecas, que provienen de un mundo de información impresa y ya están dentro del mundo electrónico, son centros de confianza para acercar a las personas al mundo digital. Para ello incorporan la doble dimensión, presencial y virtual, en sus servicios, colecciones, actividades y espacios, con una posición de equilibrio en cuanto a los contenidos, y de compromiso en cuanto a las prácticas y las personas a las que se dirige.

## **6. Reflexiones finales**

Tras este recorrido por la misión de las bibliotecas públicas vemos que ésta sigue siendo la misma, ciento cincuenta años después, con una evolución acorde a las demandas sociales. Así, en primer lugar, la biblioteca pública surgió para apoyar la alfabetización y a través de ella el acceso al conocimiento, y eso es lo que hoy sigue haciendo, aunque la alfabetización incluya hoy nuevas competencias, necesarias para que las personas participen en los procesos comunicativos y cognitivos independientemente de los soportes, lenguajes y medios disponibles. En segundo lugar, la función social también permanece, pues sus destinatarios siguen siendo, como en los orígenes, sobre todo los grupos más desfavorecidos, en una sociedad donde cada vez hay más riesgo de desintegración y desigualdades. Y en tercer lugar, aunque los servicios también han evolucionado, básicamente mantienen el mismo fin: posibilitar que las personas puedan ejercer su propia razón, facilitando la información de forma gratuita y la capacitación para aprovecharlos y mejorar las condiciones personales y del grupo.

Por todo ello podemos hablar de biblioteca en términos tanto de permanencia como de cambio. Dos características que la ponen en disposición de guiar a las personas en su transición e inclusión digital. Así, la biblioteca pública es una institución que sigue recordando, posibilitando y demandando a la ciudadanía el imperativo kantiano: *isapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!.

## 7. Bibliografía

- **Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía. La alfabetización informacional** (2006). Seminario de Toledo. Declaración final. Disponible en: [http://travesia.mcu.es/S\\_ALFIN/ficheros/Declaracion\\_Toledo.pdf](http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/ficheros/Declaracion_Toledo.pdf)
- **CALIMERA** (2005). Pautas de buena práctica. Disponible en: <http://www.calimera.org>
- **Camacho, K.** (2005) La brecha digital. En: Ambrosi, A, Peugeot, V., Y Pimienta, D. *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. París: CF Editions. Disponible en: <http://www.vecam.org/article550.html>
- **Comisión Europea** (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión. Disponible en: [http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/com\\_es.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/com_es.pdf)
- **Construir sociedades de la información que atiendan a las necesidades humanas** (2003). Declaración de la sociedad civil en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Disponible en: <http://alainet.org/docs/5145.html>
- **Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información** (2003a). *Declaración de Principios. Construir la sociedad de la información: un desafío mundial para el nuevo milenio*. Disponible en: [http://www.itu.int/dms\\_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!!MSW-S.doc](http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!!MSW-S.doc)
- **Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información** (2003b). *Plan de Acción*. Disponible en: [http://www.itu.int/dms\\_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0005!!MSW-S.doc](http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0005!!MSW-S.doc)
- **Faus Sevilla, P** (1990). *La lectura pública en España y el Plan de bibliotecas de María Moliner*. Madrid: Anabad.
- **Gómez-Hernández, J. A.** (1993). La preocupación por la lectura pública en España. Las bibliotecas populares. De las Cortes de Cádiz al Plan de Bibliotecas de María Moliner. *Revista General de Información y Documentación*, 3, 2, p. 55-94.
- **Gómez-Hernández, J. A.** (2007). Biblioteca e integración: de la extensión bibliotecaria a los procesos de inclusión social y digital. En: Gimeno, J., López, P. y Morillo, M.J. (coords.) *De volcanes llenos. Biblioteca y Compromiso social*. Gijón, Trea, p. 343-373.
- **Hazard, P.** (1984). *El pensamiento europeo en el Siglo XVIII*. Madrid: Alianza.
- **IFLA** (2005). *Manifiesto de Alejandría sobre Bibliotecas: la Sociedad de la Información en Acción*. Disponible en: <http://www.ifla.org/III/wsis/AlexandriaManifiesto-es.html>
- **IFLA** (2006a). *Comité Presidencial de la IFLA para la agenda internacional sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Informe Final*. Disponible en: [http://travesia.mcu.es/documentos/alfabetizacion\\_inf\\_ifla.pdf](http://travesia.mcu.es/documentos/alfabetizacion_inf_ifla.pdf)
- **IFLA** (2006b). *The IFLA/UNESCO Internet Manifesto Guidelines*. Versión española. Disponible en: <http://www.ifla.org/faife/policy/iflastat/Internet-ManifestoGuidelines-es.pdf>
- **Márquez Cruz, G.** (1988). Sociología de la biblioteca pública en España en el proceso de modernización: de los orígenes de la organización bibliotecaria a la burocratización de la lectura (1808-1939). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 12-13, pp. 23-55.
- **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte** (2002). *Pautas sobre los servicios de bibliotecas públicas*. Disponible en: [http://travesia.mcu.es/documentos/pautas\\_servicios.pdf](http://travesia.mcu.es/documentos/pautas_servicios.pdf)
- **MISTICA** (2002). *Trabajando la Internet con una visión social* (Documento colectivo). En: [http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp\\_doc\\_olist2.html](http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp_doc_olist2.html)
- **PULMAN (Public Libraries Mobilising Advanced Networks)** (2003). *Pautas Pulman. Los nuevos servicios de Biblioteca Pública en la Sociedad de la Información*. Disponible en: <http://www.pulmanweb.org/DGMs/DGMs.htm>
- **Viñao Frago, A.** (1989). A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1885). En: Guereña, J. L., y A. TIANA (eds.). *Clases populares, cultura, educación*. Madrid: Casa de Velázquez, p. 301-335.

# La alfabetización digital en los procesos de inclusión social

*Eva Ortoll Espinet*

El objetivo central de la conferencia es reflexionar sobre las relaciones existentes entre las situaciones y riesgos de exclusión social y las características de una sociedad alfabetizada digitalmente. ¿La capacitación de las personas para desarrollarse en la sociedad de la información puede contribuir a minimizar el riesgo de exclusión social? ¿Se pueden establecer políticas de inclusión social a partir de procesos de alfabetización digital?

Lo que pretendemos es reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué beneficios puede comportar para una persona estar alfabetizada digitalmente en la sociedad actual?
- ¿Es estrictamente necesario estar alfabetizado digitalmente?
- ¿En qué medida la alfabetización digital puede contribuir a la integración social de las personas?
- ¿Qué agentes deben intervenir en las políticas de alfabetización digital? ¿Qué colectivos son más susceptibles de quedar excluidos digitalmente?

En conclusión, nos interesa analizar las relaciones que se establecen entre los conceptos de alfabetización digital e inclusión social y ver qué componentes debemos tener presentes en el momento de articular propuestas de formación.

La primera pregunta que debemos plantearnos es ¿Qué factores sociales originan la necesidad de alfabetizar digitalmente a las personas? Así pues, antes de describir los elementos constitutivos de la alfabetización digital, habrá que ver qué aspectos y qué características de la sociedad de la información obligan a plantear nuevas formas de alfabetización y a la vez analizar por qué pueden generar riesgos de exclusión.

## **1- Usos y apropiaciones de las TICs ¿Cómo se pueden generar situaciones de exclusión en una sociedad alfabetizada digitalmente?**

### **1.1. Introducción**

Actualmente las tecnologías de la información se han introducido en las diferentes esferas de la vida de las personas. Las TIC son una parte importante de la sociedad actual, su uso moldea e influye en los patrones de comportamiento de las personas en sus vidas cotidianas. Por ello, debemos identificar las características que definen esta nueva sociedad y las apropiaciones que realizan los individuos, porque sólo a partir de su conocimiento podremos reflexionar sobre su incidencia en aspectos tan diferentes como los valores, las costumbres, las relaciones sociales o el desarrollo económico, por citar algunos, y ver, por lo tanto, qué necesidades de alfabetización surgen de estos contextos y los riesgos de exclusión que pueden originar.

Podemos decir que determinados avances tecnológicos, en el caso que nos ocupa, las tecnologías de la información y la comunicación, tienen una fuerte incidencia en la sociedad y en la manera en que se desarrolla. Para comprender mejor cómo las tecnologías influyen en el cambio social, es necesario estudiar cómo se integran en la vida diaria de las personas, y las apropiaciones que se hacen de ellas. Por lo tanto, tendremos que analizar las oportunidades y los cambios que comportan estas tecnologías en el desarrollo y la educación de las personas para conocer su impacto en los procesos sociales.

### **1.2. Rasgos definitorios de la sociedad de la información**

Cuando se intentan describir los rasgos definitorios de una sociedad o de una época, se acostumbra a recurrir al análisis de las relaciones entre la tecnología y las fuerzas producti-

vas, que suelen estar determinadas por la aplicación de los avances tecnológicos. Desde esta perspectiva se han identificado tres grandes eras en la historia de la sociedad: la agrícola, la industrial y la de la información o del conocimiento.

Actualmente, el conocimiento y la información constituyen una fuente productiva, como en su tiempo lo fueron el cultivo de la tierra o la producción generada por la fabricación industrial. Es decir, actualmente el motor económico de la sociedad, la generación de riqueza, no está en el capital físico para la producción de bienes materiales, sino en el conocimiento y la capacitación de las personas que están en el mercado de trabajo. En este contexto, cada vez adquiere más importancia conocer la manera de acceder a la información, explotarla y convertirla en conocimiento, y además compartirla.

Los autores Vilaseca y Torrent (Vilaseca, 2003, pág. 11), en respuesta a la pregunta "¿Las TIC son la base material de la tercera revolución industrial?", nos dicen que los principales historiadores de la tecnología ayudan a darle una respuesta, y apuntan que "una revolución industrial está integrada por un conjunto de cambios técnicos fundamentales para la producción y la distribución, interconectados con un conjunto de cambios sociales y culturales de primera magnitud", y que **esta revolución tecnológica liderada por las TIC ha establecido las bases de un tipo nuevo de sociedad.**

Así, uno de los rasgos que definen la sociedad actual es la capacidad de trabajar con la información que proporcionan los avances tecnológicos, y la generación de valor y conocimiento que se deriva de este trabajo.

Por otro lado, la irrupción de las tecnologías de la información y de comunicación incide de lleno en la educación de las personas, no solamente como un medio más de acceso a los recursos docentes, sino también en los procesos de aprendizaje; es decir, en la manera de enseñar y aprender. Esta incidencia va más allá de las estructuras educativas formales y, en este sentido, el aprendizaje a lo largo de la vida tendrá, cada vez más, una importancia capital en la formación de las personas. Y no sólo eso, como ya hemos apuntado, las tecnologías de la información y la comunicación afectan directamente a la vida cotidiana y a las formas de relación de las personas.

Uno de los grandes retos que comporta este cambio, aunque no el único, es la capacitación digital de los ciudadanos: será necesario que los diferentes agentes educativos asuman la responsabilidad de garantizar que los individuos que forman parte de esta sociedad de la información reciben la formación necesaria para hacer frente a los nuevos escenarios que origina. Esta formación implica cualquiera de sus ámbitos: profesional, educativo, social, cultural o de ocio.

### **1.3. Usos y apropiaciones de las TICs en sociedades alfabetizadas digitalmente**

Entre todos los cambios provocados por la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación nos interesa destacar algunos, que por su repercusión, nos parecen especialmente importantes y que describen las distintas apropiaciones de las TICs por parte de los individuos:

- **Nuevos modelos de relaciones sociales y culturales basados en una sociedad en red.** Las herramientas de comunicación (telefonía móvil, correo electrónico, videoconferencias, chats, etc.) facilitan la interacción entre las personas prescindiendo de las circunstancias geográficas o temporales. Esta facilidad de comunicación, y de acceso a la información, fomenta las relaciones entre diferentes comunidades y, por lo tanto, la interculturalidad. Las formas de ocio, en este contexto, también adquieren nuevas dimensiones. Pensamos, por ejemplo, en el concepto de cibercultura. Reflexionemos por un momento sobre cómo ha cambiado la manera de comunicarnos y relacionarnos con los amigos y familiares, a partir de la introducción de la telefonía móvil o el correo electrónico.

- **Nuevas maneras de organizar y concebir el trabajo.** De acuerdo con el profesor Carnoy (2004), uno de los impactos más importantes originados por la introducción de las TIC en las empresas reside en la capacidad de poder interconectar diferentes departamentos entre ellos, con los trabajadores, o con otras empresas. Una de las implicaciones originadas por la facilidad de compartir información y poder coordinar actividades a distancia origina, de alguna manera, estructuras organizativas menos jerarquizadas y más dinámicas. Así, se imponen estructuras más llanas donde la autonomía de los trabajadores, su capacidad para gestionar su tiempo, el trabajo en equipo o la capacidad de adaptarse a los cambios es cada vez más importante. Por otro lado, los procesos productivos también se ven modificados por la introducción de las TIC y, además, se originan cambios en el modo en que las empresas, tanto públicas como privadas, se relacionan con sus proveedores o con sus clientes. También, se origina la necesidad de crear nuevas ocupaciones relacionadas directamente con las TIC o derivadas de los cambios organizativos que comportan.

*Ejemplo: La posibilidad de proporcionar información y servicios mediante la web, o de poder atender peticiones de los clientes por correo electrónico, comportan cambios importantes en la manera de trabajar y de organizar el empleo.*

- **Nuevas maneras de acceder a la educación.** Un ejemplo claro de este cambio, como hemos apuntando, lo tenemos en la educación a distancia mediante las TIC donde la manera de aprender de los estudiantes adquiere unas características específicas. Y no solamente en la formación no presencial, las TIC también forman parte de las herramientas de la formación presencial (una vez más, pensamos en las posibilidades de Internet para la búsqueda de información, o en sus herramientas de procesamiento). El potencial de las TIC también está presente en las posibilidades de mejorar la formación permanente de las personas: la posibilidad de acceder a información mediante la Red hace que las oportunidades de autoformación aumenten. Las TIC afectan directamente a la manera de organizar los procesos de trabajo en la educación, los requerimientos de formación de los profesores o la misma práctica pedagógica.
- **Nuevas maneras de proveer y adquirir servicios.** Como ya hemos comentado, la manera de organizar y concebir el trabajo repercute, también, en la manera en que los usuarios pueden gozar de los servicios que ofrecen las empresas o la Administración. Este aspecto es especialmente crítico cuando pensamos en servicios que tienen una importancia capital en el desarrollo de las personas, como la sanidad.

Ejemplos:

- *La compra de entradas en un cajero automático o por Internet.*
- *La consulta del resultado de un partido de fútbol por el teléfono móvil.*
- *El pago de un impuesto por Internet evitando las colas tradicionales de las oficinas.*
- *La posibilidad de solicitar hora al médico por Internet.*
- *Las transacciones bancarias por teléfono o por Internet.*

Lo que nos interesa destacar es que estas nuevas perspectivas en la manera de trabajar, de acceder al conocimiento y a la educación, de relacionarnos y de vivir, no son iguales para todo el mundo y, por lo tanto, de la misma manera que generan nuevas oportunidades también generan nuevas formas de desigualdades en cualquier ámbito (personal, profesional, de ocio, etc.) y por lo tanto, nuevos riesgos de exclusión social.

## **2- ¿Qué entendemos por inclusión/exclusión social? Colectivos de riesgo y factores de exclusión**

El hecho de que haya desigualdades nos lleva a reflexionar sobre la exclusión de determinados grupos sociales. Una situación de exclusión puede venir por la situación económica

o social de una persona (pensemos, por ejemplo, en las tradicionales situaciones de exclusión provocadas por desigualdades económicas o culturales). Otras formas de exclusión se pueden originar, por ejemplo, en el ámbito de la vida profesional de las personas; tanto porque no tienen posibilidad de introducirse en el mundo laboral, como porque en el contexto profesional en que están trabajando las posibilidades que tienen de desarrollarse también se pueden ver limitadas.

En este sentido, las palabras de los profesores Vilaseca y Torrent, aunque derivadas de una visión proporcionada desde la economía, nos vuelven a servir para ilustrar este concepto:

*“[La economía del conocimiento] añade nuevas dicotomías y contradicciones a las desigualdades típicas del capitalismo: las personas, la empresa, el sector o las economías conectadas o insertadas en la Red del conocimiento global en contraposición con las personas, las empresas o comunidades que no dispongan de mecanismos de inserción en la economía global del conocimiento.*

*Dicho de otro modo, si el conocimiento, vinculado por definición al factor trabajo, es una oportunidad de desarrollo económico, también es una nueva forma de exclusión del sistema para las personas o comunidades que no dispongan de los mecanismos de inserción en la economía global del conocimiento.”*

**Vilaseca, J. y Torrent, J.** (2003). *Economía del coneixement: cap a una economia global del coneixement*. Barcelona: UOC. Pág. 11.

## 2.1. Aproximación al concepto de exclusión

Pero, ¿qué se entiende exactamente por exclusión? La definición siguiente, que nos proporciona una visión amplia de la exclusión, nos puede servir como punto de partida por afrontar nuevas formas de exclusión.

Entendemos por exclusión social el conjunto de procesos a partir de los cuales individuos o grupos de individuos no pueden participar de manera plena en la sociedad en que viven y, por lo tanto, gozar de una serie de derechos de tipo político, laboral, económico o social.

El punto crítico de la exclusión social, tal como señalan Laparra et al. (1998), se encuentra en la “no participación en el conjunto de la sociedad”.

En la definición anterior se señala que la exclusión hace que haya individuos que no pueden gozar plenamente de determinados derechos y ventajas propias de la sociedad donde viven. Por lo tanto, habrá que saber, por una parte, en qué consisten estos derechos y esta igualdad de oportunidades, y, por otra, qué condiciones pueden crear situaciones desfavorables para determinadas personas. Además, el hecho de poder gozar o no de estos derechos puede adquirir diferentes grados de intensidad y, por lo tanto, también condicionará el tipo de acciones que hay que llevar a cabo. Para detectar formas de exclusión concretas es imprescindible identificar los siguientes elementos:

- Los rasgos característicos de la sociedad o sector donde se quiere estudiar el fenómeno de la exclusión.
- Los colectivos o individuos susceptibles de encontrarse en una situación de exclusión en la sociedad o sector objeto de estudio.
- Los contextos en que se pueden producir situaciones de exclusión.

El concepto de exclusión social surge en el contexto de los debates sobre los sectores más desfavorecidos de la sociedad; aunque inicialmente asociado al concepto de pobreza,

en los últimos años ha adquirido una multidimensionalidad que engloba muchos otros factores<sup>25</sup>. A modo de ejemplo, veamos la reflexión que hace sobre ello la Unión Europea:

*“La exclusión social no significa únicamente una insuficiencia de ingresos. Va más allá incluso de la participación en la vida laboral; se manifiesta en ámbitos como la vivienda, la educación, la salud y el acceso a los servicios. No sólo afecta a personas concretas que han sufrido graves reveses, sino a grupos sociales enteros, tanto en zonas urbanas como rurales, que son objeto de discriminación, segregación o víctimas del debilitamiento de las formas tradicionales de relaciones sociales. De forma más general, al poner de manifiesto los defectos de la estructura social, la exclusión revela algo más que la desigualdad social e implica el riesgo de una sociedad dual o fragmentada.”* (Comisión de las Comunidades Europeas. Libro Verde: Político Social europeo. Opciones para la Unión. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo, 1994)

La misma Unión Europea define exclusión social de la siguiente manera:

*“Proceso en que determinados individuos están separados de la sociedad y no pueden participar de manera plena por su pobreza, o la falta de competencias básicas y de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, o como resultado de una discriminación. Eso los distancia del trabajo, de las oportunidades de educación y de participar en actividades y redes sociales y comunitarias. Tienen poco acceso a las fuerzas de poder y de decisión y a menudo eso los incapacita para tener control sobre las decisiones que afectan a su vida.”* (European Council. Joint Report by the Commission and the Council on social inclusion, 2004)

En ambas definiciones están presentes los elementos de los escenarios dibujados en el apartado anterior: nuevos modelos de relaciones sociales, nuevo entorno laboral, nuevas formas de acceso a la educación o a los servicios.

En el contexto de la Unión Europea, se identifican una serie de cambios estructurales en la sociedad actual que tienen un fuerte impacto en los procesos de exclusión social y que, por lo tanto, hay que tener en cuenta a la hora de abordarla. Estos cambios, algunos de los cuales ya se habían apuntado, se pueden resumir de la siguiente manera:

- Impacto de los cambios en el mercado de trabajo como consecuencia de los cambios económicos que comporta la sociedad del conocimiento y la globalización.
- Impacto de las TIC.
- Incremento de la esperanza de vida de la población y, en consecuencia, de la demanda en servicios de salud.
- Impacto de la creciente inmigración y del crecimiento de la diversidad étnica.
- Cambios de las estructuras familiares.
- Incorporación de la mujer al mercado laboral y equiparación de las oportunidades de hombres y mujeres para acceder a un empleo.

Laparra et al. (1998) proponen una metodología de investigación sobre la exclusión social a partir del estudio de los indicadores siguientes: nivel de renta; acceso al trabajo; acceso a la educación; acceso a la salud; acceso a la protección social; acceso a la vivienda y acceso a las redes que permiten una integración a la comunidad.

Otra manera de abordar el estudio de las condiciones que pueden provocar una situación de exclusión es a partir del análisis de sus dimensiones, que se pueden agrupar de la siguiente manera: estructural o económica, política, social y personal (J. García Roca, 1998).

---

<sup>25</sup> Sobre la evolución terminológica del uso del concepto exclusión social hay que destacar el trabajo de la investigadora del CSIC Ana Arriba González de Durana, El concepto de exclusión social en política social. Documento de Trabajo. CSIC (2002).

- **La dimensión estructural o económica** está relacionada con la falta de recursos materiales o de acceso a estos recursos, las dificultades para acceder a un puesto de trabajo o ingresos económicos insuficientes. Esta dimensión deriva, sobre todo, de la exclusión de las personas del mercado de trabajo o de una situación precaria en este mercado.
- **La dimensión política** implica las posibilidades de participar democráticamente y estar suficientemente representado en las decisiones que afectan a la vida civil del individuo.
- **Las dimensiones social y personal** están unidas a todos aquellos aspectos de integración de una persona en cualquier clase de relación social y/o afectiva. La dimensión social contempla desde la marginación social hasta aspectos relacionados con la salud.

Algunos factores de riesgo que pueden favorecer o intervenir en la creación de situaciones de exclusión, son los siguientes:

- Condiciones económicas desfavorables.
- Situaciones prolongadas de paro o dificultad para la integración laboral.
- Cambios en el mercado de trabajo.
- Pertenencia a una etnia o cultura diferente.
- Cuestiones de género.
- Cuestiones de edad.
- Motivos geográficos.
- Falta de salud o de asistencia sanitaria.
- Falta de relaciones sociales y familiares.
- Cuestiones relacionadas con la representación y participación democrática.
- Cuestiones relacionadas con el nivel de educación.
- Condiciones de vivienda deficiente o falta de vivienda.
- Dificultad de acceso a la justicia.
- Motivos relacionados con las condiciones físicas o psíquicas de las personas.

Los colectivos que típicamente se identifican como colectivos de riesgo son los siguientes: Personas con discapacidades, Gente mayor, Mujeres, Jóvenes (especialmente en lo que se refiere a su inserción en el mundo laboral, educación y formación y aquéllos que viven en familias con menor nivel de ingresos y cultura), Cuarto Mundo, Parados, Inmigrantes, Minorías étnicas (desarraigo familiar, aspectos culturales y de comunicación, problemas de vivienda, de seguridad social, etc.).

Hay que apuntar que las personas que se podrían identificar con alguno de estos escenarios pueden no tener conciencia de su condición de exclusión, o no percibir la necesidad de sentirse incluidas, puesto que el entorno social de una persona determina sus referentes y, por lo tanto, sus expectativas. Por otro lado, puede haber diferentes niveles de exclusión. Por ejemplo, una persona puede tener una buena relación familiar y un trabajo estable pero encontrarse marginado en su núcleo social por cuestiones religiosas.

Con eso queremos decir que a la hora de estudiar la condición de exclusión hay que tener en cuenta las diferentes dimensiones que pueden estar implicadas y que, por lo tanto, lo debemos observar como una condición dinámica, no como una situación estática o fija.

A partir de lo que hemos expuesto hasta ahora, podemos decir que un individuo se encuentra en una situación de exclusión cuando, por varios motivos, tiene dificultades para gozar de determinados derechos de los que otros individuos de su entorno pueden disfrutar o que no se puede desarrollar en las mismas condiciones que ellos y, como consecuencia,

se ve privado de ejercer opciones consideradas muy importantes para su desarrollo humano.

Como conclusión podemos decir que el proceso de exclusión social tiene las características siguientes (J. Rodríguez Roca, 2004):

- Estructural. Comporta una fractura en el tejido social y, por lo tanto, implica que determinados grupos o personas quedan fuera de la estructura social.
- Dinámico. No es una situación estable, sino un conjunto de procesos que afectan de manera cambiante a determinadas personas y colectivos o grupos.
- Multifactorial y multidimensional. No es fruto de una única causa. El fenómeno de la exclusión tiene muchas caras y está formado por un conjunto de circunstancias desfavorables, normalmente interrelacionadas.

Vistos los elementos que identifican la exclusión social, centrémonos ahora en un tipo concreto de exclusión, la exclusión digital, entendida como una nueva forma de exclusión propia de la sociedad de la información.

### **3. Sociedad de la información: ¿nuevas formas de exclusión u oportunidades de inclusión? Exclusión/Inclusión digital**

Recordemos que la irrupción de las TIC en la sociedad puede afectar a diferentes esferas de la vida cotidiana de las personas: desde su formación más básica hasta el acceso a servicios de salud, pasando por las posibilidades que ofrece la administración electrónica. Por lo tanto, el dominio de las TIC puede comportar acceder plenamente a todas las oportunidades que pueden mejorar la calidad de vida de las personas y sus oportunidades de desarrollo.

La discusión sobre la exclusión y la inclusión a la sociedad de la información parece estar inspirada por un cierto determinismo tecnológico en el que el principal elemento de análisis es la divisoria entre los que tienen acceso a las TICs y los que no tienen acceso. Por ello, a menudo, al hablar de la exclusión digital a menudo aparece asociada la expresión brecha digital, concepto que el OCDE define de la siguiente manera:

*“La desigualdad que hay entre áreas geográficas o individuos de diferentes niveles socio-económicos en lo relativo a sus oportunidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, y también al uso de Internet.”*

*“La divisoria o brecha digital empieza a surgir entre ‘los que tienen’ y ‘los que no tienen’ acceso a esas nuevas tecnologías representado por el ordenador personal e Internet.”*

*A partir de un cierto momento, [...] la utilización de esas TIC se convierte en algo general y el conocimiento de su uso, algo casi imprescindible. La Sociedad de la Información se va conformando y el ‘analfabetismo digital’ empieza a ser una categoría con connotaciones negativas para el desarrollo de muchas actividades laborales, e incluso para las relaciones sociales.*

*Es entonces cuando empiezan a configurarse colectivos de ciudadanos que no se incorporan a esa dinámica tecnológica, quedándose al margen. Con el paso del tiempo, y a medida que la Sociedad de la Información se consolida, esos grupos acabarán sumándose al gran colectivo de excluidos y marginados sociales.”* Ballesteros (2002) pág. 101.

Es decir, la brecha digital sería la separación entre el sector de población que utiliza las TIC y el que no puede acceder, o que teniendo la posibilidad de acceder no lo hace por falta de interés o por falta de capacitación.

Consideramos que una persona está excluida digitalmente cuando se ve privada de acceder a las oportunidades y los derechos derivados del uso de las TIC o cuando no tiene capacitación para disfrutarlas.

Se parte de la idea de que hay un momento (que puede ser un período más o menos corto de tiempo) a partir del cual las TIC pasan a ser habituales y casi imprescindibles. Desde este momento se puede hablar de una sociedad alfabetizada digitalmente y, al mismo tiempo, de excluidos digitales que pueden acabar siendo excluidos sociales.

Hoy en día ya hay colectivos en riesgo de exclusión social (sin techo, pobres, parados, etc.). La novedad está en que la exclusión digital puede hacer aumentar el número de los que se encuentran en esta situación.

Precisamente, el aspecto sobre el que queremos incidir es el referente a las desigualdades provocadas por falta de formación en el uso de las TIC y en los aspectos vinculados al uso de la información a la que se puede acceder mediante las herramientas que nos proporcionan. Hasta ahora, los estudios que analizan y evalúan el nivel de brecha digital hacen referencia a cuestiones vinculadas a elementos tecnológicos, como las infraestructuras de telecomunicaciones de un país o el número de ordenadores en las escuelas. Estos datos normalmente se relacionan con las características socio-demográficas de los usuarios potenciales. Aunque este enfoque no es erróneo, es necesario no pararse y analizar un conjunto de recursos complementarios necesarios para fomentar la igualdad de oportunidades en el acceso a las TIC y su utilización.

Para facilitar la igualdad de oportunidades en el acceso a las TIC y su utilización entramos en una segunda etapa donde los factores clave se centran en dos aspectos: la capacitación de las personas y la creación y validación de contenidos de calidad y adecuados a las necesidades de los distintos colectivos.

*Ejemplo: Pensemos en una persona sin recursos económicos que vive en una zona pobre (y por lo tanto sin acceso a Internet desde su casa) y tiene un nivel de estudios bajo, pero que navega habitualmente por Internet desde una biblioteca pública. Esta persona tiene acceso a Internet y lo usa. A la hora de plantearse la posible exclusión digital de esta persona hay que considerar otros factores diferentes a los socio-tecnológicos: ¿está suficientemente capacitada para sacar provecho de la información a la que accede? De toda la información que encuentra, ¿tiene capacidad para discernir qué contenidos son relevantes y de calidad?*

Este enfoque obliga a reflexionar sobre la multidimensionalidad de la exclusión digital y pensar en términos relativos: garantizar el acceso a las TIC y su utilización es una tarea compleja en que confluyen una serie de factores (recursos digitales, aspectos sociales, recursos humanos o recursos físicos) entre los que se establece un conjunto de relaciones.

Así, a la hora de hablar de la inclusión digital hay que tener en cuenta diversos factores referentes a los aspectos siguientes (Waschauer 2002):

- **Recursos físicos.** Infraestructuras de telecomunicaciones y dotaciones de hardware y software.
- **Recursos digitales.** Para que el acceso a la Red signifique realmente una mejora de oportunidades es necesario que haya una disponibilidad de contenidos, servicios y materiales, y que éstos aporten realmente un valor a las personas que los utilicen.

- **Recursos humanos** (o de capacitación). Es decir, las competencias básicas en el uso de las TIC, tanto por parte de los profesionales que deben desarrollar tecnologías y servicios, como por parte de los individuos que las deben utilizar.
- **Recursos sociales y comunitarios.** Estructuras institucionales y agentes que deben dar apoyo a los aspectos anteriores.

En inglés estos factores acostumbran a agruparse bajo la denominación "las cinco c":

- Conexión, que correspondería a los recursos físicos.
- Contenidos; es decir, recursos digitales.
- Capacitación; es decir, recursos humanos.
- Confianza; es decir, la motivación y las acciones impulsadas por los recursos sociales y comunitarios.
- Continuidad. Para hacer desaparecer la brecha digital se debe garantizar que los proyectos que se impulsan no estén limitados en el tiempo<sup>26</sup>.

Una de las cuestiones que hay que tener presente a la hora de afrontar retos formativos es que la brecha digital no afecta de la misma manera a todos los colectivos y sectores, por lo tanto, las soluciones que se aporten no podrán ser estándares.

### 3.3. Inclusión digital

Analicemos ahora la segunda parte de la moneda, la "inclusión digital". Veamos antes como la UE define la inclusión social:

*"Proceso que garantiza que aquellos que están en riesgo de exclusión social obtienen las oportunidades y los recursos necesarios para participar de manera plena en la vida económica, social y cultural y que pueden gozar de un estilo de vida que se considera normal en la sociedad en que viven. Eso garantiza que tengan más participación en las decisiones que afectan a sus vidas y en el acceso a sus derechos fundamentales."* European Council (2004). Joint Report by the Commission and the Council on social inclusion.

Atendiendo a dicha definición, la inclusión digital se puede entender desde una doble perspectiva:

- Una primera lectura deriva de la misma definición que hemos proporcionado de exclusión digital, y teniendo en cuenta la definición que acabamos de ver sobre inclusión. En este sentido, entenderemos el proceso de inclusión digital como el que permite que las personas disfruten de todos los derechos y todas las oportunidades derivadas del acceso a las TIC y su utilización. En esta lectura se prima el hecho de que las TIC se pueden utilizar para mejorar las oportunidades de las personas.
- Un segundo enfoque consiste en considerarla desde una perspectiva de acción social. En este sentido, entendemos la inclusión digital como el proceso de inclusión social con el apoyo de las TIC. Es decir, las TIC serían un elemento para promover la cohesión social, entendiendo el acceso a la información como un elemento esencial para la creación de igualdades sociales.

Un ejemplo de inclusión digital lo podemos encontrar en la iniciativa que desarrolló el ayuntamiento de Manresa (<http://www.ajmanresa.org/si>). En este proyecto, un grupo de jóvenes hacían de profesores a colectivos de adultos en un curso de alfabetización digital

---

<sup>26</sup> Otras aproximaciones: Jacint Jordana (2003) identifica diversas dimensiones de la brecha digital: la territorial, la económica y la cultural y educativa. Emilio Prado, hace referencia a los factores siguientes: infraestructura, asequibilidad y capacitación.

promovido por el mismo ayuntamiento, uno de sus objetivos era formar a los ciudadanos para que se pudieran beneficiar de los servicios municipales en línea ofrecidos por el portal del ayuntamiento.

A la hora de promover la introducción de las TIC en un colectivo determinado es importante hacerlo en relación con una necesidad concreta de este colectivo<sup>27</sup>: la introducción de las TIC por sí misma no garantiza el proceso de inclusión.

### **¿Cómo podemos definir la inclusión digital? Acceso a la información e inclusión social**

¿Se puede establecer alguna clase de relación entre la exclusión (o inclusión) social y el acceso a la información? Dicho de otro modo, ¿el acceso a determinada información puede reducir el riesgo de exclusión de las personas?

Teniendo en cuenta que el acceso a la información es un derecho y que uno de los elementos definitorios de las situaciones de exclusión es no poder ejercer un derecho, debemos concluir que la imposibilidad de acceder a la información puede provocar situaciones de exclusión.

De acuerdo con Correia (2003, pág. 219) estos tipos de información se corresponden con tres tipos de necesidades de información:

- Información sobre derechos y protección en los ámbitos civil, político y social.
- Información que permita que una persona participe en el proceso democrático y pueda hacer juicios críticos sobre los aspectos civil, político y social del estado.
- Información sobre salud, servicios sociales y oferta educativa
- Información sobre trámites administrativos

## **5- ¿Alfabetización digital sin inclusión social?**

Llegados a este punto de la exposición podríamos pensar que una persona alfabetizada digitalmente esta capacitada para afrontar los retos que la sociedad actual le presenta. Es decir, dado que tiene la capacidad de utilizar las TICs para acceder a información sobre los aspectos que pueden mejorar su vida cotidiana (en ámbitos tan distintos como la salud, la educación, la inserción laboral o el ocio) su proceso de integración social puede ser mucho más sencillo. Sin querer desmotivar a los lectores, nada más lejos de la realidad, debemos tener presente que la "inclusión digital" no es en ningún momento sinónimo de "inclusión social" (aunque pueden estar asociadas e interrelacionadas). No existe duda sobre los beneficios que puede comportar a una persona el acceso a las TICs, pero van a ser realmente los usos que se den a esas tecnologías, y por extensión a la información que se utilice con ellas, lo que determinará si se ha conseguido o no un nivel de inclusión social.

Veíamos en apartados anteriores que la apropiación de las tecnologías podía reforzar los modelos de comportamiento diario de las personas, por ello, una "plena capacitación digital" no tiene por qué estar asociada a un cambio en la situación personal de una persona dado que esa persona puede continuar estando "excluida socialmente".

En este sentido podemos citar una investigación muy interesante que se realizó en Escocia con un grupo de mendigos. En el estudio se analizó el uso de Internet por parte de un colectivo de mendigos (se realizó observación directa y un grupo de trabajadores sociales convivió en condiciones de mendicidad durante la investigación). Las principales conclusiones derivadas de la investigación fueron que los mendigos eran capaces de utilizar Internet en muy distintas aplicaciones (buscadores, que utilizaban para obtener información sobre nuevas casas de acogida, nuevos comedores públicos en la ciudad; la telefonía móvil o el

<sup>27</sup> Este punto está muy relacionado con la "c" de confianza a la que hacíamos referencia en el apartado anterior.

correo electrónico para comunicarse con familiares lejanos a los que no desvelaban su situación de mendicidad).

El colectivo analizado, se considero que estaba "incluido digitalmente" (tenia acceso fácil a Internet mediante los cibercafés de la zona) y al mismo tiempo "alfabetizado digitalmente" (sabía utilizar la tecnología para comunicarse y para acceder a la información que necesitaba). Sin embargo, continuaba estando excluido socialmente (continuaba viviendo en condiciones de pobreza, sin acceso a una vivienda, sin acceso a la sanidad, reforzando los vínculos sociales en un colectivo marginal).

Otra interesante experiencia en México constató que después de realizar un curso de alfabetización digital un grupo de adolescentes en un barrio de Ciudad de Juárez utilizaba el acceso a Internet que les facilitaba la biblioteca pública de la zona para realizar acciones de intermediarios (y concretar citas mediante el correo electrónico) vinculadas a un grupo de traficantes de la zona.

Anécdotas aparte, lo que nos interesa poner de relieve es que los programas de inclusión y alfabetización digital deben diseñarse teniendo en cuenta distintos factores.

### **¿Cuáles son estos factores?**

- a) Identificar el colectivo sobre el que se desea actuar
- b) Nivel de alfabetización y de integración que se desea alcanzar
- c) Identificar las barreras de dicho colectivo y los contenidos que pueden servir de motivación para el proceso
- d) Identificar los agentes que deben intervenir en el proceso y las alianzas que se deben establecer

## **6-¿Qué agentes deben intervenir en las políticas de alfabetización e inclusión digital?**

Para concluir el escenario que dibujamos en materia de capacitación, debemos prestar atención a los diferentes agentes que intervienen, o pueden intervenir en el proceso: por un lado las personas que tienen la necesidad de recibir la formación y, por el otro, las instituciones y organismos que tienen alguna responsabilidad hacia estas personas. Por lo tanto, debemos identificar a los agentes que pueden intervenir en el desarrollo de acciones formativas, desde los que tienen responsabilidades explícitamente definidas hasta los agentes que, sin tener una responsabilidad directa, pueden jugar un papel determinante.

En lo que respecta a los colectivos sobre los que hay que actuar, nos centraremos en los que están en situaciones especialmente críticas en lo que se refiere al acceso a la formación: parados, gente mayor, etc.

En lo que respecta a los agentes que deben intervenir en el desarrollo de las acciones formativas, identificamos tres tipos:

- Los que dependen de las diferentes administraciones (centros de educación básica, universidades, escuelas de adultos, bibliotecas, etc.).
- Las empresas, donde hay que analizar sus responsabilidades en materia de formación y las oportunidades que pueden proporcionar en relación al desarrollo de servicios y productos que faciliten el acceso a la información y su tratamiento.
- Los ciudadanos, dónde hay que hablar de los agentes sociales de tipo voluntario, sin olvidar las responsabilidades educativas que se dan en el contexto familiar.

Para concluir, remarcar que la alfabetización digital, enmarcada en los procesos de inclusión social, es una cuestión social e individual. La responsabilidad para que dichos procesos funcionen y confluyan es de todos y cada uno de los distintos agentes implicados (desde los organismos públicos a los mismos receptores del proceso) por ello el trabajo conjunto y coordinado debería guiar cualquier actuación y política que se plantee llevar a cabo (por local que ésta sea).

## 7. Bibliografía

- **Ballestero, F.** (2002). *La brecha digital: el riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación Auna.
- **Carnoy, M.** (2004). *Les TIC en l'ensenyament: possibilitats i reptes*. A Llicó inaugural del curs acadèmic 2004-2005 de la UOC. Barcelona.
- **Correia, Z. P.** (2003). Information Literacy as a condition for competent citizens in the information society. En: C. Basili. *Information literacy in Europe: a first insight into the state of the art of Information Literacy in the European Union*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- **European Council** (2004). Joint Report by the Commission and the Council on social inclusion.
- **García Roca, J.** (1998). *Exclusión social y contracultura de la solidaridad*. Madrid: Hoac.
- **Jordana, J.** (2003). Planificación de la Sociedad de la Información. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- **Laparra, M., Gaviria, M., y Aguilar, M.** (1998). Aproximación al concepto de exclusión social. En: A J. Hernández (Ed). *La exclusión social: reflexión y acción desde el trabajo social*. Pamplona: Eunate.
- **Prado, E.** (2003). *La brecha digital o el peligro de exclusión en la sociedad de la información*. Quaderns del CAC, 15.
- **Rodríguez Roca, J.** (2004). *Avaluació i tècniques d'intervenció social*. Barcelona: UOC.
- **Vilaseca, J. y Torrent, J.** (2003). *Economia del coneixement: cap a una economia global del coneixement*. Barcelona: UOC.
- **Warschauer, M.** (2002). Reconceptualizing the digital divide [en línea]. First Monday, 7 (7). Disponible en: [http://firstmonday.org/issues/issue7\\_7/waschauer/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue7_7/waschauer/index.html) [Consulta: 07/06/2007].

## La integración de políticas y agentes de inclusión digital: una aproximación desde las bibliotecas públicas

*Joaquín Selgas Gutiérrez*

La brecha digital es un fenómeno amplio y multifacético que afecta a numerosos grupos sociales en la mayor parte de las sociedades. Como tal fenómeno generalizado se ha extendido en casi todos los órganos de decisión la conciencia de la necesidad de luchar contra el mismo. Desde muy diferentes ámbitos y con muy diversas estrategias se intenta reducir esa brecha que separa a grupos e individuos en función de su capacidad de acceso, uso y aprovechamiento efectivo de todos los recursos y servicios de información disponibles.

Las aproximaciones para luchar en favor de esa reducción han sido y todavía siguen siendo múltiples y, muchas veces, descoordinadas, cuando no contradictorias. Para trazar una estrategia que pueda ser eficaz en la lucha contra la brecha digital, es preciso tener en cuenta varios factores importantes. En primer lugar es necesario precisar el contenido y alcance de esa brecha digital. La OCDE aportó hace ya varios años una definición general como "la brecha entre individuos, hogares, negocios y áreas geográficas de diferente nivel socio-económico, en relación tanto a sus oportunidades para acceder a las tecnologías de la información y de la comunicación como al uso de Internet para realizar diversas actividades a través de la red"<sup>28</sup>. No obstante, este concepto centrado en el acceso y uso de las tecnologías debe ser ampliado para incorporar también el aprovechamiento efectivo de las posibilidades que se brindan a individuos y colectivos, lo que nos lleva a hablar de brecha digital e informacional.

A partir de un concepto general es necesario también analizar cómo se concreta esa realidad en una sociedad determinada. A pesar de la capacidad de extensión global de las tecnologías y la fuerte tendencia, ya presente en la mayor parte de las sociedades, a la incorporación de modelos sociales ajenos, el punto de partida de la brecha digital tiene más que ver con la experiencia y cultura educativa de una sociedad concreta, que con su nivel de acceso o aculturación. Por tanto es imprescindible prestar atención a las características de la sociedad sobre la que se pretende actuar, en cuestiones como nivel educativo, tradición cultural, valores y modelos sociales imperantes, estructura demográfica y económica, etc. Sólo tomando en cuenta estas características, se podrán articular estrategias adaptadas a la realidad, eludiendo la mera transposición de modelos ajenos, que no tienen por qué resultar exitosos.

Toda estrategia de actuación sobre la sociedad debe descansar sobre determinados elementos de esa misma sociedad, cuya actividad pueda servir de catalizador o desencadenante de unos procesos que llevarán a la sociedad en la dirección pretendida. Hallar la respuesta más precisa y acertada posible a dos cuestiones será la clave del éxito de nuestra estrategia: ¿Quiénes son esos elementos que pueden actuar como desencadenantes de procesos? y ¿cómo debe ser su actuación?. Estamos hablando de agentes y políticas, en este caso, de inclusión digital o informacional.

Los **agentes** de inclusión digital deberían ser todas aquellas personas, instituciones y grupos que, por su capacidad y actividad, estén en condiciones de impulsar actividades que fomenten la elevación y el mantenimiento de unos niveles educativos que posibiliten la reducción de la brecha digital e informacional. Son todos aquellos sectores o agentes capaces de desarrollar una actividad de tipo educativo. Evidentemente, si tenemos en cuenta la necesidad de considerar nuestras sociedades como sociedades en aprendizaje continuo, estaremos hablando de muchos más agentes que el representado por la escuela, por el sistema educativo obligatorio. En nuestros días, la necesidad de mantener actividades de aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida, hace que desde muy diversos sectores de la activi-

---

<sup>28</sup> **Organisation for Economic Co-Operation and Development** (2001). *Understanding the digital divide*. Paris: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/57/1888451.pdf>.

dad social haya agentes interesados o con un papel que desempeñar para favorecer ese aprendizaje continuo.

Así pues, junto al sistema educativo obligatorio hemos de considerar otros agentes de inclusión como:

- La educación post-obligatoria
- La educación universitaria
- Las empresas
- Las organizaciones de la sociedad civil...

y, no nos olvidemos, por supuesto, de

- Las bibliotecas

Pero si hablamos de bibliotecas como agentes de inclusión digital, quizá sea necesario establecer alguna diferenciación, pues ni la naturaleza, ni el papel de los distintos tipos de bibliotecas, son iguales. En todos los agentes que hemos enumerado pueden existir bibliotecas, pero el papel de las bibliotecas depende primordialmente de su naturaleza. Las bibliotecas escolares, universitarias, de empresas, de sindicatos, etc., están integradas por su propia naturaleza en organizaciones de ámbito superior, cuyos fines y funciones deben ser los que inspiren y orienten la función concreta de esas bibliotecas. Caso diferente será el de aquellas bibliotecas que no estén integradas en una organización superior, es decir, las bibliotecas que sean por sí mismas organizaciones con cierta independencia para establecer sus orientaciones estratégicas. Este sería el caso por ejemplo de las bibliotecas públicas, concebidas como un servicio sostenido por diferentes administraciones públicas, pero sin estar sometidas a las directrices u orientaciones de una organización superior.

Es por eso que el papel y las necesidades de cada biblioteca dependen fundamentalmente de su naturaleza. Las bibliotecas integradas en organizaciones superiores que hemos considerado como posibles agentes de inclusión digital (escuelas, universidades, empresas, etc.), tienen unos retos y una función diferentes a los de las bibliotecas públicas. Cuando hablamos de agentes de inclusión digital deberíamos hablar, por ejemplo, de la universidad o la educación superior, pero no de la biblioteca universitaria. Porque el papel de esta biblioteca universitaria debe estar incardinado dentro del papel que la propia institución universitaria desempeñe respecto a la reducción de la brecha digital. Probablemente muy poca repercusión pueda alcanzar cualquier tipo de iniciativa de una biblioteca universitaria si no se enmarca en una política integral de toda la universidad; que la biblioteca universitaria ofrezca oportunidades de formación a los alumnos para la recuperación y aprovechamiento de fuentes de información difícilmente será un factor decisivo para la reducción de la brecha digital entre los alumnos si los métodos pedagógicos promovidos por los docentes no fomentan el aprendizaje activo basado en la multiplicidad de fuentes de información. Así pues, es preciso que toda la institución (la universidad, la empresa, etc) se oriente en el sentido de promover la reducción de la brecha digital e informacional, que sea consciente como organización de su papel en esta lucha, ya que sólo así se podrán aprovechar en la máxima medida las capacidades y recursos que pueda movilizar.

Caso diferente podría ser el de aquellas bibliotecas que no se inscriben dentro de una organización superior. Las bibliotecas públicas son organizaciones independientes, que no suelen estar sometidas a las directrices de una organización superior en cuanto a la orientación de sus servicios. Así pues, y de cara a la lucha contra la brecha digital, no están en principio condicionadas por ninguna limitación u orientación superior. El hecho de que la biblioteca pública puede tener un papel como agente de inclusión digital e informacional es algo innegable, aunque no hayan partido precisamente de este sector las primeras y más claras iniciativas. La biblioteca pública es la única institución abierta a todo tipo de individuos y grupos sociales para ayudar a satisfacer sus necesidades y aspiraciones de carácter informativo. La biblioteca pública es la única institución que puede jugar un papel continuo de cara a la educación permanente de la sociedad. Si no fuera por la biblioteca pública, grandes sectores de la población carecerían de un servicio público de acceso a la información y de apoyo a la formación.

Ahora bien, a pesar de esta capacidad, las bibliotecas públicas, al igual que el resto de los agentes de inclusión digital, no se libran de una barrera que es preciso superar para que puedan ejercer realmente ese papel. Podemos afirmar que, por definición, las bibliotecas públicas son agentes *potenciales* de inclusión digital, pero el hecho de que puedan ejercer como agentes *reales*, depende de muchas circunstancias concretas. Para poder ser considerado como agente real de inclusión digital las bibliotecas públicas deberían cumplir varios requisitos que podemos sintetizar en los siguientes puntos:

1. Ser conscientes (como institución y como profesionales) del papel que puede desempeñar de cara a la brecha digital.
2. Tener capacidad para actuar, contando con recursos de conocimiento, personales, materiales, etc.
3. Querer priorizar la lucha contra la brecha digital, entre otras orientaciones o dedicaciones.

Hay que reconocer que en España las bibliotecas públicas no parten con muchas ventajas para desarrollar este papel. Aunque los avances experimentados en los últimos 15 ó 20 años han sido espectaculares, el nivel de desarrollo de este sector está todavía lejos respecto al de países de nuestro entorno europeo. Ello se traduce fundamentalmente en escasez de recursos personales y materiales (colecciones e infraestructuras-equipamiento), lo que hace difícil aumentar el nivel y gama de servicios ofrecidos. Además, y a pesar de la importante función educativa que está en el origen de las bibliotecas públicas en el mundo occidental, en los últimos años y quizá debido a un intento de reducir la función de sustitución de unas bibliotecas escolares inexistentes o ineficaces, ha habido cierta tendencia a olvidar la función educativa de la biblioteca pública. Lógicamente la biblioteca pública tiene más funciones que la educativa, y hay muchos usuarios que no sólo no buscan formación sino que se pueden sentir rechazados si se les habla de actividades educativas. Pero no es menos cierto que, por la propia diversidad de usuarios y de sus intereses, la biblioteca pública sí puede jugar una función educativa, quizá insustituible. Será en función de los usuarios, sus características y necesidades, como habrá que definir cuáles son los ámbitos más propios de la biblioteca pública; cuáles apenas están cubiertos por otros agentes y en cuáles debemos buscar la cooperación y la complementariedad con otros.

Sin ánimo de profundizar en estas cuestiones, resulta evidente en una primera instancia que el ámbito más propio de las bibliotecas públicas en cuanto a agentes de inclusión digital e informacional podría ser la formación permanente a lo largo de la vida. Aunque otras instituciones puedan tener incidencia en este tipo de actividades, sólo la biblioteca pública está capacitada y orientada a alcanzar a todo tipo de públicos, por lo que puede cubrir huecos de otra manera inexplorados. Pero también debe ser importante el papel de colaboración con otras instituciones y agentes, en especial el sistema educativo. Es en este terreno, quizá, en la formación básica del público infantil y juvenil, en cooperación con los centros de enseñanza primaria y secundaria, donde hasta ahora la biblioteca pública ha ejercido con mayor dedicación su función educativa. Pero no debería de olvidársenos la formación de adultos e, incluso, por qué no, la colaboración con los centros de enseñanza universitaria.

No sólo basta con los agentes; se precisan orientaciones estratégicas y medidas concretas, políticas en suma, que favorezcan la reducción de la brecha digital. Estas **políticas** pueden ser muy diversas, pero podemos delimitar una primera diferenciación entre aquellas dirigidas a reforzar a los agentes de inclusión, para lograr que pasen de ser agentes *potenciales* a agentes *reales*, y aquellas otras dirigidas a actuar directamente sobre la sociedad. Pero, sobre todo, está claro que políticas y agentes de inclusión no deben caminar desacompañados, so pena de resultar ineficaces. Deberían formar parte de una estrategia global, una estrategia que nos trae a la memoria uno de esos términos que hace décadas tanto se usaba, al menos en ciertas formulaciones teóricas, como es el de las políticas nacionales de información. Si éstas podían tener sentido en los años 50 o 60 del siglo XX,

puede que lo tengan más ahora, cuando la brecha digital e informacional, lejos de reducirse, probablemente haya aumentado a la vez que aumentaban las posibilidades de acceso y manejo de la información.

Se trata fundamentalmente de planificar estrategias y evaluar los resultados de las mismas, contando con todas las instituciones, grupos e individuos interesados en esta lucha. Y un primer elemento fundamental es que la planificación tenga en cuenta las diversas realidades de la sociedad sobre la que se quiere actuar. Nada más ineficaz e ineficiente que la mera repetición de fórmulas importadas, la mera imitación. Y ello por supuesto no quiere decir que haya que inventar todo, pero sí que es preciso analizar las necesidades y circunstancias de la sociedad antes de plantear medidas de actuación. Siempre puede haber modelos o sistemas que se puedan estudiar para determinar las medidas más apropiadas a una realidad concreta, pero sólo sobre la base de un análisis detallado de ésta se podrán diseñar las mejores políticas de lucha contra la brecha digital. Habrá que tener en cuenta los planteamientos teóricos y hacer compatibles con los planteamientos emanados de la práctica cotidiana.

Pero sobre todo, las políticas de inclusión digital deben fomentar la interrelación entre diferentes agentes. Las políticas dispersas y descoordinadas no consiguen, o apenas consiguen, frutos. Sólo unas buenas políticas integradas, que tengan en cuenta todos los aspectos y todos los posibles agentes de inclusión, pueden tener cierta repercusión.

Un ejemplo de esta necesidad de coordinación y de los riesgos de su ausencia lo podemos encontrar en las políticas desarrolladas por parte de la administración de Castilla-La Mancha desde principios de siglo para favorecer el acceso de la población a las tecnologías de la información y la comunicación. Cuando hablábamos de medidas repetidas y mil veces imitadas, quizá la más clásica dentro del mundo digital sea la creación de *telecentros*, centros públicos que facilitan el acceso a Internet y otras tecnologías. En Castilla-La Mancha, las primeras medidas para crear puntos de acceso público a Internet se ponen en marcha desde 1999 por parte de la Consejería de Cultura, mediante el fomento de la creación de puestos de acceso a Internet en las bibliotecas públicas de la región; ya en 1998 se habían abierto los primeros 40 puestos de acceso público a Internet en la región en la Biblioteca de Castilla-La Mancha. Esta medida se puso en marcha de forma integrada dentro de los planes de apoyo a las bibliotecas públicas municipales, que incluían ya medidas de apoyo para el mantenimiento del personal, de las colecciones y la informatización.

Pero como decíamos, son muchos los agentes interesados en este tipo de políticas, y así, en el año 2001, otro departamento de la administración regional de Castilla-La Mancha, el encargado de asuntos de industria y tecnologías, empezó a diseñar un plan para fomentar la creación de Centros de Internet en todos los municipios de la región (más de 800). Estos planes, semejantes a los desarrollados en muchas otras comunidades, podía haber traído como consecuencia la creación de una red poco sostenible y poco eficaz de telecentros: y ello porque se reducía a una aportación económica que sufragaba el equipamiento y, sólo en algunos casos, el coste del personal necesario para su operación durante el período de funcionamiento inicial. Por su parte, 400 municipios de la región contaban ya con una infraestructura informativa (la biblioteca pública municipal) que, no sólo ofrecía ya en algunos casos un reducido número de puestos de acceso a Internet, sino sobre todo tenía una tradición de funcionamiento y servicio, un personal dedicado a su servicio (en proceso acelerado de crecimiento y especialización) y unos presupuestos crecientes que aseguraban su continuidad.

La oportunidad y la visión de determinados responsables hizo posible la conjugación de las aproximaciones de ambos departamentos de la misma administración y, así, las medidas de apoyo de la Consejería de Cultura en materia de acceso a Internet se confundieron con el Plan de desarrollo de Centros de Internet, que priorizó fuertemente las instalaciones de estos centros en las existentes y activas bibliotecas públicas. El resultado de esta apuesta

de integración y coordinación de políticas es evidente en las cifras disponibles tras cuatro años:

- Se han creado en la región 548 Centros de Internet, el 63% de los cuales se ubica en bibliotecas públicas.
- El 90% de las bibliotecas públicas ofrecen puestos de acceso a Internet entre sus servicios
- El número de puestos de acceso a Internet disponibles en las bibliotecas públicas se ha multiplicado por 3
- La ratio de puestos de acceso público a Internet en Castilla-La Mancha es de 2,22 por cada 1.000 habitantes.

Pero además de las cifras, que pueden ser un indicador parcial del éxito de unas medidas, es importante destacar que gracias a ello (y a pesar de dificultades innegables en un proceso acelerado de transformación por incorporación de nuevos servicios con elevada demanda) las bibliotecas públicas de Castilla-La Mancha se encuentran ahora en mucha mejor disposición para ser agentes reales de inclusión: se han incorporado de forma decidida al mundo de las tecnologías de la información y están en disposición de fomentar su uso y conocimiento por parte de todos los ciudadanos.

Porque, evidentemente, con el acceso solo no basta. Hemos dicho que la brecha digital e informacional es una cuestión fundamentalmente educativa, por lo que será necesario articular también políticas educativas que favorezcan el desarrollo de habilidades y destrezas de manejo y aprovechamiento de la información por parte de ciudadanos poco o nada acostumbrados a ello.

En este sentido también hay que recordar las experiencias desarrolladas en Castilla-La Mancha que, si bien han sido limitadas todavía en cuanto al alcance en términos de contenido, sí han logrado una extensión considerable en cuanto a impacto social. Sobre la base de los Centros de Internet, se puso en marcha el programa "Inici@te", una oferta gratuita de formación inicial en manejo de sistemas informáticos y navegación por Internet. Este programa ha sido seguido en cuatro años por más de 130.000 ciudadanos de Castilla-La Mancha (el 6,9% de la población). Sólo en la Biblioteca de Castilla-La Mancha, que ha dispuesto de un aula con 10 PCs dedicada a este programa, han pasado 5.393 personas.

Desde las bibliotecas se está intentando ampliar estas actividades formativas haciendo más incidencia en el uso y aprovechamiento de las fuentes y recursos de información. En este sentido, el proyecto TUNE, desarrollado por la Biblioteca de Castilla-La Mancha en colaboración con las bibliotecas públicas del Helsingborg (Suecia) y Ränders (Dinamarca), fue la primera oportunidad para abordar el diseño de unas actividades formativas de mayor alcance y más ajustadas a las necesidades reales de los ciudadanos. A partir de esta experiencia, que se ha plasmado hasta la fecha en la elaboración de tres tipos de programas formativos dirigidos a diferentes tipos de público (que han seguido seguidos en dos años por 2.227 alumnos), el reto ahora es el ampliar esa oferta a la mayor parte posible de bibliotecas públicas de la región.

No es una tarea fácil: tanto por el reto que supone la brecha digital, como por la situación de la que parten en muchos casos esos agentes de inclusión que llamamos bibliotecas públicas. Pero es un reto de futuro y, en buena parte, el futuro de esas bibliotecas. Es preciso trabajar de forma constante y planificada, sobre la base de necesidades y comunidades reales. Y es muy necesario buscar aliados: la biblioteca pública no puede tratar de suplantar la función de otras instituciones sociales, pero sí que debe aprovechar las características de su propia naturaleza para colaborar en ese esfuerzo común de toda la sociedad para reducir al mínimo esas desigualdades en el acceso, uso y aprovechamiento de la información que todavía subsisten entre nuestros conciudadanos.



## 2ª Parte: Alfabetización informacional: aspectos teóricos y prácticos.

### Capítulo 5. Multialfabetismo y alfabetización informacional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca. Cristóbal Pasadas Ureña

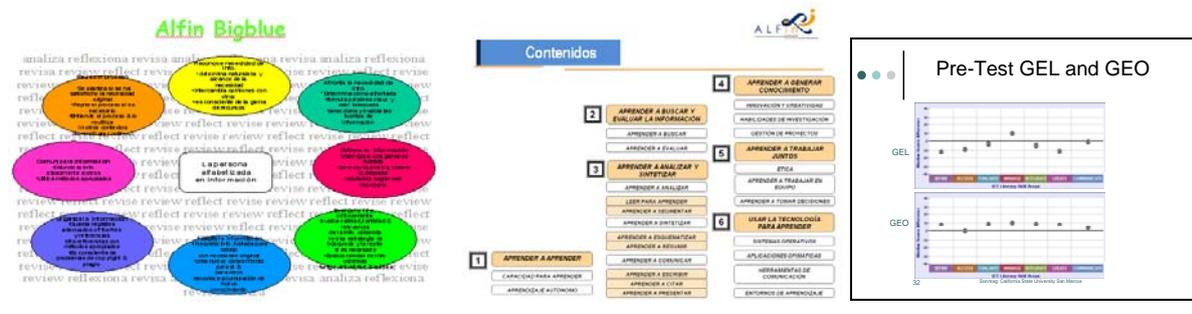
Expone un marco de competencias elaborado por la OCDE, [DeSeCo](#), que plantea las alfabetizaciones posibles y busca los resultados globales del sistema educativo, que va a ser medido internacionalmente. Este marco habla de competencias y no de alfabetización. Hace un repaso a varios "alfabetismos" y se suma a la idea de que el digital debe contener una competencia informacional y no únicamente tecnológica, para concluir que es necesario tener en cuenta el multialfabetismo y acercarse a una ALFIN crítica, que afecta al papel de las bibliotecas, que deben servirse de las tecnologías, como las propias de la web 2.0

### Capítulo 6. Alfabetización informacional y e-learning: diseño de tutoriales y cursos on-line para la alfabetización informacional. María Pinto Molina

Hace una introducción sobre lo que supone el Espacio Europeo de Educación Superior y la concepción de las bibliotecas como Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. Habla de la necesidad de la ALFIN para el aprendizaje a lo largo de la vida, cuáles son las competencias necesarias para el aprendizaje, cómo éste cambio en el mundo electrónico. Finalmente habla de portales de contenido ALFIN y de la educación en línea. Entre los primeros, de e-COMS, ALFIN-EEES, ALFAMEDIA e IMATEC.

### Capítulo 7. Los resultados de los programas de alfabetización informacional: la evaluación. Gabriela Sonntag.

Defiende la necesidad de aprender a lo largo de la vida, para lo que la ALFIN es una excelente herramienta. Para que sea efectiva necesita ser evaluada, tanto antes de aplicarla como después de haberla llevado a cabo. Hace una revisión de los principales sistemas existentes para la evaluación de la ALFIN, destacando ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Defiende la evaluación multidimensional e integrada en los planes de estudio.





# Multialfabetismo y alfabetización informacional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca

*Cristóbal Pasadas Ureña*

Biblioteca, Facultad de Psicología, Universidad de Granada  
(cpasadas@ugr.es)

## Resumen

Las bibliotecas contribuyen al **aprendizaje a lo largo de la vida** principalmente por medio de sus programas de formación en **alfabetización informacional (Alfin)** o competencia para acceder, usar y producir información, que es una de las **competencias clave** para funcionar en el mundo actual junto con otros alfabetismos como el básico en lectoescritura o el alfabetismo en TICs o digital. Para unos planteamientos correctos y socialmente eficaces de la función educativa de la biblioteca se requiere planificación y cooperación entre los agentes principales responsables de los logros de los niveles educativos a todo lo largo del ciclo vital; y esa planificación coordinada e integral no resulta posible sin un marco de referencia claro de los diversos alfabetismos necesarios para el desarrollo personal y comunitario en la sociedad de la información. Ese marco lo aportan las teorías de la **comunicación** y de la **multimodalidad** que estructuran y engloban los diferentes alfabetismos en la sociedad actual bajo el concepto de **multialfabetismo**; ello permite, a su vez, redefinir a la Alfin como el alfabetismo que capacita, en los niveles requeridos para cada estadio educativo, para el acceso, uso y producción de contenidos y significados a través del modo, medio y soporte más adecuado al diseño seleccionado para el mensaje a comunicar, pero dando prioridad a una verdadera **Alfin crítica** centrada en la fase de **producción de significados** por parte de una **ciudadanía activa**.

## 1. La 'alfabetización a lo largo de la vida' como contribución de las bibliotecas

La historia de las bibliotecas como instituciones sociales demuestra que una de sus misiones fundamentales ha consistido siempre en contribuir a la consecución de objetivos educativos para la población. A lo largo de los últimos años esa misión se ha visto resalta-da, aún más si cabe, por un creciente consenso social sobre la necesidad que tienen las bibliotecas, su personal, y sus instituciones matrices de demostrar fehacientemente su aportación directa o indirecta al logro de los niveles de formación que los ciudadanos necesitan en todas las fases de su ciclo vital, ya sea en el ámbito de la educación formal, no formal o informal. La contribución principal de las bibliotecas a ese 'aprendizaje a lo largo y ancho de la vida' se realiza gracias a una oferta sin restricciones de espacios, entornos y servicios que favorezcan el aprendizaje autónomo mediante el acceso, físico o en línea, a todo tipo de materiales de aprendizaje, pero también, y sobre todo, gracias a sus programas específicos de "alfabetización informacional" (Alfin, en adelante) o formación en competencias para el acceso, uso y producción de la información más relevante para cada problema o situación a afrontar en la vida personal, familiar, profesional o social. Esos programas, dirigidos a diferentes segmentos de la población, también cubren aspectos clave de la formación en los demás alfabetismos, sobre todo el alfabetismo básico en lectoescritura o el alfabetismo en tecnologías de la información y la comunicación (TICs, en adelante). El concepto de 'alfabetización a lo largo de la vida' se ha acuñado en el entorno bibliotecario como constructo que aúna la riqueza metafórica de la palabra 'alfabetismo' y su valor simbólico en la historia de la educación y de las bibliotecas con la actual importancia programática del 'aprendizaje a lo largo de la vida' y que pretende resaltar la continuidad esencial de todos los alfabetismos necesarios para funcionar en la sociedad y el papel que las bibliotecas han desempeñado y deben seguir desempeñando en su consecución, mantenimiento y actualización por parte de los ciudadanos. Ese continuo de todos los alfabetismos posibles se corresponde plenamente con el concepto de multialfabetismo que ha apa-

recido recientemente en las ciencias sociales y, en particular, en las ciencias de la educación.

Tal y como la describe el Comité Presidencial de la IFLA para la Agenda Internacional sobre la Alfabetización a lo largo de la vida en su Informe Final de octubre de 2005<sup>29</sup>:

*“En su sentido más amplio, la alfabetización a lo largo de la vida, que constituye la contribución principal de las bibliotecas y de los profesionales de las bibliotecas y de la información a la sociedad, abarca desde la comunicación oral hasta el alfabetismo funcional, desde las matemáticas básicas hasta el uso de ordenadores, desde la lectura hasta la alfabetización informacional. Comienza con el importantísimo fundamento del alfabetismo y de la oralidad básicos, que dan principio a un continuo de todos los alfabetismos que resultarán tan necesarios para el aprendizaje a lo largo de la vida, la inclusión social y el desarrollo personal y comunitario en las sociedades actuales. Bajo esta nueva perspectiva quedan resaltados la oralidad y el conocimiento indígena gracias al reconocimiento expreso de que hay una importante población en diferentes regiones del mundo que comparte una información y un conocimiento vital para su identidad grupal, su vida social y su desarrollo profesional, sin tener que depender ni de lo impreso ni de lo electrónico”* (Informe, p. 1).

El logro de los niveles educativos de los distintos segmentos de la población está socialmente encomendado a muy diversas instituciones educativas y culturales, así como a diferentes profesionales procedentes de muy diversos ámbitos académicos y disciplinares; y unas y otros deben rendir cuentas de ello a la sociedad. Precisamente por eso en el mismo Informe Final, el Comité Presidencial de la IFLA concluía que las prioridades más importantes para la agenda internacional eran:

*“Prioridad 1: promoción e incremento de la concienciación entre miembros de los gobiernos y entre los líderes políticos, sociales y empresariales y demás sectores con capacidad de decisión en relación con la agenda para la alfabetización a lo largo de la vida y con la necesidad de asignar recursos de acuerdo con esa importancia y a usarlos de la forma más eficaz.*

*Prioridad 2: fomento de la cooperación y la colaboración entre las agencias, instituciones, organizaciones y profesionales responsables de ofertar y facilitar servicios educativos y culturales a la población”* (Informe, p. 4).

Las actividades de promoción y de concienciación social y el fomento de la colaboración interinstitucional e interprofesional señaladas como prioritarias sólo se pueden planificar y realizar con unas mínimas garantías de éxito si parten de una fundamentación teórico-práctica sólida. Por ello, el Comité Presidencial identificaba como acción estratégica clave la “elaboración de un mapa y marco de todos los alfabetismos que necesitan los individuos y las comunidades en la sociedad actual, con identificación de funciones concretas, primarias y/o secundarias, a desempeñar por diferentes tipos de bibliotecas y servicios de información para diferentes segmentos de la población, además de ejemplos de mejores prácticas ya disponibles” (Informe, p. 4). Algunas de las ventajas de tal marco y mapa de los alfabetismos que se promueven y practican en la actualidad están claramente anticipadas en el informe final. El mapa y marco:

- *“presentaría un cuadro diáfano del continuo que forman todos los alfabetismos, con identificación de fronteras conceptuales y prácticas, así como de zonas que se solapan;*
- *ofrecería una sólida base a partir de la cual establecer prioridades para la planificación y ejecución de programas, de acuerdo con las necesidades específicas de un*

<sup>29</sup> Disponible en: <http://www.infolit.org/IAIL/litfinalreport.doc>.

Versión al español en: [http://travesia.mcu.es/documentos/alfabetizacion\\_inf\\_ifla.pdf](http://travesia.mcu.es/documentos/alfabetizacion_inf_ifla.pdf). [Consulta: 31-08-07]

*determinado segmento de la población, evitar duplicación de esfuerzos, y facilitar la interconexión y la oferta en colaboración de programas entre todos los grupos de interés participantes;*

- *permitiría un mejor uso de los recursos mediante la planificación coordinada de programas;*
- *constituiría una buena herramienta para los esfuerzos de promoción entre los líderes políticos y sociales, o para el marketing de programas concretos entre la población diana" (Informe, p. 7).*

La IFLA, como órgano máximo de representación global de las bibliotecas y de sus profesionales, aboga por un papel fundamental de las bibliotecas en la consecución de los máximos niveles posibles de diferentes alfabetismos por el conjunto de la población, en estrecha cooperación y colaboración con todos los demás agentes sociales responsables de la consecución de esas mismas metas educativas. Como veremos más adelante, los replanteamientos de la Alfin crítica concuerdan con esta importancia fundamental de la agenda del alfabetismo para el rol educativo de las bibliotecas. Refiriéndose a las bibliotecas universitarias, pero con idéntica validez para todo tipo de bibliotecas, Elmborg (2006: p. 193) afirma que los bibliotecarios como educadores

*"pueden implicarse mejor en el clima de sus instituciones si definen a la biblioteca universitaria desde los planteamientos de la enseñanza/aprendizaje, en general, y del alfabetismo, en particular... Pretendo desvelar los conflictos latentes que salen a la superficie cuando la enseñanza del alfabetismo se convierte en el rol principal de los bibliotecarios. En última instancia, argumentaré que la adopción de una agenda para el alfabetismo en la biblioteca podría transformar la biblioteconomía al plantear retos frente a los supuestos actuales y aportar principios directores a una práctica emergente. Esto ocurrirá sólo en la medida en que la práctica bibliotecaria evolucione porque siga centrándose en su misión educativa".*

Ahora bien, en su prefacio al libro dirigido por Pahl y Rowsell (2006), Kress y Street (2006: vii-viii) afirman que, tanto en el campo de estudios sobre la multimodalidad como en los nuevos estudios sobre alfabetismo (o NLS –New Literacy Studies-, acrónimo en inglés)

*"... hay preocupación por la forzada extensión del término alfabetismo mucho más allá del concepto de prácticas sociales de representación, tal y como lo entienden los NLS, hasta convertirlo en una metáfora (y a menudo en mucho menos que eso) de cualquier tipo de habilidad o competencia. Hay que preguntarse qué intereses, y de qué forma, se fomentan con el uso de expresiones como 'alfabetismo palpatorio' (habilidades para el masaje corporal), 'alfabetismo emocional' (habilidades para el masaje afectivo?), 'alfabetismo cultural' (habilidades para el masaje social??), y así sucesivamente. Por supuesto, un efecto clarísimo de estos planteamientos consiste en que allí donde se identifique un 'alfabetismo' nunca estarán demasiado lejos con sus remedios de todo tipo quienes tengan interés en descubrir a sus correspondientes analfabetos. Pero incluso aquellos usos en los que hay implicados algunos aspectos de las prácticas alfabetizadoras – alfabetismo en ordenadores, alfabetismo visual – plantean sus propios problemas, no siendo el menor de ellos el debilitamiento de la agudeza y del poder analítico y teórico".*

De acuerdo con las propuestas del Comité Presidencial de la IFLA, los problemas prácticos en términos de desdibujamiento de responsabilidades, de ineficacia en los programas o de derroche de recursos, por ejemplo, no resultarían de menor calado. La aplicación indiscriminada de la etiqueta 'alfabetismo' a casi cualquier cosa con fines de marketing y de justificación de agendas personales o sociales viene siendo denunciada sistemáticamente por los estudiosos del alfabetismo estricto, aun cuando reconozcan las dificultades para delimitar fronteras, por un lado, y las posibles ventajas en el uso de la etiqueta como metáfora de competencias clave, por el otro (Kress, 2005: pp. 31-35). Por ello, no es de extra-

ñar que cada vez más los proponentes de nuevos alfabetismos se esfuercen en desarrollar, no siempre con éxito, marcos coherentes donde las coincidencias y solapamientos entre ellos y las especificidades de cada uno queden claramente delimitadas, a ser posible. De especial relevancia en este contexto son las reflexiones de Martin (2006: p. 3) sobre el valor de un marco, en este caso para el alfabetismo digital, tanto en el terreno práctico como en el teórico, por la regularización y sistematización que implicaría de un área de conocimiento y de actividad social especialmente amenazada por el caos conceptual, terminológico y práctico. Por su parte, Kress (2005: p. 11) resume perfectamente la situación:

*"Tengo la sensación de que necesitamos, por encima de todo, una especie de inventario, algo de reflexión, detenernos para recuperar el aliento y empezar a buscar los inicios de respuestas a preguntas tales como ¿dónde estamos? ¿qué hemos traído hasta aquí?, ¿qué nos queda de lo viejo? ¿qué hay de común sobre la creación de representaciones y mensajes entre el entonces y el ahora y el "probable mañana"? Creo que necesitamos nuevas herramientas para pensar con ellas, nuevos marcos en los que situar cosas, en los que ver lo viejo y lo nuevo y ver ambos con nuevos ojos. Eso es lo que espero que estos artículos ofrezcan a sus lectores: un marco conceptual y unas herramientas para pensar en un campo que se encuentra sumido en un profundo estado de transición".*

En conclusión, parece que se da una importante coincidencia en las preocupaciones, tanto de los estudiosos de la multimodalidad y del alfabetismo en las sociedades actuales como de la IFLA, respecto de la necesidad de llegar a un consenso lo más amplio posible sobre qué deba entenderse por alfabetismo, en sentido estricto y en sentido metafórico, en la sociedad actual, y sobre los beneficios de orden teórico y práctico que de esa claridad se derivarían para los resultados educativos y culturales del conjunto de la población. En este trabajo intentaré demostrar que las pistas que considero más adecuadas para fundamentar el marco y mapa de los alfabetismos han sido aportadas por el proyecto DeSeCo, desde el ámbito del estudio de las competencias clave; por la teoría de la comunicación y de la multimodalidad – engarce último del multialfabetismo en sentido estricto –, desde la esfera de las ciencias de la comunicación y de la semiótica; o por los nuevos estudios sobre alfabetismo (en sus diversas variedades), desde el área del alfabetismo crítico o desde el campo de la interacción entre tecnologías y educación; pretendo subrayar, finalmente, algunos rasgos de la Alfin crítica procedentes de estas mismas aportaciones teórico-prácticas que pueden ayudar a planteamientos integrales de formación conjunta en diversos alfabetismos por parte de las bibliotecas, tomando siempre en consideración los niveles reales y las prioridades a cubrir de cada grupo concreto de personas a formar.

## 2. El proyecto DeSeCo y los alfabetismos

Antes de entrar de lleno en el aparente caos conceptual de tantos alfabetismos a descubrir en la literatura científica, profesional y político-administrativa existente, las aportaciones del proyecto DeSeCo<sup>30</sup> a la reflexión sobre competencias y alfabetismo y sus conclusiones nos pueden servir de preludeo y adaptación mental para afrontar con mayores garantías de comprensión lo que Martin y Grudziecki (2006: p. 250) describen como "solapamiento entre los alfabetismos", a pesar de que "las definiciones de los distintos alfabetismos son casi idénticas y sólo matizadas en direcciones diferentes, como resultado de su camino de desarrollo a partir de sus enfoques pre-digitales, y de su sentido de las preocupaciones de la comunidad particular a cuyo servicio han sido establecidos".

En palabras de Bolívar y Pereyra (en prensa), el proyecto DeSeCo, a través de sus diferentes fases de desarrollo y de la documentación generada "construye un marco conceptual general para las competencias clave, apoyado en puntos de vista académicos de distintas disciplinas, de las políticas educativas y de otras instancias concernidas. Constituye una buena base para establecer un discurso coherente sobre el tema, teniendo como horizonte

<sup>30</sup> <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm> [Consulta: 31-08-07]

los cambios sociales producidos en nuestro entorno y los retos futuros. Las evaluaciones e indicadores de resultados deben situarse, a partir de DeSeCo, en un marco conceptual y normativo holístico. En cualquier caso, abre un amplio debate sobre las competencias que hayan de considerarse prioritarias, sobre las formas de promoverlas y, particularmente, sobre el compromiso político y educativo para asegurar su adquisición por toda la ciudadanía". En concreto, en DeSeCo se establecen (Rychen, 2003: pp. 85-104) tres conjuntos de competencias clave que resultan relevantes para la vida actual y para el bienestar individual y social:

- 1: interactuar en grupos socialmente heterogéneos (lo que equivaldría en sentido amplio a las competencias y habilidades sociales)
  - 1.a: capacidad para establecer buena relación con los demás
  - 1.b: capacidad para cooperar
  - 1.c: capacidad para gestionar y resolver situaciones conflictivas
  
- 2: actuar autónomamente (lo que equivaldría a planteamientos adecuados en torno a la identidad y autonomía personales)
  - 2.a: capacidad para actuar dentro de contextos y marcos más amplios y globales
  - 2.b: capacidad para construir y aplicar planes de vida y proyectos personales
  - 2.c: capacidad para afirmar y defender los derechos, intereses, límites y necesidades individuales
  
- 3: utilizar herramientas de forma interactiva (lo que equivaldría al dominio de instrumentos socioculturales –lenguaje, conocimientos, información-, y físicos – tecnologías, ordenadores,...)
  - 3.a: capacidad para utilizar de forma interactiva el lenguaje, los símbolos, los códigos y los medios
  - 3.b: capacidad para utilizar interactivamente los conocimientos y la información registrados y difundidos gracias a ellos
  - 3.c: capacidad para utilizar interactivamente las tecnologías.

La tercera categoría de competencias clave establecidas por DeSeCo resulta de especial relevancia en el contexto de las bibliotecas y de su función educativa por varias razones fundamentales:

a) Se establece una delimitación y diferenciación básica entre los tres tipos de herramientas socioculturales y físicas que hay que dominar para poder funcionar en la sociedad actual, delimitación que viene a coincidir en gran medida con una primera tentativa de clasificación de los alfabetismos en tres subgrupos: el alfabetismo básico en lectoescritura, el alfabetismo informacional (o Alfin) y el alfabetismo en TICs; es decir, la comprensión y utilización de los signos y códigos semióticos básicos, las capacidades cognitivas y la Alfin como herramienta de comprensión de los textos y contenidos vehiculados a través de dichos códigos y signos, y el alfabetismo en el uso de las tecnologías que favorecen su registro, conservación y difusión, inmediata o diferida, con fines de comunicación.

En la práctica, hay que agradecer al proyecto DeSeCo una de las definiciones más completas y holísticas de la Alfin, aunque no se emplee el término como tal, ya que DeSeCo desaconseja expresamente la utilización del término 'alfabetismo' como metáfora de 'competencia' (Rychen y Salganik, 2003b: pp. 52-53), para resaltar la inclusión de habilidades, conocimientos, actitudes personales y entorno social:

*"Para funcionar con éxito en todas las áreas de la vida, los individuos necesitan no sólo acceder al conocimiento y a la información, sino también utilizarlos de forma eficaz, reflexiva y responsable. Por ejemplo, esta competencia resulta esencial en situaciones tales como investigar y evaluar diferentes alternativas de productos y servicios (p. ej., educación o asistencia legal), o decidir el voto en elecciones y referendos.*

...

*Esta competencia fundamental tiene que ver con la capacidad de encontrar y hallarle sentido de forma independiente a la información y al conocimiento, sin tener que depender de otros para esa información. Se asume la reflexión crítica sobre la naturaleza misma de la información, su infraestructura técnica, y su contexto e impacto social, cultural e incluso ideológico. La competencia informacional es necesaria como base para comprender diferentes opciones, formarse opiniones, tomar decisiones o actuar con conocimiento de causa y con responsabilidad.*

*Así pues, el uso interactivo del conocimiento y de la información implica una serie de conductas y actitudes, comenzando con reconocer y determinar qué es lo que no se sabe, e identificando, localizando y accediendo a las fuentes adecuadas de información (incluyendo el acopio de conocimientos e información en el ciberespacio). Una vez identificadas las fuentes y obtenida la información, es necesario evaluar críticamente la calidad, la adecuación y el valor de esa información, así como de sus fuentes. Organizar la información (incorporando la información seleccionada a la propia base de conocimientos), utilizar eficazmente la información para tomar decisiones bien fundamentadas y realizar acciones coherentes, y entender – hasta un cierto grado – los problemas económicos, legales, sociales y éticos que rodean el uso de la información son otros requisitos asociados con esta competencia" (Rychen, 2003: pp. 100-101).*

b) Se expresa nítidamente la necesidad de acceso al conocimiento y a la información y de su utilización eficaz, reflexiva y responsable, asumiendo la importancia de la reflexión crítica sobre la naturaleza misma de la información, su infraestructura técnica y su contexto e impacto social, cultural e incluso ideológico. Como se verá más adelante, este énfasis en la reflexión crítica se ajusta perfectamente a las últimas corrientes de revisión de la teoría y de la práctica de la Alfin en el sentido de que hay que hacer mayor hincapié en el pensamiento crítico, hasta llegar a postularse una nueva 'alfabetización informacional crítica' o 'Alfin crítica'.

c) Se plantea explícitamente la necesidad de que el aprendizaje de todas estas competencias lo sea a lo largo y ancho de la vida, debido tanto al propio desarrollo personal como a los cambios de todo tipo que caracterizan a la vida en sociedad; y ello a través del sistema educativo, pero no sólo, ya que diversas instituciones y marcos sociales deben aportar un entorno material, institucional y social favorable (Bolívar y Pereyra, en prensa). De ahí la importancia de los planteamientos integrales y coordinados entre todos los agentes facilitadores de la formación en competencias. No hace falta resaltar la importancia de esta reflexión para el marketing de las bibliotecas como instituciones especialmente adecuadas para contribuir a ese aprendizaje de las competencias a lo largo de la vida tanto en entornos formales como no formales e informales de educación.

d) Las conclusiones de DeSeCo hacen hincapié en que las competencias clave se presentan siempre formando constelaciones; es decir, aparecen siempre en la práctica y como respuesta a las demandas de situaciones complejas que requieren del individuo y de los grupos la utilización de una gama de recursos difícilmente reducibles a una sola competencia. La consecuencia práctica que de aquí se deriva para el aprendizaje de las competencias es que las prácticas educativas y los entornos aportados en la educación formal, informal y no formal a todos los niveles deben tomar en consideración el aprendizaje conjunto y coordinado de varias competencias, según el estadio en el que se encuentre la persona o grupo de personas que aprenden. Para las bibliotecas y para sus programas de Alfin esto resulta clave, porque para muchas de sus actividades de formación se podrá plantear la formación simultánea y complementaria en los tres alfabetismos incluidos en la categoría 3 de las competencias de DeSeCo. Por tanto, el concepto de constelación de competencias se ajusta bien con el multialfabetismo y con la convergencia de alfabetismos en la etapa actual de desarrollo de la sociedad.

e) Por último, y no por ello menos fundamental, DeSeCo ha identificado claramente la competencia informacional o Alfin como competencia clave. Si se tiene en cuenta que el proyecto DeSeCo es un intento de fundamentación teórica interdisciplinaria y de puesta en común de los programas de evaluación internacional de los sistemas educativos tipo PISA, la conclusión inmediata es que la visión de DeSeCo se irá imponiendo de alguna forma en las políticas educativas de los países de la OCDE en primer lugar, sobre todo porque el valor de DeSeCo "es proveer referentes para un desarrollo ulterior de complejas pruebas en las tres categorías de competencias clave" (Bolívar y Pereyra, en prensa). En España, en concreto, la competencia informacional ha sido incluida en el Anexo I, Competencias básicas, del R.D. 1631/2006 (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007) sobre enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria<sup>31</sup>, bajo la denominación de 'Tratamiento de la información y competencia digital'; y, para el ámbito universitario, la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN) ha incluido en su II Plan Estratégico 2007-2010, dentro de su línea estratégica 1 - Aprendizaje -, un segundo objetivo estratégico sobre 'Habilidades en Información (Programa Alfin)'<sup>32</sup>. El Comité Presidencial de la IFLA señalaba como uno de los problemas centrales en la agenda de la Alfin la falta de reconocimiento por muchos gobiernos de la Alfin como competencia clave. Puede que esta situación haya empezado a remitir gracias a las consecuencias prácticas del proyecto DeSeCo en los países de la OCDE o también y sobre todo gracias a la declaración de la Alfin por la UNESCO como línea prioritaria de actuación dentro de su Programa IFAP (Información para Todos)<sup>33</sup>.

Como se ve, el proyecto DeSeCo ha terminado por aportar unos instrumentos muy valiosos para la promoción de la agenda para el alfabetismo a lo largo y ancho de la vida, para la concienciación de la sociedad en su conjunto acerca de la necesidad de planteamientos integrales y coordinados al respecto, y, finalmente, para el intento de establecer algún tipo de orden inicial en el aparente caos teórico y práctico actual de los innumerables alfabetismos predicados como necesarios.

### **3. Del caos conceptual y práctico de los alfabetismos a la teoría de la comunicación como marco integrador**

#### **3.1. El caos**

Frente a la claridad conceptual -si bien no exenta de matizaciones importantes- aportada por DeSeCo en su delimitación de las competencias integrantes de la categoría 3 ('utilizar herramientas de forma interactiva'), un análisis nada exhaustivo de la literatura académica, profesional y político-administrativa sobre lo que se suele llamar 'alfabetismos', 'competencias' o 'habilidades' para el siglo XXI nos revela de entrada un panorama caótico, lleno de indefiniciones, solapamientos y mezclas, tan irónicamente descrito por Kress y Street en la cita anterior; es de temer que ello probablemente contribuya en gran medida a una posible percepción del campo de los alfabetismos como una mera concesión a la simple oportunidad política y a las últimas modas siempre prescindibles y reemplazables de inmediato. Sin embargo, un análisis más detallado casi nunca confirmará esta primera impresión, salvo para los casos más evidentes ('alfabetismo en cosmética', por ejemplo). Una serie de ejemplos tomados de la literatura profesional o de los múltiples sitios web de instituciones públicas y privadas con actividad en la agenda de las competencias nos permitirá descubrir los principios y las líneas subyacentes que podrían servir de base para una correcta delimitación de fronteras y el establecimiento de una taxonomía inicial operativa de los alfabetismos.

El campo de los estudios sobre el alfabetismo constituye un ejemplo muy ilustrativo del tipo de actividad investigadora y de publicación desarrollada tanto en entornos académicos

<sup>31</sup> <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> [Consulta: 31-08-07]

<sup>32</sup> <http://www.crue.org/pdf/Pto.%208.%20II%20PLAN%20ESTRAT%20C3%89GICO%20REBIUN%202007-2010.pdf> [Consulta: 31-08-2007]

<sup>33</sup> [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=21293&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21293&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Consulta: 31-08-07]

tradicionales (modo 1 de Gibbons (1997), disciplinar) como en múltiples ámbitos sociales e institucionales con responsabilidad en las aplicaciones prácticas por medio de una ingente literatura gris producida por todo tipo de profesionales en ejercicio y externos a la academia (modo 2 de Gibbons (1997), interdisciplinar y pluriprofesional). Como este ingente corpus de literatura, sobre todo del segundo tipo, suele estar disponible en acceso abierto en las páginas oficiales de instituciones y de organizaciones con o sin ánimo de lucro y de los propios estudiosos, resulta relativamente sencillo tener acceso a esta multiplicidad de documentos tan dispares sobre alfabetismos; por ello, al final, quien se acerque al tema sin mayor conciencia sobre la necesidad de profundizar, probablemente acabará confirmando esa primera impresión de caos y de falta de estructuración del campo. Por supuesto, en la literatura sobre la Alfin son de referencia obligada las primeras aportaciones de Bawden (2001) a una posible clarificación taxonómica del campo de los alfabetismos, seguidas de las de Virkus (2003) y complementadas con las consideraciones de Markauskaite (2006) sobre las relaciones entre alfabetismo en TICs, mediático y Alfin. Pero, a juzgar por los casos que hemos seleccionado como epítome y demostración de los problemas de definición y de clasificación, no parece que se haya avanzado mucho, probablemente porque la gran mayoría de los estudiosos y profesionales proponentes de nuevos alfabetismos no se plantean la necesidad o sólo se centran en las bondades del alfabetismo recién descubierto por ellos o en sus características singulares, obviando las más que probables inconsistencias que la disponibilidad de un marco adecuado delataría fácilmente.

Lonsdale y McCurry (2004) aportan una buena descripción holística y sintética de las perspectivas sobre el alfabetismo en el nuevo milenio: subrayan la naturaleza diversa del alfabetismo y las concepciones cambiantes, que obedecen a las diferentes finalidades que se atribuyen a las prácticas alfabetizadoras; enumeran los modelos de conceptualización del alfabetismo más aceptados (por ej., el 'alfabetismo crítico' de Freire; o el dicotómico de Brian Street (1984): modelo autónomo/individual vs. modelo ideológico/social); o, finalmente, identifican los alfabetismos más relevantes para la postmodernidad como la capacidad "para 'leer' una gama de textos impresos y no impresos, dominar las nuevas tecnologías para gestionar la información, y establecer una relación crítica con los medios de comunicación y otro tipo de textos (p. 8-9). Y, sin embargo, estos autores caen en el mismo defecto que venimos achacando a esta literatura: no acaban de aportar una estructura operativa aceptable del campo del alfabetismo cuando afirman, por ejemplo, que entre los nuevos alfabetismos se incluyen el alfabetismo científico, ético, en salud, en ordenadores, financiero, medioambiental o mediático, y que cada dominio tiene ya su propio 'alfabetismo' (p. 9).

### **3.1.1. Alfabetismo como conocimientos básicos**

Si empezamos a intentar poner algo de orden, en la breve lista anterior los alfabetismos científico, ético, en salud, financiero y medioambiental entrarían dentro de una categoría de alfabetismos en los que el término se aplica en tanto que sustituto de conocimientos básicos sobre un tema o materia, equiparables a los contenidos curriculares del nivel educativo adecuado. Ya en 1997 Snavely y Cooper, citadas por Pawley (2003: p. 424, n. 6), aportaban una lista de 34 ejemplos de uso de la palabra 'alfabetismo' para referirse a conocimientos básicos en un campo o tema. Por lo tanto, aquellos alfabetismos que caigan bajo esta categoría podrían ser descartados, de entrada, como tales; sin embargo, son los que menos problemas de interpretación plantean y, además, se pueden aducir algunas razones justificativas de su inclusión como alfabetismos; en realidad, constituyen subcategorías o especificaciones temáticas y disciplinares de la Alfin, lo que podría constituir un punto de inserción razonable en un marco y mapa holístico de los alfabetismos. Y tampoco conviene perderlos de vista, sobre todo desde la perspectiva de las bibliotecas y, en especial, de las bibliotecas públicas y de su rol para la población en su conjunto, ya que en muchas situaciones y para muchos segmentos de la población estos 'alfabetismos' centrados en contenidos servirán de base para la eficacia práctica de los programas de formación en Alfin y en TICs; los ejercicios, ejemplos y elementos de aprendizaje se tendrán que referir, por razones de eficacia pedagógica, a los intereses vitales y a las necesidades de información del

grupo a formar, que suelen girar, como es obvio, en torno a contenidos clave (ejemplos: curso de búsqueda de información en Internet sobre alimentación infantil para familias; curso de búsqueda de información gerontológica para cuidadores de personas mayores; curso de búsqueda de información fiable sobre sexualidad para adolescentes; redacción de textos sobre historia y anécdotas de la vida local en cursos de alfabetización en lectoescritura y en TICs para personas mayores). De hecho, ésta es la postura que parece adoptar la UNESCO en sus campañas de promoción de la Alfin para los países en desarrollo, en conjunción con otros organismos de la ONU como la FAO o la OMS.

Por tanto, la aplicación del término 'alfabetismo' a los conocimientos básicos sobre determinadas materias puede justificarse porque sirven de guía para descubrir qué tipos de temáticas parecen estar llamando la atención de segmentos de población específicos o de los colectivos profesionales encargados de su formación, o incluso qué tipos de contenidos resultan socialmente más relevantes desde la perspectiva de las políticas públicas, y, por tanto, podrían ser de utilidad como criterio para la programación y marketing de actividades de formación en las bibliotecas, sin correr el riesgo de servir de caja de resonancia del último tipo de alfabetismo recién descubierto.

### 3.1.2. Alfabetismo como habilidad o competencia

En una segunda acepción del término, los alfabetismos más importantes suelen aparecer en listados de habilidades, competencias o alfabetismos para el siglo XXI. Aquí el término 'alfabetismo' se utiliza como metáfora de habilidades o competencias: por ejemplo, el 'alfabetismo comunicacional' se entendería como perteneciente a la competencia clave del grupo 1 de DeSeCo 'Relacionarse bien con los demás', aunque tenga un componente muy acentuado de la competencia del grupo III de DeSeCo 'Usar interactivamente la tecnología', ya que se suele referir al uso de las TICs para comunicarse y relacionarse con los demás vía correo electrónico, chats, etc. Por tanto, en este grupo de alfabetismos entendidos como competencias ya nos encontramos con listados de naturaleza más problemática; en muchos de estos casos los componentes de alfabetismo estricto pueden resultar sustanciales, como Kress y Street reconocían en la cita anterior. En tal caso, probablemente la solución no sea tanto el negar o aceptar su condición de alfabetismo estricto cuanto encontrar la fórmula más adecuada de inserción en el marco y mapa mediante su ubicación en el lugar que mejor les corresponda dentro de la teoría de la comunicación y de la multimodalidad que nos sirven de base a su elaboración.

Pongamos tres ejemplos de este tipo de listados, procedentes de campos relativamente inconexos entre sí, pero avalados por instituciones y organizaciones de acreditada solvencia en sus respectivos campos de actuación : el National Forum on Information Literacy<sup>34</sup> y EnGauge<sup>35</sup>, en USA, y DigEuLit<sup>36</sup>, en la Unión Europea:

a) El National Forum on Information Literacy subraya como alfabetismos relacionados con la Alfin los siguientes:

- Alfabetismo empresarial: habilidad para utilizar información financiera y de negocios para entender y tomar decisiones que ayuden a una organización a lograr el éxito
- Alfabetismo en ordenadores: habilidad para usar un ordenador y sus programas para ejecutar tareas prácticas
- Alfabetismo en salud: capacidad para obtener, procesar y comprender la información básica sobre cuestiones y servicios de salud necesaria para tomar decisiones correctas en ese campo
- Alfabetismo informacional: habilidad para saber cuándo hay necesidad de información, y para identificar, localizar, evaluar y utilizar con eficacia la información para la cuestión o problema entre manos

<sup>34</sup> <http://www.infolit.org/definitions.html>. (Consulta: 31-08-07)

<sup>35</sup> <http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm>. (Consulta: 31-08-07)

<sup>36</sup> <http://www.digeulit.ec/>. (Consulta: 31-08-07)

- Alfabetismo mediático: habilidad para decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formatos
- Alfabetismo tecnológico: habilidad para utilizar medios tales como Internet para acceder y comunicar información de manera eficaz
- Alfabetismo visual: habilidad para comprender el significado y los componentes de la imagen a través del conocimiento de los elementos visuales básicos.

b) Para el proyecto EnGauge, entre las habilidades para el siglo XXI se incluye el 'alfabetismo para la Era Digital', que a su vez se subdivide en:

- Alfabetismo básico: manejo de la lengua materna y de las matemáticas básicas al nivel necesario para funcionar en el puesto de trabajo y en la sociedad para conseguir las metas individuales y desarrollar el propio conocimiento y potencial en la Era Digital.
- Alfabetismo científico: conocimiento y comprensión de los conceptos y procesos científicos requeridos para la toma de decisión personal, la participación en asuntos cívicos y culturales y la productividad económica
- Alfabetismo económico: capacidad para identificar problemas, alternativas, costes y beneficios en el ámbito económico; analizar los incentivos que funcionan en las situaciones económicas; examinar las consecuencias de los cambios de las condiciones económicas y de las políticas públicas; reunir y organizar datos económicos; y sopesar costes y beneficios
- Alfabetismo tecnológico: conocimientos sobre qué es la tecnología, cómo funciona, a qué fines sirve, y cómo puede ser utilizada de forma eficiente y eficaz para lograr metas específicas
- Alfabetismo visual: habilidad para interpretar, usar, apreciar y crear imágenes y videos aplicando medios convencionales y del siglo XXI de forma que sirvan para hacer avanzar el pensamiento, la toma de decisiones, la comunicación y el aprendizaje
- Alfabetismo informacional: habilidad para evaluar la información disponible en una gran variedad de medios; reconocer cuándo se necesita información; localizar, sintetizar y utilizar la información eficazmente; y cumplir estas funciones utilizando la tecnología, las redes de comunicación y los recursos electrónicos
- Alfabetismo multicultural: habilidad para comprender y apreciar las similitudes y las diferencias de costumbres, valores y creencias de la cultura propia y de la de los demás.

c) Por último, el proyecto DigEuLit, financiado por la Unión Europea dentro de su 'Iniciativa para el e-aprendizaje' con el fin de elaborar un marco e instrumentos de desarrollo del alfabetismo digital en entornos educativos, identifica seis "alfabetismos de lo digital" (alfabetismo en ordenadores o en TICs; alfabetismo tecnológico; alfabetismo informacional; alfabetismo mediático; alfabetismo visual; alfabetismo comunicacional), a los que se aplica cada vez más de forma conjunta el término de multialfabetismos o alfabetismos múltiples. Las conclusiones del proyecto se establecen desde la siguiente definición de 'alfabetismo digital': *"es la conciencia, actitud y capacidad de los individuos para utilizar de forma apropiada los instrumentos y equipos digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar los recursos digitales, construir nuevo conocimiento, crear expresiones a través de los medios y comunicar con los demás, en el contexto de situaciones vitales específicas, para posibilitar una acción social constructiva; y para reflexionar sobre el proceso"* (Martin y Grudziecki, 2006: pp. 247-252).

En las dos listas procedentes de organismos estadounidenses, seleccionadas por la acreditada visibilidad institucional en sus respectivos ámbitos, se incluyen alfabetismos, como el empresarial o económico, el científico, o el alfabetismo en salud, referidos a conocimientos básicos de materias y áreas de conocimientos concretos; alfabetismos referidos a competencias, como el multicultural; y alfabetismos en sentido estricto, como el básico o el mediático, que es la tercera categoría de alfabetismos detectados en la literatura. Por el con-

trario, para el proyecto DigEuLit se identifican sólo alfabetismos como metáfora de competencias (el alfabetismo en TICs, o el comunicacional) y alfabetismos en sentido estricto (el alfabetismo mediático, o el visual); su aportación está, por tanto, mucho más cercana ya a lo que podría considerarse como componentes obligados o núcleo del marco y mapa del multialfabetismo, exponente de la "convergencia de alfabetismos" (Martin, 2006: pp. 11-12).

### **3.1.3. Alfabetismo en sentido estricto**

Como se ve, el establecimiento del marco y mapa de alfabetismos pasa por una reflexión profunda sobre el concepto de alfabetismo a lo largo de la historia y en el momento presente, y mejor si es a partir de la teoría de la comunicación, puesto que en su estricta definición el alfabetismo es saber decodificar el significado de un tipo dado de señales expresadas por medio de unos materiales concretos pertenecientes a modos específicos de comunicación, emitidas a través de los medios y canales adecuados, y registradas para su difusión inmediata o diferida en el tiempo y en el espacio mediante tecnologías muy diversas. Como dicen Lankshear y Knobel (2006a: p. 64), se entiende por alfabetismo toda "forma socialmente reconocida de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados dentro de contextos de participación en Discursos"; o bien, "práctica socialmente organizada que hace uso de un sistema simbólico y de una tecnología para producirlo y difundirlo", en la concepción de Scribner y Cole (1981, p. 236). Se podría decir, pues, que las reconceptualizaciones del alfabetismo a lo largo de la historia siempre han consistido en ampliarlo estrictamente hacia nuevos modos/códigos/medios de comunicación, y no hacia los contenidos mismos de la comunicación.

Esta diferencia de enfoque entre continente y contenido de la comunicación es la clave para una correcta comprensión de lo que se puede entender como alfabetismo estricto y lo que se debe entender como alfabetismo en cuanto metáfora de conocimientos o de competencias básicas, que son las tres categorías de alfabetismos que hemos podido establecer a partir de los ejemplos y reflexiones que anteceden:

- a) alfabetismos como conjuntos de conocimientos fundamentales sobre un tema o cuestión relevante: alfabetismo económico, ético, en salud, medioambiental, etc.
- b) alfabetismos como metáforas de habilidades y competencias: alfabetismo comunicacional, en TICs, informacional, social, multicultural, etc.
- c) alfabetismos en sentido estricto: alfabetismo en lectoescritura, oralidad, gestualidad, visual, mediático.

### **3.1.4. El 'alfabetismo digital' como exponente de la problemática de los marcos**

Antes de proceder a incardinar todos esos alfabetismos dentro de la estructura lógica de la teoría de la comunicación y de la multimodalidad, conviene tratar algo más en profundidad los problemas teóricos y prácticos del marco para el alfabetismo digital del proyecto DigEuLit, porque constituyen una excelente demostración del estado actual de este tipo de esfuerzos de sistematización de los alfabetismos, con sus logros y sus lagunas. En principio, los materiales elaborados dentro del proyecto adoptan las perspectivas más adecuadas, y no se plantean sólo las cuestiones de definición y de delimitación, sino que también cubren la problemática de los diferentes niveles de alfabetismo digital a conseguir a lo largo de los diversos estadios educativos y del aprendizaje a lo largo de la vida, aspectos que un marco holístico de los alfabetismos debe contemplar necesariamente, y que pueden ser de relevancia para el propio planteamiento de los niveles para la Alfin. Sin embargo, y a pesar de que sus metas están claramente explicitadas, se le puede achacar un planteamiento excesivamente centrado en lo tecnológico y en un tipo parcial, aunque socialmente predominante en la actualidad en el mundo occidental, de tecnología. Ello quizás invalide una parte de sus conclusiones, sobre todo en lo que se refiere al marco que pretende elaborar, ya que convierte "lo digital" en el paradigma de la nueva situación de los alfabetismos en la educación, a pesar de reconocerse, correctamente, que la Alfin va más allá de lo digital,

puesto que “no tiene que ver sólo con la información digital, que de hecho hay un reto mucho más amplio del que los entornos digitales son sólo una parte más. Esto es un contrapeso acertado a la asunción, tan fácilmente realizada en el mundo desarrollado, de que la Alfin tiene que ver sólo, o principalmente, con la información digital” (Martin, 2005: p. 34). Esta asunción, no tan generalizada como aquí se da a entender en el mundo desarrollado, es lo que se pretende contrarrestar en el ámbito de las bibliotecas con el constructo de ‘alfabetismo a lo largo y ancho de la vida’.

Hay muchas razones para fijar nuestra atención al final de este apartado en el alfabetismo digital como contrapuesto/complementario a la Alfin, tal y como Bawden resaltaba en su artículo de revisión; en la sociedad actual el calificativo ‘digital’ aplicado acríticamente a casi cualquier cosa sirve para otorgar marchamo de modernidad y excelencia. Los planteamientos del proyecto DigEuLit son un buen reflejo de la importancia concedida al ‘alfabetismo digital’ dentro de las agendas para la Sociedad de la Información de todos los países, tal y como la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información<sup>37</sup> ha demostrado sobradamente. Siguen una línea iniciada por los trabajos de la empresa estadounidense Educational Testing Service (ETS) con vistas a desarrollar instrumentos de evaluación longitudinal de los logros de los alumnos en relación con la alfabetización informacional y en TICs. En su documento base *Digital transformation: a framework for ICT Literacy*<sup>38</sup> (2002) se define el alfabetismo en TICs como “el uso de la tecnología digital, los instrumentos de comunicación y/o las redes para acceder, gestionar, integrar, evaluar y crear información para funcionar en la sociedad del conocimiento” (p. 2). Referimos al lector a la contribución de Gabriela Sonntag en este mismo volumen para un análisis en detalle de la problemática de la aplicación del instrumento de evaluación en sus primeras fases, así como sobre las razones de su reciente reconversión en el programa *iskills*<sup>39</sup>. Esta misma línea es la seguida por Ortoll Espinet y colegas (2006: p. 47 y ss.) cuando hablan de la dimensión tecnológica e informacional de la alfabetización digital, o por las autoridades educativas españolas cuando en el Anexo I sobre competencias básicas del citado R.D. 1631/2006 se describe la competencia nº 4 ‘Tratamiento de la información y competencia digital’ en los siguientes términos:

*“Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.*

*Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.*

*Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes*

<sup>37</sup> <http://www.itu.int/wsis/index-es.html> [Consulta: 31-08-07]

<sup>38</sup> <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf>. [Consulta: 31-08-07]

<sup>39</sup> <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.435c0b5cc7bd0ae7015d9510c3921509/?vqnextoid=b8a246f-1674f4010VqnVCM10000022f95190RCRD> [Consulta: 31-08-07]. Advertencia: para que el enlace funcione deben eliminar el guión de la URL.

*y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación”.*

...  
*“En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes” (pp. 5-6).*

Remitimos al lector para una mayor profundización en estos planteamientos de la Alfin por parte de la autoridad educativa española al capítulo de Félix Benito Morales en este mismo volumen. Pero en conexión con nuestra línea argumental en este apartado, sobre las contradicciones y dificultades conceptuales en torno al alfabetismo digital como competencia integradora de lo informacional y lo tecnológico, llaman la atención tres cosas: en primer lugar, la dificultad que tiene el redactor de estos párrafos para llamar Alfin o competencia informacional (como DeSeCo) a lo que, por otro lado, constituye una buena descripción global de la misma a pesar de utilizar el nombre de una parte, tratamiento de la información, por el todo; y ello a pesar de incluirla como una de las competencias básicas; en segundo lugar, sorprende el empeño del autor en emplear siempre los términos ‘habilidades’ o ‘destrezas’ para referirse a lo que no quiere denominar Alfin o competencia informacional, y ello a pesar de que la misma complejidad de los procesos que describe (análisis, síntesis, valoración, autonomía personal, actitud crítica y reflexiva) como propios hacen referencia a las características de lo que a partir de DeSeCo ya se debe entender como ‘competencia’ frente a la mera ‘habilidad’ o ‘destreza’; por último, es de destacar la facilidad con que en este texto al uso de las TICs sí se le aplica por sistema el término de competencia digital, pero no el de habilidad o destreza digital.

Quizás se trate de actitudes y posicionamientos a los que se les puede aplicar la misma reflexión que a algunas de las conclusiones del proyecto DigEuLit: la pretensión del que el alfabetismo digital incluye e integra otros alfabetismos como el informacional, visual, etc. no deja de plantear serias dificultades para su aceptación como marco de los demás alfabetismos, puesto que en buena lógica el alfabetismo digital no existiría como tal o existiría referido estrictamente al tipo de soporte utilizado (en este caso electrónico) para la expresión y/o difusión de una imagen, un sonido, etc. (es decir, modos de comunicación). En el caso del alfabetismo digital, se estaría sobrevalorando a la parte sobre el todo, para poner un énfasis excesivo en un único aspecto de lo tecnológico, los ordenadores. De hecho, las definiciones de alfabetismo digital citadas se podrían sustituir por la de “alfabetización informacional referida sólo y exclusivamente a textos digitales”.

En sus diversas aportaciones para el proyecto DigEuLit, Martin ha subrayado los elementos clave de la teoría de la comunicación como justificación de un único alfabetismo, el mediático, pero no para el resto. Creemos, por el contrario, que la teoría de la comunicación constituye la auténtica base de un verdadero marco y mapa de todos los alfabetismos, tal y como las diversas escuelas de análisis de los alfabetismos en la sociedad actual vienen postulando desde hace más de una década. He aquí la definición de ‘alfabetismo tecnológico’ de Lankshear (1997: p. 141): “Prácticas sociales por las que se construyen, transmiten, reciben, modifican, comparten e implican (de muchas formas) textos (es decir, extensiones significativas del lenguaje) a través de procesos en los que se emplean códigos digitalizados electrónicamente por medio, principal pero no exclusivamente, de ordenadores”. Como Lankshear será uno de los autores clave para los apartados que siguen en relación con los alfabetismos en sentido estricto y con los nuevos alfabetismos propios de la Web 2.0, obsérvese el giro copernicano que supone hablar de prácticas sociales y no de competencias individuales, de construir, transmitir, recibir, modificar, compartir e implicarse en textos de todo tipo, o de procesos en los que se emplean códigos digitalizados electrónicamente por medio de ordenadores.

Con ello, se coloca lo digital en su justo punto de inserción en el mapa: lo digital no es más que un texto codificado propio de un modo de comunicación que ha sido convertido a soporte electrónico para su expresión, preservación y difusión. Esta reducción de la 'digitalidad' a su ámbito propio dentro del análisis del multialfabetismo se completará cuando Lankshear y Knobel (2006b:p. 21) afirmen que para los nuevos alfabetismos lo importante son los nuevos comportamientos y actitudes, colocando "al 'material técnico' en su lugar adecuado: más como 'capacitador contingente' que como 'fuerza motriz' o como 'raíz'. Y si nos equivocamos dando al material técnico demasiado poco crédito, es preferible equivocarse así que no gravitar hacia el determinismo tecnológico".

### **3.2. El orden: la teoría de la comunicación**

Por consiguiente, es el momento de dar un paso más y pasar a utilizar la teoría de la comunicación y la multimodalidad como criterio clasificador de todos los alfabetismos y justificador del concepto de multialfabetismo. Este paso aparece avalado por la evolución de los estudios sobre alfabetismo de las últimas décadas, que Clark (2007) describe como tránsito desde el alfabetismo al multialfabetismo crítico, o como giro crítico en la investigación sobre educación y alfabetismo y que se resume en la consideración del alfabetismo como práctica socialmente situada de creación de significado por cualquier modo y medio, y en cualquier esfera de la vida.

Los estudiosos del alfabetismo estricto colocan su objeto de estudio claramente en la esfera de la teoría de la comunicación, entre otras razones, porque su objeto de estudio no son los códigos en sí, sino los procesos y mecanismos a través de los cuales se crean, se transmiten y se reciben significados, es decir, representaciones e interpretaciones (mensajes, contenidos, información, conocimientos). Ya se ha comentado anteriormente cómo Martín adopta este enfoque para el alfabetismo mediático, pero sin llegar a plantear una aplicación a todo el campo de los alfabetismos. Y, sin embargo, es en la teoría de la comunicación donde podemos encontrar el hilo conductor de todos los alfabetismos y, por tanto, los criterios y razones para una clasificación y taxonomía clarificadora. Si todo alfabetismo en sentido propio debe entenderse como capacidad de decodificación de señales portadoras de información con significado, la base de referencia es obviamente el modelo comunicacional, pero subrayando que el modelo comunicacional puede integrar con la misma carga de legitimidad los tres tipos de alfabetismos identificados anteriormente.

En efecto, en su formulación más reciente, la de Martín Serrano (2007), en toda actividad comunicativa se implican dos o más agentes que interactúan entre ellos mediante señales cuya información tiene significado y que los agentes utilizan para hacerse indicaciones. Los componentes de la interacción comunicativa son de naturaleza radicalmente heterogénea: actores (emisor/receptor); instrumentos de comunicación (biológicos, tecnológicos); materias expresivas (orgánicas, inorgánicas; naturales y fabricadas); y pautas de comportamiento de los actores (patrones comunicativos, representaciones, capacidades, etc.). Es decir: un agente emisor construye una representación, un significado; lo convierte en mensaje expresado mediante el código de señales propias del modo de comunicación elegido y permitido por los requisitos de los materiales empleados como soporte; lo envía a través de los canales y medios seleccionados tanto en función de la finalidad de la comunicación misma como de los condicionantes materiales del medio; un agente receptor recibe el mensaje, decodifica la señal, e interpreta el significado de acuerdo con su propia situación y capacidad, elabora su propia representación al respecto y se convierte a su vez en agente emisor.

En la abundante literatura sobre la teoría de la comunicación, sobre todo si nos referimos a la comunicación humana, podemos encontrar descripciones mucho más complejas del proceso de comunicación entre un emisor y un receptor individual o colectivo, por ejemplo. Encontramos particularmente relevante el 'modelo ecológico' de Foulger (2004), en el que un creador/productor individual o colectivo imagina y crea mensajes (significa-

dos) que un receptor/consumidor individual o colectivo observa, atribuye e interpreta. Para la producción del mensaje, el creador utiliza, inventa y hace evolucionar unos lenguajes (señales, códigos) que el consumidor aprende y con los que se socializa. Y para la comunicación en sí del mensaje (significado) el creador utiliza, inventa y hace evolucionar los medios de comunicación que el consumidor aprende y con los que se socializa. El consumidor se convierte en creador y repite el proceso cuando responde al mensaje; y creador y receptor poseen perspectivas mutuas y tienen algún tipo de relación social entre ellos.

En ambas descripciones aparecen los componentes fundamentales de todo proceso de comunicación humana que nos van a permitir la estructuración de los alfabetismos dentro de un orden aceptable. La teoría de la multimodalidad viene a añadir otro nivel más de análisis y constituye la verdadera fundamentación del multialfabetismo. Por multimodalidad se entiende el hecho de que la creación/difusión de significado en cualquier sociedad y en cualquier época se realiza de muy diversos modos gracias a la presencia de muy diversos medios, aunque es en la sociedad actual, con la presencia de las nuevas tecnologías de lo electrónico donde predomina la imagen y la pantalla frente a la modalidad tradicional de la tecnología de la imprenta y de la página, cuando se ha logrado resaltar la convivencia de ambos modos con el modo más tradicional e inmutable de la oralidad y la gestualidad. Toda persona, al comunicarse, utiliza un modo u otro de comunicación y en el mundo contemporáneo, gracias a la disponibilidad de las tecnologías tradicionales y nuevas, es posible usar un diseño de comunicación que es una amalgama de todos los modos posibles: a esto nos referimos con la palabra multimodalidad: uso conjunto e inextricable de imagen, sonido, textos en código alfabético, gestos, etc. Tal y como Kress (2005: p. 50) lo postula, en esta nueva concepción del alfabetismo

*"El cambio teórico se da desde la lingüística a la semiótica, desde una teoría que explica únicamente el lenguaje a una teoría que explica igualmente bien el gesto, el discurso hablado, la imagen, la escritura, los objetos, el color, la música y, sin duda, otros. Dentro de esa teoría, también tendremos que tratar semióticamente los modos del lenguaje (discurso hablado y escritura), ya que ahora forman parte del conjunto del paisaje de los muchos modos disponibles de representación, aunque sigan siendo especiales en el sentido de que tienen un estatus altamente valorado en la sociedad y, en el caso del discurso hablado, siguen ocupándose de transmitir, ciertamente, la principal carga de comunicación".*

Para esta línea de pensamiento sobre el alfabetismo enmarcado dentro de la semiótica social, las cuestiones prioritarias de análisis en las sociedades contemporáneas se concretan en una serie de preguntas clave: quién, cómo, cuándo y por qué se produce significado y en qué tipo de mecanismos naturales y/o tecnológicos se seleccionan y aplican para la representación de significados (es decir, modos de representación: habla, escritura, imagen, sonido, gestualidad, ...); qué tipo de medios se utilizan para la difusión de significados (es decir, medios de comunicación: libro impreso/electrónico, artículo impreso/electrónico, radio, televisión, fotografía, video, film, objeto tridimensional, ...); o en qué soporte se producen (impreso/papel; digital/electrónico). Más aún, para Kress (2004), la consecuencia de la multimodalidad para la comunicación en las sociedades contemporáneas y para el planteamiento del alfabetismo estricto tiene que ver con la pregunta que cada emisor/creador individual o colectivo (que se convierte en receptor/consumidor a su vez en el proceso de comunicación) tiene que hacerse sobre el modo de comunicación más apto, más adecuado para el contenido/significado que quiere comunicar; el que más atrae al receptor/consumidor o audiencia; o incluso el que mejor se corresponde con el interés del comunicador; sobre el medio de comunicación más compatible y eficaz para el modo seleccionado, o el preferido por la audiencia o por el propio emisor/creador; y, por último, sobre la posición social y el discurso que está asumiendo el emisor/creador al elegir un modo u otro de comunicación y un tipo u otro de medio.

Para la teoría de la multimodalidad resulta indispensable el concepto de diseño: en todo acto de comunicación, el emisor-que-deviene-en-receptor crea y transmite (es decir, diseña

a partir de los códigos ya existentes o de nueva creación) señales que tienen significados, lo sepa o no, eligiendo consciente o inconscientemente de entre la gama de instrumentos, modos, medios y posibilidades materiales de expresión los que su nivel de formación y reflexión le permita; de ahí la importancia de la formación en los alfabetismos como dominio de los mecanismos e instrumentos de comunicación en el entorno social restringido o amplio en el que se mueve todo emisor/receptor individual o colectivo. Kress termina con una futura agenda de reflexión en la que "la principal tarea consiste en imaginar las características de una teoría que pueda explicar los procesos de crear significado en los ambientes de la representación multimodal en la comunicación multimediática, de la pluralidad cultural y de la inestabilidad social y económica". Esa teoría imprescindible se basará en la comprensión de que los recursos de la representación están siempre en proceso de cambio y, por tanto, su estabilidad siempre resulta circunstancial y su sistematización es un producto social situado en el espacio y en el tiempo (2005: p. 225-226).

Por tanto, a partir de esta somera descripción de los rasgos fundamentales de la teoría de la comunicación y de la multimodalidad, estamos en condiciones de intentar una primera distribución de los alfabetismos incardinados dentro del modelo de comunicación por razón de su zona de inserción preferente en el proceso de comunicación. Se establecería un primer elenco de modos y medios que nos va a permitir decidir si un determinado alfabetismo pertenece en mayor o menor grado a ese segmento:

- I. Mensajes (significados, contenidos, información), independientemente de modos, medios y soportes elegidos para su creación y difusión
- II. Modos: habla, escritura, imagen, gesto, música, color, olor,...
- III. Medios: libro, pantalla, revista, video, radio, chat, videojuego, fanzine, objetos 3D,...
- IV. Soportes: impreso/papel; digital/electrónico.

La alfabetización informacional encontraría claramente su nodo de inserción en el segmento 'mensaje' o contenidos/significados. Los alfabetismos utilizados como sustitutos de conocimientos básicos sobre un tema o materia podrían ser claramente considerados como concreciones en el tiempo y en el espacio de los contenidos y de los significados relativos a ese campo o materia dentro de la alfabetización informacional. Se adscriben claramente al segmento 'Modos' en tanto en cuanto se trata de decodificación de códigos y de señales propios de cada modo los siguientes alfabetismos: básico en lectoescritura, oral, visual, gestual, sensorial,.... Se adscriben claramente al segmento 'Medios' los alfabetismos que implican manejo y comprensión de los mecanismos y tecnologías empleadas para la transmisión y difusión de señales con significado generadas de acuerdo con los modos que resulten compatibles con el medio elegido: alfabetismo mediático. Se adscribe claramente al segmento 'Soportes' el alfabetismo en TICs o digital. Por consiguiente, a partir de este panorama no debería resultar excesivamente problemático poder determinar en todas las definiciones anteriores de alfabetismos, en las que se mezclan rasgos y características del modelo comunicacional, cuáles de sus componentes caen bajo uno u otro de los elementos del modelo.

Por ejemplo, ahora ya podemos entender que, cuando se define el alfabetismo digital como la suma de competencias en Alfin y en TICs, se está centrando el interés exclusivamente en aquellos mensajes, textos y contenidos de cualquier modo de comunicación asequibles en formato digitalizado gracias a ordenadores y redes. Y podemos expresar nuestro temor a que los cuidadosos planteamientos del proyecto DigEuLit terminen en la práctica confirmando la tendencia socialmente predominante, por los poderosos intereses que hay detrás, a proclamar que la tecnología es lo que importa y que en cualquier entorno educativo, en cualquier parte del mundo, y para cualquier segmento de población, las tecnologías en sí mismas son la panacea. O cuando se define la alfabetización mediática como la competencia en el acceso, uso y creación de mensajes y contenidos a través de medios de comunicación (se supone que de masas) se está igualmente centrando la atención en un tipo socialmente bien delimitado de mensajes y contenidos vehiculados a través de una tecnología bien concreta. Sucede lo mismo cuando se identifica la alfabetización en lectoescritura

con lo impreso, cuando es evidente que el código de escritura alfabética se emplea también cada vez más en el soporte digital. En todos los casos citados se está primando uno de los elementos, lo tecnológico – tradicional o nuevo, del modelo, pero sin ofertar a los destinatarios de la práctica alfabetizadora el panorama global de la comunicación ni, por tanto, las alternativas y posibilidades de elección disponibles de acuerdo con su particular circunstancia. Se está olvidando, quizás interesadamente, que la elección de un modo, código o medio de comunicación por parte de un emisor/productor obedece siempre a relaciones sociales y de poder que explican la mayor o menor importancia acordada a unos u otros alfabetismos. Por lo demás, desde el punto de vista de la aplicabilidad universal de toda teoría o modelo de análisis, cabe poner en cuestión la validez de un marco específico para un solo alfabetismo, como el digital en este caso, en el que se desconozcan las desigualdades reales en el acceso al componente tecnológico que le es propio no ya entre países sino entre diferentes segmentos de población de un mismo país.

La aplicación de la teoría de la comunicación como elemento estructurador de los alfabetismos confirma la utilidad del concepto de constelación de competencias aportado por DeSeCo. Un emisor/creador se formará las representaciones que luego quiera convertir en mensajes de acuerdo con el estadio de desarrollo personal, con los conocimientos y competencias adquiridas en diversos alfabetismos, con sus actitudes vitales y con el entorno social en el que se desenvuelve: para ello la Alfin constituye la competencia más necesaria, en el sentido de que un componente de Alfin siempre está presente en cualquier constelación de competencias, mientras que lo mismo no se puede predicar de otros alfabetismos. En el momento de la creación, producción y transmisión del mensaje intervendrán los niveles de competencia que tenga en alfabetismo básico, oralidad y gestualidad, en alfabetismo visual o en alfabetismo en TICs. Como se ve, la teoría de la comunicación aporta una visión panorámica y armónica de la contribución de todos los alfabetismos. La Alfin será el alfabetismo relativo a los contenidos y al significado de los mensajes, y aparecerá siempre asociada a unos u otros modos, medios y soportes independientemente de la tecnología, mecanismos o materiales expresivos utilizados. Se puede entender la Alfin como un metaalfabetismo que se centra en los contenidos y en los significados, en la información contenida en cualquier formato de codificación de textos, ya sea la oralidad, la gestualidad o el entorno, los materiales impresos, audiovisuales, electrónicos, etc.

En conclusión, al referirnos al multialfabetismo como integrador de todos los alfabetismos que hoy en día hay que dominar para poder ejercer adecuada y críticamente de emisor/receptor en los complejos procesos de comunicación que constituyen la vida moderna y la sociedad de la información, lo que estamos es subrayando la conveniencia, al menos en entornos educativos, de que no se prime a unos sobre otros, ya que en la vida cotidiana cada comunicante, de acuerdo con sus posibilidades, elige y selecciona el modo y el medio a través del cual va a intentar comunicar los significados, los contenidos que en cada momento le interesa transmitir a los receptores. La teoría de la comunicación y de la semiótica constituyen la base y el fundamento para el marco de los alfabetismos en la medida en que ordenan y estructuran de forma nítida los procesos y los elementos que intervienen en toda comunicación y, por tanto, aportan los nodos de inserción adecuados para entender límites, roles y especificidades de los diferentes alfabetismos, tal y como se ve en la siguiente descripción:

Un emisor tiene en su mente una serie de representaciones que quiere convertir en mensajes a comunicar a un receptor. Esas representaciones son reflejo del nivel personal de desarrollo, conocimientos, actitudes, visión, intereses, objetivos, etc, así como del entorno social al que pertenece y en el que participa con un discurso y roles determinados. El nivel de Alfin que tenga, además del nivel educativo, etc., en relación con el tema de representación (nivel de alfabetismo referido a esos conocimientos) le permitirá articular, fundamentar, exponer, etc. con mayor o menor propiedad el contenido de la representación mental que quiere convertir en mensaje a comunicar. Acto seguido, tendrá que decidir qué modo de representación y de expresión, qué signos y señales va a elegir: habla, escritura, imagen, gesto, sonido,... Aquí entran en juego los alfabetismos asociados con cada una de

esas modalidades de comunicación: oralidad, lectoescritura, visual, gestual, etc. Luego, en función del modo elegido y de las posibilidades que el modo le permite o facilita, elegirá el medio a través del cual va a enviar/difundir el mensaje (libro impreso o electrónico, artículo impreso o electrónico, video, fotografía, canción, silbido, objeto tridimensional, entrada en blog, etc.); igualmente elegirá la forma de producción del mensaje en función de si es una comunicación inmediata en presencia del receptor, o si es una comunicación diferida en el tiempo y en el espacio: aquí entran en juego los niveles de alfabetismo en lectoescritura (producción impresa de textos en caracteres alfabéticos) y el alfabetismo en TICs o digital (producción electrónica de textos en caracteres alfabéticos, imágenes, sonidos, multimedia, etc.). Como es obvio, todas estas fases tienen incidencia en el resultado final del mensaje/texto/contenido/significado. A partir del momento en que el emisor da la orden de emisión entra en funcionamiento la fase de la comunicación que tiene que ver con el receptor del mensaje/comunicación, y su interpretación del significado del signo/texto, a su vez, dependerá del nivel educativo y de desarrollo que tenga y del nivel de Alfin que le permita decidir si un mensaje y su contenido le resulta de interés para su toma en consideración o no. Evidentemente la comprensión del mensaje dependerá también de la capacidad física o intelectual y de las competencias que tenga el receptor para captar el significado del mensaje/texto/señal recibida. A partir de aquí, el receptor del mensaje reacciona y repite las mismas fases al convertirse, a su vez, en nuevo actor en el proceso de comunicación y creador de significado.

Para concluir este apartado, merece la pena subrayar como posible ruta a seguir en la reflexión sobre el marco para el multialfabetismo la triple distinción de Kress (2005: p. 33) para nuestras prácticas de nomenclatura:

*“1. Palabras que designan los recursos para representar y su potencial: habla, escritura, imagen, gesto.*

*2. Palabras que designan el uso de los recursos en la producción del mensaje: alfabetismo, oralidad, señalización, numeralidad, ‘alfabetismo del ordenador’ (aspectos del mismo) y del ‘alfabetismo de los medios’, ‘alfabetismo de Internet’.*

*3. Palabras que designan la implicación de los recursos para la difusión de significados como mensajes, como por ejemplo edición en Internet”.*

En cualquier caso, hay elementos suficientes que avalan el uso de la teoría de la comunicación y de la multimodalidad como hilo vertebrador de un marco y mapa del multialfabetismo que sirva a los fines planteados por el Comité Presidencial de la IFLA. La teoría de la comunicación, de la multimodalidad y del multialfabetismo han servido, además, de base y punto de partida para los giros recientes en las bibliotecas y sus profesionales hacia una mayor toma en consideración del pensamiento crítico dentro del paradigma de la Alfin y, por tanto, el desarrollo de una verdadera Alfin crítica.

#### **4. Multialfabetismo y Alfin crítica: algunas consecuencias para la biblioteca**

Para las bibliotecas y para su contribución a la agenda de la ‘alfabetización a lo largo y ancho de la vida’, los planteamientos críticos sobre los alfabetismos en la sociedad actual y su convergencia en el multialfabetismo resultan vitales para conseguir que sus programas integrales de formación en Alfin y otros alfabetismos relacionados se centren en hacer comprender a los alumnos, según el estadio educativo y la fase vital en que se encuentren, todo lo que aparece asociado con las siguientes preguntas: ¿quién, cómo, dónde, cuándo, por qué, para qué, con qué contenidos,... se producen, comunican, interpretan, conservan, reutilizan,... significados, mensajes, textos, imágenes, gestos, palabras, ...?; y ¿cómo, por qué y para qué pueden y deben ellos convertirse, individual y colectivamente, no sólo en receptores sino también en creadores conscientes y críticos de significado?. Entre las aportaciones más dignas de resaltar desde el punto de vista práctico se incluyen las siguientes:

a) Los nuevos estudios sobre alfabetismo (NLS) hacen hincapié en la desescolarización del alfabetismo al convertir en eje de sus investigaciones los acontecimientos y las prácti-

cas de alfabetismo de todo signo y calado que se dan en la vida cotidiana en las más diversas situaciones y a través de todos los modos y medios disponibles, en especial, dentro de comunidades de práctica (Street, 2001). De acuerdo con esta consideración del alfabetismo y de la práctica de la alfabetización como una cuestión social más que individual y, por tanto, como una cuestión de naturaleza intrínsecamente política y de relaciones de poder por la implicación de los gobiernos en su institucionalización y en su opción favorecedora de unos alfabetismos u otros (por ejemplo, primando un modo de comunicación sobre otro, un medio de transmisión sobre otro, una lengua oficial sobre otras, etc. en los currículos obligatorios), las bibliotecas y su personal deben ser conscientes de que con sus políticas de apoyo a un tipo u otro de alfabetismo o de priorización de grupos de ciudadanos a formar pueden contribuir al mantenimiento del status quo o, por el contrario, a superarlo, favoreciendo prácticas alfabetizadoras, complementarias o no, de las predominantes en el entorno escolar.

b) Los estudios sobre la multimodalidad y la semiótica social, con su énfasis en los alfabetismos como herramientas para la construcción de significado, consideran todas las expresiones vitales como señales portadoras de significado; por tanto, todo individuo o grupo social es diseñador necesario de los mensajes/textos que emite o difunde, consciente o inconscientemente, dentro del discurso o discursos sociales en el que se inscriben; del mismo modo, todo individuo o grupo receptor de mensajes/textos es intérprete necesario del significado y contenido de los mismos, dentro igualmente del discurso o discursos en los que se inscribe; por tanto, es socialmente relevante que los ciudadanos, en tanto que creadores/receptores, tengan los mejores niveles de competencia en la creación, emisión, recepción e interpretación de esos mensajes/textos/contenidos, a través de las oportunidades de aprendizaje formal, no formal e informal ofrecidas por la sociedad. Las bibliotecas y su personal harán bien en considerarse a sí mismas como instituciones que, además de emitir sus propios mensajes a través de la imagen corporativa que ofrecen, o a través del discurso al que se atienen en la organización de sus actividades de servicio, tienen una obligación intrínseca de programar actividades de formación integrada de los principales alfabetismos que tienen que ver con el aprovechamiento de los recursos y servicios que tienen encomendados por la sociedad.

En concreto, el New London Group sostiene que la pedagogía del alfabetismo tiene que consistir sobre todo en la preparación de los alumnos para negociar la multiplicidad de discursos que siempre ha caracterizado a la vida en sociedad debido a la diversidad cultural y lingüística, acentuada en la era de la globalización por la multiplicidad de formas textuales producidas y transmitidas por las TICs. Para esta corriente, el alumno a alfabetizar es un participante activo en el cambio social y, por tanto, un "diseñador activo - hacedor - de futuros sociales" (NLG, 1996: p. 4). El énfasis de los autores del NLG se pone en los discursos y en las prácticas sociales de las que nacen, dando mayor relevancia al análisis socio-lingüístico y a la semiótica social que a los instrumentos y tecnologías utilizados, aunque una parte central de su aportación tenga que ver con la incidencia de esos instrumentos y tecnologías en la conformación de los textos - página de libro vs. pantalla de ordenador, o escritura vs. imagen en Kress (2005: pp.83 y ss.). Se trata de hacer visibles los discursos del poder, de la economía y de la tecnología que conforman tanto a profesores como a alumnos y que aportan las nociones y justificaciones sobre lo que sirve o no sirve como alfabetismo.

c) Todos los nuevos estudios sobre alfabetismo hacen hincapié en la necesidad de superar la dicotomía entre alfabetismo en la escuela y fuera de la escuela y, sobre todo la dicotomía entre alfabetismo como habilidad y competencia individual y alfabetismo como práctica social de construcción de significado mediante la participación en la elaboración de discursos. Esta concepción tiene grandes posibilidades de aplicación en la vida actual de las bibliotecas si se analizan los textos programáticos, por ejemplo, sobre los nuevos roles de las bibliotecas públicas como instrumentos de inserción social y de creación de sentido de comunidad mediante la conservación de la memoria local. Las posibilidades de conjunción de todas estas finalidades con la de extensión del multialfabetismo confirman la viabilidad

de un cambio total de perspectiva en las bibliotecas. Por ejemplo, la teoría del Discurso/discursos<sup>40</sup> de Gee (2005) resulta de gran transcendencia para las políticas de Alfin en bibliotecas universitarias, ya que se entiende que la Alfin en la Universidad tiene que venir referida a los discursos canónicos elaborados por cada disciplina, profesión, etc., de acuerdo con unos criterios epistemológicos construidos socialmente y, por tanto, susceptibles de análisis crítico. Las bibliotecas universitarias habrán de tener especial cuidado en que la necesaria transmisión del canon dominante de creación y producción científica en una disciplina o profesión vaya acompañada de los planteamientos alternativos que intenten superar el status quo: por ejemplo, favoreciendo formas nuevas de utilidad contrastada para la producción/difusión de mensajes/textos de ese campo.

d) La teoría de la comunicación con su énfasis en la naturaleza indisociable del agente emisor/receptor de un mensaje/significado producido, expresado y transmitido por diferentes modos y medios, y no sólo mediante la escritura y lo impreso, lleva a algunas reflexiones muy necesarias sobre el pasado, el presente y el futuro de las bibliotecas:

1. La interesada y extendida identificación de las bibliotecas con la conservación y transmisión predominante de un tipo de textos asociados con el modo de comunicación de la escritura alfabética y el medio de comunicación de la imprenta, aunque no es del todo justificada, como demuestra fehacientemente la historia reciente de las bibliotecas (acceso a microfilms, videos, CD-ROMs, DVDs, videojuegos, Internet, etc.) sin embargo no facilita el marketing de las bibliotecas en el nuevo entorno del multialfabetismo; de ahí la dificultad que suelen tener políticos y agentes sociales de todo tipo en asociar las bibliotecas con el alfabetismo en TICs y el acceso a Internet a gran escala, etc. Según el estereotipo dominante, si la biblioteca tiene que ver con la cultura de lo impreso y con la promoción de la lectura en el medio libro, las necesidades de formación en TICs para acceder a los recursos y la información disponible en la red deben ser cubiertas con nuevas instituciones llamadas telecentros o centros comunitarios de acceso a las TICs atendidos por nuevos profesionales llamados animadores de telecentros cuyo perfil profesional dista mucho de estar fijado de acuerdo con la agenda para el aprendizaje a lo largo de la vida. Las consecuencias prácticas de este estereotipo en términos de ineficacia y despilfarro de recursos siempre escasos se vienen sufriendo y describiendo desde hace bastante tiempo en todo el mundo, sin que nadie parezca aprender de los errores de los demás. La experiencia de España en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado con los teleclubs debería llevarnos a la siguiente reflexión: ¿qué harán las corporaciones locales con los telecentros y con sus animadores cuando terminen cumpliendo al cien por cien su meta confesada - la extensión universal del ordenador y de la conectividad a todos los domicilios?
2. La necesidad de hacer más hincapié dentro de la teoría y de la práctica de la Alfin en la fase de creación/producción de mensajes, textos, significados y contenidos, de acuerdo con los postulados de la comunicación y de la multimodalidad, nos lleva a los rasgos más característicos de la Alfin crítica y a las posibilidades y problemas que a este respecto plantea la Web 2.0, sobre todo para segmentos de población con nula capacidad de acceso a las TICs.

#### 4.1. – La Alfin crítica

Elmborg (2006) plantea la Alfin crítica como un desarrollo natural a partir de las nuevas conceptualizaciones del alfabetismo crítico y la pedagogía críticas; cita a Luke y Kapitzke (1999) como iniciadores de una tendencia crítica respecto de la Alfin como propuesta ana-

<sup>40</sup> "Un *Discurso* es una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y 'artefactos', de pensar, creer, sentir, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o "red social", o para indicar (que uno está desempeñando) un 'papel' socialmente significativo" (Gee, 2005: p. 144).

crónica y contraproducente y de la necesidad de plantearse más ampliamente el rol de las bibliotecas en relación con todos los alfabetismos. Para Simmons (2007: p. 300) se trata de un movimiento deliberado para extender la Alfin más allá de la adquisición de las habilidades para encontrar y evaluar la información, hasta ser capaces de reelaborar las nociones convencionales de texto, conocimiento y autoridad para preguntarse cuestiones más reflexivas acerca de la información: ¿Quién posee y vende conocimiento? ¿Quién tiene acceso a la información? ¿Qué cuenta como información o conocimiento? ¿Qué autores consiguen publicar y quiénes no, y por qué?

Pawley, (2003: p. 448) describe los componentes básicos de un planteamiento crítico de la Alfin:

- subrayar, además de la metáfora de instrumentos y habilidades, la importancia de aprender sobre el contexto y el contenido a la hora de entender cómo "funciona" la información
- compromiso moral y político para debilitar más que reforzar las actuales jerarquías de la información y los alfabetismos
- reconocer que el "acceso" a la información no tiene que ver sólo con el consumo de información, sino también con los individuos y grupos que dan forma a su propio mundo como productores de información de una forma que convierte en irrelevante la dicotomía entre consumidor y productor
- reconocer la lucha y la competencia continua entre libertad y control en el ámbito de la biblioteconomía, y especialmente en el de la Alfin (p. ej., conocer y respetar el canon y la norma, pero para superarlos).

De la lectura de los principales textos disponibles sobre la Alfin crítica se pueden extraer algunos rasgos fundamentales:

- La Alfin tradicional se ha centrado casi exclusivamente en las fases de búsqueda, evaluación formal o funcional, gestión y apropiación de la información, dentro del paradigma teórico-práctico dominante. Ello supone primar la faceta de consumidor individual de información. Sin embargo, para los valedores de la Alfin crítica, de acuerdo con las tesis del multialfabetismo, y dadas las oportunidades que ofrece la amplia gama de tecnologías disponibles, la faceta de producción social de significado cobra la importancia que siempre debió tener. Puede ser contradictorio abogar por más producción de significados cuando el origen de la Alfin es precisamente la expansión de fórmulas y mecanismos para poder sobrevivir a la sobreabundancia de información; pero desde la perspectiva de la Alfin crítica, el planteamiento debe ser el contrario: cuanto mejor sea la información producida por un mayor número de emisores/receptores, los riesgos de la sobreabundancia serán menores (Whitworth, 2006: p. 9)
- Los modelos y normas de Alfin existentes son perjudiciales o, al menos, contraproducentes, para lo que dicen perseguir. Si la definición más aceptada sigue considerando la Alfin como una serie de habilidades a conseguir de forma secuencial, entonces puede quedar reducida fácilmente a una habilidad tecnológica neutral, siendo así que lo que se debe perseguir es la competencia y el pensamiento crítico en relación con la economía política de la información (Simmons, 2005: p. 299).
- Las normas contienen elementos contradictorios, como la definición positivista de la Alfin como un proceso eficaz y eficiente, sin plantearse la bondad o la ética de la finalidad del proceso; por el contrario, la evaluación y el uso ético de la información no son explicables desde el positivismo, sino desde la teoría crítica (Whitworth, 2006: p. 4) Por otro lado, para Pawley (2003) eficacia en la búsqueda y evaluación de fuentes son conceptos de la gestión tecnocrática y pueden desembocar en la santificación acrítica de un canon y de un orden preestablecidos mediante procesos sociales perfectamente explicables pero que ahora aparecen descontextualizados: cómo y quién produjo un texto, por qué, cuál ha sido el mecanismo social de acepta-

ción, etc. Doherty (2007: p. 2) subraya que las normas están descontextualizadas y la evaluación de la información se hace en términos de procedimiento, producción y difusión, pero no de crítica de significados y contenidos. Meola (2004), en particular, ha cuestionado la validez del planteamiento de las listas de criterios para la evaluación funcional de sitios web como fuentes de información. Por último, para Elmborg (2006: p. 194) las normas estandarizan y convierten en lineal, por etapas, un proceso que en la práctica nunca lo es, descontextualizando a los alumnos respecto del modo como la información se produce; aunque reconoce que su crítica no supone desmerecer los evidentes avances de la Alfin como aportación de las bibliotecas.

- La teoría del Discurso primario/discursos secundarios de Gee (2005: pp. 135-161) ya ha sido señalada como importante con vistas al aprendizaje y a la reproducción de los discursos disciplinares canónicos en la Universidad. Elmborg (2006: p. 198) concluye que la teoría y la práctica de la biblioteconomía también es un discurso secundario que debe estar sometido a revisión y crítica constante, sobre todo en lo que se refiere a la visión de las bibliotecas como proveedoras de información de valor neutro. Por ejemplo, los sistemas de clasificación deben ser explicados como reflejo de procesos epistemológicos producidos socialmente y, por tanto, de luchas de poder dentro del ámbito académico.

#### **4.2. La web 2.0 como instrumento del multialfabetismo y de la Alfin crítica**

Como se ha visto, la parte fundamental de la crítica al modelo positivista de Alfin que ha predominado tanto en la teoría como en la práctica se centra en la poca atención e importancia acordada a la fase de creación, producción y transmisión de significados; esta debilidad se correspondería con la consideración del alumno/ciudadano como mero consumidor de productos en el capitalismo global, justo en una fase de desarrollo de las posibilidades y alternativas de comunicación, y, por tanto, de participación y de protagonismo ciudadano, impensables hasta hace bien poco. La expansión de la red y la facilidad de creación de mensajes, contenidos y significados en el entorno electrónico permite unas posibilidades de comunicación sin precedentes. Si uno de los orígenes del paradigma de la Alfin se establece en la necesidad de aprender a distinguir los diversos grados de calidad y fiabilidad de los mensajes y contenidos disponibles para el alumno/ciudadano como receptor/consumidor, ahora se enfoca la atención sobre la necesidad de que ese alumno/ciudadano sea capaz de producir y comunicar información adecuada y relevante para su entorno social y dentro del Discurso/discursos que esté asumiendo. Por tanto, en sus programas de Alfin y demás alfabetismos las bibliotecas, en coordinación con otros agentes educadores, habrán de hacer hincapié en que la comprensión de los códigos/señales etc. propios de cada modo y medio de comunicación sirven tanto para la fase de recepción/compreensión como para la fase de creación/producción/difusión.

En este contexto, y sin caer en los excesos de la tecnofilia absoluta, las oportunidades de la Web 2.0 o de la Biblioteca 2.0 para la agenda del aprendizaje y del alfabetismo a lo largo de la vida resultan incuestionables. La utilización de blogs, wikis, etiquetas sociales, espacios virtuales, redes sociales, mensajes instantáneos, etc. puede aportar a las bibliotecas una visibilidad nueva y unos instrumentos nuevos para la formación de diferentes grupos de usuarios en el multialfabetismo. Ello requerirá, una vez más, un buen análisis de necesidades y prioridades para distintos segmentos de la población, y una buena planificación de las actividades de formación, porque de lo contrario lo único que puede resultar es un nuevo desequilibrio de los servicios a favor de los segmentos de población que ya se han apropiado de las tecnologías tradicionales y nuevas, frente a los grupos sociales con dificultades de acceso a ellas. Ejemplos de las posibilidades de la Web 2.0 para los programas de Alfin de las bibliotecas pueden verse en Maness (2006) y Godwin (2006)<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Puede verse en Secker (2007) una revisión bibliográfica muy actualizada sobre el uso de software social en bibliotecas para el aprendizaje a distancia.

Ahora bien, una vez más parece que los estudiosos del multialfabetismo contemporáneo están aportando excelentes instrumentos de análisis sobre muchos de los problemas candentes en el ámbito de la educación o la de la cultura en la sociedad de la información y del conocimiento. De nuevo Lankshear y Knobel (2006b) sirven de referencia a este respecto cuando, al tratar de descubrir cuándo y por qué se puede hablar de 'nuevos' alfabetismos, dejan muy claro que 'lo digital' por sí mismo no constituye un nuevo alfabetismo, ya que "... pensamos que lo que resulta central para los nuevos alfabetismos no es el hecho de que ahora podamos 'buscar información en línea' o escribir ensayos utilizando un procesador de textos en vez de una pluma o de una máquina de escribir, o incluso que podamos mezclar música gracias a sofisticados programas que corren en ordenadores normales y corrientes, sino, más bien, el hecho de que pongan en circulación formas de valores, prioridades y sensibilidades muy diferentes de las de los alfabetismos con los que estamos familiarizados" (p. 7).

Más aún, "cuanto más privilegie una práctica de alfabetismo la participación sobre la publicación, la pericia distribuida sobre la centralizada, la inteligencia colectiva sobre la inteligencia individual posesiva, la colaboración sobre la autoría individual, la dispersión sobre la escasez, el compartir sobre el poseer, la experimentación sobre la 'normalización', la innovación y la evolución sobre la estabilidad y la fijeza, la ruptura creativa de normas frente a la pureza y nitidez genérica, la relación sobre la emisión de información, y así sucesivamente, más habrá que considerarlo como 'nuevo'" (p. 21). Para estos autores, los "nuevos" alfabetismos tienen que ver no tanto, aunque también, con nuevas aplicaciones tecnológicas cuanto con una nueva mentalidad más 'participativa', 'colaboradora' y 'distribuida', menos 'publicada', 'individualizada' y 'centrada en el autor', y, por supuesto, menos 'dominada por expertos' (p. 9): lo que se conoce como la actitud mental 2, propia de la lógica y de los principios inmateriales y post-industriales, frente a la actitud mental 1, propia de la lógica y los principios físicos, materiales e industriales (p. 11).

A la luz de estos planteamientos, toman nuevas dimensiones algunos de los problemas más acuciantes dentro de la Alfin y de la educación en su conjunto, como el del plagio o las prácticas universales del 'copiar y pegar' y la remezcla musical (p. 8 y 13), que exigen una política de afrontamiento coordinado e integral en todos los estadios educativos, con el fin de que el creador/emisor de un mensaje/texto sepa y quiera reconocer la fuente de lo que está reutilizando para su propio mensaje, vía, por ejemplo, aportación a una entrada en la Wikipedia, un comentario en un blog o en una propuesta de final alternativo a una ficción, videojuego, etc., al tiempo que aprovecha todas las posibilidades que la variedad de modos y medios actuales le aportan. Del mismo modo, la aplicación excesivamente restrictiva, como mera transposición de lo impreso a lo electrónico, de los derechos de autor y de reproducción supone una traba a la difusión y, por tanto, a su propia condición y eficacia como significado/texto/mensaje dirigido a un receptor indeterminado, lo que a su vez socavará el potencial de esa información para convertirse en base para nuevas aportaciones al acervo común de posibles nuevos emisores/creadores en reacción (p. 10). "... La creación cultural exige la libertad y la capacidad de la gente común para basarse en elementos de la producción cultural anterior con el fin de utilizarlos como materia prima para nueva obra creativa. Esto no quiere decir piratería, ni copiar sin citar. Lo que sí quiere decir, sin embargo, es que la gente debería ser libre para tomar (con el reconocimiento adecuado) 'trozos' de la producción cultural que esté en circulación y utilizarlos para crear nuevas ideas, conceptos, artefactos, y declaraciones, sin tener que pedir permiso para su reutilización, o ser penalizado por utilizar una animación concreta o una secuencia musical como componentes de una 'remezcla'" (p. 12) .

## 5. Conclusión

Como se ha visto, las bibliotecas, su personal y sus instituciones matrices harán bien en convertir el multialfabetismo en el eje central de sus agendas y sus preocupaciones, tal y como postulaban las prioridades del Informe final del Comité Presidencial de la IFLA, por diversas razones:

- la teoría de la comunicación, de la multimodalidad y del multialfabetismo refuerzan y subrayan la imagen de la biblioteca como un espacio social insustituible para multitud de acontecimientos y de prácticas de los más diversos alfabetismos fuera del entorno de la educación formal y de la escuela, aunque en conexión y complementariedad total con las metas educativas globales de la sociedad cuyo logro no es responsabilidad exclusiva de las bibliotecas
- los estudios sobre las prácticas de los diversos alfabetismos tanto en entorno escolar como extraescolar están aportando reflexiones y datos muy valiosos de cara a la programación de actividades de formación (conocer la realidad de los alumnos), por un lado, y como fuente de conocimiento sobre las nuevas actitudes y capacidades de niños y adolescentes que forman parte de la población a servir por las bibliotecas y que constituirán la clientela futura como adultos
- esas prácticas de alfabetismo objeto de análisis y de escrutinio por parte de los estudiosos del multialfabetismo están aportando evidencias, cuestiones y planteamientos que ponen a prueba constantemente el discurso y la práctica profesional de la biblioteconomía
- la teoría de la comunicación y de la multimodalidad y el multialfabetismo aportan los instrumentos y los mecanismos más adecuados para que las bibliotecas intenten contrarrestar y superar la excesiva identificación de las mismas con un modo y unos medios concretos de comunicación (la escritura y lo impreso: "Historia del libro y de las bibliotecas"), pasando a convertirse en instituciones al servicio de la comunicación humana a través del espacio y del tiempo.

Resulta evidente que este enfoque prioritario de las bibliotecas hacia la agenda de los alfabetismos impone replanteamientos de importancia en la teoría y en la práctica de la biblioteconomía y en las políticas de formación inicial y permanente de recursos humanos, no sólo de las bibliotecas sino también del sector educativo en sus diferentes segmentos. El Informe final del Comité Presidencial de la IFLA recogía algunas propuestas al respecto, pero esta cuestión queda ya fuera del objeto de este trabajo.

## 6. Bibliografía

- **Albitz, Rebecca S.** (2007). The what and who of information literacy and critical thinking in Higher Education. *Portal: libraries and the academy* Vol. 7, nº 1, pp. 97-109.
- **Andersen, Jack** (2006). The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, Vol. 62, nº 2, pp. 213-228.
- **Bawden, David** (2001). Information and digital literacy: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57, nº 2, pp. 218-259.  
Versión en castellano: "Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital". *Anales de Documentación*, 5 (2002), pp. 361-408. Disponible en línea: <http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf>. [Consulta: 31-08-07]
- **Bolívar, Antonio y Pereyra, Miguel A.** (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En: Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura Hersh (compiladoras), *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*, Archidona (Málaga): Aljibe, 2006; p. 1-33.
- **Clark, Kristen Radsliff** (2007). *Charting transformative practice: addressing critical multiliteracies via informal learning design*. Ph.D. Dissertation University of California, San Diego.  
Disponible en: [http://www.webleaf.com/Papers/charting\\_transformative\\_practice.pdf](http://www.webleaf.com/Papers/charting_transformative_practice.pdf) [Consulta: 31-08-07].
- **Davies, Julia y Merchant, Guy** (2006). Looking from the inside out: academic blogging as a new literacy". En *A new literacies sampler*, pp. 167-197.
- **Doherty, John J. y Ketchner, Kevin** (2005). Empowering the intentional learner: a critical theory for information literacy instruction. *Library Philosophy and Practice*, Vol. 8, nº 1. Disponible en: <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/doherty-ketchner.htm> [Consulta: 31-08-07].
- **Doherty, John J.** (2007). No Shhing: giving voice to the silenced: an essay in support of critical information literacy. *Library Philosophy and Practice*. Disponible en: <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/doherty2.htm> [Consulta: 31-08-07].
- **Elmborg, James** (2006). Critical information literacy: implications for instructional practice. *Journal of academic librarianship*, Vol. 32, nº 2, pp. 192-199.
- **Elmborg, James** (2004). Literacies large and small: the case of information literacy. *International journal of learning*, Vol. 11, pp. 1235-1239.
- **Foulger, Davis** (2004). *An ecological model of the communication process*. Draft. Disponible en: <http://foulger.info/davis/papers/ecologicalModelOfCommunication.htm> [Consulta: 31-08-07].
- **Gee, James Paul** (2005). *La ideología en los discursos : lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- **Gibbons, Michael, et al.** (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- **Godwin, Peter** (2006). Information literacy in the age of amateurs. How Google and Web 2.0 affect librarians's support of information literacy. *Italics*, Vol. 5, nº 4. Disponible en: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/godwin.pdf> [Consulta: 31-08-07].
- **Kapitzke, Cushla** (2003). Information literacy: a positivist epistemology and a politics of outformation. *Educational Theory*, Vol. 53, nº 1, pp. 37-53.
- **Knobel, Michele y Lankshear, Colin** (2006). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang. Disponible en: <http://www.soe.jcu.edu.au/sampler/Text.pdf> [Consulta: 31-08-07].
- **Knobel, Michele y Lankshear, Colin** (2006). Weblog worlds and constructions of effective and powerful writing: cross with care, and only where signs permit. En: *Travel Notes from the New Literacy Studies...*, pp. 72-94.
- **Kress, Gunther** (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge. Edición en castellano: *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Archidona (Málaga): Aljibe, 2005.
- **Kress, Gunther** (2004). *Reading images: multimodality, representation and new media*. En: <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html> [Consulta: 31-08-07].

- **Kress, Gunther and Street, Brian V.** (2006). Foreword. En: Pahl, Kate and Rowsell, Jennifer (eds.). *Travel notes from the New Literacy Studies: instances of practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. VII-X.
- **Lankshear, Colin, et al.** (1997). *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press.
- **Lankshear, Colin y Knobel, Michele** (2006a). *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. 2<sup>nd</sup>. ed. New York: Open University Press.
- **Lankshear, Colin y Knobel, Michele** (2006b). Sampling 'the New' in new literacies. En: *A new literacies sampler*, pp. 1-24.
- **Lankshear, Colin y Knobel, Michele** (2006c). *Bloggng as participation: the active sociality of a new literacy*. Paper presented to the American Educational Research Association, San Francisco, US, April 11, 2006. Disponible en: <http://www.geocities.com/c.lankshear/bloggngparticipation.pdf> [Consulta: 31-08-07].
- **Lonsdale, Michele and McCurry, Doug** (2004). *Literacy in the new millennium*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research. Disponible en: <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr2L02.pdf> [Consulta: 31-08-07].
- **Luke, Allan y Kapitzke, Cushla** (1999). Literacies and libraries: archives and cybraries. *Curriculum Studies*, Vol. 7, nº 3, pp. 467-491.
- **Maness, Jack M.** (2006). Library 2.0 theory: Web 2.0 and its implications for libraries. *Webology*, Vol. 3, nº 2. Disponible en: <http://www.webology.ir/2006/v3n2/a25.html>. [Consulta: 31-08-07].
- **Marcum, James W.** (2002). Rethinking information literacy. *Library Quarterly*, Vol. 72, nº 1, pp. 1-26.
- **Markauskaite, Lina** (2006). Towards an integrated analytical framework of information and communication technology literacy: from intended to implemented and achieved dimensions. *Information Research*, 11, nº 3. Disponible en: <http://informationr.net/ir/11-3/paper252.html> [Consulta: 31-08-07].
- **Martin, Allan** (2005), *The landscape of digital literacy*, Draft only Version 1. Disponible en: <http://www.digeulit.eu/docs/admin/servebinary.asp?id=3338> [Consulta: 31-08-07].
- **Martin, Allan** (2006), *A Framework for digital literacy*, Draft only version 2.4. Disponible en: <http://www.digeulit.eu/docs/admin/servebinary.asp?id=3337> [Consulta: 31-08-07].
- **Martin, Allan y Grudziecki, Jan** (2006). DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development. *Italics*, Vol. 5, nº 4, pp. 246-264. Disponible en: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/martin-grudziecki.pdf> [Consulta: 31-08-07].
- **Martín Serrano, Manuel** (2007). *Teoría de la comunicación*. Madrid: McGraw Hill.
- **Meola, Marc** (2004). Chucking the checklist: a contextual approach to teaching undergraduates Web-site evaluation. *Portal: libraries and the academy*, Vol. 4, nº 3, pp. 331-344.
- **New London Group** (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, nº 1. Disponible en: [http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm) [Consulta: 31-08-07].
- **Ortoll Espinet, Eva, Casacuberta Sevilla, David y Collado Bolívar, Antonio Jesús** (2006). *L'alfabetització digital en els processos d'inclusió social*. Barcelona: UOC.
- **Pahl, Kate and Rowsell, Jennifer, eds.** (2006). *Travel notes from the New Literacy Studies: instances of practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- **Pawley, Christine** (2003). Information literacy: a contradictory coupling. *Library Quarterly*, 73, nº 4, pp. 422-452.
- **Rychen, Dominique Simone** (2003). Key competencies: meeting important challenges in life. En: Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura Hersh, eds., *Key competencies for a successful life...*, pp. 63-107.
- **Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura Hersh, eds.** (2003a), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber. Traducción al español: Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura Hersh (eds.). *Las competencias clave para el bienestar...*

- **Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura Hersh** (2003b). A holistic model of competence. En: Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura Hersh, eds., *Key competencies for a successful life...*, pp. 41-62.
- **Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura Hersh (eds.)** (en prensa). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- **Schroeder, Christopher** (2001). Academic literacies, legitimacy crises, and electronic cultures. *Journal of literacy and technology* Vol. 1, Issue 2. Disponible en: <http://www.literacyandtechnology.org/v1n2/PDFs/schroeder.pdf> [Consulta: 31-08-07].
- **Scribner, S. y Cole, M.** (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- **Secker, Jane** (2007). *Social software, libraries and distance learners: literature review*. Draft version for comment (13 July 2007). Disponible en: [http://clt.lse.ac.uk/Projects/LASSIE\\_lit\\_review\\_draft.pdf](http://clt.lse.ac.uk/Projects/LASSIE_lit_review_draft.pdf) [Consulta: 31-08-07].
- **Shanbhag, Shilpa** (2006). Alternative models of knowledge production: a step forward in information literacy as a liberal art. *Library Philosophy and Practice*, Vol. 8, nº 2. Disponible en: <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/shanbhag.htm> [Consulta: 31-08-07].
- **Shanbhag, Shilpa** (2007). Door-in-the-face: understandings of scholarship for academic instruction librarians. *Library Philosophy and Practice*. Disponible en: <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/shanbhag2.htm> [Consulta: 31-08-07].
- **Simmons, Michelle Holschuh** (2005). Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. *Portal: libraries and the academy*, Vol. 5, nº 3, pp. 297-311.
- **Snavely, Loanne y Cooper, Natasha** (1997). The information literacy debate. *Journal of Academic Librarianship*, 23, nº 1, pp. 9-20.
- **Street, Brian V.** (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Street, Brian V.** (2001). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. En: Jones, Kathryn (ed.). *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 2001, pp. 17-29.
- **Virkus, Sirje** (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, 8, nº 4. Disponible en: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html> [Consulta: 31-08-07].
- **Ward, Dane** (2006). Revisioning information literacy for lifelong meaning. *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 32, nº 4, pp. 396-402.
- **Whitworth, Andrew** (2006). Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. *Italics*, Vol. 5, nº 1. Disponible en: [http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Witworth\\_final.pdf](http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Witworth_final.pdf) [Consulta: 31-08-07].



# Alfabetización informacional y e-learning: diseño de tutoriales y cursos *online*

María Pinto Molina

## Resumen

En base al paradigma de la alfabetización informacional en el marco del aprendizaje universitario en todas sus modalidades, se aborda el diseño e implantación de portales de contenido para la auto-formación basada en competencias genéricas, especialmente las relacionadas con la información en todos sus tipos y formatos. Se pretende que los estudiantes de cualquier disciplina tengan autonomía en el manejo de la información y en la adquisición de nuevas habilidades cognitivas en el entorno de la actual economía del conocimiento. Se acomete por un lado, el diseño y los contenidos de los principales portales temáticos españoles, unos genéricos y de carácter transversal como e-COMS, pionero para la alfabetización informacional-digital, o ALFIN-eees, para la formación en competencias, y otros especializados como IMATEC y ALFAMEDIA, centrados en la alfabetización visual y multimedia, que se completarán en breve con otras iniciativas dirigidas a comunidades de aprendizaje concretas. Por otra parte, en colaboración con asociaciones profesionales como SEDIC, se apuesta por la formación online para ALFIN, tanto en el ámbito de bibliotecas universitarias como públicas, con el propósito de formar al personal bibliotecario para que participe y desarrolle programas de alfabetización.

## 1. Introducción

El auge de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la educación, el impacto de las nuevas formas de aprendizaje, el desarrollo de la gestión del conocimiento en entornos académicos, la importancia del capital intelectual, el uso masivo de la información como recurso de primera necesidad y su manejo desde la perspectiva crítica y de calidad así como la tendencia a la globalización son algunos de los elementos que caracterizan a la sociedad actual y que han provocado la demanda de un entorno educativo diferente capaz de gestionar esa diversidad. Además, la movilidad de las personas, la innovación y el aprendizaje vitalicio juegan un importante papel en los actuales entornos de educación superior. En este contexto, la creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las instituciones de educación superior una fuente de oportunidades y desafíos, apostándose por una sociedad más competitiva, dinámica y flexible (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003), en la que las universidades tengan un importante papel como centros de investigación y enseñanza para la formación y el desarrollo de los ciudadanos del siglo XXI, asumiendo una gran responsabilidad para afrontar los cambios que supone el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), manifestado en la Declaración de La Sorbona (1998) y en otras posteriores. La *Unión Europea* necesita un entorno universitario saneado, floreciente para desarrollar la excelencia de sus universidades y lograr el objetivo fijado en la Declaración de Graz (2003) de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social. Asimismo necesitará incorporar todo el potencial de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas de mejora del acceso a la educación y como garantía de la calidad en el aprendizaje, teniendo en cuenta las exigencias del aprendizaje electrónico.

En este camino hacia la convergencia europea, las universidades españolas están afrontando cambios significativos relacionados con el nuevo dimensionamiento de las titulaciones y de los planes de estudios, con la creciente proliferación de plataformas tecnológicas de información y comunicación educativas, con la aplicabilidad del sistema de créditos europeo ECTS que supone cambios tanto en los métodos de docencia como en los de aprendizaje, afectando también a los centros prestatarios de información, bibliotecas, centros de recursos para el aprendizaje y la investigación. (Williams, D., Wavell, C., 2001). En este marco queremos destacar la necesidad de que los estudiantes universitarios adquieran el suficien-

te entrenamiento en el manejo de habilidades y competencias en información como cauce para fomentar el proceso de aprendizaje autónomo y reflexivo, familiarizándolo con todo lo relacionado con la información y el conocimiento, desde su generación, organización, análisis y síntesis, hasta su evaluación, gestión y utilización de manera que se puedan integrar y utilizar en la generación de nuevo conocimiento (Bernhard, 1998). Puesto que estamos en un periodo de transición en los sistemas de enseñanza, creemos que es importante incidir desde la docencia en el desarrollo de materiales educativos, orientados a la formación en ALFIN para que los estudiantes sepan usar convenientemente los recursos de información, adquieran una formación documental básica a lo largo de la vida y estén capacitados para la solución de problemas.

Centrados en los entornos académicos, sabemos que cada día mas se incrementan las necesidades de información de profesores, estudiantes y científicos en general, hasta tal extremo que las carencias de estos en su relación con los entornos informativos generan un nuevo tipo de analfabetismo, el que deriva de no saber encontrar, gestionar o usar la información de forma competente y eficaz. A lo largo de la historia, y con diversos matices, las bibliotecas han tratado de contribuir a la alfabetización de sus potenciales usuarios creando sus propias estructuras y definiendo los objetivos que mejor satisfagan sus necesidades. En esta línea, han dedicado esfuerzos a la instrucción bibliográfica y a la formación de usuarios, actividad que ha cambiado paulatinamente ampliando, e incluso modificando, sus métodos y contenidos. Desde esta perspectiva del esfuerzo de las bibliotecas en pos de la alfabetización de sus usuarios pretendemos introducirnos en los nuevos conceptos de alfabetización informacional y educación permanente para lograr que los usuarios se conviertan en receptores activos de los nuevos medios de enseñanza-aprendizaje (Owusu-Ansah, 2004, 2006). Hoy día no basta con saber utilizar los recursos proporcionados por la biblioteca, sino que hay que disponer de habilidades y estrategias de tipo personal que nos permitan poder procesar (analizar, sintetizar, evaluar) todos esos recursos de la manera mas inteligente y sobre todo eficaz. Se necesita una formación más holística: la alfabetización informacional (ALFIN), paradigma emergente cuya importancia académica se ha venido reconociendo desde los años 70 (Zurkowski, 1974) se ha visto muy fortalecida en el transcurso de los últimos años hasta el punto de que hoy en día se reconoce como una necesidad crítica para el individuo del siglo XXI. Su impacto en el contexto de la actividad profesional a nivel internacional ha sido de tal magnitud que se ha visto plasmado en la definición y publicación de numerosas directrices y normas al respecto.

### **1.1. Nuevas necesidades y retos en la era del conocimiento**

El aumento de la demanda de formación superior, la internacionalización de la educación y la investigación, la cooperación entre universidad e industria, la multiplicación de los lugares de producción de conocimiento, la reorganización del conocimiento y la aparición de nuevas expectativas son factores que requieren una Universidad europea competitiva que sea capaz de adaptarse a las nuevas exigencias y un espacio educativo común, que permita la movilidad a los estudiantes y profesores europeos. En este sentido, el sistema de estudios de educación superior habrá de ser flexible, de manera que cada estudiante pueda diseñar su propio currículum, basado en una estructura de titulaciones y créditos armónica y comparable, con una amplia oferta de cursos y contenidos, así como de títulos conjuntos y dobles titulaciones. Este sistema se basará en metodologías activas, equilibrando el binomio enseñanza (docentes) - aprendizaje (estudiantes) y facilitando el mejor empleo de los titulados (Aneca, 2003).

Sólo así, organizando un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad, y competitividad, y no perdiendo nunca de vista que la educación superior se sitúa en la encrucijada entre la investigación, la educación y la innovación, lograremos avanzar hacia la consecución, entre otros, de dos objetivos estratégicos para Europa (González & Wagenaar, 2003):

- el incremento del empleo en la Unión Europea

- la conversión del sistema europeo de educación superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo

En el caso de la universidad española se acometieron algunas mejoras en la década de los noventa en relación con la docencia, pues se desarrollaron a través de los Institutos de Ciencias de la Educación programas de formación pedagógica para los profesores, se mejoró la ratio profesor-estudiante y sobre todo se adaptaron los planes de estudio a las nuevas exigencias profesionales, especialmente en el desarrollo de prácticas. Además, se iniciaron los procesos de evaluación institucional de titulaciones, departamentos y servicios, con el fin de diagnosticar la situación de nuestros centros y detectar debilidades para definir planes de mejora reales (Consejo de Universidades, 1998). Pero los datos de la evaluación institucional desvelaban una serie de puntos débiles estructurales relacionados con la excesiva fragmentación de los contenidos en los planes de estudio, con el empleo mayoritario de la clase magistral como instrumento de enseñanza, con el talante receptivo y poco participativo de los estudiantes, con el escaso fomento del trabajo personal del estudiante, con el enfoque de la biblioteca como lugar de estudios más que como centro de recursos para el aprendizaje y con los sistemas de evaluación cimentados en modelos memorísticos y no en la solución de problemas. Sin lugar a dudas, estas debilidades suponen también una amenaza para una apropiada alfabetización en información de los estudiantes, y sobre todo para una formación documental especializada en función del área de trabajo.

Creemos que hoy más que nunca el sistema educativo universitario español debería:

- proporcionar una alfabetización global de primer orden
- ser un sistema abierto y accesible a todos los estudiantes
- impartir conocimientos, tanto en la faceta de contenidos (saber) como procedimentales y metodológicos (saber hacer)
- insistir que el cambio más grande de nuestra sociedad será en el conocimiento, en su forma y contenido, en su significado, en su responsabilidad y en lo que significa ser una persona competente (Drucker, 1999)

La gestión del cambio en la biblioteca y su progresiva conversión en *centro de recursos para el aprendizaje y la investigación* (CRAI) supone una respuesta estratégica para el apoyo y mejora de la calidad del aprendizaje del estudiante. Partiendo de que los servicios de biblioteca y de información son más que simples apoyos a las necesidades de información de la comunidad universitaria, la nueva concepción de la biblioteca como CRAI se extiende para adoptar una visión más amplia e integral de dicho apoyo, haciendo converger con los servicios de biblioteca otros de enorme utilidad tales como servicio de informática, de idiomas, de recursos educativos y multimedia... La verdadera distinción del concepto de centro de aprendizaje descansa en su aproximación integral al aprendizaje del estudiante: este nuevo concepto organizativo ya no se basa solo en los recursos, ni tampoco en los servicios, sino en la actividad, estando interesado en apoyar una variada gama de estilos de aprendizaje así como la interacción del estudiante con estos recursos y con los servicios.

En la práctica, para llegar a conseguir un auténtico CRAI se necesitan cambios radicales en términos de roles, organización, alcance y naturaleza del servicio suministrado. El objetivo de las instituciones es promover un auténtico desarrollo del aprendizaje, y no solo un simple servicio de apoyo, facilitando el trabajo conjunto entre las distintas unidades académicas de servicio para que estas puedan proporcionar una visión centrada en el estudiante. Sin duda la combinación de servicios que puede ofrecer el centro de aprendizaje varía; son esenciales los servicios de biblioteca y de información, junto con al menos los servicios de información al estudiante, los de idioma y los informáticos. La incorporación de los servicios de producción multimedia amplía la contribución del servicio a la enseñanza y el aprendizaje. Estos pueden también generar recursos informativos para el entorno del centro de aprendizaje suministrando oportunidades adicionales para enlazar con el profesorado. La inclusión más significativa podría ser la de los servicios de desarrollo educativo, que tienen el potencial de añadir una dimensión diferente a la organización del centro de aprendizaje, transformándolo en más que un compañero en el desarrollo del aprendizaje

del estudiante y estimulando una explotación más efectiva de los recursos y servicios. Cualquiera que sea la combinación, entre las diferentes partes debe haber un sentido del trabajo conjunto más allá de sus propias fronteras, de un modo integral, y no una mera coexistencia dentro de la estructura organizativa (Pinto, Sales, Martínez, 2007).

La naturaleza de la interacción entre el personal bibliotecario y los estudiantes será también distinta, basada en una comprensión profunda de los programas académicos, de los estilos de aprendizaje y de los resultados y evidencias obtenidas en los procesos de evaluación. El personal bibliotecario probablemente facilitará los apoyos informativo y tecnológico por medio de prácticas de trabajo mucho más flexibles que las tradicionales; se trabajará en colaboración con los colegas académicos a través de su implicación en el desarrollo de entornos de aprendizaje virtual. En este sentido los bibliotecarios tendrán que estar preparados para afrontar la gestión del cambio, comprendiendo los caminos hacia la innovación y la formación en habilidades informacionales, definiendo nuevos roles y nuevas relaciones.

## 1.2. Formación en competencias

Una de las aportaciones fundamentales del proceso de Bolonia es situar el concepto de competencias en el centro de la formación de los estudiantes universitarios y de educación superior. Se usa el término de competencia en sentido relativamente vago, como sinónimo de la capacidad de pensar, actuar y aprender. Algunos autores dan por hecho que las competencias son constructos teóricos y procesos psicológicos hipotéticos que incluyen grupos de componentes cognitivos, emocionales, motivacionales, sociales y de conducta. (Rychen & Salganik, 2003). Pero una competencia es algo más que conocimiento y habilidades. Es la capacidad de hacer frente a demandas complejas, poniendo en funcionamiento nuestros recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto determinado.

Las competencias básicas se definen como la capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas. Delors (1996) propuso su organización en cuatro aspectos:

- *Aprender a ser*, para actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- *Aprender a saber, conocer*, compaginando una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias; y aprender a aprender para poder seguir este proceso a lo largo de toda la vida.
- *Aprender a hacer*, para saber afrontar las diversas situaciones que se presenten.
- *Aprender a convivir* y trabajar juntos, conociendo y comprendiendo mejor a los demás, al mundo y sus interrelaciones.

En este ámbito de competencias básicas se incluyen tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos, y también las actitudes o compromisos personales que van del "saber" y "saber hacer" al "saber ser o estar". En el aprendizaje por competencias, el estudiante se convierte en protagonista activo de un aprendizaje virtual, interactivo, compartido y distribuido. La adquisición de destrezas en habilidades genéricas le permitirá afrontar las competencias específicas de su área de trabajo. El estudiante necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar la información, conocer las fuentes de información y comprender lo aprendido para integrarlo a su base de conocimiento y adaptarlo a nuevas situaciones.

Siguiendo los proyectos DESECO y TUNING podemos diferenciar tres tipos de competencias (OCDE 2005, González & Wagenaar, 2003):

*Competencias GENÉRICAS* o transversales, transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. No van unidas a ninguna disciplina sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas de materias y situaciones (la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y especialmente la capacidad de aprender...).

*Competencias BÁSICAS* que son las que capacitan y habilitan al estudiante para integrarse con éxito en la vida laboral y social (lectura, escritura, cálculo, tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura tecnológica...). Estas competencias permiten al estudiante actuar de manera autónoma y aprender a usar los recursos de manera interactiva.

*Competencias ESPECÍFICAS* que son aquéllas propias de la titulación, especialización y perfil laboral para los que se prepara al estudiante.

Por consiguiente, el nuevo modelo educativo, de corte constructivista y reflexivo propone un aprendizaje basado en una serie de competencias que reflejan la capacidad del estudiante para poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse y poder resolver problemas y situaciones. La competencia informacional se propone promover usuarios críticos, dominando la habilidad para usar, evaluar y aplicar la información en la resolución de problemas en contexto y desde la asunción de responsabilidades. Como afirman Dewald, Scholz-Crane, Booth, & Levine (2000), es un componente esencial del proceso educativo, tanto a nivel básico como avanzado, por el cual el estudiante aprende a aprender de forma activa y a pensar de forma crítica y autónoma.

### **1.3. La alfabetización informacional para el aprendizaje a lo largo de la vida**

Las publicaciones sobre ALFIN se han incrementado exponencialmente en la última década y cada vez son más los estudios que la vinculan a la educación documental, pero no podemos perder de vista la necesidad de que el estudiante competente goce también de una alfabetización múltiple, tanto visual y audiovisual como multimedia. Las perspectivas de estudio para la definición de ALFIN han sido múltiples. Quizás la más citada en la literatura internacional sea la proporcionada por ALA (1989) según la cual la persona infoalfabeta debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información así como tener la capacidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente. Esta definición pone de manifiesto la interacción entre el individuo, la sociedad, la biblioteca, las TIC, la información y el razonamiento crítico. Entendemos por Alfabetización Informacional el aprendizaje de habilidades, competencias, conocimientos y valores para el acceso, uso y comunicación de la información en cualquiera de sus formas, con el fin de generar estudiantes competentes, entrenados en el hábito de saber explorar los caminos de la información, de reconocer sus cualidades, bondades y debilidades, saber buscar con atino, saber evaluar y seleccionar la información pertinente, saber integrar la información nueva para generar conocimiento y saber usarla debidamente. Los estudiantes universitarios deben ser ciudadanos bien informados y motivados, en permanente autoformación y capacitados para analizar los problemas sociales, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades. De esta manera ALFIN es mucho más que un paso lógico en la evolución de la instrucción en el manejo de las bibliotecas, pues su objetivo es crear aprendices a lo largo de la vida, personas capaces de resolver necesidades de información, encontrando, evaluando, usando y optimizando la información para resolver problemas o tomar decisiones (Pinto, 2005). Esto nos lleva a apostar por un enfoque interdisciplinar, pluridisciplinar y transversal de ALFIN, posicionada en la encrucijada de modelos mixtos (pedagógico-sociocognitivo-documentales) que consideran al receptor como ente con capacidad de aprendizaje continuo y con habilidades para usar la información en contexto para un aprovechamiento óptimo (Lancaster, F.W., Pinto, M., 2001).

Estamos convencidas, y la experiencia nos lo confirma, que el éxito en ALFIN se conseguirá de una parte con una adecuada formación y una estrecha cooperación de bibliotecarios y profesores como facilitadores de los procesos de aprendizaje, y de otra con la creación de portales temáticos de calidad aptos para posibilitar y fomentar la autonomía y el aprendizaje permanente de los estudiantes. ALFIN se configura como un canal esencial y un soporte imprescindible para el cambio pedagógico centrado en el estudiante por el que se aboga en el EEES. Pero la formación en ALFIN no es algo exclusivo de la biblioteca: requiere de la colaboración fructífera con el profesorado universitario y los responsables de

las políticas educativas para ofrecer con garantías de calidad programas efectivos de formación con un objetivo claro: enseñar a aprender, aprender a gestionar eficaz y críticamente la Sociedad de la Información, con las miras puestas en la Sociedad del Conocimiento.

En general, los modelos documentales para ALFIN se materializan en normas de asociaciones bibliotecarias internacionales como ACRL (2000, 2001), CAUL (2001), IFLA (2006), que inciden en la formación en habilidades para encontrar información, analizarla, evaluarla, usarla, compartirla y difundirla de forma ética, independientemente de la tipología, los contenidos y los modos de organización. A esta realidad hemos de añadir el doble pronunciamiento de la UNESCO: por un lado, sobre la necesidad de un aprendizaje vitalicio a lo largo de la vida, capacitando al individuo a aprender a aprender para resolver problemas (1996); y por otro, la Declaración Mundial sobre Educación Superior (1998) que propone un nuevo modelo de educación basado en el estudiante, que ha de adquirir espíritu crítico para analizar los problemas, ha de saber adoptar soluciones y asumir responsabilidades sociales.

Coincidimos plenamente con las afirmaciones del Informe Universidad 2000 (CRUE, 2000) y de la Comisión de las Comunidades Europeas (2003) que resaltan la importancia de las innovaciones por parte del profesor para atraer la atención de los estudiantes, la modificación de los métodos pedagógicos, orientados al autoaprendizaje del estudiante y a la adquisición de habilidades y destrezas, la responsabilidad de los estudiantes para elaborar su propio itinerario formativo vinculado al sistema de créditos europeos y el uso extensivo de las tecnologías como recurso para la formación permanente. Sabemos por nuestra experiencia docente, refrendada además por investigaciones recientes, que el perfil de los estudiantes universitarios españoles ha variado en los últimos años (Pinto, 2004, 2005):

- poseen un conocimiento cercano de las tecnologías, aunque no siempre conocen bien los métodos y estrategias de búsqueda de información, siendo los resultados muchas veces limitados y de baja calidad.
- emplean nuevos hábitos de comunicación, especialmente sincrónicos como chats y foros.
- se interesan por nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje en línea.
- demandan una mayor sistematización en la transmisión de conocimientos, ante la fragmentación excesiva y artificial del saber, que les impide una correcta integración de los contenidos.
- valoran la formación en información, especialmente en el manejo de habilidades, destrezas y competencias genéricas para la eficaz gestión, análisis, síntesis y evaluación de la información. Se considera que estar alfabetizado en información es saber cuándo y por qué se necesita información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética (Burnhein, R., 1992)

Con estas premisas nos situamos en el epicentro de la alfabetización en información (ALFIN), entendida como el conjunto de aptitudes referidas al uso y dominio de la información en cualquiera de las formas en que se presente así como de las tecnologías que dan acceso a esa información (Bawden, 2001). Así pues, socializar el conocimiento, saber buscarlo, saber analizarlo, saber representarlo, saber evaluarlo y saber cómo utilizarlo será, con toda seguridad, la nueva fuente de riqueza para cualquier titulado que quiera competir en la nueva economía del conocimiento. De ahí, que los sistemas educativos universitarios tengan que adaptarse a este importante cambio, rediseñando los contenidos, los procedimientos de aprendizaje para la resolución de problemas y los métodos de enseñanza, fomentando además la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida. En la última década se ha desarrollado muchas investigaciones sobre alfabetización informacional en el ámbito universitario y también en el lugar de trabajo (Breivik, 1998 a, b; Bruce, 1999, 2000; Coulon, 1999; Goad, 2002...). Éstas han demostrado por un lado que la alfabetización informacional es una competencia que se requiere desde el primer año de estudio y es particularmente importante para el aprendizaje significativo; y por otro que es también necesaria para el desempeño de la actividad profesional y para el aprendizaje permanente.

Asimismo, la comunicación interactiva y el intercambio a través de las redes telemáticas marcan los nuevos escenarios de producción y uso del conocimiento, visualizándose en el mundo académico un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje, del aprendizaje para la vida al aprendizaje durante toda la vida. El desarrollo de la alfabetización digital y su principal exponente Internet permite conectar entre sí a personas e inteligencias, generando y compartiendo nuevo conocimiento y experiencias (Sánchez, 1998). Desde nuestro enfoque holístico y estratégico, apostamos por una alfabetización global, integral, múltiple, que tenga en cuenta no sólo la información, sino a la persona y la sociedad, acorde con el contexto en que vivimos, con el fin de potenciar el pensamiento y el análisis crítico, que capacita a los individuos para transformar la información circundante en conocimiento transferible.

#### **1.4. Aprendizaje *e-learning***

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje supone sin lugar a dudas una importante mejora en los procesos educativos. Hoy día nos encontramos una serie de términos que hacen referencia a modelos de aprendizaje que se apoyan en las nuevas tecnologías, tales como *educación a distancia, aprendizaje abierto, teleformación, aprendizaje en redes, comunidades de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, e-learning, blended learning, formación on-line...* Todos ellos conforman entornos de aprendizaje en red y están caracterizados por la virtualidad de su uso. En general, podemos distinguir estos tipos de aprendizaje:

- presencial: requiere la presencia en un mismo espacio físico de todas las personas que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- a distancia: no requiere la presencia física de las personas y el proceso de enseñanza /aprendizaje se realiza a través de diferentes soportes.
- semi-presencial: combina sesiones presenciales del profesor en el aula con actividades realizadas en otros entornos a través de distintos tipos de tecnologías: email, plataformas, foros telemáticos. El estudiante aprende tanto por medio de la recepción de los mensajes del profesor como a través de su propia actividad creativa cuando activa distintas habilidades, métodos y procedimientos que le capacitan para la adquisición de conocimientos.
- virtual presencial: las actividades de aprendizaje se realizan interactuando en una red de ordenadores pero tanto estudiantes como profesor se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo.
- virtual a distancia: los estudiantes y profesores participantes en las actividades de aprendizaje se encuentran en diferentes lugares y pueden conectarse en tiempo diferente. Es un modelo de aprendizaje en red.

El término *e-learning* hace referencia al aprendizaje electrónico, esto es, a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con un propósito de aprendizaje integral, basado no solo en los recursos y servicios, sino en la actividad de aprendizaje y en su interacción con estudiantes y tutores (Allan, 2002). El rasgo esencial del aprendizaje electrónico es su potencial comunicativo, constructivo e interactivo. Engloba la teoría y la práctica del diseño, desarrollo, utilización, gestión y evaluación de los procesos y recursos del aprendizaje electrónico (Seels y Richey 1994). Otros autores como Myers (1999) enfatizan más la tecnología en sí misma y su aplicación a entornos educativos, incluyendo las herramientas empleadas en la práctica docente formal con el objetivo de comunicar y difundir conocimiento por medio de actividades expresamente diseñadas para inducir al aprendizaje electrónico. El uso del aprendizaje electrónico hay que encajarlo en esta triple perspectiva (Garrison, D.R., Anderson, T. 2005):

- *pedagógica*: la construcción del conocimiento tiene lugar en el marco de la negociación de los contenidos y se elabora sobre la base del debate, de proyectos conjuntos y de diseños curriculares de calidad. Son propiedades de esta perspectiva la interac-

ción, ya que el significado es construido y compartido entre todos, y la continuidad, basada en la capacidad de seguir formándose.

- *filosófica*: el reto al que realmente se enfrentan los estudiantes es el de ordenar y dar sentido a la cantidad ingente de material disponible, de forma que no sólo aprendan contenidos sino que aprendan a aprender. El proceso cooperativo y reflexivo del aprendizaje electrónico presenta un gran potencial para facilitar el pensamiento crítico.
- *social*: hacer que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje y que tenga cierto grado de participación es un paso decisivo para obtener resultados satisfactorios.

En el aprendizaje electrónico se enfatiza la importancia de la interacción con los diferentes actores que constituyen el escenario de aprendizaje: desde la interacción profesor-estudiante, la Interacción entre estudiantes, la interacción estudiantes-contenidos a la interacción profesor-contenidos. La web ofrece grandes oportunidades a los profesores para que encuentren, compartan, utilicen y creen sus objetos educativos para el aprendizaje (Willey, 2000, Polsani, 2003). El objetivo principal de los entornos virtuales es que el estudiante aprenda haciendo. En este sentido cobran especial importancia los entornos de aprendizaje que fomentan la participación y la implicación de los estudiantes, su autonomía y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. El estudiante tiene que asumir que el profesor será guía y facilitador del aprendizaje. La clave no está en el acceso ilimitado a la información, a pesar de su enorme potencial, si no en una transacción constructiva del conocimiento que requiere cooperación. El reto consiste en transformar la *e-information* en conocimiento humano. De ahí, que el valor añadido del aprendizaje electrónico sea su capacidad para crear comunidades de aprendizaje e investigación de características singulares, en un entorno que integre las dimensiones social, cognitiva y docente.

### Características del aprendizaje electrónico

Interactividad, diálogo y colaboración Aprendizaje comunitario electrónico Aprendizaje activo Personalización del aprendizaje Tutorización Flexibilidad
--

Los estudiantes que deseen estar alfabetizados electrónicamente deberán desarrollar habilidades informativas para explorar el mundo del conocimiento, especialmente en su nueva dimensión digital y en los entornos de aprendizaje electrónico, sabiendo utilizar los tutoriales y los portales de contenido como recursos para su formación. Pero a veces los estudiantes delegan la función de búsqueda de materiales didácticos en el bibliotecario, prefiriendo los servicios telefónicos y virtuales (Schwartz, 2002) (Koh, 2003). En los últimos años se aprecia un incremento del uso de Google como único instrumento para la búsqueda de información (Janes, 2002), dato preocupante pues pone de manifiesto las carencias de los estudiantes en el desarrollo de habilidades informacionales. De ahí que la labor de alfabetización informacional deba ser una tarea integradora y compartida por profesores y bibliotecarios, siendo necesario un esfuerzo unificado y coherente para abordar esta tarea con el objetivo de generar estudiantes con conocimiento en sus disciplinas y con habilidades y competencias para afrontar la solución de problemas a lo largo de la vida (Jabro, Corinth, 2005).

#### 1.5. El diseño de portales de contenido para ALFIN

El modelo socio-constructivista se ha mostrado adecuado para liberar el potencial creativo de los estudiantes, facilitando un aprendizaje significativo, personal y social, es decir un aprendizaje que, en contraposición con el memorístico (predominante todavía en algunos entornos educativos), habilite a los estudiantes para encargarse de su futuro de una forma

creativa y constructiva, siendo más proactivos que reactivos. El aprendizaje es entendido como un proceso de reorganización cognitiva, que implica tanto la asimilación de las informaciones procedentes del entorno como la acomodación de los conceptos previos a los nuevos datos. Así concebido, el proceso de aprendizaje es doble y consiste no solo en la asimilación de nuevos conceptos sino también en la reestructuración de los conocimientos ya existentes. Este cambio en la organización del aprendizaje, que supone el paso de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, implica un nuevo enfoque en el papel de los educadores y de las actividades educativas y da un mayor énfasis a los resultados de aprendizaje. El profesor se transforma en un e-tutor y en un facilitador del aprendizaje (McCarthy, 2001). En consonancia con este modelo potenciamos la utilización combinada y simultánea de estrategias de educación presencial y a distancia, mediante el desarrollo de portales temáticos que faciliten el acceso universal a los contenidos y a la información (recursos open access) y sean manejables, comprensibles y de credibilidad para la comunidad universitaria. Consideramos que los recursos web de índole educativa constituyen una alternativa interesante para apoyar el aprendizaje del estudiante (Henry, 2001), pues su uso ofrece a los estudiantes múltiples formas de acceso a los contenidos, a su propio ritmo y elección, pudiendo interactuar con el contenido, con el tutor y con otros estudiantes, mediante diversos canales y niveles de interacción para construir conocimiento (Lewis y Orton, 2000).

## **2. Los Portales de Contenido (*e-Learning Portal*) como recurso de calidad para el aprendizaje en ALFIN**

La terminología sobre este tema brinda múltiples denominaciones: *e-learning portal*, *scholar portal*, *thematic portal*, *campus portal*, *information.com*... Ante esta vaguedad terminológica se plantean algunas posturas clarificadoras, si bien éstas desbordan el ámbito de este trabajo. Nos inclinamos por la denominación "*learning portal*" que enmarca estas iniciativas de innovación docente en el esfuerzo de (auto)aprendizaje del estudiante a lo largo de la vida, especialmente en el marco de la formación y la educación informacional. Los portales de contenido educativo son espacios virtuales que ofrecen múltiples servicios a los miembros de la comunidad universitaria. Constituyen un nodo integrado para el acceso comprensivo y útil de la información y ofrecen además de contenidos, información, instrumentos para la búsqueda de datos, recursos didácticos, materiales docentes interactivos, herramientas para la comunicación interpersonal, formación, asesoramiento, ... (Eisler, 2000). Un portal educativo temático debe ir más allá de la gestión de la información, para crear comunidades de aprendizaje y espacios académicos, que permitan redefinir en profundidad las relaciones entre los profesores, estudiantes, y las instituciones y sus comunidades externas. Además de ser un *gateway* y un organizador de contenidos, debe ofrecer acceso a recursos de información y de aprendizaje de calidad -elaborados por expertos-, estimulando la interacción con los recursos y con otros estudiantes y apoyando nuevos modelos de enseñanza, aprendizaje e investigación (Campbell, Aucoin, 2003). Además, un portal temático acrecienta el tradicional espacio académico eliminando las fronteras físicas, y desempeña una importante función de socialización tanto para los que aprenden como para los que enseñan. La naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje se define como un escenario donde los estados de aprendizaje se estructuran por sitio, tiempo y formato (Battson, 2000). En definitiva son una buena herramienta para el usuario, pues ofrecen en una única página una gran variedad de recursos útiles, permitiendo personalizar la información, seleccionando y visualizando solo aquello de interés (Looney, 2000).

El portal de contenidos se diferencia de otras iniciativas como las *homepage* o los *information.com*, porque está centrado en el usuario y no en el propietario, se ha diseñado conociendo las necesidades de información de los destinatarios y se han seleccionado contenidos de calidad. Estos elementos avalan el hecho de que se potencien la creación de *scholar portals*, aún sabiendo que es una tarea compleja y cara, que requiere un esfuerzo integrado dentro de la comunidad universitaria (bibliotecarios, académicos, estudiantes ...) (Campbell, 2001). En general las funciones principales de los portales temáticos se concretan en estas dimensiones:

- ofrecen información en línea fiable de todo tipo a los miembros de la comunidad universitaria.
- proporcionan recursos didácticos y educativos de todo tipo, gratuitos y utilizables directamente desde Internet (materiales didácticos on-line) o desde los ordenadores (tras "bajar" una copia desde el portal).
- contribuyen a la formación del estudiante, ofreciendo una importante selección de contenidos, esquemas, mapas, dossiers y actividades, facilitando un entorno de colaboración amigable.
- apoyan la labor del profesor, ofreciendo estrategias y acciones para el diseño de materiales didácticos, experiencias e iniciativas similares, recursos comentados y evaluados...
- permiten la integración en plataformas de aprendizaje virtual, tipo WebCT, Moodle...
- ofrecen canales de comunicación (foros, chats, listas de distribución) entre los miembros de la comunidad universitaria, en los que se comparten ideas y materiales, se debaten temas, se consultan dudas
- proporcionan instrumentos para la comunicación: correo electrónico, chats, espacios para alojar páginas web...
- ofrecen garantías de accesibilidad y usabilidad de los contenidos.

Como elementos principales destacamos los siguientes: (Boettecher, 2000), Campbell, 2001, Paadre, 2000)

- contenidos: promoviendo la innovación, ofreciendo acceso a los contenidos de mayor calidad en la web y fomentando el uso de normas, búsqueda en bases de datos y herramientas. Es aconsejable el uso de mapas de contenidos interactivos para visualizar fácilmente la información significativa.
- servicios de valor añadido, como información variada, noticias, informes, alertas bibliográficas, fomentando el uso del acceso al texto completo, la provisión de materiales especializados, los espacios de trabajo compartido y herramientas de apoyo a la edición científica.
- buscadores y herramientas de calidad que sirvan de guía para el uso del portal, desde motores de búsqueda, modos avanzados de recuperación, tutoriales, tesauros electrónicos, correo electrónico, foros, chats...
- FAQs: pueden dirigirse a un grupo en particular o bien orientarse como ayuda en línea o formación basada en el ordenador para nuestras aplicaciones.
- acceso a los recursos: especialmente a las aplicaciones de software que utilizan en su trabajo diario.
- actualización del portal, gestionando los contenidos desde la precisión y la relevancia conforme a las necesidades de los usuarios.

## 2.1 Diseño

Consideramos que la decisión de implementar un portal académico para intensificar las oportunidades de aprendizaje en ALFIN debe tener en cuenta tanto los objetivos y estrategias pedagógicas de la institución y sus correspondientes costes económicos, como las cuestiones relacionados con el acceso, flexibilidad, innovación, personalización, credibilidad, calidad y transparencia de la información. Su diseño plantea desafíos estratégicos en el entorno académico pues precisa de la colaboración y esfuerzo de los distintos agentes del campus: profesores, tutores, bibliotecarios y estudiantes. Asimismo requiere que se defina un plan de trabajo que contemple estos elementos clave:

- el dominio temático
- los usuarios a los que va dirigido

- el tipo y naturaleza de la información
- los requerimientos funcionales del portal
- los servicios que ofrece

Sabemos por experiencia que el diseño del portal es la parte más importante y crítica de una iniciativa educativa de esta magnitud, pues se ha de conocer bien el dominio o áreas temáticas sobre las que se va a trabajar, las iniciativas y experiencias existentes, las estrategias para organizar y comunicar la información en la web, los hábitos y comportamientos de los usuarios... Se deben decidir los estándares y tecnologías a emplear en la edición web del portal (propietarios y públicos, abiertos y cerrados). Además se ha de intentar cumplir la regla del 80/20: pues el 80% de los éxitos de los proyectos de portales depende de la calidad de los contenidos y el 20% se debe a la calidad del software utilizado. Todo ello obliga a un trabajo interdisciplinar y en equipo que compatibilice la presencia de académicos, informáticos, expertos en educación y trabajadores del conocimiento. Como fase previa en el diseño, el responsable del portal deberá definir qué información se incluye y qué características debe tener, qué alcance temático se aborda, en qué habilidades y competencias se pretende formar al usuario, qué itinerarios de aprendizaje se prevén, qué criterios de acceso se plantean, qué servicios se ofrecen,...

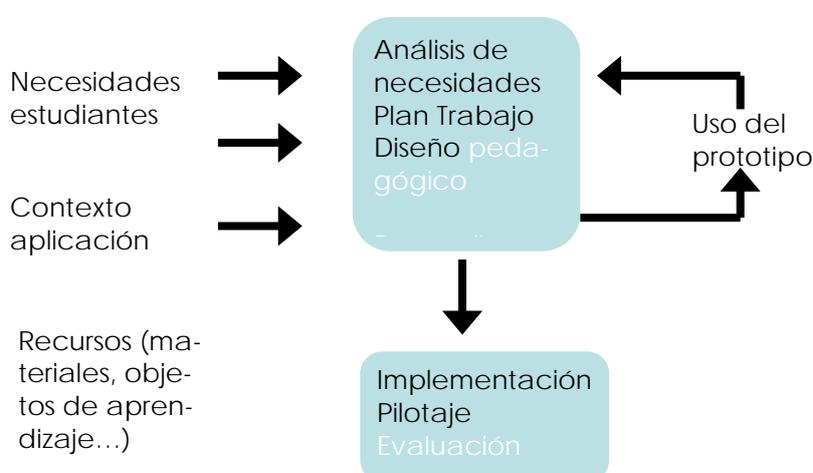
En general, los portales que hemos elaborado son fruto de la amplia experiencia acumulada como docente y de los conocimientos adquiridos como evaluadora externa de titulaciones, departamentos y servicios universitarios. Todo ello nos ha permitido tener una visión global de las carencias de los modelos educativos, de las necesidades y expectativas de los estudiantes en relación con la biblioteca y las nuevas formas de acceso a la información, de la necesidad de la gestión del cambio en los servicios bibliotecarios.... El empleo de técnicas de análisis cualitativo (DAFO, entrevistas y *focus group*) nos condujo a la conveniencia de contar con un equipo interuniversitario e interdisciplinar de expertos académicos para acometer con éxito el desarrollo de portales de contenido para la formación en ALFIN. Como plataforma metodológica nos hemos basado en la filosofía de los modelos Big Six (1995), FORMIST (1998), PLUS (1999) y CERISE (1999), (Jafari, A., 2003), en el análisis e interiorización de un amplio elenco de documentos de trabajo publicados por organismos internacionales y prestigiosas asociaciones de bibliotecas universitarias, destacando entre otras las siguientes iniciativas: UKOLN (1997), Normas sobre Alfabetización en Información de ACRL/ALA (2000), CAUL (2001), AECT (1998), UNESCO Declaración mundial sobre la educación superior (1998), Declaración de Bolonia (1999), CRUE (2000), Comisión Europea (2003), Declaración de Graz (2004) o la iniciativa e-EUROPE (2003-05)... que ponen especial énfasis en los cambios en la organización de la enseñanza superior fundamentados en el aprendizaje a lo largo de la vida, en el desarrollo de habilidades multidisciplinares o transversales y en la adquisición de un conjunto básico de destrezas genéricas y competencias para la alfabetización informacional.

En consonancia con la literatura en uso sobre características esenciales de los portales e-learning (Campbell, Aucoin, 2003; Eisler, 2000 Campbell, 2001, Paadre, 2000.), hemos considerado en nuestros portales las siguientes dimensiones:

- *inclusión*: apoyan el aprendizaje de varias comunidades de estudiantes, profesionales y usuarios.
- *integración*: parten de la base de la realidad institucional universitaria española e integra las necesidades de sus miembros.
- *orientación al aprendizaje*: ofrecen material didáctico y recursos innovadores con un alto nivel de dinamismo e interactividad. El usuario define su ritmo de aprendizaje y puede seleccionar y almacenar la información que necesite.
- *accesibilidad*: se identifican, organizan y representan los recursos de forma que se puedan recuperar, usar y reutilizar fácilmente. La accesibilidad se refiere tanto al acceso técnico como social de la información (información disponible en más de un formato...). Se ha adoptado las recomendaciones del W3C Web Accesibility.

- *flexibilidad*: son portales extensibles, pues permiten integrar más y nuevos recursos, respondiendo a las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida.
- *navegabilidad*: la arquitectura del sitio y la navegación están acorde con los objetivos del sitio, mediante una clara relación de conceptos e ideas.
- *responsabilidad*: algunos de los portales ofrecen un formulario para su evaluación, con el fin de conocer de cerca la opinión del usuario y fomentar las mejores prácticas.
- *actualización*: se cuida el grado de enriquecimiento y la periodicidad en la actualización de los contenidos
- *colaboración*: se potencia la conjunción de esfuerzos de los miembros implicados: profesores, investigadores y estudiantes.

### Fases del Diseño



## 2.2 Iniciativas de portales para ALFIN desde la educación superior

Es importante la puesta en marcha de iniciativas colaboradoras de aplicación didáctica mediante el diseño de herramientas, programas e iniciativas de implementación para la ALFIN, -como portales de contenido, tutoriales, laboratorios para el aprendizaje... Desde estas premisas, y partiendo de la innovación docente en el campo del aprendizaje electrónico y la alfabetización informacional queremos destacar la potencialidad de los portales web como recursos educativos emergentes, que ofrecen acceso a una gama de aplicaciones y recursos de aprendizaje electrónico, incluyendo materiales didácticos, recursos e información, apoyo, orientación, herramientas de comunicación (tableros de anuncios, grupos de discusión...) y de gestión. Han de ser recursos manejables, comprensibles y de credibilidad para apoyar el aprendizaje del estudiante (Henry, 2001).

Entre los beneficios que aportan los portales de contenido destacamos los siguientes:

- proporcionan un amplio acceso a los recursos de calidad y a la información relevante para estudiantes y profesores en el dominio de la competencia informacional.
- forman y entrenan en habilidades y competencias para el uso, gestión y aprovechamiento de la información a cualquier miembro de la comunidad universitaria, desde profesores, bibliotecarios, estudiantes, titulados a jóvenes investigadores... contribuyendo al aprendizaje significativo.
- contribuyen al aprendizaje en una multiplicidad de escenarios: como una experiencia de aprendizaje individual y autónomo, como un programa integrado de apoyo a la enseñanza presencial, como recurso para el aprendizaje e-learning o como recurso para la formación continua de usuarios y bibliotecarios.

**Los buenos portales de contenido**

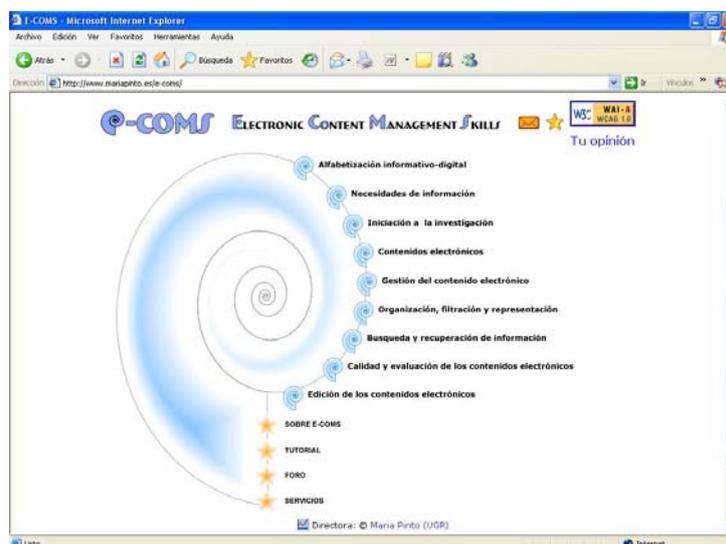
despiertan el interés del usuario  
 usan un lenguaje claro  
 estructuran el contenido en unidades manejables  
 suministran múltiples rutas de aprendizaje a través de los materiales  
 usan imágenes, esquemas y mapas  
 ofrecen oportunidades para la práctica  
 proporcionan retroalimentación personalizada



Los portales de contenido que hemos elaborado y presentamos son el resultado de varios proyectos de innovación docente con distintas financiaciones: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Innovación Ciencia y Tecnología de la Junta de Andalucía y Vicerrectorado de Calidad e Innovación educativas de la Universidad de Granada

**2.3 Descripción de Portales de contenido para ALFIN**

- Portal **e-COMS**. URL: <http://www.mariapinto.es/e-coms>



e-COMS es el primer portal educativo *e-learning* producido en España para la formación en alfabetización en información, especialmente digital, y dirigido a estudiantes universitarios, docentes y jóvenes investigadores. Su objetivo es potenciar el autoaprendizaje en lo referente a la gestión, análisis, organización, evaluación, difusión de los contenidos electrónicos, favoreciendo el dominio de habilidades y competencias tecnológica, documental, procedimental e investigadora. Ofrece, además, una cuidada selección de recursos electrónicos actualizados. Con todo, el portal e-COMS es genérico y transversal, siendo válido para todos los estudiantes universitarios que necesiten adquirir habilidades y formación en alfabetización informacional, particularmente en relación con la gestión del contenido e-learning. Esta iniciativa es un proyecto pionero en el ámbito de la información y documentación en España, y se alinea con el compromiso de la *Red Española de Bibliotecas Universitarias* (REBIUN 2002) para promover la creación e integración de materiales docentes útiles, para promover ALFIN en el estudiantado y participar en el aprendizaje autónomo.

El objetivo genérico del portal es proporcionar un tutorial conceptual y procedimental centrado en el conocimiento y manejo de herramientas de gestión del contenido electrónico y proporcionar formación en ALFIN al estudiantado, para equiparle con un conjunto de competencias y habilidades que les prepararán para afrontar los cambios en la información y la sociedad de la información. Los objetivos generales del portal son proporcionar formación sobre las siguientes competencias clave:

- competencia cognitiva: el desarrollo de estrategias para analizar, sintetizar, interpretar y procesar información.
- competencia tecnológica: basada en el aprendizaje autónomo de herramientas informáticas.
- competencia documental: basada en la gestión de la información determinando las necesidades, realizando búsquedas planificadas, usando estrategias para localizar y obtener información, discriminando y evaluando la información para tomar decisiones, etc.
- competencia investigadora: iniciación en técnicas básicas de investigación y métodos para la resolución de problemas.
- competencia comunicativa: desarrollo de habilidades para la comunicación, compartición y difusión de la información. Se propone el uso de herramientas de comunicación síncronas, foros y otros recursos, y se deberían incorporar valores como la innovación, la creatividad, la conciencia de la calidad, etc.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- construir un portal interactivo para "aprender a aprender", y para instruir a los estudiantes en ALFIN
- proporcionar un espacio virtual de apoyo al aprendizaje, y ser portal de referencia para los estudiantes de biblioteconomía y documentación y psicopedagogía, aunque el portal se pilotó en otras áreas técnicas
- entrenar a los estudiantes en el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis.
- ofrecer técnicas básicas para la búsqueda, recuperación y evaluación de la información: aprender a hacer.
- enseñar a presentar y organizar la información.
- enseñar a utilizar los sistemas de comunicación síncronos y asíncronos en el proceso de creación e intercambio de conocimiento.

Por tanto, e-COMS es un portal educativo dirigido al aprendizaje global de los estudiantes universitarios, cualquiera que sea su área de especialidad, pues afronta de forma sistémica el entrenamiento y la adquisición de habilidades, competencias y destrezas genéricas, relacionadas con todos los aspectos importantes de la gestión, acceso y uso de la información, dotándolos de autonomía en el manejo de la información y en la adquisición de nuevas habilidades cognitivas en el entorno de la actual economía del conocimiento. La presentación de los contenidos temáticos en el portal sigue un esquema intuitivo basado en estos elementos:

- resumen: en el que se ofrece una síntesis de la categoría abordada.
- contenidos: organizados en ocho categorías, enlazan mediante un índice sistemático de subcategorías y epígrafes al conocimiento teórico y procedimental que ha de adquirir el estudiante.
- habilidades y competencias: se ofrece para cada categoría una serie de habilidades y competencias específicas, incidiendo mucho en la educación documental para la alfabetización en información.
- dossier electrónico: con una cuidada selección de recursos específicos
- dossier bibliográfico: que recoge las referencias bibliográficas de interés sobre cada categoría.
- herramientas: de consulta (tutorial, buscadores,..), de opinión (encuesta de uso) y de comunicación (correo, foro, etc.) que facilitarán las tutorías permanentes y personalizadas y proporcionarán un espacio para debatir virtualmente aspectos puntuales y contribuir a compartir el conocimiento.

De gran importancia son los contenidos ofrecidos por el portal, tanto en su formulación y expresión como en su presentación y estructuración, que obedece a un modelo de taxonomía común en el ámbito de la alfabetización informacional. Además, hemos considerado ciertos aspectos relacionados con la utilización de recursos para el diseño instructivo de los materiales (índices temáticos, motores de búsqueda, bases de datos...), con el tratamiento de los contenidos para su virtualización (normas de estilo de escritura web, mapeo de conceptos...), con la experimentación del material en situaciones educativas reales, con la definición de preguntas frecuentes, con la definición de las herramientas de comunicación más comunes (foros, chats, listas de distribución...) y con la definición de la usabilidad-funcionalidad-navegación-accesibilidad de las interfaces de usuario.

El portal e-COMS está organizado jerárquicamente a partir de su página principal en categorías y subcategorías temáticas. En la página de inicio se puede acceder a la presentación del proyecto, la mención de créditos y autoría, así como las herramientas de apoyo. En la presentación sobre e-COMS se explica su filosofía, objetivos, metodología y contenido. Las herramientas de apoyo son de diversos tipos:

- de búsqueda de información: el mapa del sitio y el buscador
- de ayuda de utilización del sitio: tutorial y contacto, indicado
- de apoyo al estudio: bajo la etiqueta de servicios, se ofrece el acceso a un selectivo listado de obras de referencia, software, directorios, revistas, bibliotecas digitales y portales.
- de comunicación: foro y correo electrónico

El eje de la arquitectura de contenidos del portal es la taxonomía de categorías temáticas seleccionada, que se han estructurado en subcategorías y epígrafes reticulares para que el estudiante pueda hacer una exploración sistemática por los enlaces activos y pertinentes favoreciendo una navegación orientada, amigable y personalizada. Por su relación con las habilidades para la gestión de la información electrónica, se establecieron ocho bloques de contenidos transversales (Pinto, Doucet, 2007)

- *Alfabetización informacional-digital*: Se explica el concepto de alfabetización en información como cauce para aprender a aprender, las normas y los proyectos internacionales en el marco universitario, con el fin de que el estudiante pueda ser autónomo en el manejo y uso de la información para su propio proceso de aprendizaje.
- *Necesidades de información*: Se explica el concepto de necesidad de información y se insiste en que conocer las necesidades de los usuarios potenciales o reales es importante para conocer sus deseos en materia de prestaciones documentales. Con tal fin, se insiste para que el estudiante aprenda a definir los criterios de búsqueda, formular las estrategias adecuadas y emplear las herramientas necesarias.

- *Iniciación a la investigación*: Se profundiza en los principios del pensamiento científico, en los procesos de creación e innovación y en los métodos y técnicas de investigación para que le ayuden en su proceso de aprendizaje así como en el diseño y planificación de sus trabajos.
- *Contenidos electrónicos*: Se incide en el concepto de contenido electrónico, desprovisto de fronteras e integrado en redes, donde cada cual puede crearlo, recrearlo, modificarlo y reutilizarlo. Se abordan sus características y propiedades, sus formas de presentación, su manera de generarlo así como su estructura y presentación en la web. Hoy día se usa Internet en todos los sectores (banca, sanidad, educación, cultura...) habiéndose convertido en un importante instrumento para la generación de contenidos, aunque a veces le falta el control necesario sobre su autenticidad y fiabilidad.
- *Gestión de los contenidos electrónicos*: Se incide en la importancia de la gestión de los contenidos electrónicos y la interpretación crítica de la información contenida en los documentos. El uso de las nuevas tecnologías obliga a que los estudiantes sepan gestionar los contenidos, administrarlos, referenciarlos, conocer sus formatos, transferirlos...
- *Organización, filtración y representación de la información*: Saber organizar los contenidos electrónicos, analizarlos, procesarlos, filtrarlos y representarlos de forma sintética es cada día mas necesario en el entorno electrónico. Se explica cómo analizar, cómo segmentar la información para volverla a reorganizar posteriormente utilizando las técnicas de esquematización, representación gráfica, lenguaje controlado y resumen.
- *Búsqueda y recuperación de información*: Se introducen los conceptos de búsqueda y recuperación de información, enseñando al estudiante el manejo de diferentes métodos, técnicas y herramientas para garantizar una recuperación de calidad: bases de datos, Internet, tesauros, ontologías, mapas...
- *Calidad y evaluación de los contenidos electrónicos*: La facilidad y libertad con que pueden publicarse contenidos en Internet hace necesaria la adopción por parte del estudiante de una serie de criterios que le ayuden a filtrar los contenidos electrónicos y a discernir la veracidad, la credibilidad, la fiabilidad y en definitiva, la calidad de las informaciones que este medio le proporciona.
- *Edición de los contenidos electrónicos*: La edición electrónica basada en internet es ya una realidad accesible para todos. Los proyectos de edición electrónica son frecuentemente proyectos multimedia, que combinan todo tipo de soportes: desde el texto a la realidad virtual pasando por el audio, vídeo... El diseño de páginas web constituye un buen ejemplo.

Las habilidades y competencias que completan estas ocho categorías temáticas incluyen el desarrollo de los conocimientos y destrezas específicos para la formación en alfabetización en información, y se relacionan con el ciclo global del conocimiento basado en la generación, gestión, procesamiento, evaluación, recuperación y difusión de la información, con los contextos de trabajo, generalmente el marco de una comunidad universitaria, y con el objetivo prioritario de enseñar a aprender en entornos electrónicos.

- **Portal ALFIN-EEES.** URL: <http://www.mariapinto.es/alfineees>



Alfin-EEES constituye también una iniciativa piloto sobre la propuesta de contenidos para la formación en competencias genéricas, dirigida a cualquier estudiante universitario que necesite buscar, gestionar, organizar y evaluar la información recogida en fuentes muy diversas. Alfin-EEES sirve para potenciar la alfabetización en información de quienes lo consultan, multiplicando las oportunidades de aprendizaje electrónico autodirigido y fomentando valores como la innovación, la creatividad, la ética o la capacidad de trabajar en equipo. Se trata de un portal educativo dirigido al aprendizaje global de los estudiantes, y está centrado en el entrenamiento y adquisición de habilidades, competencias y destrezas genéricas, relacionadas con todos los aspectos importantes de la gestión, acceso y uso de la información, dotándolos de autonomía en el manejo de la información y en la adquisición de nuevas habilidades cognitivas en el entorno de la actual economía del conocimiento. Los conocimientos sobre competencias plasmados en Alfin-EEES serán asimilados por los estudiantes utilizando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la docencia y el aprendizaje electrónico: hipervínculos, esquemas y mapas, ejemplos interactivos con solución de problemas, preguntas frecuentes, que aportarán soluciones a las cuestiones más problemáticas, correo electrónico, que facilitará las tutorías permanentes y personalizadas, y foros, que proporcionarán un espacio para debatir virtualmente aspectos puntuales y contribuir a compartir el conocimiento.

Por su relación con la gestión de la información, se han establecido seis bloques de contenidos transversales en la configuración del contenido del portal (Pinto, M., García, J., 2006):

- *aprender a aprender*: se explica el concepto de aprender a aprender, cómo aprender a aprender, cómo ser autónomo y estar a cargo de nuestro propio proceso de aprendizaje
- *aprender a buscar y evaluar información*: se enseña a elaborar estrategias de búsqueda y a localizar información, a cómo aprender a evaluar de forma crítica la información y sus fuentes...
- *aprender a analizar, sintetizar y comunicar*: cómo leer mejor, cómo segmentar la información seguidamente organizarla utilizando las técnicas de esquematización, representación gráfica y resumen y cómo comunicar el nuevo conocimiento por escrito y utilizando presentaciones gráficas al tiempo que respetando la contribución de los autores cuyas ideas se han empleado.
- *aprender a generar conocimiento*: estudio en profundidad de los procesos de creación e innovación, de los principios del pensamiento científico y de las técnicas para la organización de proyectos, para entrenar al estudiante en las fases principales de la creación de conocimiento: creación, investigación y desarrollo.

- *aprender a trabajar juntos*: se plantea las bases éticas para la coexistencia y el trabajo en equipo, así como el modo de reconocer y aproximarse al conflicto, empleando técnicas de negociación
- *usar la tecnología para aprender*: se presentan los sistemas operativos, aplicaciones informáticas de usuario, herramientas de comunicación y entornos e-learning empleados con más frecuencia en las universidades.



Cada competencia y subcompetencia emplea la misma estructura para presentar la información, aunque el nivel más específico, el de la subcompetencia, es más completo. Para cada competencia, una ficha general presenta los contenidos y los procesos de aprendizaje. La ficha para las subcompetencias, que es más específica, es muy detallada e incluye el desarrollo del conocimiento y habilidades específicas para el aprendizaje en cuestión, facilitando muchas actividades, recomendaciones y recursos. La ficha básica está basada en la teoría del aprendizaje significativo y, en general, en el paradigma constructivista, así como en los consensos más generalizados sobre la eficacia y la eficiencia de los procesos de aprendizaje. Se asume que el proceso de aprendizaje parte siempre de una motivación correcta y de un engranaje de los nuevos conceptos, habilidades y actitudes con las anteriores. Por ello, cada ficha comienza siempre con un apartado de motivación, que en el contexto de los materiales ofrecidos a los estudiantes en Internet y en la publicación impresa se expresan sencillamente con el subtítulo o etiqueta "Para qué". Es una forma simple de mostrar para qué sirve la competencia y por qué debe ser desarrollada por el estudiante; en definitiva, de explicar su utilidad. En el apartado de motivación se recurre sistemáticamente a la ilustración mediante una cita seleccionada de un autor célebre o del refranero popular, a modo de eslogan, con la que se inicia el apartado. A continuación, se emplea un lenguaje claro y conciso para indicar las principales razones por las que el estudiante debería trabajar el módulo en una sección titulada "Valores". Finalmente, se mencionan de forma sencilla los objetivos que busca el estudio de la unidad.

Por su parte, los conocimientos se dividen en declarativos y procedimentales. Por ello, se incluyen apartados diferentes para los conocimientos conceptuales declarativos (saber decir) y los procedimentales (saber hacer), que en el contexto de los materiales ofrecidos a los estudiantes se expresan simplemente con las etiquetas "Qué" y "Cómo". El objetivo es tratar ambos aspectos del mismo modo y comunicarle con claridad al estudiante la importancia de equilibrar ambos tipos de conocimiento. Por ello se decidió distinguirlos gráficamente y con claridad incluyéndolos en diferentes tablas. Los conocimientos no sólo se ex-

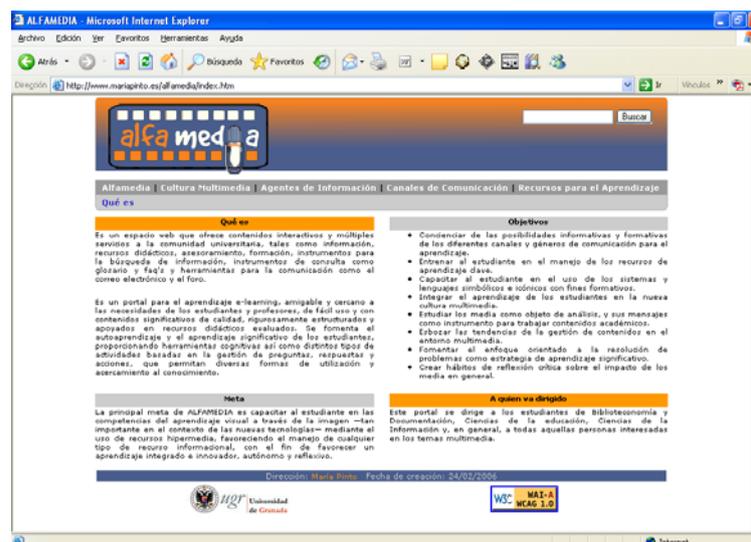
presan con palabras, sino que se muestran gráficamente en el apartado "Mapas conceptuales". Se trata de expresar la información en otro lenguaje, de cartografiar los conceptos y de proporcionar instrumentos para la argumentación visual.

<b>ESQUEMA DE FICHA BÁSICA</b>
<b>TÍTULO</b> <i>Indica en qué competencia o subcompetencia está situada la ficha.</i>
<b>MOTIVACIÓN</b>
<b>CITAS, VALORES, OBJETIVOS</b>
<b>DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL (QUÉ)</b>
<b>DESCRIPCIÓN PROCEDIMENTAL (CÓMO)</b>
<b>DESCRIPCIÓN GRÁFICA (MAPAS, ESQUEMAS...)</b>
<b>ACTIVIDADES (EJEMPLOS RESUELTOS, ESTUDIO DE CASOS...)</b>
<b>RECURSOS (PROGRAMAS, BIBLIOGRAFÍA...)</b>
<b>CONSEJOS (ANOTACIONES PARA EL PROFESOR Y EL ALUMNO)</b>

El apartado de "Actividades" contiene siempre un ejemplo resuelto y un elenco de actividades que se proponen al alumno para desarrollar la competencia, subcompetencia o aspecto específico tratado. Se intenta que los ejemplos y las actividades propuestas sean de carácter general o aborden diferentes áreas de conocimiento, para mostrar al estudiante modelos cercanos a su campo de experiencia, que él pueda generalizar o concretar según sus necesidades. Al menos una de las actividades ya aparece resuelta. Tras ello hay una sección titulada "Recursos", que pretende ofrecer a los estudiantes la posibilidad de ampliar su conocimiento de los contenidos del curso ofreciéndoles material complementario, una bibliografía muy seleccionada, documentos electrónicos -tutoriales, portales educativos, etc...- y otros recursos de utilidad, en particular aplicaciones informáticas.

Finalmente, se ofrece una sección de "Consejos", para profesores y estudiantes, con el objetivo de ayudarles a evitar algunas de las dificultades más importantes que los autores experimentan al tratar de entrenarse en estos temas.

- **Portal ALFAMEDIA.** URL: <http://www.mariapinto.es/alfamedia/index.htm>



ALFAMEDIA es un portal temático para la formación en alfabetización multimedia, donde se integran distintas modalidades de alfabetización e importantes contenidos de calidad, rigurosamente estructurados y apoyados en recursos didácticos evaluados necesarios para la comunicación y la representación de información utilizando diversos lenguajes y medios. Ofrece contenidos interactivos y múltiples servicios a la comunidad universitaria, tales co-

mo información, recursos didácticos, formación, instrumentos para la búsqueda de información, instrumentos de consulta como glosario y *faq's* y herramientas para la comunicación como el correo electrónico y el foro. Se fomenta el autoaprendizaje y el aprendizaje significativo de los estudiantes, proporcionando herramientas cognitivas así como distintos tipos de actividades basadas en la gestión de preguntas, respuestas y acciones, que permiten diversas formas de utilización y acercamiento al conocimiento. ALFAMEDIA es una iniciativa web para el aprendizaje permanente, en un entorno centrado en la innovación y el conocimiento, que canalizará la capacidad de transformación de los nuevos documentos y de las nuevas herramientas de aprendizaje multimedia y en red para que cualquier estudiante tenga acceso fácil y sobre todo gratuito a las mejores posibilidades de aprendizaje electrónico. Su misión es capacitar al estudiante en las competencias del aprendizaje visual a través de la imagen y del aprendizaje audiovisual mediante el uso de canales y géneros informativos varios como radio, televisión y cine, favoreciendo el manejo de cualquier tipo de recurso informacional para un aprendizaje integrado e innovador, autónomo y reflexivo.

Este objetivo global se desglosa en los siguientes objetivos a conseguir:

- Concienciar de las posibilidades informativas y formativas de los diferentes canales y géneros de comunicación para el aprendizaje.
- Capacitar al estudiante en el uso de los sistemas y lenguajes simbólicos e icónicos con fines formativos.
- Integrar el aprendizaje de los estudiantes en la nueva cultura multimedia.
- Estudiar los media como objeto de análisis, y sus mensajes como instrumento para trabajar contenidos académicos.
- Esbozar las tendencias de la gestión de contenidos en el entorno multimedia.
- Fomentar el enfoque orientado a la resolución de problemas como estrategia de aprendizaje significativo.
- Crear hábitos de reflexión crítica sobre el impacto de los media en general.

El portal ALFAMEDIA se articula en cuatro extensas categorías imprescindibles para la consecución del objetivo principal del proyecto:

- *cultura multimedia*: aporta los factores culturales, sociológicos, económicos, geográficos, etc., que influyen directamente de forma proporcional a la extensión digital de la sociedad de la información. Describe los multimedia y conceptualiza sus capacidades expresivas.
- *agentes*: se define el concepto "agentes informativos", se analiza su intervención en el desarrollo de la Sociedad de la Información, se caracterizan sus rasgos definitorios y se tipifican sus ámbitos de participación.
- *canales de comunicación*: se presentan los canales de comunicación existentes, de forma individual, partiendo de su perspectiva informativa y con una utilidad educativa. Se aportan los recursos adecuados para facilitar el aprendizaje del estudiante; así como, la posibilidad de ampliar los conocimientos si lo desea.
- *recursos*: basado en técnicas de aprendizaje, mediante la utilización de diferentes herramientas. Se presenta un amplio abanico de recursos educativos con el fin de capacitar al estudiante en su conocimiento, manejo, destreza y habilidad, con el objetivo de conseguir un aprendizaje libre, continuo, autónomo e individual.

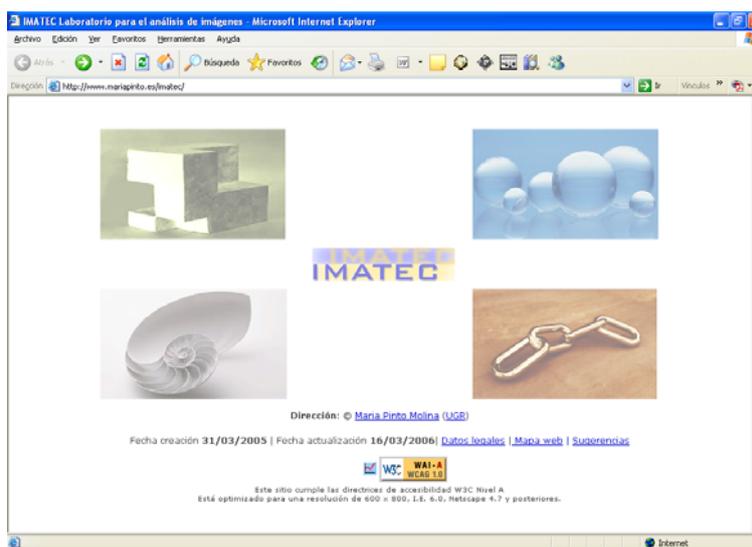
La metodología seguida en el desarrollo didáctico de las cuatro categorías presenta una estructura general que responde al esquema:

- *presentación*: definición, objetivos y breve resumen del contenido de la categoría, con enlaces directos a su desarrollo.
- *precedentes*: antecedentes históricos que influyeron a la técnica y uso actual.
- *lenguaje*: elementos sintácticos que componen el lenguaje específico de cada género informativo

- *procesamiento informativo*: valor semántico del lenguaje dentro de cada categoría y su aportación y aplicación al aprendizaje.
- *géneros y programas*: enumeración y desarrollo de los géneros y programas informativos que caracterizan a cada categoría.
- *actividades*: elaboración de actividades que seleccionan y profundizan la información primordial de cada categoría, y desarrollan la capacidad y habilidad de aprendizaje.
- *recursos*: está formado por el *glosario* o conjunto de términos específicos de cada categoría, que ofrecen una terminología profesional en cada campo informativo, la *bibliografía* o recopilación de documentos en letra impresa (manuales, enciclopedias, monografías, publicaciones periódicas, etc.) y los *recursos electrónicos* o direcciones electrónicas a través de las cuales accedemos a entidades, instituciones o personales relacionadas directamente con nuestra temática.
- *faq`s*: recoge las preguntas más usuales que hacen los estudiantes con su respuesta correcta.

Es un portal utilizado en las titulaciones de Biblioteconomía, Comunicación audiovisual, Publicidad y Ciencias de la Información para el aprendizaje autónomo y multifacético del estudiante, pues lejos de los métodos de aprendizaje memorístico, fomenta la exploración crítica de cuantos recursos de calidad se ofrecen. En este sentido, se emplean además actividades varias basadas en la respuesta a cuestionarios, la solución de crucigramas y la resolución de problemas.

- **Portal IMATEC.** URL: <http://www.mariapinto.es/imatec/>



IMATEC es un portal *e-learning* para el autoaprendizaje de estudiantes y cuantos quieran adentrarse en las singularidades que plantea el análisis documental de contenido de los documentos imagen. Hemos de recordar el protagonismo acentuado que la imagen tiene en nuestro entorno y en especial en la red, y las dificultades que entraña su correcta sistematización y análisis, pues la saturación de contenidos y la heterogeneidad de fuentes obliga a una intermediación profesional, que apueste por la selección cuidadosa de la información representativa, a través de términos de indización y el resumen de los contenidos. IMATEC se centra, en la primera fase de trabajo en que actualmente se encuentra, en el análisis documental de contenido de los documentos fotográficos, proporcionando un conjunto de descripciones basadas en atributos de contenido para la representación y la recuperación de la información. La filosofía de un autoaprendizaje organizado y sistémico es el eje que guía el diseño y desarrollo de este recurso *e-learning*, con el fin de colaborar en el proceso autónomo y progresivo de adquisición de conocimientos a lo largo de la vida, tanto en los aspectos declarativos como procedimentales. Se propone una metodología documental muy

poco explorada en el entorno de trabajo de bibliotecarios y documentalistas, basada en la fuerza expresiva de los mapas conceptuales como recurso gráfico-visual para la representación del contenido significativo de los nuevos documentos, sobre todo en el entorno web.

El portal se despliega en estos cuatro apartados:

- sobre IMATEC: engloba la filosofía, la misión, el equipo de trabajo, las condiciones de uso y los destinatarios.
- contenidos: organizados en estas seis categorías:
  - **cultura multimedia**: se describen las características de la cultura multimedia y las peculiaridades del paradigma comunicacional
  - **nuevos documentos**: se ofrece una clasificación de los nuevos documentos, explicitando sus propiedades y los principales elementos para su análisis: se estudian los documentos imágenes, audiovisuales, digitales y multimedia
  - **análisis de los nuevos documentos**: se abordan las características y los elementos de análisis específicos para cada documento así como las distintas modalidades de análisis formal y de contenido
  - **metodología para el análisis de la imagen fija**: se presentan las distintas fases para analizar la imagen fija, insistiendo en el análisis denotativo y visualizando ejemplos en la web sobre algunos elementos significativos que se han de considerar
  - **técnicas de análisis**: se estudian las principales operaciones de análisis, como la indización y el resumen de los nuevos documentos, abordando tanto la imagen fija como los documentos audiovisuales, audiovisuales televisivos, cinematográficos y recursos electrónicos
  - **recuperación de los nuevos documentos**: se identifican los distintos procedimientos para recuperar los documentos imagen y se presenta una selección de buscadores de imágenes.

Para cada categoría se ofrece información acerca de:

- objetivos: indican los principales elementos para el aprendizaje, especialmente en el dominio de habilidades y destrezas

- conceptos: expresan esquemáticamente los principales objetos de aprendizaje
- mapas: representan visual y gráficamente los principales conceptos de aprendizaje y sus relaciones semánticas
- recursos: considerados como elementos complementarios y de apoyo para el aprendizaje curricular:
  - recursos bibliográficos y electrónicos para cada categoría de estudio, con importantes enlaces y una breve nota de contenido
  - glosario, que define los conceptos fundamentales
  - faq's más frecuentes
- laboratorio: es la sección práctica del portal y consta de:
  - metodología
  - formulario web para análisis de imagen, con un apartado informativo sobre cómo cumplimentarlo, definiendo los distintos campos
  - banco de imágenes: cuidada selección de imágenes y resolución de casos por analistas expertos, con especial énfasis en el análisis de contenido.
- acceso identificado: para evaluar el rendimiento de los estudiantes de la asignatura *Técnicas avanzadas de indización y resumen de documentos especiales*, que se imparte en la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada.

## 2.4 Usabilidad de los portales para el aprendizaje ALFIN

El planteamiento educativo de estos portales nos permiten incidir en el logro de ciertos objetivos de aprendizaje en la formación ALFIN: (Bloom, 1956)

- objetivos *cognitivos* relacionados con los aspectos cognoscitivos del estudiante que abarca desde el conocimiento de la información básica a la capacidad de transferir contenidos a nuevas situaciones y resolverlas. Se potencia el uso estratégico de la información, su grado de comprensión (para darle sentido y contextualizarla), la capacidad de análisis-síntesis y la capacidad de valoración;
- objetivos *procedimentales* referidos al dominio de habilidades y procedimientos específicos relacionados con las técnicas y métodos de trabajo que adquiere el estudiante y que condicionan su aprendizaje;
- objetivos *actitudinales* relativos al desarrollo por parte del estudiante de actitudes, principios éticos y valores sociales que puedan operar en situaciones distintas promoviendo comportamientos variados. Queremos resaltar la actitud cooperativa y participativa de los modelos de aprendizaje electrónico.

Los portales son utilizados por numerosos colectivos de profesores, estudiantes y jóvenes investigadores como recurso para la formación en habilidades informacionales, que prioriza la enseñanza centrada en el estudiante, la metodología basada en el aprendizaje significativo y en la adquisición de competencias transferibles a lo largo de la vida para aprender a aprender. De esta forma se emplea tanto en la enseñanza de master como de grado, pues su flexibilidad hace que puedan utilizarse en múltiples situaciones de aprendizaje:

- como una experiencia de aprendizaje en solitario usada por un estudiante que trabaja independientemente
- como un paquete integrado dentro de un programa académico presencial
- como un recurso práctico adicional para la formación en una habilidad o tema específicos.

Por tanto el valor de estos portales, además de la innovación que ofrecen como iniciativa académica ALFIN, es su utilidad para apoyar el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida de estudiantes, investigadores y personal de biblioteca. Casi todos ellos han sido usa-

dos por profesores de enseñanza superior, profesores de enseñanzas medias, bibliotecarios, investigadores...Y el dominio de trabajo ha sido amplio: desde titulaciones como Psicopedagogía, Psicología, Humanidades, Biblioteconomía, Traducción, Ciencias de la Información a Comunicación Audiovisual y Publicidad. Sin duda, el mayor éxito de los portales que hemos elaborado ha sido su usabilidad, pues en menos de dos años han recibido más de 80.000 visitas, de usuarios nacionales e internacionales de diversos entornos académicos (universidades, bibliotecas, asociaciones profesionales y estudiantes) y geográficos (España, Argentina, México, Chile, Estados Unidos y países de la Unión Europea...). La interfaz de cualquiera de ellos está concebida teniendo en cuenta las características y preferencias del usuario; es intuitiva, flexible y de fácil uso, adaptándose a cualquier situación de aprendizaje basada en experiencias del mundo real, en distintos contextos y desde distintos dispositivos (Marchionini, 1992). Son portales interactivos que combinan texto, imagen, gráficos, audio, video clips, actividades, ejercicios *online*, test, animaciones ... Si tomamos como referencia el Portal e- COMS en su primer año de vida (noviembre 2004-2005) podemos decir que fue visitado por más de 12.000 usuarios, nacionales e internacionales de diversos entornos académicos nacionales e internacionales y ha sido enlazado desde numerosas webs institucionales relacionadas con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Pinto, M. Doucet, V., 2007).

Queremos destacar el valor potencial que tiene este tipo de portales e-learning para la educación superior, en un momento de importantes cambios en el sistema educativo europeo (Oyston, 2003, Pinto, Sales, 2008). Es nuestra intención de ahora en adelante dar cuenta de los resultados de su implementación práctica, desde una perspectiva evaluativa siempre tendente a la búsqueda de la calidad, que integre las perspectivas social, cognitiva y educativa. Seguir trabajando en la elaboración de portales ALFIN de corte específico mediante equipos interdisciplinarios, es un reto abierto, en el que habrá que considerar estos objetivos prioritarios:

- aminorar la brecha entre oferta y demanda educativas
- conocer el comportamiento informacional de comunidades de usuarios según los dominios temáticos
- implementar modelos ALFIN a la medida, en correlación con las necesidades, hábitos y comportamientos informacionales de comunidades de prácticas. Es el caso del desarrollo de los modelos ALFINTRA (Pinto, 2005) e INFOLITRANS (Pinto, Sales, 2007 )
- desarrollar instrumentos de medición que nos permita evaluar el progreso y los logros de los estudiantes sobre el tema.

### **3. La experiencia de cursos *online* sobre ALFIN**

SEDIC, una de las asociaciones españolas más relevantes en el campo de los estudios de información, tiene como uno de sus objetivos prioritarios la formación de especialistas en la gestión de la información y la documentación, como queda reflejado en la celebración de más de veinte cursos especializados anuales de carácter monográfico. Conscientes de las posibilidades de aprendizaje que ofrecen las nuevas tecnologías ha organizado un programa de cursos de formación on-line a través de la plataforma Sedicforma, en el que se han realizado desde el año 2006 propuestas formativas sobre alfabetización informacional, a través de estos dos cursos:

- «Alfabetizar en información desde la biblioteca universitaria en la era del conocimiento y en el marco de la convergencia europea. Diseño de herramientas para el aprendizaje virtual». Dirección: María Pinto. Tutoras: María Pinto, Dora Sales y Pilar Martínez-Osorio. Los objetivos que se pretenden conseguir con la impartición del curso son:

- definir y consensuar los conceptos relacionados con la alfabetización informacional
- potenciar la cultura Informacional y el aprendizaje autónomo haciendo uso de iniciativas y herramientas e-learning, como portales de contenido, tutoriales,...

- situar la alfabetización informacional dentro del contexto Europeo de Educación Superior, presentando los distintos acuerdos que se han tomado en esta materia.
- analizar las distintas iniciativas en alfabetización informacional desarrolladas en las Universidades españolas.
- facilitar herramientas de alfabetización en información que posibiliten convertir las bibliotecas universitarias en centros de recursos para el aprendizaje y la investigación.

• «Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública». Dirección: María Pinto. Tutoras: María Pinto, Dora Sales y Pilar Martínez-Osorio. En el contexto de la Sociedad de la información y del aprendizaje para todos, el potencial de la biblioteca pública como catalizadora de propuestas y experiencias y como foro abierto para la alfabetización múltiple es enorme. En este sentido, este curso se propone abordar las diversas facetas de las nuevas necesidades de alfabetización desde una perspectiva conceptual, al tiempo que eminentemente aplicable y práctica, con el fin de conseguir los siguientes objetivos:

- fomentar la alfabetización múltiple desde la biblioteca pública, especialmente en los aspectos relacionados con el uso de la información en cualquiera de sus tipos y formatos y en la dimensión de la alfabetización digital y multimedia, añadiendo la perspectiva de la interculturalidad en una Sociedad del Conocimiento para todos (Pinto, Sales, 2007):
- colaborar en el aprendizaje del ciudadano, dotándolo de las técnicas y recursos complementarios para su formación integral y continua en la Sociedad de la Información.
- definir, aclarar y consensuar los conceptos relacionados con la implantación de modelos de aprendizaje basados en la alfabetización múltiple.
- analizar las distintas iniciativas en alfabetización múltiple desarrolladas por bibliotecas públicas tanto españolas como europeas.
- entrenar al personal bibliotecario para el diseño de herramientas y recursos para la alfabetización múltiple.

La buena acogida de ambos cursos ha hecho que en menos de un año se hayan celebrado más de diez ediciones, en los que han participado casi trescientos profesionales de numerosas bibliotecas universitarias españolas (País Vasco, Rioja, Cádiz, Valladolid, A Coruña y otras más pertenecientes a Rebiun), asociaciones profesionales y bibliotecas públicas. Los programas son flexibles y los contenidos se han estructurado de forma lógica para el aprendizaje, quedando modulados por semanas, a través de las cuales se distribuía el material de cada unidad, apoyado en recursos de calidad y en el desarrollo de ejercicios participativos para la asimilación de las unidades. Las actividades, basadas algunas en simulaciones de experiencias del mundo real permiten a los asistentes sumergirse en la realidad y dar sentido a sus decisiones. Para ello ha sido importante la figura activa de los e-tutores en el desarrollo y seguimiento continuo del curso y del coordinador pedagógico. Se ha fomentado los grupos de discusión, promoviendo la comprensión de los contenidos, el posicionamiento y debate, la exposición de experiencias, la construcción de marcos de trabajo.... Un componente importante de todos los procesos de aprendizaje electrónico es la evaluación y el logro de resultados. La evaluación ha sido sumativa, en función de las entregas de las actividades que estaban planificadas desde el comienzo del curso. En este sentido, hemos empleado una amplia gama de oportunidades de evaluación (test, cuestionario de inicio, resolución de casos y actividades, participación en debates...). En función del grado de implicación participativa y la entrega de tareas propuestas se emiten dos tipos de certificados: aprovechamiento y seguimiento. El análisis de todos estos elementos ha permitido al equipo pedagógico, además de desarrollar una labor formativa innovadora con el colectivo de bibliotecario, conocer de forma exploratoria, a partir del análisis de un cuestionario inicial que se les suministraba, las percepciones, necesidades y realidades en temas de alfabetización informacional, diagnosticando el nivel inicial de conocimientos y el grado de progreso, para poder diseñar programas ALFIN adecuados. Sabemos que las actividades de alfabetización que se realizan en las bibliotecas universitarias se refieren sobre todo a la

formación de usuarios en el manejo de recursos de información y en el conocimiento de los servicios de la biblioteca, pero no tenemos evidencias de programas ALFIN como tales, desde una perspectiva más integral, como existen en bibliotecas universitarias norteamericanas, inglesas y australianas.

Los métodos didácticos empleados proceden de la filosofía del aprendizaje significativo, basada en modelos reflexivo-pedagógicos y prácticos, que utilizan como instrumento para el aprendizaje tanto las prestaciones colaborativas de los foros de debate como los cuestionarios de repaso y la resolución de casos, utilizando la síntesis para la exposición. Esta combinatoria metodológica motiva a los participantes y aumenta las opciones participativas para adecuarse a diversos estilos y preferencias de aprendizaje. Si bien la experiencia como responsable y tutora del curso ha sido muy positiva, hemos constatado que algunos participantes tienen problemas con las herramientas informáticas para el desarrollo de las actividades requeridas (*Powerpoint*, plantilla de las actividades...). Asimismo no están suficientemente entrenados para utilizar las herramientas de comunicación al uso para el aprendizaje virtual: foro, chat, correo electrónico.

### 3. Conclusiones

La alfabetización en información se inserta plenamente dentro del esfuerzo de las instituciones académicas por incluir y desarrollar en los planes de estudio esta competencia transversal, especialmente orientada a la formación de los estudiantes universitarios, relacionada con el ciclo de producción, comunicación, recuperación y utilización del conocimiento en un contexto de compromiso social y trabajo en equipo con ayuda de las nuevas tecnologías.

Alfin-EEES es un proyecto que intenta presentar la complejidad del ciclo del conocimiento a los estudiantes universitarios, completando algunos aspectos que no suelen ser tratados en la alfabetización informacional propiamente dicha, pero que son fundamentales desde la perspectiva de las competencias genéricas. El modelo de contenidos genéricos obtenidos se traduce al lenguaje de los estudiantes y se vehicula a través de Internet con las herramientas de navegación, recuperación e interacción propias de la web y el e-learning.

El aprendizaje en el entorno universitario actual ha de ser significativo, personal, continuo y social. Se ha de sustentar en una motivación adecuada y en el engranaje de conceptos-habilidades-actitudes preexistentes y en los recientemente incorporados, aunando los conocimientos declarativos (saber) y procedimentales (saber hacer). En este marco de acción se inserta de pleno la alfabetización en información y la formación documental transversal, y en este sentido hemos afrontado el diseño e implementación del portal e-COMS, iniciativa pionera en lengua española. e-COMS apuesta por el diseño centrado en el usuario (Maybee, C., 2006) e incorpora sus necesidades y preferencias, sus formas de acceso a la información y los distintos niveles de conocimiento, con el objetivo de que adquiera los conceptos e instrumentos básicos y las habilidades y destrezas genéricas sobre cómo crear, organizar, analizar, filtrar, representar, evaluar, recuperar y usar la información tanto como recurso para su proceso de aprendizaje como para el ejercicio profesional. El modelo de contenidos genéricos propuesto se traduce al lenguaje de los estudiantes y se vehicula a través de Internet con las herramientas de navegación, recuperación e interacción propias de la web y del aprendizaje electrónico.

Como ya hemos señalado, todos estos portales educativos van dirigidos no sólo a la alfabetización informacional sino también al aprendizaje permanente del estudiante, estando centrados en el entrenamiento y adquisición de habilidades, competencias y destrezas genéricas o específicas, relacionadas con todos los aspectos importantes de la gestión, acceso y uso de la información. Son recursos docentes utilizados para la enseñanza *e-learning* tanto pura como *blended*, y constituyen ofertas educativas de actualidad que pueden ayudar a la autonomía en el manejo de la información y la adquisición de habilidades cognitivas en el entorno de la actual economía del conocimiento. Entre las características más relevantes de

estos portales se encuentran sus aportaciones singulares al panorama de la enseñanza superior derivadas de su carácter abierto y sobre todo plural: entre ellas destacan la pluridisciplinariedad, el pluriaprendizaje y la plurifuncionalidad.

### ***Pluridisciplinariedad***

La pluridisciplinariedad de los portales significa la incorporación a los mismos de una amplia gama de dominios cognitivos contemplados desde las más diversas perspectivas. Ello supone la participación de todo tipo de entornos y agentes: distintas universidades y departamentos aportan información a través del personal bibliotecario y docente más variado. Como consecuencia de esa múltiple participación hemos logrado unos portales de vocación universalista que favorezcan la multialfabetización del estudiante.

### ***Pluriaprendizaje***

Estas iniciativas de portales temáticos para ALFIN apuestan por el diseño centrado en el usuario (Maybee, 2006), incorporando sus necesidades y preferencias, sus formas de acceso a la información y los distintos niveles de conocimiento, con el objetivo de que adquiera los conceptos e instrumentos básicos y las habilidades y destrezas genéricas sobre cómo crear, organizar, analizar, filtrar, representar, evaluar, recuperar y usar la información tanto como recurso para su proceso de aprendizaje como para el ejercicio profesional. Se tiene en cuenta la triple dimensión del aprendizaje: no solo el aprendizaje de los conocimientos declarativo y procedimental, sino también y sobre todo el aprendizaje actitudinal que fomenta las mejores actitudes ante los problemas planteados. También se afronta la formación del estudiante en esta triple dimensión: búsqueda de información, pensamiento reflexivo-crítico y uso inteligente de la información.

### ***Plurifuncionalidad***

Como consecuencia de esta multiplicidad de entornos, disciplinas, modelos y métodos de aprendizaje implicados en el diseño de estos portales, se desprende también otra multiplicidad de carácter funcional, desplegada en las vertientes pedagógica, cognitiva y social. En resumen, consideramos que para una adecuada implementación curricular de ALFIN es necesario la creación de más recursos de calidad, especialmente portales temáticos específicos dirigidos a comunidades de práctica y el desarrollo de programas de formación para los profesionales de la información (tanto bibliotecarios como personal docente universitario) que los capacita como formador de formadores en el desarrollo de habilidades informacionales.

## 5. Bibliografía

- **ACRL/ALA.** *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html> [Consulta: 14/04/2007].
- **AECT** (1998). Disponible en: <http://aect.ed.psu.edu/aectweb/> [Consulta: 14/04/2007].
- **ALLAN, B.** (2002). *E-learning and teaching in library and information services*. London: Facet Publishing.
- **American Library Association, Association of College & Research Libraries** (2005-2006). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: ALA, ACRL. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html> [Consulta: 14/04/2007].
- **American Library Association** (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Chicago: American Library Association.
- **ANECA** (2003). *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*. 2003. Disponible en: [http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_credito%20europeo.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_credito%20europeo.pdf) [Consulta: 14/04/2007].
- **Batson, T.** (2000). *Campus Portals and faculty development*. Paper presented at Syllabus 2000: New dimensions in Educational Technology Conference, Boston, November.
- **Bawden, D.** (2001). Information and digital libraries: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), p. 218-259.
- **Bernhard, P.** (1998). Apprendre à maîtriser l'information: des habilités indispensables dans une société du savoir. *Education et Francophonie*, 26 (1). Disponible en: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html> [Consulta: 14/04/2007].
- **Big Six Skill** (1995). Disponible en: <http://www.big6.com> [Consulta: 14/04/2007].
- **Bloom, B.S. (Ed.)** (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goal. Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- **Boettcher, J; Strauss, H.** (2000). What is a portal, anyway? *CREN TechTalk Series*. Disponible en: <http://www.campus-technology.com/techtalks/trans/000120portal.asp> [Consulta: 14/04/2007].
- **Breivik, P.S.** (1998a). *Educating Children for the 21st Century*. Washington, DC: NEA Professional Library.
- **Breivik, P.S.** (1998b). *Student Learning in the Information Age*. Phoenix, AZ: American Council on Education and Oryx Press.
- **Bruce, C.S.** (1999). Workplace experiences of information literacy. *International Journal of Information Management*, 19 (1), p. 33-47.
- **Bruce, C.S.** (2000). Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. *Australian Academic & Research Libraries*, 31 (2), p. 91-109.
- **Burnhein, R.** (1992). Information literacy –a core competency-. *Australian Academic and Research Libraries*, 23 (4), p. 188-196.
- **Campbell, J.** (2001). The case for creating a scholars portal to the web: a white paper. *Portal: libraries and the academy* 1 (1), p. 15-21.
- **Campbell, K.; Aucoin, R.** (2003). Value-based design of learning portals as new academic spaces. En: Jafari, A. *Designing portals: opportunities and challenges*. Information Science Publishing, p. 162-185.
- **CERISE** (1999). Disponible en: <http://www.ext.upmc.fr/urfist/cerise/index.htm> [Consulta: 14/04/2007].
- **Comisión Europea** (2002). *eEurope 2005: Una sociedad de la información para todos*. Disponible en: [http://europa.eu.int/information\\_society/eeurope/2002/news\\_library/documents/eeurope\\_2005/eeurope2005\\_es.pdf](http://europa.eu.int/information_society/eeurope/2002/news_library/documents/eeurope_2005/eeurope2005_es.pdf) [Consulta: 14/04/2007].
- **Comisión Europea** (2003). *Communication from the commission, the role of the universities in the Europe of Knowledge*. Brussels, 5-02-2003, COM (2003) 58 final. Disponible en: [http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003\\_0058en01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0058en01.pdf) [Consulta: 14/04/2007].
- **Consejo de Universidades** (1998). *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

- **Coulon, A.** (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle. L'enseignement de la metho-  
dologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bibliothèques et Biblio-  
thecaires de France*, 44 (1), p. 36-42.
- **Council of Australian University Librarians** (2001). *Information Literacy Standards*.  
Camberra: CAUL. Disponible en: <http://www.caul.edu.au/info-literacy/> [Consulta:  
14/04/2007].
- **CRUE**. *Informe Universidad 2000* [en línea]. Disponible en:  
<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm> [Consulta: 14/04/2007].
- **CRUE** (2000). Disponible en: <http://www.crue.org> [Consulta: 14/04/2007].
- **Declaración de la Sorbona** (1998) [en línea]. Disponible en:  
[http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_sorbona.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_sorbona.pdf) [Consulta: 14/04/2007].
- **Declaración de Bolonia** (1999). Disponible en: <http://aect.ed.psu.edu/aectweb/> [Con-  
sulta: 14/04/2007].
- **Declaración de Graz** (2004) [en línea]. Disponible en:  
[http://ees.universia.es/ees\\_Graz\\_%20DeclFINAL.pdf](http://ees.universia.es/ees_Graz_%20DeclFINAL.pdf) [Consulta: 14/04/2007].
- **DELORS, J. (Coord.)**. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO  
de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- **Dewald, Scholz-Crane, Booth, and Levine** (2000). Information literacy at a distance:  
instructional design issues. *Journal of Academic Librarianship*, 26 (1), p. 33-44.
- **Drew, H; Abbott, W.; Orr, D.** (2001) What a Web We Weave: Evaluating the Flexible  
Delivery of Information Literacy Education *Information Online* 2001. Disponible en:  
<http://conferences.alia.org.au/online2001/papers/information.literacy.strategies.b.html>
- **Drucker, P. F.** (1999). Managing Oneself. *Harvard Business Review*, 77 (2), p. 65-74.
- **Eisler, D.** (2000). The portal's progress: a gateway for access, information and learning  
communities [en línea]. *Syllabus* 14 (2), p. 12-18. Disponible en:  
[http://www.buffalo.edu/aboutmyub/pdf/sept00\\_fea.pdf](http://www.buffalo.edu/aboutmyub/pdf/sept00_fea.pdf) [Consulta: 14/04/2007].
- **European University Association** (2003). *Declaración de Graz, 2003: después de Ber-  
lín: el papel de las universidades* [en línea]. Disponible en:  
[http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Graz%20Declaration%20\(EUA\)%20varias%20en  
guas.pdf](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Graz%20Declaration%20(EUA)%20varias%20en<br/>guas.pdf) [Consulta: 14/04/2007].
- **Formist** (1998). Disponible en: <http://formist.enssib.fr/> [Consulta: 14/04/2007].
- **Garrison, D.R., Anderson, T.** (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y prác-  
tica*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- **Goad, T.** (2002). *Information Literacy and Workplace Performance*. New York: Quorum  
Books.
- **González, J., Wagenaar, R. (eds.)** (2003). *Tuning educational structures in Europe:  
final report: phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto; Groningen: Universidad de Gro-  
ningen. Disponible en: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm> [Consulta:  
14/04/2007].
- **Henry, P.** (2001). E-learning technology, content and service. *Education & Training*, 43  
(4/5), p. 249-255.
- **IFLA** (2006). *Information Literacy Section*. Disponible en: <http://www.ifla.org/VII/s42/>  
[Consulta: 14/04/2007].
- **Jabro, A; Corinth, J.** (2005). Crisis in information literacy. *Academic exchange quar-  
terly*, 9 (2).
- **Jafari, A.** (2003). Educational Portal. En: White Paper. *Designing portals: opportunities  
and challenges*. Information Science Publishing, p. 270-290.
- **Janes, J.** (2002). *Librarianship after Google*. American Libraries Online, October.
- **Khan, B. H.** (2000). A framework for web based learning. *TechTrends*. 44 (3), p. 51.
- **Kidwell, J; Linde, K; Johnson, S.** (2000). Applying corporate knowledge management  
practices in higher education. *Educause Quarterly*, 23 (4), p. 28-33. Disponible en:  
<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0044.pdf> [Consulta: 14/04/2007].
- **Koh, C.** (2003). Reconsidering services for the postmodern student. *AARL*, 34 (3). Dispo-  
nible en: <http://alia.org.au/publishing/aarl/34.3/full.text/koh.html> [Consulta:  
14/04/2007].
- **Lancaster, F.W., Pinto, M.** (2001). *Procesamiento de la información científica*. Madrid:  
Arco/Libros.

- **Lewis, N. J., & Orton, P.** (2000). The five attributes of innovative e-learning. *Training and Development*, 6, p. 47-51.
- **Looney, M., Lyman, P.** (2000). Portals in higher education. *EDUCAUSE Review*, 35 (4), p. 28-36. Disponible en: <http://www.educause.edu/apps/er/erm00/articles004/looney.pdf> [Consulta: 14/04/2007].
- **McCarthy, J.** (2001). Integrating library services into the e-learning environment at Queensland University of Technology. *Australian Academic & Research Libraries*, 32 (3) Disponible en: <http://www.alia.org.au/publishing/aarl/32.3/full.text/mccarthy.html>.
- **Marchionini, G.** (1992). Interfaces for end-user information seeking. *Journal of the American Society for Information Science* 43 (2), p. 156-163.
- **Maybee, C.** (2006). Undergraduate Perceptions of Information Use: The Basis for Creating User-Centered Student Information Literacy Instruction. *Journal of Academic Librarianship*, 32 (1), p. 79-85.
- **Myers, K.** (1999). Is there a place for instructional design in the informational age? *Educational Technology*, 36 (6), p. 50-53
- OCDE, *DeSeCo: Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations.* (2005) Disponible en: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm> [Consulta: 14/04/2007].
- **OWUSU-ANSAH, E. K.** (2004). Information Literacy and Higher Education: Placing the Academic Library in the Center of a Comprehensive Solution. *Journal of Academic Librarianship*, 30 (1), p. 3-16.
- **OWUSU-ANSAH, E. K.** (2006). Knowledge Organization and Dissemination, and Knowledge Navigation and Application. Where the Classroom and the Library Meet in Higher Education. *International Journal of Learning*, 12 (1), p. 1-8.
- **OYSTON, E. (ed.)** (2003). *Centred on Learning: Academia Case Studies on Learning Centre Development.* London: Ashgate.
- **Paadre, H; King, S.** (2000). *College of the Holy Cross: Electronic Community and Portals.* White paper retrieved November 29, 2000. Disponible en: [www.mis2.udel.edu/jasig/holycross.doc](http://www.mis2.udel.edu/jasig/holycross.doc) [Consulta: 14/04/2007].
- **Pinto, M. (Coord.)** (2002-2006). *Diseño de la herramienta BiQual para la evaluación y mejora continua de sistemas de información. Aplicación a ciencia y tecnología.* Dirección General de Investigación. Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2002-2006.
- **Pinto, M. (coord.)** (2004-2006). *Portal e-COMS: Electronic content management skills (Tutorial hipertextual sobre alfabetización en información: habilidades para la gestión de los contenidos electrónicos).* Disponible en: <http://www.mariapinto.es/e-coms> [Consulta: 14/04/2007].
- **Pinto, M.** (2005). Alfabetización en información para traductores: propuesta del modelo ALFINTRA. En: Sales, D. (ed.) *La Biblioteca de Babel: Documentarse para traducir.* Granada: Comares, p.19-32.
- **Pinto, M., Doucet, A.V.** (2007a). An Academic Portal for Higher Education Information Literacy: the e-COMS initiative. *Journal of Academic Librarianship* [en prensa].
- **Pinto, M., Doucet, AV.** (2007b). An Educational Resource for Information Literacy in Higher Education: Visibility and Usability of the e-COMS Academic Portal. *Scientometrics*, 72 (2).
- **Pinto, M., Garcia, J.** (2006). El portal ALFIN-ees como instrumento para la formación en competencias. En: *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza. Caminando hacia Europa.* Zaragoza: Universidad.
- **Pinto, M., Sales, D.** (2007a). Alfabetización informacional para una sociedad intercultural: algunas iniciativas desde las bibliotecas públicas. *Anales de Documentación*, (10), p. 317-333.
- **Pinto, M., Sales, D.** (2007b). INFOLITRANS: a model for the development of information competence for Translator. *Journal of Documentation* [en prensa].
- **Pinto, M., Sales, D.** (2008). Knowledge transfer and information skills for the management of student-centered learning at university level: analysis of some academic experiences in Spain. Portal, 2008 [en prensa].

- **Pinto, M., Sales, D., Martínez, P.** (2008). *La biblioteca universitaria ante el reto de la alfabetización informacional*. Gijón: Trea.
- **PLUS Information Skills Model** (1999). Disponible en: <http://www.ltscotland.org.uk/5to14/specialfocus/informationkills/plus.asp> [Consulta: 14/04/2007].
- **POLSANI, P. R.** (2003). Use and Abuse of Reusable Learning Objects. *Journal of Digital Information*, 3 (4). Disponible en: <http://jodi.tamu.edu/Articles/v03/i04/Polsani/>
- **REBIUN** (2002). *Plan Estratégico 2003-2006*. Disponible en: <http://www.crue.org/rebiun/PlanEstrategico.pdf> [Consulta: 14/04/2007].
- **Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (Eds.)** (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- **Sánchez, R.** (1998). A new world on the web. *School Administrator*, 55(4), p. 20-26.
- **Schwartz, J.** (2002). Internet Access and End-User Needs: computer use in an academic library. *Reference & user service quarterly* 41 (3), p. 253-262.
- **Seels, B.B., Richey, R.C.** (1994). *Instructional technology: the definition and domains of the field*. Washington: Association for Educational Communications and Technology, 1994.
- **UKOLN** (1997). Disponible en: <http://www.ukoln.ac.uk/> [Consulta: 14/04/2007].
- **UNESCO** (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. En: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Consulta: 14/04/2007].
- **UNESCO** (1996). *Education: The necessary utopia (The Delors report)*. 1996. Disponible en: <http://unesco.org/delors/utopia.htm> [Consulta: 14/04/2007].
- **Wiley, D.A.** (2000). *The instructional use of Learning Objects*. Disponible en: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc> [Consulta: 14/04/2007].
- **Williams, D., Wavell, C.** (2001). *The impact of the School Library Resource Centre of Learning*. Research Report 9. School of Information and Media. Faculty of Management, The Robert Gordon University.
- **ZURKOWSKI, P.** (1974). *The information service environment relationships and priorities*. Washington, D.F: National Commission on Libraries and Information Science.



## Los resultados de los programas de alfabetización: la evaluación<sup>42</sup>

Gabriela Sonntag

### 1. Definición: alfabetización informativa<sup>43</sup>

Es fácil caer en el error de pensar que la alfabetización de la información es solamente otro modo de nombrar instrucción bibliográfica. Después de todo ¿no estamos haciendo lo mismo que hemos hecho siempre? ¿No es nuestra meta conseguir que los estudiantes sepan usar la biblioteca? Otro error común es el de creer que la alfabetización informativa es una expresión más elegante para la capacidad de usar el ordenador ¿Se puede ser acaso capacitado alfabéticamente si no se sabe usar el ordenador y hacer una búsqueda en la Red?

Es sumamente importante saber diferenciar en la alfabetización informacional (ALFIN) estas dos competencias que le están subordinadas. ALFIN ofrece una mayor comprensión del papel de la información en nuestras vidas y del papel crucial del bibliotecario/a en fomentar el aprendizaje en los estudiantes. Tanto Shapiro y Hughes en su artículo que hizo época (1996) como Lorenzo y Dziuban (2006) en su más reciente perspectiva general sobre las necesidades de la generación de la Red se refieren a ALFIN como el uso de la información y la creación de la misma; dándonos una idea de la diversidad de las destrezas, conceptos y reflexiones que requieren, así como las reformas curriculares necesarias para asegurar que los estudiantes alcancen sus metas. Como nos explica Rockman (2002) los alumnos necesitan ser "capaces de desarrollar la habilidad para el análisis crítico y la comunicación; reconocer y apreciar la información en los distintos formatos que se ofrecen en la sociedad actual, así como evaluar críticamente y usar con ética la información deseada. (Rockman, p. 189)

En el mundo de los negocios y las empresas se toma muy en serio la necesidad de que los empleados sean alfabetizados en información. Terry Crane, de "America Online", en su artículo de septiembre de 2000 publicado en la revista *Converge*, citado por Rockman (2002) define la alfabetización informacional como "el proceso por el cual se transforma la información en significado, comprensión y nuevas ideas. Los estudiantes necesitan la reflexión, el razonamiento y las habilidades cívicas que les permitan tener éxito - y en última instancia liderar- una economía contemporánea y democrática, la fuerza laboral y la sociedad" (p. 189). Estas son las cualidades que nuestra economía necesita.

Al explicar que la alfabetización informativa tiene dos facetas precisas, Dane Ward (2006) acusa a los bibliotecarios de enfocar solamente los aspectos analíticos y críticos. Sugiere que la parte emocional, personalmente significativa, puede ser más importante. Ward pregunta "¿Podemos ser alfabetos en información si poseemos la habilidad técnica para buscar y evaluarla la información pero no la capacidad humana para experimentar y valorarla?" (p. 397) Para que sean alfabetos en información queremos que los estudiantes se apasionen por el saber, que sean intelectualmente curiosos, ávidos exploradores de la información y sobre todo amantes de la lectura. Como dice Ward, los estudiantes deben estar dispuestos a "amar la pregunta" y no simplemente buscar la respuesta. Únicamente

---

<sup>42</sup> Una nota sobre la traducción: "Assessment" es el proceso de coleccionar, analizar y reportar datos que nos informan tanto al alumno como al profesor sobre el progreso y los problemas que han encontrado los alumnos durante su experiencia de aprendizaje. Se conoce en español como evaluación formativa y es parte de un esquema que propone: 1. Evaluación inicial (al principio de la instrucción), 2. Evaluación formativa (durante) y 3. Evaluación sumaria (al final) y enfatiza la evaluación centrada en objetivos que los alumnos conocen antes de iniciar sus trabajos. "Evaluation" se refiere exclusivamente a esta última forma de evaluación sumaria que sucede siempre al final del proceso.

<sup>43</sup> Existen varios términos para la traducción de *Information Literacy*: Alfabetización Informacional o Alfabetización Informativa (ALFIN), Competencia Informacional, Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI), Instrucción en el manejo o uso de la información y otros.

cuando enseñemos los dos aspectos de la ALFIN tendremos estudiantes motivados para aprender a lo largo de la vida.

Las reformas de los currículos han iniciado lo que algunos esperan que sea una revolución en el campo de la educación donde los logros del estudiante no se midan por "horas-crédito" sino mas bien por lo que en realidad hayan aprendido. Lo ideal, según Rockman, sería que la reestructuración del currículo, "ayudase a los estudiantes en varias etapas de sus estudios académicos intercalando las competencias informáticas horizontal y verticalmente a lo largo del currículo, reesforzándolas abundantemente en todos los cursos universitarios" (p. 189). Durante años bibliotecarios y profesores se han esforzado en reestructurar la educación universitaria con el fin de que los estudiantes adquirieran una alfabetización informacional. Rockman (2002) reconoce con precisión que la instrucción de ALFIN incluye varios factores cuando expone que: "el profesorado en cada disciplina debe colaborar en asociación con sus colegas en el proceso lectivo a través del currículo; los cursos, en lo posible, tienen que estar intelectualmente vinculados. La capacidad de ser alfabetizado en información debe ser reforzada y desarrollada con el tiempo, y los estudiantes deben tener oportunidades inherentes para el éxito desde el comienzo de su vida escolar hasta su culminación" (p. 187).

## 2. Evaluación: propósito y metas

La evaluación nace de la inquietud por la calidad de la educación del estudiante universitario. También contribuye la nueva tendencia a centrarse en el aprendizaje en lugar de la enseñanza. Y se ve como una respuesta a la exigencia de responsabilidad por parte de agencias externas: comunidades locales, ciudadanos contribuyentes, los padres de los estudiantes, y las agencias que acreditan las instituciones de enseñanza superior. Un ejemplo de este requerimiento por responsabilidad es la ley: "ningún niño quede atrás" (*No Child Left Behind*), que fue ideada por el Presidente Bush y promulgada en el 2002. Esta ley exige examinar a todos los escolares con incentivos para las escuelas en las que los niños saquen buenas notas en los exámenes e imponiendo sanciones monetarias bastante severas a aquéllas en las que los escolares saquen notas deficientes. Esta política no es, ni mucho menos, un remedio para todos los problemas dadas las razones multifacéticas y complejas que influyen en el aprendizaje de los alumnos y el cuestionable mérito de los exámenes a nivel nacional.

La Secretaria de Educación de los EE.UU., Margaret Spellings, anunció en septiembre de 2005, la formación de una comisión, llamada informalmente Comisión Spellings, encargada de recomendar una estrategia nacional para reformar la educación terciaria, poniendo un énfasis especial en la manera en que los colegios superiores y las universidades preparan a los estudiantes para desempeñarse en la fuerza laboral del siglo XXI. Asimismo esta comisión debe establecer con qué éxito las escuelas secundarias preparan a los estudiantes para la universidad. Spellings describe el cargo de la comisión como una extensión del plan "Que Ningún Niño Se Quede Atrás", a nivel universitario. A raíz de esto, existe un renovado interés por parte de todos los institutos superiores y universidades de los Estados Unidos en la evaluación y los métodos para valorar el aprendizaje de los estudiantes.

En un esbozo de los retos y métodos de evaluación empleados actualmente en instituciones de enseñanza superior, López (2002) corrobora lo que muchos ya saben, que los planes de evaluación llevan tiempo, recursos y un compromiso por parte de las instituciones. López ofrece ejemplos de prácticas en uso y expone medidas de aprendizaje directas e indirectas dentro del contexto de una agencia de acreditación regional. "La mayoría de las instituciones han establecido que si se quieren medir las habilidades, competencias, comportamientos y actitudes que se consideran valiosos y que esperan que los graduados hayan alcanzado, necesitan usar una combinación de medidas cualitativas y cuantitativas y luego comparar (triangular) los datos que la evaluación produce." (p. 361) Medir los resultados de los conocimientos de los estudiantes tiene el objeto de demostrar que la educación superior cambia a los estudiantes cognitivamente y afectivamente. Se les pide que demues-

tren los conocimientos específicos y habilidades que han adquirido en la universidad. Una excelente definición sobre los resultados de aprendizaje se encuentra en Battersby (1999).

El incremento de responsabilidad no es la única razón por la cual la evaluación ha adquirido tanta importancia. La medición del progreso del estudiante con estándares predeterminados y resultados de aprendizaje claros, como las "Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior" (*Information Literacy Standards for Higher Education*, ACRL, 2000), asegura la responsabilidad, cuantifica la eficacia, permite comparaciones entre las instituciones, y aumenta la sensibilidad a nuestros constituyentes. Esto nos permite, como educadores, refinar y desarrollar nuestra pedagogía, comunicarse con más eficacia sobre nuestra labor y por sobre todo, mejorar el aprendizaje del estudiante. Hay también un dinámico apoyo por una postura proactiva para mejorar nuestras actividades, tomando decisiones basadas en evidencias, hacia una práctica reflexiva dentro de una organización que aprende.

### **3. La mejor práctica para la educación superior**

Los nueve principios de "Buena Práctica para la Evaluación de la Educación Superior" de la Asociación Americana de Educación Superior (AAHE) forman una estructura para entender la evaluación que se ha convertido en la piedra de toque para toda discusión sobre ella, ya sea la evaluación de un curso, programa o a nivel institucional. Estos principios pueden ser usados como punto de partida para desarrollar cualquier plan comprensivo de evaluación. Al explicar cada uno los principios hablaremos de su importancia para un programa de ALFIN.

#### **3.1 Principio #1.**

La evaluación del aprendizaje del estudiante empieza con los valores educativos.

Nuestros valores claves guían nuestras decisiones y planes. Si la universidad valora el aprendizaje independiente, la indagación, las perspectivas múltiples, entonces con seguridad apreciará una biblioteca en la cual los estudiantes aprendan independientemente, investiguen en fuentes fuera de las prescritas en clase y busquen una diversidad de opiniones sobre un tema. Asimismo si la institución valora el apoyo educativo, las habilidades para aprender durante toda la vida, enseñanza inclusiva, entonces dará valor a una biblioteca que ofrezca un buen programa de ALFIN que provea clases para todos los estudiantes, inclusive los no tradicionales, aquellos pertenecientes a grupos poco representados y grupos con riesgos de exclusión que requieren apoyo específico: los minusválidos, estudiantes extranjeros y mayores de edad. Si la institución valora la enseñanza se sobreentiende que dará igual valor a un vigoroso programa de instrucción en la biblioteca y no solo en el aula.

Hacemos notar aquí que las palabras universidad y biblioteca, en la discusión previa, son intercambiables. Esto quiere decir que si la biblioteca no se mantiene fiel a estos valores, el programa de ALFIN será débil. Si la administración de la biblioteca da más importancia a las colecciones o a los servicios por encima de lo demás, entonces el programa ALFIN languidecerá por falta de apoyo. Si tener salones para reuniones es una prioridad sobre las salas de cómputo para la instrucción, el resultado será que los bibliotecarios no tendrán lugar para proveer una enseñanza efectiva.

#### **3.2 Principio #2.**

La evaluación es más eficaz cuando refleja una comprensión del aprendizaje como multidimensional, integrada y que se manifiesta en rendimiento a través del tiempo.

El aprendizaje es complejo y lo que sabemos es tan importante como lo que podemos hacer. Nos hemos dado cuenta de eso en la evaluación de la ALFIN. Es posible para los estudiantes aprobar un examen escrito lleno de jerga bibliotecaria, pero si se les pide que resuelvan un problema que requiera demostración de competencias informacionales, fallan

totalmente. Usar un plan de evaluación multidimensional requiere tener datos de varias fuentes. Por ejemplo, muchas veces la revisión de planes para las lecciones, se basa en una evaluación informal o anecdótica. Los estudiantes parecen no haber captado algún concepto o no han contestado una pregunta del examen correctamente, y teniendo una medida del problema, hacemos cambios. Aún cuando los estudiantes parecen haber aprendido, datos reunidos sobre el tipo de preguntas hechas durante la entrevista de consulta pueden ayudar a establecer debilidades en el programa de instrucción. Debemos desarrollar instrumentos para medir conceptos intelectuales y estructuras analíticas necesarias para ser alfabetizado en información. Debemos desarrollar indicadores longitudinales para medir actitudes, comportamiento y valores.

### 3.3 Principio #3

La evaluación resulta mejor cuando el programa que intenta mejorar tiene propósitos claros y explícitos. El propósito del programa de instrucción bibliotecaria puede variar según el enfoque de la universidad y de la biblioteca. Si la universidad deseara que la biblioteca fuera un gran laboratorio de cómputo, entonces pondría presión a la administración de la biblioteca para que comprara menos libros y más computadoras y el programa de ALFIN sería un programa de instrucción sobre el uso del ordenador. Si el profesorado desea que la biblioteca tenga una gran colección para investigación, solicitará que se compren materiales los cuales sustenten las necesidades de investigación tal vez remplazando los requerimientos de los estudiantes. El primer paso en la evaluación es tener bien claro los propósitos del programa de ALFIN. Las *Normas sobre Aptitudes para el acceso y uso de la Información en la enseñanza Superior* (Information Literacy Standards for Higher Education, ACRL, 2000), nos proporcionan una base para desarrollar una clara exposición de propósitos para formar e implementar el programa de ALFIN completo con indicadores de rendimiento, y medidas de resultados para evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

### 3.4 Principio #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. ¿Cuáles son las experiencias que tienen un impacto sobre el aprendizaje del estudiante? ¿Tenemos evidencia de alguna experiencia positiva? Las investigaciones, y nuestra experiencia, demuestran que los estudiantes aprenden mejor cuando se incluyen actividades prácticas poco después de una demostración de conceptos clave. Sabemos que la instrucción bibliotecaria integrada, que está estrechamente ligada a la necesidad del alumno de usarla en un proyecto o tarea, es más efectiva que la instrucción no relacionada con las metas y objetivos del curso.

Las tareas bien planeadas que son claramente afines con la biblioteca y la investigación, que cuidadosamente guían al estudiante con adecuada y oportuna retroalimentación y que tienen el apoyo de la biblioteca, son el mejor vehículo para enseñar las técnicas de ALFIN. La instrucción deberá presentarse en clase, en forma efectiva y relevante, cuando se necesite. Cuanto más estudiemos el tipo de experiencias que ayudan al estudiante a aprender mejor, más podremos perfeccionar nuestro programa y mejorar el aprendizaje.

### 3.5 Principio #5

La evaluación funciona mejor cuando es continua y no episódica. El objeto primario de la evaluación es el de aportar datos a un programa que provea ímpetu para el cambio. Esta dirigido a contestar "preguntas como: quiénes son los estudiantes que aprenden, qué es lo que aprenden, cuán bien lo hacen, y cuándo. También explora cómo la pedagogía y la experiencia educativa se desarrolla y fomenta el aprendizaje" (Maki p. 8). Los cambios que se

hagan a un programa basados en los resultados de la evaluación, crearán nuevas preguntas para una evaluación posterior.

### **3.6 Principio #6**

La evaluación fomenta mejoras más amplias cuando involucra a representantes de toda la comunidad universitaria. Ninguna parte de la universidad puede ser independiente de las demás en cuanto al aprendizaje ya que éste es responsabilidad de toda la comunidad universitaria. Esto es particularmente cierto en lo que se refiere al programa de ALFIN cuando está encajado en los programas académicos. Conjeturamos que si los estudiantes pudieran obtener unas competencias informacionales en el programa de Educación General, aunque fueran básicas, y luego en una instrucción más avanzada dentro del currículo de su especialización, habrían cumplido los requisitos descritos en las normas y habrían llegado a ser alfabetos de la información. ¿Cómo sabemos que nuestros graduados han logrado los fines del programa de ALFIN? Cuando colaboramos con un programa académico como psicología o historia estamos más cerca de una respuesta. El departamento incluye la ALFIN en sus programas de estudio y eso nos permite acoplar nuestros métodos de evaluación de los estudiantes a los del departamento académico.

Las metas de cada departamento y programa académico son examinadas para ver si apoyan la inclusión de la instrucción de ALFIN. Por ejemplo, el programa de Educación General tiene como uno de sus fines más importantes que el alumno aprenda a "acceder, analizar y usar la información". Asimismo cada programa académico ha establecido formalmente los requisitos del aprendizaje para su carrera específica. Estos resultados del aprendizaje incluyen el lenguaje siguiente: "Todos nuestros graduados desarrollan una sed de educación continua y saben como acceder y evaluar la información". En el área de psicología se expresa así: "Los estudiantes deberán ser capaces de usar tecnología relevante, adecuada y demostrar competencia informacional". En economía: "los estudiantes deben elegir un tema de economía, investigarlo, sintetizar la información encontrada, desarrollar conclusiones y por último poder comunicar esta información a otros de una manera inteligible". Estos son solamente ejemplos del lenguaje que se usa en algunos documentos de requisitos para el aprendizaje y encajan muy bien con los objetivos del programa ALFIN apoyado por las Normas.

La evaluación del programa ALFIN puede y debe incluir personal docente, estudiantes, administración, ex alumnos y otros empleados. Informes institucionales tales como la Encuesta Nacional del Compromiso de los Estudiantes (National Survey of Student Engagement) (Kuh) pueden ser útiles para entender el impacto del programa ALFIN. Mas abajo hablaremos en detalle sobre este Informe. La evaluación tiene que incluir aportaciones de todas las partes involucradas.

### **3.7 Principio #7**

La evaluación hace una diferencia cuando comienza con asuntos sobre uso e ilumina preguntas de interés general. El proceso empieza con una pregunta para informar y guiar un ciclo de perfeccionamiento continuo. Las preguntas deben estar relacionadas con las metas y los planes de acción basados en ellas. La evaluación tiene que 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.

### **3.8 Principio #8**

La evaluación tiene más posibilidades de llevar al mejoramiento cuando forma parte de condiciones más amplias que promueven el cambio. La evaluación debería ser parte de un esfuerzo general de mejoras en el campus. Es primordial que el clima institucional sea uno en el que mejorar la calidad de la educación es fundamental para el plan estratégico de la universidad, para la asignación de fondos y para las decisiones sobre personal. Aunque

elementos ajenos a la universidad reclamen la evaluación de enseñanza y programas, el clima del campus podría no ser propicio. En algunos casos se ven estos requerimientos como una carga y no como parte integral de un ciclo de perfeccionamiento. Con el análisis de los logros de los estudiantes en mano tendremos la flexibilidad, los recursos y el apoyo necesario para efectuar cambios y continuar la evaluación.

### 3.9 Principio #9

Por medio de la evaluación, los educadores hacen frente a sus responsabilidades para con los estudiantes y el público. Un vigoroso programa de evaluación basado en las pautas establecidas en estos nueve principios y que incluya evidencia reunida 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.

Debe ser evidente que nuestro programa tiene un impacto profundo en la misión educativa de nuestras instituciones y que contribuye al éxito de nuestros estudiantes para lograr los resultados educativos que hemos establecido para ellos. Del plan de la evaluación y de la evidencia resultante se debe dar parte regularmente a la administración institucional y a todas las partes involucradas, a aquellos por quienes somos responsables y ellos, a su vez, tienen una responsabilidad, la de apoyarnos. Pero lo más importante es que queremos mejorar, ya que ese es el objetivo de la evaluación.

## 4. Panorama de la evaluación en las bibliotecas

Como describen Dugan y Herson (2002) las bibliotecas han tenido por muchos años un sistema de evaluación descriptivo contando los insumos (*inputs*) y productos (*outputs*). Los insumos en una biblioteca son los recursos usados para apoyar las funciones de la biblioteca: las colecciones, el personal y las tecnologías. Los productos miden el volumen de trabajo, como el número de préstamos de libros y la cantidad de preguntas de referencia contestadas. Este antiguo sistema de evaluación centra la atención en datos que la bibliotecaria podía juntar fácilmente y que por lo general no tenía seguimiento, ya que no se usaba necesariamente para hacer mejoras. Este sistema de evaluación puede ser valioso para tomar decisiones administrativas o para hacer planes para el futuro, pero no revela nada acerca del aprendizaje de los estudiantes.

Después de los años ochenta, las bibliotecas empezaron a añadir un componente, el usuario, en su planificación y diseños de evaluación ya que incluían encuestas o cuestionarios dirigidos a juzgar la satisfacción de dicho usuario con los servicios de la biblioteca. Un modelo interesante fue el SERVQUAL, un instrumento proveniente del sector de la mercadotecnia diseñado para medir la satisfacción del servicio al cliente. Una adaptación de este instrumento adoptado extensamente por la comunidad bibliotecaria fue llamado LIBQUAL+<sup>mr</sup>. La calidad del servicio prestado por las bibliotecas y su evaluación es un reto, ya que el servicio es abstracto, relativo, subjetivo y está basado en las expectativas del usuario. Además, como Shi y Levy (2005) señalan, el servicio bibliotecario incluye, tanto el producto o sea la información proporcionada, como el proceso de recibirla o la asistencia, y la actitud del personal. Asimismo hay que tener en cuenta la posible diferencia entre las expectativas del usuario y sus verdaderas necesidades.

Se deben agregar a nuestro conocimiento sobre la evaluación de bibliotecas, dos proyectos notables que se están llevando a cabo, patrocinados por la Federación de Bibliotecas Digitales (*Digital Library Federation*) y encabezados por Denise Troll Covey y sus colegas (Troll Covey, 2002). Estos estudios cualitativos aspiran a un mejor entendimiento de las prácticas de evaluación, prioridades e inquietudes de las bibliotecas académicas, y a proponer un plan de acción para el futuro. En uno de los estudios se entrevistó a directores de bibliotecas académicas para indagar cuáles eran sus necesidades más importantes respecto al tema de evaluación. Como el resultado más alto fue el de entender las necesidades de

los usuarios se comisionó Outsell Inc. para hacer una encuesta entre los usuarios de bibliotecas académicas y así comprender mejor las estrategias de búsqueda de los usuarios y cómo usan la información cuando la han encontrado. (Frielander, 2002).

En un segundo estudio cualitativo se realizó una encuesta telefónica de las bibliotecas digitales más importantes sobre las prácticas y los problemas de la evaluación. Varias inquietudes muy generalizadas, surgieron incluyendo entre ellas:

- Las bibliotecas reúnen datos sin la capacidad organizativa ni la voluntad o interés en interpretarlos y usarlos.
- Los datos más fácilmente disponibles: insumos y productos, quizás no fueran los más valiosos.
- Se malgastaba tiempo coleccionando datos inútiles.
- Los datos útiles no se aplicaban o se aplican muy superficialmente
- Hay una gran necesidad de desarrollar en los bibliotecarios las habilidades necesarias para la evaluación y se requiere entrenamiento para esto.
- Hay una necesidad de tener planes de trabajos completos y a la vez realistas.
- Reconocen la falta de recursos para realizar este trabajo.
- Hay un temor generalizado de que el proceso en general fuera a tardar tanto, que las circunstancias habrían cambiado y los resultados ya no podrían aplicarse.

A pesar de los retos enumerados por Troll Covey, el uso de LIBQUAL u otros instrumentos similares de evaluación es un paso muy positivo hacia el mejoramiento de nuestros servicios. No obstante, no nos ayudan a medir los logros del estudiante. Dugan y Herson señalan: "La evaluación comprende declaraciones sobre lo que los estudiantes van a saber, pensar y ser capaces de hacer a raíz de su contacto con los programas de la biblioteca... " (p. 378). "Los resultados... demuestran que la biblioteca es un colega institucional en el proceso de aprendizaje" (p. 379).

Habiendo visto lo esencial para entender la evaluación en bibliotecas hoy, ahora veremos la evaluación de programas de ALFIN. El diálogo sobre este tema tiende a asumir que todo lo que se ha escrito y desarrollado hasta ahora es necesariamente nuevo, no es así. Por ejemplo, después de reunir los datos sobre los logros de los estudiantes usando pruebas y estudios, los bibliotecarios han concluido recientemente que los estudiantes tienen mucha confianza en sus propias habilidades, pero los resultados de estas pruebas demuestran lo contrario (Caravello, Dunn, Katz, Maughan, entre otros). Sin embargo, escribiendo hace más de 30 años Masse Bloomfield cita a Felix Snider diciendo: "la conclusión unánime de las pruebas hechas y de las observaciones personales demuestra que la mayoría de los estudiantes carecen seriamente de conocimiento y capacidad de usar libros y bibliotecas eficientemente" (Bloomfield, p. 221). Nuestra investigación destacará los avances desde entonces con un énfasis en contribuciones únicas a la práctica corriente.

Gratch Lindauer (2004) identifica tres espacios de la enseñanza superior donde extraer evidencias para la evaluación. Éstos son el Ambiente de Aprendizaje (el plan de estudios, experiencias co-curriculares y el aprendizaje independiente), los Componentes del Programa de ALFIN (instrucción formal o informal incluyendo las oportunidades para instrucción individual o los servicios de referencia con componentes de instrucción) y los Resultados del Aprendizaje (las pruebas, las carpetas o portafolios, las evaluaciones estandarizadas, etc.). Estos tres espacios se superponen y deben ser vistos en el contexto más amplio de la institución. Un plan de evaluación debe juntar evidencia de las tres áreas para asegurar una evaluación completa del Programa de ALFIN.

### **4.1 El ambiente de aprendizaje**

Las bibliotecas raramente son independientes, por lo tanto una exploración ambiental que incluye el contexto institucional proporciona una estructura más amplia para la evaluación. Esta exploración, que incluye documentos y resultados de aprendizaje que influyen y

alimentan el programa de ALFIN, así como las exigencias y demandas impuestas a la institución de otras agencias gubernamentales y acreedoras, informa la adopción de un plan para la evaluación. El *Análisis de Ambientes Educativos* (ACRL, *Instruction Section*, 2007) es un documento reciente que proporciona listas y ejemplos de la documentación o evidencia que sirven para esta exploración. Esta publicación permite que los bibliotecarios analicen sistemáticamente los elementos necesarios para planear, desarrollar y evaluar el programa de instrucción de ALFIN. Las listas incluyen desde una exploración macro-ambiental (los factores sociales, tecnológicos, económicos, políticos, financieros que afectan la enseñanza superior y las bibliotecas) a los más específicos a la instrucción como la pedagogía, los recursos, los planes de estudios, y las estadísticas.

Un instrumento indispensable para entender los ambientes de aprendizaje es la Encuesta Nacional del Compromiso Estudiantil (*National Survey of Student Engagement*, NSSE) desarrollado en la Universidad de Indiana bajo la dirección de George Kuh (2003). Esta encuesta está diseñada para reunir la información a escala nacional sobre la participación de los estudiantes a nivel terciario, en programas y actividades; este instrumento mide cómo pasan su tiempo y lo que captan de estas experiencias. Las preguntas se concentran en cinco áreas: el nivel del desafío académico (por ejemplo, el número de ensayos de más de 20 páginas escritos, o si los cursos enfatizan el razonamiento crítico sobre el valor de información); interacción de estudiantes con los profesores; el aprendizaje activo y en colaboración o en grupo (si el estudiante hizo preguntas en la clase o hizo una presentación a la clase); ambiente de la institución y si apoya al alumno; y finalmente enriquecimiento de experiencias educativas. Administrado cada año a un grupo de estudiantes de primer año y un grupo del último año, esta encuesta está establecida empíricamente y genera resultados significativos según las estadísticas, que se pueden usar para hacer comparaciones entre varias instituciones. Estas comparaciones permiten que las instituciones usen sus datos para identificar áreas para mejorar y también permitir anticipar esta información a futuros estudiantes cuando van a elegir un colegio o universidad. Mark y Boruff-Jones (2003) han trazado un mapa de las preguntas del NSSE comparándolas con las Normas de ALFIN de ACRL que hacen este instrumento aún más aplicable en la evaluación de ALFIN a nivel institucional.

## 4.2 La evaluación del programa

Con la información extraída de la evaluación de los ambientes de aprendizaje, el bibliotecario puede comenzar a concentrarse en la evaluación más específica del programa de ALFIN. Juntamos evidencias del contenido educacional o los objetivos de aprendizaje de la sesión de instrucción; el producto del estudiante o los resultados de su uso de la biblioteca, el proceso o cómo los estudiantes obtienen sus resultados, es decir su comportamiento de investigación; cualquier cambio de actitud hacia las bibliotecas y los bibliotecarios, o hacia su propia investigación; y finalmente en los aspectos del programa, los insumos, los productos y los resultados, para el buen manejo del programa ALFIN.

Quizás el documento más importante para guiarnos en este proceso es el de las **Normas sobre Aptitudes para el acceso y uso de la Información en la Enseñanza Superior** (*Information Literacy Standards for Higher Education*, ACRL). Adoptadas en 2000, han sido extensamente distribuidas, traducidas a varios idiomas, y se han convertido en la columna vertebral de la profesión de bibliotecaria. Las cinco normas, 22 indicadores y los resultados de aprendizaje subordinados, son fundamentalmente las metas del programa de instrucción ALFIN. Estas Normas se usan para planear la evaluación a nivel institucional, del programa y del curso o presentación. Por ejemplo, la Norma 3 trata de la evaluación crítica de la información. El indicador 2 contempla que el estudiante pueda articular y aplicar criterios de evaluación, y el resultado "c" pide a aquel estudiante que reconozca el prejuicio, el engaño o la manipulación en una fuente de información. Este resultado puede ser usado tanto para desarrollar una actividad de aprendizaje como para diseñar un método que evalúe la capacidad o el aprendizaje de los estudiantes. Los ejemplos en la utilización de las

Normas se encuentran con facilidad en la literatura bibliotecológica, incluyendo la compilación de prácticas en numerosas instituciones compiladas por Avery (2003).

Un documento relacionado es *Los objetivos para la Instrucción de Alfabetización Informativa* (*Objectives for Information Literacy Instruction*, ACRL 2001). Una revisión del documento originalmente publicado en 1987 fue aprobado en 2001. El objetivo de este documento es refinar aun mas los resultados en las Normas, añadiendo más contextos, haciéndolos más fáciles de entender y con mayores facilidades en la medición. Para tomar nuestro ejemplo anterior entonces, los Objetivos mirarían la Norma 3.2.c y delinearían aun más lo que pedimos que hagan los estudiantes. Para aprobar este objetivo específico, un estudiante alfabetizado en información, entre otras cosas, "demuestra un entendimiento de que alguna información y fuentes pueden ser diseñadas para provocar emociones, conjurar estereotipos, o promover el apoyo a un punto de vista o grupo particular".

Otro importante documento que apoya nuestro plan de evaluación de programas ALFIN es *Características de los Programas de Alfabetización en Información que Sirven como ejemplo de las Mejores Prácticas* (ACRL 2003). Iniciado en 2000 bajo los auspicios del Instituto para el ALFIN de la ACRL, esta iniciativa de Mejores Prácticas identificó características de la excelencia en el desarrollo, implementación, y evaluación de programas de ALFIN. "Dado que las características son descriptivas y el resultado de un meta-análisis de muchos programas, ellos también pueden ser útiles para hacer una comparativa (benchmarking) de programas, su mejora, y su desarrollo a largo plazo" (Mejores Prácticas, párrafo 6). Estas diez características de mejores prácticas proporcionan una guía para áreas amplias como: la misión del programa, las metas y los objetivos, la planificación, el apoyo administrativo e institucional, la articulación con planes de estudio, la colaboración, la pedagogía, los recursos humanos, y finalmente la evaluación. Esta última categoría está dividida tanto en la medición de la eficacia del programa como una unidad organizativa, como en la evaluación del aprendizaje de estudiante. Para la evaluación de programas ALFIN, este documento de Mejores Prácticas proporciona sugerencias. La lista de comprobación de evaluación requiere que: 1) exista un proceso para la mejora continua; 2) las metas se estén cumpliendo, 3) la evaluación de programa está integrada con otras evaluaciones institucionales y de acreditación, y 4) se están usando métodos de evaluación tanto formativa como sumaria, para evaluación de corto plazo y largo plazo.

Finalmente miramos a otros dos documentos, *Normas para Bibliotecas en la Enseñanza Superior*, (ALA, 2004) aprobados en 2004 y *Guías para los Programas de Instrucción en Bibliotecas Académicas* (Sección de Instrucción de ACRL, 2003) adoptado en 2003. Las *Normas* proporcionan la ayuda de modo que una biblioteca pueda documentar su contribución a la institución y al aprendizaje del estudiante, y en la utilización de estas *Normas*, las bibliotecas son también capaces de compararse con otras instituciones. Este documento define claramente los términos de insumos, productos y resultados y ofrece una dirección concreta para establecer un plan de evaluación. Llevando las *Normas* y dándonos un entendimiento más profundo de su aplicabilidad a programas de instrucción, las *Guías* están divididas en tres secciones amplias, Diseño de Programa, Recursos Humanos y Apoyo. Este documento incluye una sección sobre la evaluación que es aun mas útil usándola junto con las pautas y preguntas encontradas en las *Normas*.

La mayor parte de lo que constituye la instrucción de ALFIN, el uso del ordenador, el pensamiento crítico, la resolución de los problemas y aprendizaje para toda la vida, directamente afecta al estudiante en su aprendizaje en todos sus estudios o asignaturas. Esto requiere un trabajo en colaboración con profesores y la evaluación de los objetivos de aprendizaje delineado en sus programas académicos para tener una perspectiva completa de las habilidades de ALFIN del alumno. "Los profesores, los bibliotecarios y otro personal se darán cuenta de que discutir entre todos sobre los métodos de valoración constituye un ejercicio muy productivo a la hora de planificar un programa sistemático y totalizador de aptitudes para el acceso y uso de la información. Este programa de valoración debe alcanzar a todos los estudiantes, resaltar áreas en las que se requiera un mayor desarrollo del

*programa, y consolidar aquellas metas de aprendizaje ya logradas. Y, por último, también debería dejar claro a todos los estamentos de la institución en que medida las aptitudes para el acceso y uso de la información contribuyen a la formación de estudiantes y ciudadanos educados” (Normas sobre Aptitudes, p. 6)*

Dos ejemplos notables para la evaluación de ALFIN son la Universidad de Indiana Bloomington donde los proyectos de evaluación son parte del esfuerzo de evaluación a nivel institucional, y el estado de Washington donde una iniciativa estatal ha encomendado la evaluación de ALFIN. El plan de evaluación para ALFIN fue publicado por las bibliotecas de la Universidad de Indiana Bloomington en 1996. Este plan específicamente incluye los resultados de aprendizaje de ALFIN tanto en el nivel básico como en el más avanzado, y sugiere una variedad de instrumentos de evaluación para medir el aprendizaje. Mientras este plan está todavía disponible en línea, no hay ninguna información sobre su implementación o seguimiento actual. Un ejemplo más reciente es de la Universidad de Maryland (2006). Aun otro se puede encontrar en la Universidad de Washington (Lowell). Iniciado a partir del recién mencionado mandato legislativo para desarrollar y poner en práctica un programa de evaluación de tecnología y de ALFIN, el programa comenzó en 1999 a definir conceptos, desarrollar una estrategia de medición e instrumentos de evaluación. Los enlaces a su sitio Web no proporcionan información sobre este programa posterior a 2001.

Un excelente escrutinio de la evaluación en varias instituciones es proporcionado por Kapoun (2005). Reuniendo datos de 320 bibliotecas estadounidenses, los resultados claramente muestran que la mayoría de las bibliotecas (el 57 %) usa cuestionarios como medición, y que las preguntas hechas son generalmente acerca de la satisfacción del estudiante con su experiencia y no a la evaluación del aprendizaje del estudiante. Reconociendo que el desarrollo de medidas para documentar la contribución de la biblioteca al aprendizaje a nivel institucional es desafiante, unos pueden decir imposible, las bibliotecas miran hacia estos cuestionarios para tener alguna medida de retroalimentación.

Chapman, Pettway y Blanco (2001) proponen el uso de portafolios para la evaluación de programas. Esto incluiría resultados de encuestas sobre satisfacción de alumnos, planes de estudio, así como reflexiones del bibliotecario en su práctica y resultados. El portafolio se reúne cada semestre y forma parte de una reunión anual donde los futuros objetivos y los proyectos de acción son desarrollados. En esta misma línea, Guise (2005) obtiene un análisis sistemático y reflexivo de varios componentes del programa a través de datos, una descripción de la práctica corriente, y comparaciones con modelos identificados como las mejores prácticas. Esta forma de exploración ambiental a nivel programático se desarrolla aún más haciendo comparación entre la práctica corriente y las expectativas para el futuro.

Una propuesta bastante original: O’Hanlon en la Universidad Estatal de Ohio (2007) hace un análisis de los programas de estudios para entender las metas y objetivos de las asignaturas o cursos donde los estudiantes serían probablemente expuestos a la instrucción de ALFIN. Este análisis y una encuesta para los profesores correspondientes, reúne datos sobre lo que se espera que los estudiantes hagan en proyectos de investigación y si el instructor o un bibliotecario enseñan a los estudiantes las habilidades necesarias para tener éxito con estos proyectos. La reunión de estos datos a través del programa académico de una disciplina o una carrera, puede proporcionar una descripción de como la ALFIN se enseña a aquellos estudiantes de esa carrera, y además permite que los bibliotecarios inicien un diálogo con la administración del mismo programa sobre el apoyo necesario para el éxito del estudiante.

Hasta ahora hemos examinado la evaluación programática, hemos visto algunos documentos importantes de apoyo, y hemos mirado algunos ejemplos. Ahora vamos expresamente al aprendizaje del estudiante. La mayor parte de lo que enseñamos – pensamiento crítico, el uso del ordenador, la resolución de problemas, y el aprendizaje a lo largo de la vida, se adquiere en contextos múltiples tanto dentro como fuera del aula, y directamente afecta el aprendizaje en toda la carrera universitaria del alumno. Catts (2000) afirma la

necesidad tanto de la evaluación formativa como de la sumaria del estudiante. Él explica que "los aumentos a nivel de los programas y al nivel institucional dependen de los resultados conseguidos por estudiantes individuales, y tal aprendizaje es improbable a menos que sea recompensado. De ahí, es esencial que haya una evaluación de la habilidades en el acceso y uso de la información (ALFIN) de los estudiantes individuales" (Catts p. 273). Esto requiere que nosotros trabajemos estrechamente con los profesores y la evaluación del estudiante a nivel carrera, para reunir una totalidad de evidencia sobre sus habilidades de ALFIN. El funcionamiento al nivel de curso o signatura para evaluar el aprendizaje puede ser el mejor sistema para adquirir pruebas para apoyar el programa de ALFIN.

### 5. El aprendizaje y los beneficios de un programa ALFIN

Es un desafío que la instrucción de ALFIN sea generalmente difícil de evaluar porque los bibliotecarios están por lo general un paso alejados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede comprobar el desarrollo de habilidades ALFIN en nuestros estudiantes a través de sus carreras universitarias desde el primer año hasta ser titulados; sus habilidades mejoran, pero no hemos demostrado aún que esto guarde correlación con el aumento en el uso de las bibliotecas o del contacto con bibliotecarios (Kuh). Además generalmente no vemos el producto del trabajo de nuestros estudiantes, ni somos muy consientes del proceso, comportamientos, o búsquedas de información como ha manifestado el estudio de Troll Covey antes mencionado.

Una descripción de la evaluación en la enseñanza superior y lecciones para evaluar la ALFIN se proporciona en el artículo de Pausch y Popp (2001). Se incluye un listado de métodos de evaluación que son emparejados con la práctica de instrucción en biblioteca. Su foco está principalmente en la evaluación a nivel de clase incluyendo la Técnicas de Evaluación de Aula (*Classroom Assessment Techniques* o CATs) popularizadas por Angelo y Cross (1993). Angelo y Cross han identificado siete características de la evaluación de aula:

1. Centrada en el alumno: enfoca lo que el estudiante aprende y los objetivos de aprendizaje son claramente definidos y entendidos tanto por profesor como por estudiante.
2. Dirigida por el profesor: dirige la instrucción y retroalimentan al profesor.
3. Con beneficio mutuo: porque tanto el estudiante como el profesor reconocen los objetivos de aprendizaje ambos benefician de la evaluación.
4. Formativo no sumativo: la evaluación dirige el proceso de aprendizaje y permite oportunidades para mejorar.
5. Específico al contexto: las evaluaciones no están para medir el aprendizaje en los contenidos de la clase entera, sino que se concentran en conceptos específicos.
6. La evaluación es continua no episódica: porque estas técnicas se usan para proporcionar la retroalimentación sobre la enseñanza como también el aprendizaje y por eso están para ser usadas continuamente y así promover la mejora continua.
7. Tienen sus raíces en la buena práctica pedagógica.

La evaluación del aprendizaje requiere la observación y el análisis del desempeño estudiantil. La evaluación de desempeño, también llamada evaluación auténtica o evaluación directa, puede incluir actividades dentro del curso, los portafolios de trabajo del estudiante, y la rúbrica o una matriz de valoración correspondientes. Básicamente la evaluación auténtica es cualquier tarea que implica la aplicación de conceptos a situaciones o problemas nuevos, de la vida real. Dugan y Herson (2002) identifican métodos de evaluación directos e indirectos para reunir datos o evidencias cualitativas y cuantitativas. Su gráfico (abajo) permite que nosotros examinemos rápidamente varias metodologías para medir las habilidades de ALFIN del individuo.

Las medidas indirectas -incluso las encuestas- se consideran como menos confiables ya que no proporcionan una verdadera medida del aprendizaje de estudiante. Sin embargo son útiles si son parte de un conjunto en el que se incluyen otras medidas, especialmente

las que usan métodos directos. Estas medidas directas son las mejores porque están "basadas en el desempeño, enfocadas en el trabajo que realizan los estudiantes... las medidas directas son "auténticas" en la medida que requieren que los estudiantes luchen para encontrar soluciones a problemas realistas y no estructurados, sin una respuesta "correcta". (Hernon y Dugan, p. 362). Recalamos que el uso de medidas múltiples, tanto cualitativas como cuantitativas es recomendado.

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

Cuando se decide usar portafolios estudiantiles para la evaluación es importante leer el artículo por Gillespie, Ford, Gillespie y Leavell (1996). Aunque no está enfocado en bibliotecas o ALFIN, enumeran las ventajas y desventajas de usar portafolios y proporcionan sugerencias incluyendo una discusión de su validez y fiabilidad. Catts (2000) también nos provee unas descripciones excelentes sobre validez y fiabilidad cuando revisa los desafíos que rodean a la evaluación.

Como las carpetas no son apropiadas para el uso con clases de ALFIN que se encuentran sólo una vez, debemos hablar de otras evaluaciones del aprendizaje. Con su trabajo que hizo época, Angelo y Cross (1993) nos enseñaron la importancia de medir el aprendizaje a lo largo del semestre y nos proporcionaron numerosos instrumentos para hacerlo. Algunas técnicas más extensamente adoptadas son "el papel de un minuto" y el "punto barroso". Los estudiantes contestan preguntas específicas como una medida del aprendizaje. Algunos ejemplos de preguntas para usar para la evaluación de aula incluyen: ¿Cuál es la diferencia entre un artículo académico y uno popular? ¿Cómo evaluamos un sitio Web? ¿Por qué es importante citar sus fuentes en un trabajo de investigación y por qué usamos un manual de estilo para hacerlo?

Si las respuestas a preguntas como éstas son comparadas a través de varios cursos y varios años tendremos pruebas para mostrar no sólo el aprendizaje del estudiante sino también el impacto del programa de ALFIN. Un ejemplo de cómo esta técnica de evaluación de aula ha sido empleadas forma el contenido del artículo por Choinski y Emanuel (2006).

En el año 2000 el sistema de la Universidad Estatal de California (California State University, CSU) lanzó una evaluación a largo plazo para medir las habilidades de ALFIN de los estudiantes usando una evaluación a base del desempeño. La primera fase se basó en una propuesta no común en la cual se realizaron entrevistas telefónicas a 3.309 alumnos representando a los 21 campus universitarios del CSU. Estas entrevistas pidieron que el alumno respondiera a un escenario informático que representaba seis competencias o habilidades ALFIN.

Por ejemplo, para la primera competencia: *Formule y aclare una pregunta o problema para investigación...* resultó el siguiente escenario: "Usted trabaja en un grupo estudiando a las persona sin hogar en su comunidad. Su tarea es informar el Ayuntamiento sobre el estado corriente de la falta de hogar. ¿Qué tipo de información tiene que usted saber? ¿Cómo usaría usted esta información para ayudar a describir la situación actual de la persona sin hogar?"

Las respuestas a estos escenarios fueron cuantificadas por su amplitud y su profundidad. La amplitud de respuestas significa el número diferentes respuestas dado por un individuo al escenario. Un individuo podría haber ofrecido de cero hasta una docena de ideas distintas como respuesta al escenario. La profundidad de respuestas se refiere al número de ideas distintas ofrecidas o a la amplitud de respuestas.

Tres conclusiones específicas de esta primera evaluación incluyen:

- Un mayor uso de recursos de biblioteca, auto-identificado por el estudiante, corresponde a un mayor grado de amplitud y profundidad en las respuestas.
- Una mayor confianza en el uso del ordenador, auto-identificado por el estudiante, corresponde a una mayor amplitud de sus respuestas.
- Los estudiantes más jóvenes tuvieron menos amplitud y profundidad en sus respuestas respecto a los alumnos de más edad.

Una segunda fase, relatada por Dunn (2002), involucró una muestra arbitraria de 76 estudiantes del CSU que completaron trabajos en la biblioteca. Sus actividades en el ordenador fueron capturadas usando el software de captura de pantalla (Camtasia) y más tarde analizadas, junto con notas etnográficas, y apuntes de audio y video grabaciones de grupos de muestra. Los resultados preliminares demuestran que los estudiantes tienen una confianza excesiva en las fuentes de la Web antes que usar el catálogo de biblioteca o las bases de datos. No entienden la diferencia entre una búsqueda usando palabras clave y la utilización de un vocabulario controlado, y no hacen una diferencia entre trabajos académicos y no académicos. Parecen no ser buscadores sistemáticos o con confianza, y lejos de demostrar habilidades informativas durante una búsqueda, frecuentemente se muestran especulando en sus investigaciones.

Otras bibliotecas han usado técnicas de evaluación sumativa cuantitativa como pre-pruebas y post-pruebas, cuestionarios y encuestas, para reunir datos sobre los estudiantes. Una prueba con respuestas múltiples nunca puede realmente medir habilidades de ALFIN: no es una evaluación auténtica. Muchos autores informan sobre la evaluación de ALFIN, pero realmente miran auto-relatos de los estudiantes o medidas de satisfacción que no son medidas verídicas del aprendizaje. Puede ser más apropiado usar métodos donde los estudiantes demuestran el dominio de ALFIN por medios como portafolios, trabajos de desempeño a base de interpretación y actividades, y proyectos de demostración y experiencias durante el último año de estudio. Como lo resumen los investigadores en el Social and Behavioral Research Institute del CSU:

*"El desarrollo de un instrumento para la evaluación requiere datos como aquellos proporcionado aquí, para informar a los que toman decisiones y a los practicantes. El uso de escenarios como aquellos empleados en la encuesta de la Fase I y el uso de tareas como aquellos empleados en la Fase II nos conducen a un entendimiento más lleno y mas rico de las prácticas y los desafíos de los estudiante. Estos escenarios se acercan mas a las verdaderas situaciones mundiales que un trabajo de lápiz y papel, que sólo puede dirigirse al conocimiento abstracto y preguntas hipotéticas. Una demostración de conocimiento en la acción ("el conocimiento de como") revela mas y es mas exacto que una demostración "del conocimiento del que" obtenido por las pruebas escritas"(p. 147).*

### 5.1 Pruebas estandarizadas

Una de las conclusiones principales del proyecto conducido por Troll Covey (2002) fue que las pruebas estandarizadas son ahora aún más importantes y necesarias que antes. Sin embargo es importante notar que las habilidades de ALFIN han sido incluidas en pruebas estandarizadas en uso durante décadas. Jackson (1993) analiza tres de esas pruebas. La Prueba de Iowa del Desarrollo Educativo (*Iowa Test of Educational Development*, 1988) propuso evaluar las habilidades necesarias para usar fuentes importantes de infor-

mación. Por ejemplo una pregunta pedía seleccionar la mejor fuente para una línea de poesía, y las opciones eran títulos específicos de un diccionario biográfico, un índice a la poesía, un índice al teatro y un tesoro.

Una segunda prueba era la Prueba de Logro y Habilidad (*Test of Achievement and Proficiency*, 1990). Ésta también apuntaba a la medición de la capacidad de los estudiantes de usar fuentes de información conocidas como figuras, mapas, gráficos y diccionarios. Las preguntas pedían identificar dónde ellos encontrarían respuestas a preguntas de referencia, y las opciones eran libros de consulta conocidos y el catálogo de la biblioteca. Los estudiantes debían analizar las características de estas opciones y determinar cual sería el mejor dada la información proporcionada.

Finalmente la Prueba Completa de Capacidades Básicas (*Comprehensive Test of Basic Skills*, 1989) pretendía medir las habilidades de estudio de los estudiantes. Esta prueba medía la capacidad de los estudiantes para encontrar y usar la información. Preguntas sobre el catálogo, una figura o reseña. Las preguntas les pedían seleccionar un título específico que contestaría la necesidad de información. Había una opción limitada de respuestas incluyendo títulos que no eran conocidos de modo que el estudiante tuviera que analizar las palabras en los títulos de los libros y comparar aquéllos con la pregunta a fin de seleccionar la mejor respuesta.

En su análisis, Jackson determina que éstas pruebas incluyen habilidades de información como "comprensión, aplicación, análisis, interpretación, síntesis, y evaluación" (p. 27). Lo que no se mide en estas pruebas tradicionales es el proceso de enfocar un tema, el desarrollo de una tesis o una estrategia de búsqueda, y, por supuesto, el proceso de hacer una búsqueda en línea o en sistemas electrónicos. Faltarían unas investigaciones adicionales para ver por qué la comunidad bibliotecaria decidió abandonar totalmente estas pruebas y no adaptarlas a las nuevas necesidades.

Ya en el año 1977 Nancy Fjallbrant, en un artículo sobre el tema de pruebas estandarizadas, critica estas pruebas diciendo que "*son artificiales y no miden adecuadamente la capacidad de los estudiantes de usar los sistemas tan complejos de información disponibles*" (p. 89). Después de un escrutinio de diferentes tipos de evaluación y un excelente resumen de la literatura sobre el tema, ella identifica una serie de pruebas psicométricas en uso para medir los logros del estudiante. La Prueba de Información de la Biblioteca Peabody (*Peabody Library Information Test*), la Prueba de Orientación de la Biblioteca Feagley para Estudiantes de primer año de Colegio (*Feagley Library Orientation Test for College Freshmen*) y la Prueba de la Biblioteca de Bennett (*Bennett Library Test*) son las 3 pruebas más conocidas. Mucho han cambiado las bibliotecas y nuestras instituciones educativas desde que Fjallbrant escribió este artículo, sin embargo su conclusión acerca de las pruebas estandarizadas suena verídica a los bibliotecarios involucrados hoy en la evaluación.

Las pruebas estandarizadas eran muy populares en las bibliotecas de colegio en los años 1960 y muchas de las pruebas están en uso desde los años 1930. Bloomfield (1974) revisa varias pruebas pero se centra en la más popular, en uso en más de 100 bibliotecas de colegio, la prueba de Feagley. Se dio cuenta que era necesaria una prueba más compleja y dice, "*si queremos que los estudiantes tengan la capacidad de usar varios recursos de información y que intelectualicen un problema de uso de la biblioteca, una prueba diferente tendrá que ser diseñada*" (Bloomfield p. 225). Su conclusión final, después de comparar y estudiar críticamente más de 20 pruebas es ésta: "*antes que podamos diseñar lo que son experiencias de aprendizaje eficaces en términos de cursos o en términos de pruebas, vamos a tener que determinar nuestros objetivos de habilidades y las necesidades de los estudiantes como lo prescriben los profesores con más entendimiento que hemos tenido en el pasado*" (Bloomfield p. 230).

## LOS RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN: LA EVALUACIÓN

Las bibliotecas han cambiado radicalmente desde que escribió Bloomfield pero son reflexiones importantes que debemos considerar. Ahora las *Normas sobre Aptitudes para el acceso y uso de la Información en la Enseñanza Superior* (ACRL, 2000) y *Los objetivos para la Instrucción de Alfabetización Informativa* (ACRL, 2001) claramente nos proporcionan los "objetivos de habilidades en la biblioteca" que pedía Bloomfield, y varias pruebas que examinaremos ahora confían en estos documentos. Quizás hemos estado inventando de nuevo lo que Feagley y Peabody hicieron hace años; o quizás hemos llegado finalmente a una medida estandarizada de ALFIN.

Una prueba de respuestas múltiple nunca puede realmente medir las habilidades de ALFIN; no son una evaluación auténtica. Con frecuencia estas pruebas son problemáticas debido a preguntas mal compuestas, diseño pobre o el uso de jerga. Como hemos visto, muchos autores informan sobre una evaluación de ALFIN, pero en efecto están confiando en el auto informe del estudiante o medidas de satisfacción que no son medidas verdaderas del aprendizaje. Reconociendo esto, sin embargo, numerosas instituciones siguen desarrollando y administrando estos tipos de pruebas con esperanzas de tener alguna información sobre el aprendizaje del alumno.

Las evaluaciones en la Universidad de California (Berkeley) iniciaron algunas discusiones importantes cuando el artículo de Maughan apareció en 2001. Cinco años de pruebas fueron analizados y la conclusión fue que aun los alumnos por titularse tenían un promedio muy bajo en la prueba. Las pruebas intentaban medir principalmente las habilidades fundamentales para usar una biblioteca, aquellas habilidades más fáciles de medir como, por ejemplo, la lectura de una cita de un libro o artículo, o la ordenación de libros según la signatura. Estas habilidades que se llaman de "orden inferior" eran las mismas que se encontraban en la prueba de Feagley, y una comparación de los resultados daría lugar a una lectura interesante. Un resultado sugerente del estudio fue que los estudiantes sentían confianza en sus habilidades de ALFIN pero los resultados de la prueba dibujan un cuadro diferente. ¿Podría el problema estar en la prueba misma? Maughan concluye que la verdadera evaluación de la ALFIN debe incluir estrategias múltiples que van más allá de los bibliotecarios y profesores individuales estableciendo una cultura de evaluación apoyada por un compromiso por parte de la institución. Similar a este experimento en Berkeley son los de UCLA (Caravello, et. al., 1999) y más recientemente Flaspohler (2003).

Los resultados de una evaluación a través de varios años y diferentes disciplinas usando las normas de ANZIL fue el tema de un estudio de Jones, et. al. (2005) Mientras esta prueba tiene algunas preguntas iguales a las de la prueba Feagley o la de Berkeley, el hecho de que las preguntas estén ligadas a las Normas es una mejora importante. La meta de este proyecto fue la medición del aprendizaje estudiantil a través de varios años para comprobar las diferencias entre las disciplinas o carreras y así construir un mapa de estas disciplinas. Los resultados fueron favorables aunque tuvieron que cambiar algunas preguntas.

Un artículo indispensable si uno quiere diseñar dicha prueba es el de Janet L. Williams (2000). Éste explica los conceptos básicos de la evaluación, como fiabilidad y validez, y los elementos para diseñar una prueba. Usando las Normas para establecer el contenido, este artículo revisa los diferentes tipos de diseños para cuestionarios o encuestas, como respuesta construida, ensayo y respuestas complejas. Una figura permite al lector decidir qué tipo de respuesta usar basándose en las ventajas y desventajas de cada uno. Dándonos esta información esencial para diseñar cuestionarios e interpretar los resultados de las encuestas, Pluma y Spyridakis (1992) también tocan el tema de las muestras casuales y de la construcción de preguntas.

Catts (2000) argumenta en contra del uso de pruebas estandarizadas. Éstas pueden ser "injustas, tanto para una institución que pone metas diferentes a las asumidas en la prueba estandarizada. O respecto a los estudiantes mismos que no pertenecen a la misma cultura que la población en la cual la prueba fue 'estandarizada'" (p. 277). Ambas son preocupaciones válidas que deben ser contestadas. López (2002) coincide, "los miembros del equipo

*advierten contra la utilización de pruebas estandarizadas... a menos que la prueba seleccionada sea apropiada para los objetivos de aprendizaje específicos que se quiere medir... Puede ser que esto mismo no proporcione a los alumnos una oportunidad para demostrar competencias suficientes en tareas de resolución de problemas o no miden adecuadamente las habilidades de orden superior, la aplicación práctica de conocimientos o el desarrollo de valores" (p. 363).*

En numerosas universidades, los bibliotecarios y otros profesionales han desarrollado pruebas respondiendo a una necesidad de medir las habilidades de ALFIN de los estudiantes. Estos son por una parte, una respuesta a una necesidad local y por otra parte reflejan una necesidad a nivel nacional. King's College, the *California Bay Area Community Colleges Information Competency Assessment Project*, James Madison University, y Kent State University son algunos ejemplos. Mientras algunas de estas iniciativas han fallado, otras se están empezando a usar a nivel nacional.

La Universidad de James Madison (JMU) ha desarrollado -y desde 1999 requiere- una prueba de ALFIN (***Information Literacy Test, ILT***) de todos los alumnos de primer año y todos los que entran de otras instituciones. Además tienen una prueba sobre el uso de tecnología de la información. Este último mide las habilidades básicas en el uso del ordenador y en el manejo de la información. El ILT desarrollado en 2002 fue creado para ser utilizada por cualquier institución y diseñado para evaluar el conocimiento y aplicación que se encuentra en las Normas de ACRL. La Norma 2, habilidades para acceso a la información y la Norma 3, la habilidad de evaluar la información forman 2/3 de la prueba; mientras el resto esta compuesto de preguntas centradas en la Norma 1, sobre la necesidad de información y la Norma Cinco que trata del uso ético de la información (Cameron, 2007). Con un costo de 5 dólares por cada prueba, consiste en 60 preguntas con respuestas múltiples de las que 41 miden el conocimiento y 19 la habilidad para aplicar este conocimiento. Requiere de 60 minutos para completar la prueba en línea. La prueba ha sido estandarizada en un proceso donde unos expertos han determinado el nivel hábil y el nivel avanzado. También han desarrollado pruebas para disciplinas específicas para ser usadas con estudiantes por titularse. Estos no son obligatorios en JMU pero se han utilizado como parte del proceso de escrutinio de programas académicos y de acreditación disciplinarios.

La prueba de JMU fue usada recientemente por Don Latham y Melissa Gross del College of Information en Florida State University (LOEX, 2007). Su estudio, el único hallado que usa esta prueba, se centra en alumnos de primer año que se encontraban tanto en el cuartil más alto como en el más bajo según los criterios de admisión de esta institución. El alumno que contesta más de 53 preguntas correctamente es considerado avanzado o altamente hábil, entre 39 y 53 preguntas se considera hábil y menos de 39 preguntas se considera inepto. Los resultados mostraron que el 27% de los alumnos del cuartil más alto y el 78% de los alumnos del cuartil mas bajo obtuvieron un grado de ineptos. Solamente un alumno consiguió el grado de avanzado. Y esto a pesar del hecho que casi todos los alumnos -en un cuestionario aplicado tanto antes como después de tomar esta prueba de JMU- se autoidentificaron con mucha confianza y pensaron que sus resultados estarían por encima del término medio. Los participantes fueron 51 alumnos de los que el 96% tenía 18 años y el 73% eran mujeres.

La licencia internacional para utilizar un ordenador de Estados Unidos (***International Computer Drivers License – United Status ICDL-U.S.***) es un programa de entrenamiento en las habilidades básicas para el uso de ordenador que otorga un certificado o reconocimiento. El programa esta dividido en varios módulos que enfatizan conceptos de la tecnología de la información, uso del ordenador y manejo de documentos, programas software como bases de datos y correo electrónico. Aunque este programa esta bien establecido y respetado, se esperan cambios en él. Desde enero de 2004 varios bibliotecarios han trabajado para desarrollar un componente ALFIN para este programa. Este componente está ligado con las Normas de ACRL y consiste en preguntas con selección múltiple de respuestas pero utilizando escenarios y búsquedas en tiempo real (comunicación personal,

Pam Baker, CSU Monterey Bay). El ICDL también otorga un certificado que acredita *"que el receptor tiene conocimientos de los conceptos esenciales de la tecnología informática (IT) y la habilidad de usar un ordenador personal y los programas software comunes a un nivel reconocido de competencia"* (ICDL web).

Otra prueba estandarizada de ALFIN que se esta haciendo muy popular se conoce como **Proyecto SAILS**. Originalmente desarrollado por un grupo de la Universidad Estatal de Kent (Kent State University) fue respaldada por la Asociación de Bibliotecas de Investigación (Association of Research Libraries, ARL) en 2003 cuando la Asociación se hizo responsable de coordinar y administrar la publicidad y las relaciones públicas para el proyecto. Basada en las Normas de ACRL, esta prueba en línea mide las habilidades ALFIN de grupos de alumnos; aunque no hay resultados individuales ya que el informe da la medición por año escolar y por disciplina o carrera. También ofrecen la posibilidad de conseguir una comparación entre un grupo específico y la totalidad del SAILS *benchmark*. La prueba tiene un precio de 3 dólares por alumno y se tarda 25 minutos en completarla. Consiste en 45 preguntas con respuestas de selección múltiple que se van seleccionando de un banco de 250 preguntas. Más de 42.000 alumnos en más de 80 instituciones han realizado la prueba SAILS. Las instituciones pueden utilizar los resultados para enfocar un plan de mejoramiento. El desarrollo de la prueba está muy bien explicado por O'Connor, Radcliff and Gedeon (2001). Estas bibliotecarias tenían ánimo para seguir construyendo sobre las experiencias en evaluación del pasado y han hecho una revisión literaria y un estudio de pruebas anteriores. Aunque recalcan la necesidad de desarrollar pruebas estandarizadas para medir el aprendizaje de alumnos, los autores concuerdan que *"quizás la habilidad de poder medir los conceptos de orden superior de ALFIN también está en cuestión"* (p. 167). Respondiendo a la petición de los primeros años, SAILS ha iniciado un intento para crear pruebas por disciplinas, incluyendo Comunicación, Educación, Biología e Historia.

Un estudio con la prueba SAILS fue realizado por las bibliotecas de la Universidad Rutgers. Los participantes eran alumnos de más de 17 años con menos de 23 créditos; o sea, todavía cursando el primer año de estudios. Los resultados, por ser todavía pronto para el desarrollo de la prueba, demostraron que los alumnos de Rutgers se desempeñaron *"a igual nivel que el promedio de todos los alumnos de otras instituciones"* (Rutgers). Una recomendación se hace evidente para muchos de nosotros con interés en el tema de evaluación de resultados: *"SAILS no debe ser el único instrumento que se use para evaluar el ALFIN de los alumnos"* (p. 4). La conclusión sugiere que los investigadores de SAILS pensaron acercarse al Educational Testing Service, la compañía que ha creado la prueba iSkills, para una posible colaboración. Pero no hay evidencia, ni conocimiento que esto haya sucedido.

La prueba de ALFIN más reconocida es la que ha desarrollado la Educational Testing Service (ETS), una compañía privada creadora de numerosas pruebas estandarizadas que incluyen el TOEFL, el Scholastic Aptitude Test, y muchos otros. Esta prueba fue creada en colaboración con las universidades de California CSU, y otros colegios y universidades, y ha pasado varias aplicaciones piloto a través de varios años en muchas instituciones. El nombre original era Evaluación de Habilidades en el Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (*Information and Communications Technologies Literacy Assessment, ICT*) hasta recientemente que se cambió a **iSkills**. Esta prueba en línea, basada en escenarios para medir las habilidades en ALFIN y en uso de la tecnología, también está ligada con las Normas de ACRL. El precio es de 33 dólares por alumno y hay dos versiones, una para alumnos llegados del secundario o de primer ingreso, el Básico, y otra versión para alumnos ya en el tercer año universitario, el Avanzado. Esta prueba de desempeño incluye catorce tareas de 4 minutos cada una y una tarea de 15 minutos que mide dos áreas de habilidad (Katz). La prueba iSkills mide un total de 7 áreas de desempeño. Para tener un sentido de la naturaleza de estas tareas en cada área, la siguiente tabla nos da una descripción de lo que se les pide hacer a los alumnos.

Área:	Se pidió a los alumnos:
Definir	Centre las necesidades particulares de un cliente. Identifique rasgos apropiados para un producto para solucionar un problema de oficina.
Acceso	Analice los motivos posibles de los resultados pobres de la búsqueda en Internet. Busque una base de datos para obtener la información.
Evaluar	Evalúe correos electrónicos de clientes para determinar si contienen la información completa para una acción adicional. Evalúe el grado de utilidad de los sitios Web para un proyecto de investigación.
Administrar	Rellene un organigrama para reflejar la estructura de un departamento. Reduzca el tamaño de un Inbox de correo electrónico borrando unos y salvando otros en un disco duro.
Integrar	Complete una tabla que compara a compañeros de habitación potenciales según criterios específicos. Llene una hoja de cálculo a fin de determinar los record de temporada de equipos en una liga.
Crear	Corrija y formatee un documento. Cree una presentación <i>Powerpoint</i> que defienda una posición particular.
Comunicar	Formatee un documento sobre una telenovela. Seleccione y organice diapositivas para dos presentaciones dirigidas a públicos diferentes.

La institución recibe varios informes. El Archivo Institucional de Datos (*Institutional Data Files*) incluye información sobre la administración de la prueba (hora de inicio y de finalización para cada alumno individual), el perfil del alumno según su auto-relato, e información demográfica, la evaluación propia (el informe de resultados, el tiempo total de la prueba, el número de tareas finalizadas) y hasta nueve preguntas que la propia institución puede agregar.

Los resultados de la prueba reflejan la capacidad en ICT relativa a todos los participantes en la misma prueba en la administración de 2006. A medida que el número de participantes aumenta, la fiabilidad de los resultados también aumentará. El resultado total para el nivel Avanzado es 600 y para la prueba Básica, 300.

Dos nuevos informes de resultados están recientemente disponibles. Éstos incluyen el Informe de Área de Habilidad Institucional (*Institutional Skill Area Report*) que muestra el desempeño de los estudiantes en una institución, en cada una de las áreas de habilidad comparado con un grupo de referencia, por ejemplo alumnos de secundario o alumnos universitarios.

Un segundo informe de resultados es el Informe de Interpretación de Tarea Agregado (*Aggregate Task Performance Feedback Report*). Este informe muestra el número y el porcentaje de estudiantes en la institución que consiguen el resultado más alto en cada uno de los componentes de las tareas y de las áreas de habilidades. Para ambos informes, los estudiantes que terminaron menos de 4 tareas o utilizaron menos de 10 minutos en cualquiera de las dos secciones de la prueba son excluidos de los resultados. Estos informes de resultados recogen datos que pueden ser usados para varios propósitos importantes. Por ejemplo pueden ayudar a determinar la colocación de alumnos nuevos en cursos específicos donde encontrarán mas apoyo; pueden usarse para medir resultados específicos como el uso de hojas de cálculo o software de procesamiento de textos; pueden proporcionar evidencia para usar en un informe de acreditación o para realizar una evaluación del plan de estudios basado en las debilidades encontradas.

Además los estudiantes reciben informes individuales que explican sus resultados tanto en términos de sus pares como en términos de resultado más alto que ellos podrían haber

## LOS RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN: LA EVALUACIÓN

conseguido. Éstos se pueden usar para ayudar a dirigirlos en su carrera académica mostrándoles áreas que pueden necesitar atención adicional. En su reacción a la prueba inicial los estudiantes comentaban que la encontraban demasiado desafiante, que era muy larga con 2,5 horas y tenía demasiadas instrucciones, había que leer mucho. Las versiones más cortas consiguen una mejor reacción ya que los estudiantes sienten un desafío más apropiado y se interesan por las tareas y escenarios.

Dado que la Universidad Estatal de California (CSU) estuvo muy involucrada en el desarrollo de esta prueba iSkills, el campus San Marcos (CSUSM) fue uno de los primeros en pilotar el instrumento en julio 2004. CSUSM también se involucro en la evaluación a una escala mayor en la primavera de 2005 con una participación de más de 3.300 alumnos de los 23 campus del CSU. En total más de 6.300 alumnos participaron en esta administración. Mas recientemente, en la primavera de 2006, 24 alumnos completaron la prueba iSkills en CSUSM. En cada administración el ETS ha reunido la información necesaria para adaptar y mejorar la prueba.

En CSUSM, nuestro interés en esta prueba tiene dos partes. No solamente tenemos un programa ALFIN muy amplio con requisitos en los cursos de Educación General, sino también tenemos desde los primeros años del campus, un requisito de competencia en el uso del ordenador (*Computer Competency Requirement, CCR*), para alumnos de nuevo ingreso. Una parte de nuestro interés en el iSkills es ver si podría usarse para remplazar el CCR. Si la evaluación muestra que los alumnos que aprueban el CCR también cumplen con las tareas varias del iSkills, podemos iniciar un diálogo acerca de la duplicación de esfuerzos al tener las dos pruebas.

Hemos aprendido mucho con esta última administración del iSkills. Dentro de la CSU uno de los desafíos más grandes fue motivar a los estudiantes. El CSU tiene mucha experiencia en la utilización de pruebas estandarizadas. Sin embargo, el iSkills es el único en que los alumnos que participaron no recibían, o no identificaban un beneficio personal. Esta falta de motivación ha sido un punto clave con otras pruebas en otros campus (Cameron. et. al. 2007). Aun aquellos que alumnos que se presentaron para la prueba no actuaron con la misma motivación que los que realizan un examen de ingreso o una prueba que otorga un certificado.

Otro campus de la CSU, el de San José, nos informa sobre los resultados de 639 estudiantes en el verano 2006. De estos participantes, el 73% cursaban los dos últimos años de la carrera, el 51% era mujeres y el 50% eran alumnos de transferencia que habían hecho sus primeros estudios en otra institución. Sus resultados muestran que en general sus estudiantes entraron por debajo del promedio de todos los de la prueba mayor en 2006. Y que la mayor dificultad se encuentra en las tareas de las áreas de habilidad de evaluación e integración de la información. Otros campus universitarios CSU también hicieron informes sobre sus experiencias (Somerville et al).

Y por ultimo, un artículo de Katz (2007) describe en su totalidad el desempeño estudiantil en varias tareas como demuestra la siguiente tabla.

<b>Tarea</b>	<b>Estudiantes que contestan correctamente</b>
<b>Evaluación de sitio web:</b>	
Juzgaron la objetividad correctamente	52%
Juzgaron la autoridad correctamente	65%
Juzgaron la actualidad correctamente	72%
Identificaron un sitio web que se ajustaba a todos los criterios	49%

<b>Seleccionaron una línea de investigación para una actividad de la asignatura:</b>	
Identificaron una expresión que capta las demandas de un deber	44%
Eligieron una expresión razonable pero no muy amplia	48%
Eligieron una expresión que NO se apuntaba al deber	8%
<b>Cuando se les pidió que solucionen una búsqueda muy amplia:</b>	
Seleccionó la revisión correcta	35%
Seleccionó la revisión que enfoca la búsqueda marginalmente	35%
<b>Tarea de búsqueda de Web:</b>	
Utilizó múltiples términos de búsqueda para encontrar los resultados	40%
<b>Búsqueda en base de datos:</b>	
Usó una estrategia que minimizaba los resultados erróneos	50%

En el otoño de 2006 CSUSM inició un estudio de 2 años usando el *iSkills* nivel Básico como el esqueleto para acompañar datos reunidos para evaluar a estos alumnos en un curso de orientación a la experiencia universitaria (*first-year experience college success course*<sup>44</sup>) y compararlos con alumnos de otro curso. El estudio tiene como componente esencial la aplicación del *iSkills* en la segunda semana del año cursivo para los alumnos de ambos cursos y una segunda utilización en la última semana.

CSUSM tiene un programa de Educación General (GE) donde las habilidades de ALFIN se han ligado a cada curso o asignatura. Los bibliotecarios y los profesores trabajan en conjunto para asegurar que los alumnos obtengan estas competencias. Los criterios para estos cursos de GE requieren que se demuestre en qué forma las habilidades de ALFIN y el uso de la biblioteca están integradas en el plan del curso. Sin embargo en conversación con profesores y en los informes que forman parte de la evaluación de los programas académicos, un tema recurrente refleja la percepción de que los alumnos de CSUSM no están preparados para el nivel de trabajos e investigaciones que requieren los estudios universitarios. Con este estudio CSUSM espera iniciar un diálogo alrededor de las habilidades de investigación de nuestros estudiantes, medir estas habilidades usando la prueba *iSkills*, y medir otras variables que circundan el grado de éxito de estos estudiantes.

El curso de orientación a la experiencia universitaria (conocido como GEL) esta enfocado a proveer al alumno con las habilidades para tener éxito en la Universidad. Además de un módulo de 3 semanas donde un bibliotecario enseña las habilidades ALFIN y la investigación a nivel universitaria, el curso incluye habilidades como manejo de tiempo y habilidades de estudio; armar un plan académico y de carrera; salud y bienestar; conciencia institucional y recursos disponibles a estudiantes en campus; y la toma de decisiones morales y éticas que incluye conocimiento de varias políticas importantes en el campus como honestidad académica y evitar el plagio, uso de drogas y tabaco, discriminación, asalto sexual, y los resultados disciplinarios.

El otro curso que se estudió en este proyecto es un curso de comunicación oral (conocido como GEO). Este curso también incluye un componente de ALFIN pero es solamente de una o dos horas de duración. Entonces usando los estudiantes de estos dos cursos nos permite reunir información sobre la duración de la instrucción ALFIN y su impacto en los resultados del *iSkills*.

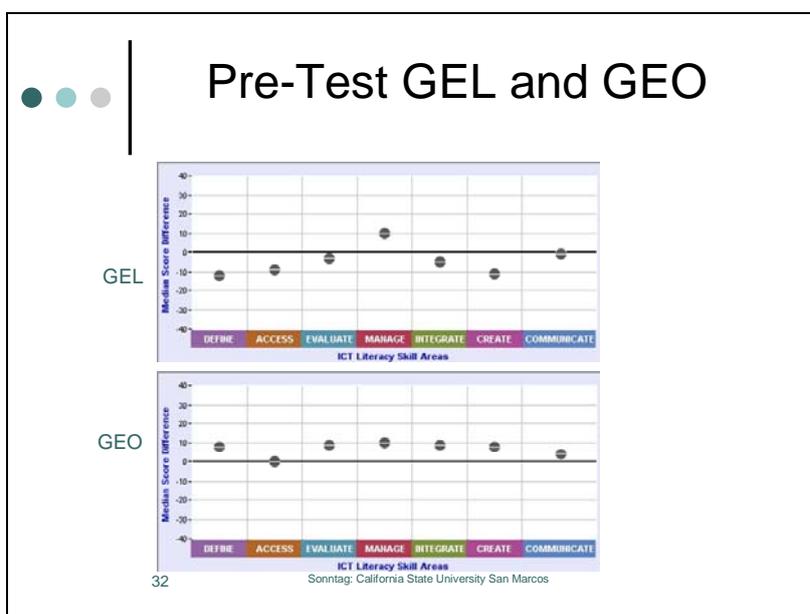
Los datos iniciales analizados por ETS nos demuestran que el desempeño de los estudiantes mejoró en todas las áreas de habilidades excepto en las de definir y de manejar, con las mejoras mas grandes en las áreas de integrar y evaluar. En las siguientes tablas se

<sup>44</sup> Para mas información sobre este tipo de curso ver el National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition. Disponible en: <http://www.sc.edu/fye/>

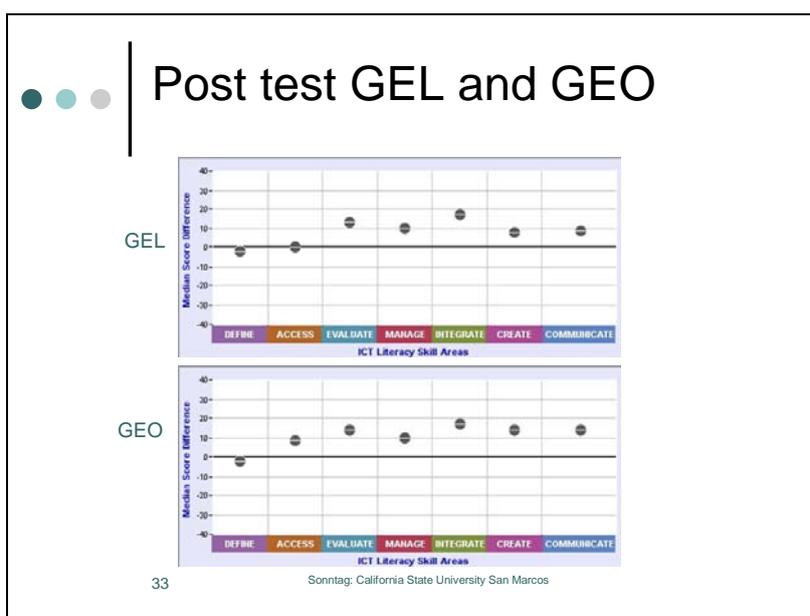
## LOS RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN: LA EVALUACIÓN

ve claramente que se necesita mas trabajo en las áreas de definición de la información, de manejo de la información y de comunicación de la información. La habilidad de los alumnos para enfocar su tema de investigación también recibirá más énfasis en la renovación curricular futura.

ETS está en estos momentos trabajando con el Consejo Nacional Sobre Política de Alfabetización (National Literacy Policy Council) formado por el Foro Nacional de ALFIN (National Forum on Information Literacy), para revisar el *iSkills* y determinar una series de niveles de evaluación, nombrar estos niveles (avanzado, aceptable, incompetente) y proveer descripciones para cada nivel. Además trabajarán con expertos para revisar las pruebas de ETS y recomendar niveles de desempeño. Esto ayudará a determinar qué estudiantes logran las Normas de ALFIN y cuales necesitarían instrucción y apoyo adicional. El Consejo entonces haría una recomendación de adopción de una norma nacional para la alfabetización en el uso de la información y de las tecnologías de la comunicación (*a national Information and Communication Technology literacy standard*).

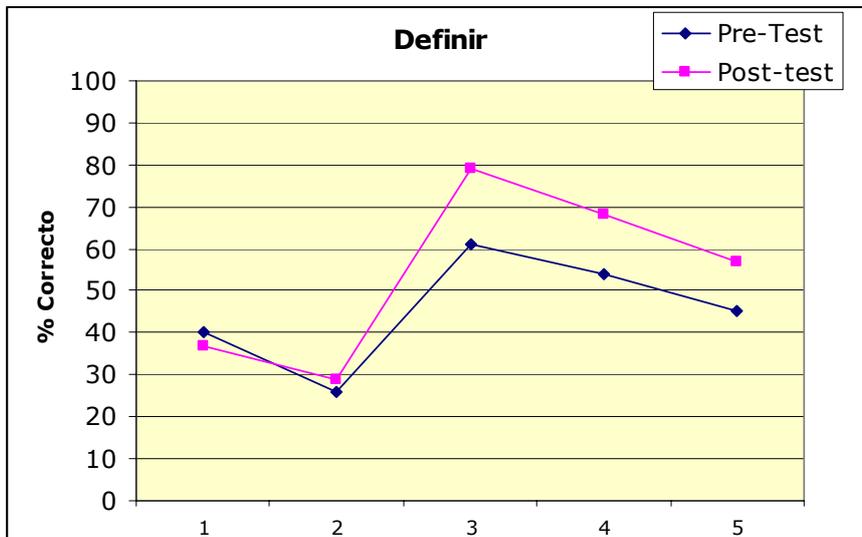
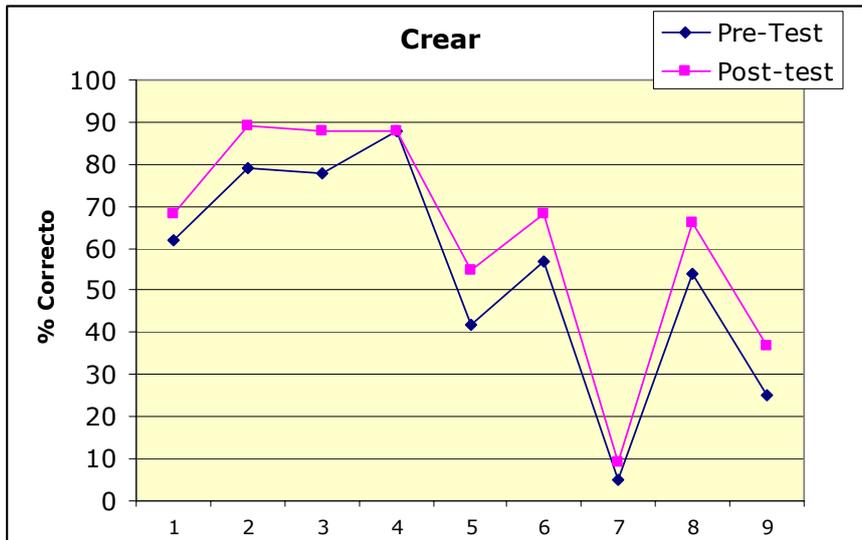
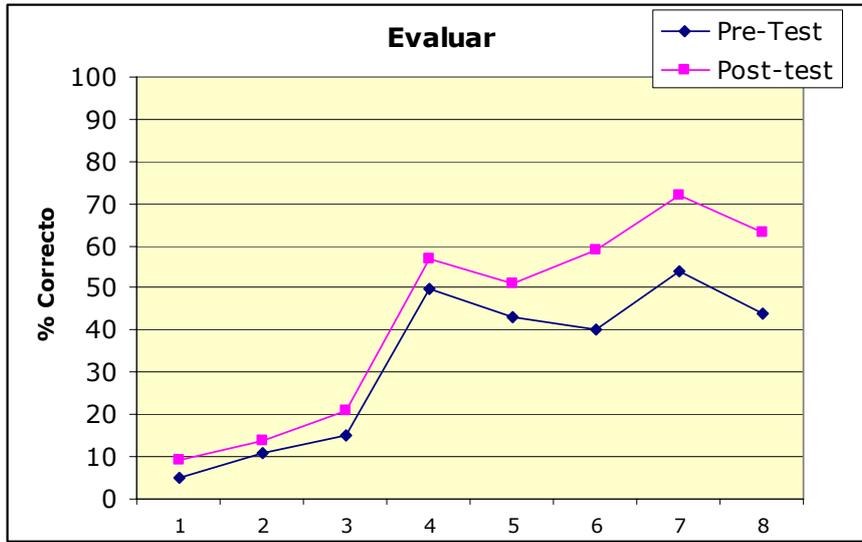


**Tabla de pre-test compara los resultados de los dos cursos**

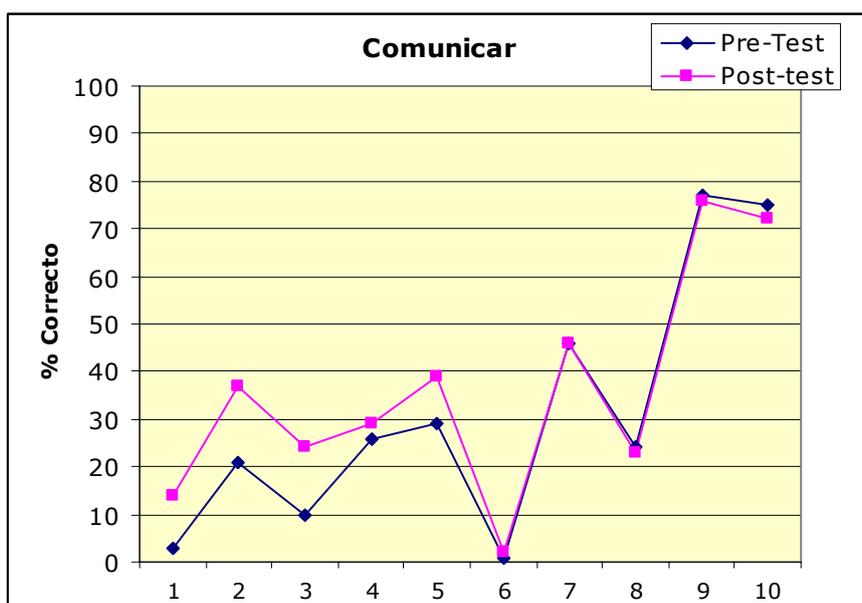
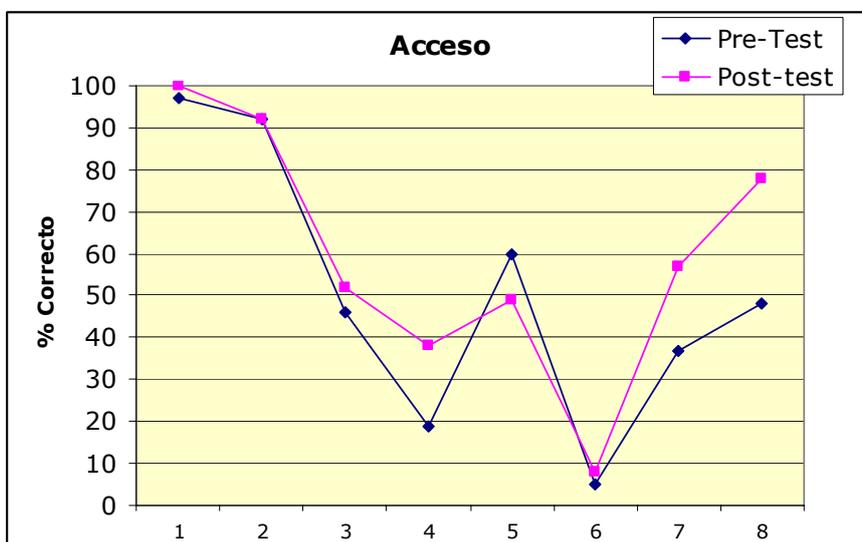
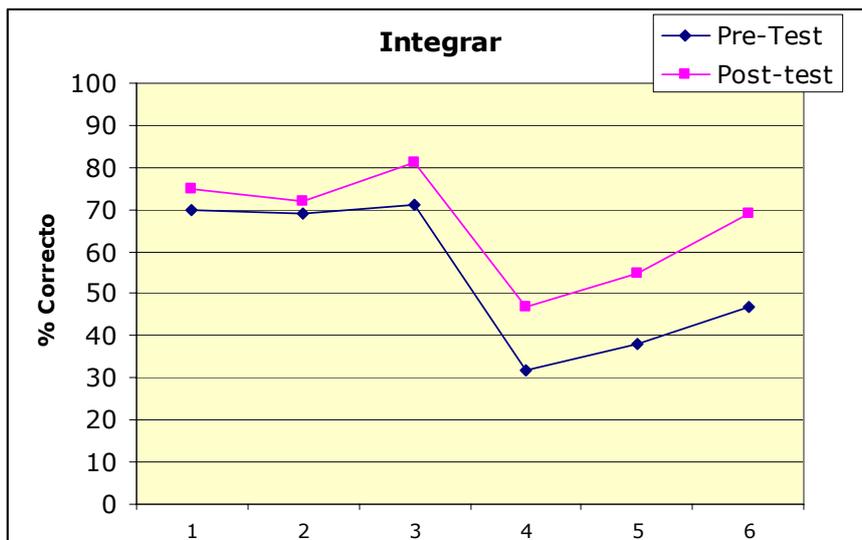


**Tabla de post-test compara los resultados de los dos cursos**

Las siguientes tablas de las 5 habilidades muestra los resultados sobre diferentes tareas de alumnos del curso GEL solamente.



LOS RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN: LA EVALUACIÓN



## 6. Conclusiones

Debemos reconocer que habrá desafíos y oportunidades en el futuro. El desarrollo de las *Normas sobre Aptitudes para el acceso y uso de la Información en la enseñanza Superior*, los documentos varios que nos permiten hacer un *benchmark* de mejores prácticas, la creación de varias pruebas estandarizadas de ALFIN nos proporciona varias opciones para la evaluación.

Troll Covey (2002) presenta varias sugerencias para contestar a los problemas de la evaluación. Estos incluyen: el desarrollo de directrices, mejores prácticas, instrumentos estandarizados, la publicación de manuales, talleres para entrenamiento.

No queremos sin embargo caer en la trampa de volvernos sobre-dependientes de las pruebas estandarizadas especialmente por su fácil utilización. Necesitamos continuar explorando algunos de los otros temas de la evaluación ALFIN como la falta de énfasis por parte de los profesores y otros académicos, las expectativas para ALFIN y el apoyo para la enseñanza de ALFIN, la motivación por parte del estudiante en estas pruebas estandarizadas, la inclusión de ALFIN, o la falta de inclusión, explícitamente o implícitamente en los currículos, la necesidad de trabajar en conjunto para evaluar todos los resultados de aprendizaje del estudiante y no solamente los de ALFIN.

Un sistema de evaluación alternativo que se está empezando a analizar es el de la inclusión de programas de instrucción ALFIN en el proceso de evaluación de los programas académicos de una institución. Este proceso está guiado por una serie de preguntas de auditoría académica que requiere que el programa tenga claramente descritos los resultados de aprendizaje de los alumnos y que los resultados sean distribuidos ampliamente y comunicados a los alumnos. Además se espera que los programas entreguen informes anuales sobre las medidas tomadas para evaluar que los estudiantes cumplen estos resultados y especialmente al titularse, y que se explique cómo las evaluaciones y las mediciones de estos resultados de aprendizaje de los alumnos se están usando para hacer mejoras en los planes de estudio de los programas académicos. Con estos cambios se puede ver un cambio de la instrucción de ALFIN hacia un enfoque nuevo de la ALFIN integrada en los programas de estudio o las carreras académicas.

También queremos concentrarnos en algunas preguntas más grandes de evaluación. ¿Sabemos bastante sobre las necesidades de nuestros estudiantes tanto en su comportamiento de búsqueda de información como en sus tareas o deberes específicos? ¿Podemos usar la tecnología para recrear el camino que un estudiante toma buscando la información tal que nosotros 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 medir o evaluarlos?

Troll Covey sugiere que fundamentalmente se necesita un cambio en la cultura de la organización para asegurar que la evaluación sea una rutina diaria. Y continúa admitiendo que *"las bibliotecas han elegido no hacer una auditoría cultural y una orquestación proactiva de una nueva estructura cultural, en cambio pierden valioso tiempo y recursos designando a personas para poner en práctica las evaluaciones, que no tienen un marco de referencia, el poder, la habilidad y la motivación para el éxito"*. (p. 163)

Establecer una cultura de evaluación requiere una vuelta a los nueve principios de la Buena Práctica para la Evaluación de la Educación Superior (AAHE). 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.

## 7. Bibliografía

- **ACRL** (2001). *Objectives for Information Literacy Instruction: a Model Statement for Academic Librarians*. Dispon. en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/objectivesinformation.htm>. Disponible en español en: <http://eprints.rclis.org/archive/00003193/01/65a3.pdf>
- **ACRL Instruction Section** (2007). *Analysis of Instructional Environments*. Disponib. en: <http://www.library.uiuc.edu/training/aie/Analysis%20of%20Instructional%20Environments%20final%202.pdf>
- **American Association for Higher Education Assessment Forum** (1992). *Principals of Good Practice for Assessing Student Learning*. Washington, D. C.: AAHE.
- **American Library Association** (2004). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>. [Consulta: 16/05/2007]. Disponible en español en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetencystandards.cfm>.
- **Angelo, Thomas A.; Cross, Patricia** (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- **Avery, Elizabeth; Fuseler, Ed.** (2003). *Assessing Student Learning Outcomes for Information Literacy Instruction in Academic Institutions*. Chicago, ACRL.
- **Baker, Pam** (2007). *Personal communication*. CSUMB, June.
- **Battersby, Mark** (1999). *So what's a learning outcome anyway?* Learning Outcomes Network, Centre for Curriculum, Transfer and Technology. Disponible en: <http://www.c2t2.ca/GoodPractice/Exchange/curriculum-frameworks/sowhatsa.html> [Consulta: 27/05/2007].
- **Bloomfield, Masse** (1974). Testing for library-use competence. IN: Lubans, John Jr. *Educating the Library User*. NY: Bowker, p. 221-231.
- **Cameron, Lynn, Steven L. Wise and Susan M. Lottridge** (2007). The development and validation of the Information Literacy Test. *College and Research Libraries*. V.68, n. 3, May, p. 229-236.
- **Caravello, Patti, Eleanor Mitchell, Eloise Borah, and Judith Herschman** (2001). *UCLA Library's Information Competencies Survey*. UCLA Libraries, University of California. Disponible en: [http://www.library.ucla.edu/infocompetence/index\\_noframes.htm](http://www.library.ucla.edu/infocompetence/index_noframes.htm).
- **Catts, Ralph** (2000). Some issues in assessing information literacy. IN: Christine Bruce; Philip Candy (eds). *Information literacy around the world: Advances in programs and research*. Wagga Wagga (New South Wales): Center for Information Studies. Charles Stuart University, p 271-283.
- Chapman, Julie M., Charlcie (sic) Pettway and Michelle White (2001). **The portfolio: an instruction program assessment tool**. *Reference Services Review*, v. 29, n. 4, p. 294-300.
- **Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: a Guideline** (2003). Institute for Information Literacy. Approved by the ACRL Board, June 2003. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>. Disponible en español en: <http://www.aab.es/pdfs/baab70/70a4.PDF>
- **Choinski, Elizabeth and Michelle Emanuel** (2006). The one-minute paper and the one-hour class: Outcomes assessment for one-shot library instruction. *Reference Services Review* v. 34, n. 1, p. 148-155.
- **Dugan, Robert E.; Hernon, Peter** (2002). Outcomes Assessment: Not Synonymous with Inputs and Outputs. *Journal of Academic Librarianship*, Nov, Vol. 28 Issue 6, p. 376, 5 p.
- **Dunn, Kathleen** (2002). Assessing information literacy skills in the California State University: A progress report. *Journal of Academic Librarianship*, 28, n1-2, p. 26-35.
- **Fjallbrant, Nancy** (1977). Evaluation in a User Education Programme. *Journal of Librarianship*, v. 9, n. 2, p. 83-95.
- **Flaspholer, Molly R.** (2003). Information literacy program assessment: one small college takes the big plunge. *Reference Services Review*, v. 31, n. 2, p. 129-140.
- **Friedlander, Amy** (2002). *Dimensions and use of the scholarly information environment*. A Data Set Assembled by the Digital Library Federation and Outsell. Inc. Digital Library Federation and the Council on Library and Information Resources (Washington, D.C.). Disponible en: <http://www.diglib.org/pubs/dlf098/>.

- **Gillespie, Cindy S.** (1996). Portfolio Assessment: Some Questions, Some Answers, Some Recommendations. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, n. 6 (March), p. 480-491.
- **Gratch Lindauer, Bonnie** (2004). *Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources*. Disponible en: <http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>. [Consulta: 13/11/2007].
- **Greer, Arlene; Weston, Lee; Alm Mary L.** (1991). Assessment of Learning Outcomes: A Measure of Progress in Library Literacy. *College and Research Libraries*, 52, July, p. 549-557.
- **Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries, by the Policy Committee of the ACRL Instruction Section** (2003). Approved by the ACRL Board, June 2003. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>. Disponible en español en: <http://bivir.uaci.mx/DHI/BibliografiaRec/Guiasparalainstruccion.htm>.
- **Guise, Janneka L.** (2005). Toward a template for systematic reference and instruction programme analysis. *New Library World*, v. 106, n. 1208/1209, p. 29-42.
- **Hernon, Peter, Robert E. Dugan and Candy Schwartz, Eds.** (2006). *Revisiting Outcomes Assessment in Higher Education*. Westport, CT. Libraries Unlimited.
- **Iannuzzi, Patricia** (1999). We are Teaching, but are They Learning: Accountability, Productivity, and Assessment. *Journal of Academic Librarianship*, 25, July, p. 304-305.
- **International Computer Drivers License (ICDL)**. Disponible en: <http://www.cerrocoso.edu/certification/ICDLbrochure.pdf>.
- **Jackson, Mary M.** (1999). Library Information Skills and Standardized Achievement Tests. *School Library Media Annual*, 11, p. 22-29.
- **Kapoun, Jim** (2004). Assessing Library Instruction Assessment Activities. *Library Philosophy and Practice*, v. 7, n. 1. Disponible en: <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/kapoun2.htm>.
- **Katz, Irvin R.** (2007). ETS research finds college students fall short in demonstrating ICT literacy. *College and Research Library News*, v. 68, n. 1, p. 35-37. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/crlnews/backissues2007/january07/ets.htm>.
- **Kuh, George D. & Gonyea, Robert M.** (2003). The role of the academic library in promoting student engagement in learning. *College & Research Libraries*, 64, n. 4, p. 269-270.
- **Latham, Don & Gross, Melissa** (2007). *Better than average: information literacy skill levels, self-estimates of performance and library anxiety*. Conference Presentation at LOEX, San Diego.
- **López, Cecilia** (2002). Assessment of Student Learning: Challenges and Strategies. *Journal of Academic Librarianship*, v. 28, n. 6, p. 356-367.
- **Lorenzo, George & Dziuban, Charles** (2006). *Ensuring the Net Generation is Net Savvy*. EduCAUSE. Disponible en: <http://www.educause.edu/LibraryDetailPage/666?ID=ELI3006> [Consulta: 16/05/2007].
- **Lowell, Nana** (2001). *Assessment of Information and Technology Literacy*. University of Washington. Disponible en: <http://depts.washington.edu/infolitr/>.
- **Maki, Peggy L.** (2002). Developing an Assessment Plan to Learn about Student Learning. *Journal of Academic Librarianship*, v. 28, n. 1/2 (Jan/Mar), p. 8-14.
- **Mark, Amy E. & Boruff-Jones, Polly D.** (2003). Information Literacy and Student Engagement: What the National Survey of Student Engagement reveals about your campus. *College and Research Libraries*, p. 480-493.
- **Maughan, Patricia Davitt** (2001). Assessing Information Literacy among Undergraduates: A Discussion of the Literature and the University of California-Berkeley Assessment Experience. *College and Research Libraries*, v. 62, n. 1, p. 71-85.
- **Nahl, Diane** (2001). *Strategic Research Approaches for Reference Librarian*. Dubuque: Kendal Hunt Publishing.
- **A National Dialogue:** the Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education. U.S. Department of Education. Disponible en: <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/index.html> [Consulta: 17/05/2007].
- **National Survey of Student Engagement.** Disponible en: <http://nsse.iub.edu/index.cfm>.

- **O'Connor, Lisa G.; Carolyn J. Radcliff; Gedeom, Julie A.** (2001). *Assessing Information Literacy Skills: Developing a Standardized Instrument for Institutional and Longitudinal Measurement*. Conference Presentation. ACRL 10th National Conference Denver. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlvents/oconnor.pdf>.
- **O'Hanlon, Nancy** (2007). Information Literacy in the University Curriculum: Challenges for Outcomes Assessment. *Portal: Libraries and the Academy*, v. 7 n. 2, p. 169-189.
- **Pausch, Lois M. & Popp, Mary Pagliero.** *Assessment of Information Literacy: Lessons from the Higher Education Assessment Movement*. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrlbucket/nashville1997pap/pauschpopp.htm>.
- **Plumb, Carolyn. & Spyridakis, Jan. H.** (1992). Survey research in technical communication: Designing and administrating questionnaires. *Technical Communication*, 39 p. 625-638.
- **Project SAILS: Standardized Assessment of Information Literacy Skills.** Disponible en: <http://www.projectsails.org>.
- **Rockman, Ilene F.** (2002). Strengthening Connections between information literacy, general education and assessment efforts. *Library Trends*, v. 51, n. 2, p. 185-198.
- **Rutgers University Library** (2005). *Project SAILS final report*. July 12, 2005. Disponible en: [http://www.libraries.rutgers.edu/rul/staff/pub\\_serv/reports/SAILS\\_final\\_report.pdf](http://www.libraries.rutgers.edu/rul/staff/pub_serv/reports/SAILS_final_report.pdf)
- **Shapiro, Jeremy J. & Hughes, Shelley K.** (1996). Information Technology as a Liberal Art. *Educom Review*, (March/April). Disponible en: <http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html> [Consulta: 16/05/2007]
- **Shi, Xi & Levy, Sarah** (2005). A Theory-guided Approach to library services assessment. *College and Research Libraries*, v. 66 n. 3, p. 266-277.
- **Social and Behavioral Research Institute. California State University San Marcos** (2001). *Phase II Information Competence Final Report*; October 31, 2001. Disponible en: <http://www.csupomona.edu/~kkdunn/Icassess/Currentsite/phase2report.pdf>
- **Somerville, Mary M. [et al.]** (2007). Toward a large scale assessment of information and communication technology: Implementation considerations for the ETS ICT literacy instrument. *Reference Services Review*, v. 35, n. 1, p. 8-20.
- **Standards for Libraries in Higher Education (2004)**. Approved by the ACRL Board of Directors. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standardslibraries.cfm>. Disponible en español en: <http://www.aab.es/pdfs/gtbunormas07.pdf>.
- **Troll, Denise** (2001). How and Why Libraries Are Changing: What We Know and What We Need To Know. *Portal: Libraries and the Academy*, v. 2, n. 1, p. 99-123.
- **Troll Covey, Denise** (2002). Academic library assessment: the new duties and dilemmas. *New Library World*, v. 103, n. 1175/1176, p. 156-164.
- **Troll Covey, Denise.** *Usage and usability assessment: library practices and concerns*. Washington DC: Council on Library and Information Resources. Disponible en: [www.clir.org/pubs/reports/pub105/pub105.pdf](http://www.clir.org/pubs/reports/pub105/pub105.pdf) [Consulta 18/05/2007].
- **University of Maryland** (2006). *Student Learning Outcomes Assessment @ UM Libraries*. Disponible en: <http://www.lib.umd.edu/MCK/assessment.html>.
- **U.S. Department of Education.** *No Child Left Behind*. Disponible en: <http://www.ed.gov/nclb/landing.ihtml> [Consulta: 17/05/2007].
- **Ward, Dane** (2006). Revisioning Information Literacy for Lifelong Meaning. *Journal of Academic Librarianship*, v. 32, n. 4, p. 396-402.
- **Williams, Janet L.** (2000). Creativity in assessment of library instruction. *Reference Services Review*, v. 28, n. 4, p. 323-334.



### **3ª Parte: Aprender a informarse, a pensar y expresarse en una sociedad en red. Implicaciones educativas**

---

#### **Capítulo 8. Enseñar a pensar en la biblioteca escolar. Félix Benito Morales**

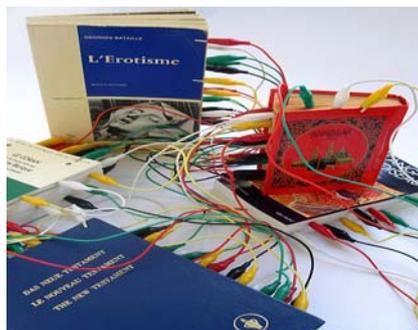
Considera que es necesario cambiar el qué y el cómo enseñar. Hace una exposición de los documentos relevantes para la ALFIN, plantea nuevas tareas para los docentes, considera 5 premisas básicas para las tareas intelectuales escolares, hace referencia al "currículum oculto", defiende que hay que aprender a manejar el conocimiento y no los ordenadores y recuerda que los estudiantes imitan lo que ven y lo que oyen. Da gran importancia a la educación en valores, habla de la educación documental como una enseñanza transversal a lo largo de la vida. Cree que la biblioteca es un espacio para al aprendizaje y es necesario tomar el compromiso personal de la autoformación permanente.

#### **Capítulo 9. La brecha cognitiva. Carles Monereo Font**

Partiendo de tres premisas (los alumnos son nativos digitales con una mente virtual, los docentes están preparados para ayudarlos ante la sociedad digital y las TIC son idóneas para preparar a los alumnos ante los retos del futuro) desglosa lo que deben ser las competencias para aprender a aprender, a comunicarse, a colaborar y a participar en la vida pública y finaliza con un decálogo en el que se afirman entre otras cuestiones la integración de las TIC en el proyecto educativo, la priorización de competencias socio-cognitivas, la participación activa y colaborativa, la existencia de apoyos, la utilización de problemas motivantes, la evaluación, la promoción de aprendizajes significativos y el respeto a la diversidad y la privacidad.

#### **Capítulo 10. Nuevas formas de lectura y escritura en la web social. Javier Celaya Barturen**

Entender cómo los buscadores ordenan el mundo es fundamental. Hace un repaso a algunas de las herramientas más interesantes de la web 2.0. Cree que hay que mantener los dos entornos que existen en la actualidad y acercarse al nuevo sin temor, porque tiene valores intrínsecos, como pueden ser el intercambio de información y conocimientos, el concepto de autoría compartida (*copyright / copyleft*), la creación de canales directos de comunicación (lectores, profesores, bibliotecarios...), la interactividad, la organización del pensamiento propio y la extensión del concepto de lectura y escritura.





# DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Félix Benito Morales

## 1. Primeras reflexiones. Un ejercicio de autocrítica profesional

La mayoría de los docentes de la educación obligatoria, nos encontramos descentrados, sin las ideas claras, viviendo entre grandes paradojas que suscitan los actuales cambios sociales, laborales y tecnológicos. Sentimos que tenemos un pie en la sociedad industrial y el otro en la sociedad de la información; comprobamos el desfase generacional entre lo que es importante aprender para nosotros y los intereses y necesidades de niños y jóvenes; y observamos un distanciamiento entre la práctica y la problemática real de los centros educativos de Primaria y Secundaria, y la investigación y las propuestas universitarias.

Las innovaciones de la comunidad educativa no universitaria avanzan muy despacio, y a veces tengo la sensación de que en nuestra profesión estamos continuamente reinventando. Si leemos una revista pedagógica de hace quince o veinte años, encontraremos experiencias similares a las realizadas hoy en día, a excepción de aquellas basadas en el aprovechamiento didáctico de los avances tecnológicos, como la pizarra digital o el uso de recursos electrónicos y digitales (como enciclopedias o webquest), que tratan de configurar la llamada escuela 2.0<sup>45</sup>, en paralelismo con la web 2.0<sup>46</sup>; centros educativos en los que el papel tenga un valor testimonial<sup>47</sup>. Pero en muchas ocasiones esos recursos tecnológicos se convierten en simples notas de color que no mejoran el proceso educativo, en el sentido de que no suponen un cambio en una visión del aprendizaje conceptual, memorístico y fragmentado, marcado por una valoración exclusiva de conocimientos, y no fomentan otros modos de construir conocimiento.

En este rápido proceso de cambio, parece cierto aquello de que a menudo la escuela enseña contenidos de mediados del siglo XX a niños que van a ser los adultos del siglo XXI<sup>48</sup>, subrayando el desfase entre las demandas del contexto social y lo que los centros educativos están en condiciones de ofrecer. A los niños de los años 60, se nos hablaba de la importancia de aprender inglés y de manejar una máquina de escribir, como complemento a unos estudios básicos, previos a una posterior actividad profesional. A los niños de hoy en día, se les sigue hablando igualmente de la necesidad de aprender inglés y de la necesidad de manejar una máquina de escribir inteligente, el ordenador. Con algunas excepciones, los contenidos escolares y los métodos de enseñanza han cambiado muy poco, a diferencia de las inquietudes y necesidades de aprendizaje. Los niños de ahora, que llamamos la generación de la Red<sup>49</sup>, o también los nativos digitales<sup>50</sup>; son conscientes de su doble ciudadanía,

---

<sup>45</sup> Para las personas interesadas en el tema de la escuela 2.0, se aconseja la visita del blog de Guillermo Lutzky (<http://adefinirlo.blogspot.com/>) así como de la web *school 2.0 wiki* (<http://school20.wikispaces.com/>). En esta última encontramos un interesante manifiesto con numerosas ideas y citas, que fundamentan este nuevo concepto de escuela.

<sup>46</sup> Sobre el tema, recomendamos la lectura del libro *Web 2.0* (2007), publicado por la Fundación Orange, bajo licencia *Creative Commons*. Analiza la evolución que supone para Internet la llamada web participativa, a partir de la aparición de nuevas tecnologías que han propiciado un cambio radical en las rutinas y en la actitud de los usuarios a la hora de sumergirse en Internet. **Fumero, Antonio y Roca, Genís** (2007). *Web 2.0*. Disponible en: [http://www.fundacionorange.es/areas/25\\_publicaciones/WEB\\_DEF\\_COMPLETO.pdf](http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/WEB_DEF_COMPLETO.pdf) [Consulta: 5/06/07]

<sup>47</sup> *¿Llegó la hora de eliminar el papel?* Este es el título del debate entre dos profesoras americanas, en el que cada una defiende su postura sobre la posibilidad de reemplazar los libros de texto por contenidos digitales. Disponible en: <http://www.eduteka.org/SiNoEliminarPapel.php> [Consulta: 5/06/07].

<sup>48</sup> Para profundizar en el desfase entre cultura escolar y demanda social, se puede leer el artículo de **Imbernon, F.** (2006) Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no2/contenido-imbernon.pdf> [Consulta: 20/06/07].

<sup>49</sup> El término Generación de la Red, se refiere a la de los niños que, en 1998, se encontraban en edades comprendidas entre los 2 y los 22 años, no sólo aquellos que participen activamente en Internet. "La mentalidad de la generación red es la ideal para generar riqueza en la nueva economía. Es excepcionalmente curiosa, independiente, desafiante, inteligente, motivada, capaz de adaptarse, con gran amor propio, y tiene una orientación global (...) Les encanta colaborar. Su primer punto de referencia es la red. Se ven impulsados a innovar y tienen una idea de

física y virtual, pues han nacido en esta nueva torre de Babel, rodeados de bits, y tienen gran facilidad en el uso de recursos tecnológicos. Sin embargo, la mayoría parece no tener interés por los contenidos académicos que la formación obligatoria les ofrece, pero es curioso observar cómo niños y jóvenes que no prestan atención y tienen unos rendimientos mediocres, tienen tanta capacidad de concentración y coordinación en los juegos de ordenador y de las videoconsolas.

El desarrollo tecnológico ha promovido un nuevo proceso de selección, que algunos autores denominan darwinismo social, en el que la formación se constituye como elemento esencial para sobrevivir; una formación cuyo fin último está ligado al desarrollo personal, a la empleabilidad y a la relación interpersonal. Para muchos ciudadanos, esta sociedad de la información es un inmenso y polisémico laberinto, por el cambio crucial de habilidades que se requieren para acceder a diferentes expectativas, académicas y laborales. En este sentido, el significado que se le da a la expresión "educar en la sociedad de la información" varía de unas regiones del mundo a otras: para los países del norte desarrollado, implica un aprendizaje a lo largo de la vida; y para los países del tercer mundo recoge, como señala la Declaración del Milenio realizada por la ONU en el 2000<sup>51</sup>, la aspiración a generalizar hasta cuatro años la escolaridad obligatoria.

La mayoría de los docentes de la educación obligatoria somos conscientes, por un lado, de la necesidad de cambiar el qué y el cómo enseñar, para responder más eficazmente a las nuevas demandas educativas de la sociedad de la información; y por otro lado, nos sentimos arrastrados por la inercia de los tradicionales procedimientos pedagógicos, por la comodidad del libro de texto y los apuntes como fuentes exclusivas de información.

En consonancia a esto, a veces utilizamos frases célebres como "cada maestrillo tiene su librillo", para justificar nuestra actuación profesional, que sin duda define la enseñanza como un ejercicio de arte, basada en la intuición personal y en unas prácticas docentes, casi siempre producto del ensayo y el error, sin darnos cuenta que el quehacer educativo en una tarea compleja y científica, que requiere una labor docente más planificada, más controlada, con un entorno rico en recursos, y mejor evaluada.

## 2. Dificultades y carencias formativas

La excelencia educativa en la sociedad del conocimiento parece cada vez más ligada al desarrollo de competencias, entendiendo por este concepto el conjunto de saberes teóricos, habilidades prácticas y disposiciones afectivas que nos permiten resolver tareas complejas. Y está demostrado que la carencia de estas competencias tiene un impacto negativo en el bienestar social y económico de las personas, las familias y las comunidades, y por tanto su mejora puede aumentar, no sólo la productividad, sino también la participación y la responsabilidad ciudadana.

Pero un análisis de la realidad desde esta perspectiva, nos señala que estamos aún lejos de la excelencia educativa<sup>52</sup>. Del paso del mundo académico al mundo laboral, surgen a

la inmediatez que exige resultados rápidos. ... será una generación que podrá aprender más que ninguna otra (...)". **Cebrián, J. L.** *La Red*. Madrid: Taurus, 1998.

<sup>50</sup> La expresión *digital natives* fue creada por Marc Prensky en oposición a *digital immigrants* (los inmigrantes llegados tarde a las TIC), en un ensayo publicado en 2004 bajo el título *The death of command and control (La muerte del mando y control)*. Para reflexionar más sobre el tema, recomendamos la lectura de dos artículos:

- **Pisan, Francisco** (2005). *Los nativos del mundo digital y el futuro de las TI*. Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/semana/nativos/mundo/digital/futuro/TIC/elpeputec/20051027elpepiblse\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/semana/nativos/mundo/digital/futuro/TIC/elpeputec/20051027elpepiblse_1/Tes) [Consulta: 5/06/07].

- **Cueto, Juan** (2007). *Esos nativos digitales*. Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/paginas/nativos/digitales/elpepusoceps/20070624elpepspag\\_10/Tes](http://www.elpais.com/articulo/paginas/nativos/digitales/elpepusoceps/20070624elpepspag_10/Tes) [Consulta: 05/06/07]

<sup>51</sup> <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html> [Consultada el 10/06/07]

<sup>52</sup> *El ranking de excelencia educativa 2007*, está basado en cifras oficiales del MEC (presentadas en su "Informe de la Educación en España". Edición actualizada en noviembre de 2006, del INE, la OCDE y Eurostat). Es un estudio elaborado según criterios comparativos por la organización Profesionales por la Ética, que ha evaluado 50

menudo dificultades y carencias que los ciudadanos tienen que solventar por su cuenta. Cuando muchos universitarios acaban sus estudios y optan a una plaza de trabajo observan que algunas de las cualidades que requieren los empresarios o los departamentos de recursos humanos, no estaban dentro de sus programas de estudio, como la gestión de la información, la autoorganización, la resolución estratégica de problemas, el trabajo en grupo o la toma de decisiones interdisciplinar.

Pero no pensemos sólo en los titulados universitarios que buscan su primer empleo; gran parte de la población adulta, que en su infancia sólo realizó estudios primarios, y a veces incompletos, se considera analfabeta funcional<sup>53</sup>, porque a pesar de que sabe leer y escribir y tiene unas nociones aritméticas básicas, no posee las habilidades necesarias para desenvolverse ante situaciones cotidianas actuales. Y no pensemos sólo en que no sean capaces de manejar un procesador de textos o enviar un correo electrónico. Sus carencias son mucho más básicas como localizar una palabra en un diccionario, encontrar una ciudad en un mapa, o manejar un periódico.

Para estos grupos de población, de trabajadores con escasa o nula formación, o de jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo formal, pueden resultar insuperables las consecuencias de las innovaciones que modifican el funcionamiento de la economía y la sociedad.

Y sepamos que en nuestro país todavía hay un sector de la población que sufre un analfabetismo absoluto, y no creamos que sólo se refiere a una población marginal o a inmigrantes llegados de países del tercer o del cuarto mundo, sino también a gente mayor de 60 años, principalmente mujeres y de zonas rurales. Por ello, y dado el desigual desarrollo cultural y tecnológico por sectores de población y colectivos sociales, podemos constatar que la sociedad actual es más bien un entramado de sociedades paralelas de la información y la comunicación, separadas por innumerables brechas que configuran las diferencias de infraestructuras, de formación, de poder adquisitivo, e incluso de la propia concienciación que tiene una persona sobre su necesidad de estar informado o sobre su derecho a acceder a las nuevas tecnologías.

Y aunque parezca que los niños y jóvenes españoles de hoy en día tienen el problema resuelto, por su formación educativa obligatoria, el análisis de la realidad demuestra que a pesar de que disponen de mayor facilidad de acceso a cualquier recurso y herramienta informativa, tienen importantes carencias educativas. Según el informe PISA<sup>54</sup> del año 2003 (que como saben es un programa comparativo de evaluación aplicado en 41 países, a escolares de 15 años), el 23 % de los alumnos españoles de esa edad no alcanzan el nivel mínimo en lengua y matemáticas. Es curioso que en Finlandia, el país más destacado en el estudio, los niños empiezan la escuela un año más tarde que en España, y tienen cerca de un 23% menos de horas de clase. Pero Finlandia tiene, en relación con el PIB, el gasto público en educación más alto (6,51%), que la media europea (5,21%); dispone de un proceso de selección de los futuros docentes muy estricto; tiene un grado de apoyo de las familias elevado, siendo muy alto el nivel de formación de los adultos (el 34% de la población de 25-64 años tiene estudios superiores); y un detalle importante, cuenta con el apoyo cultural del estado, con una amplia red de bibliotecas, más de 1.900 bibliotecas públicas.

---

indicadores de la enseñanza no universitaria. El estudio ha analizado, entre otras, las tasas de graduación en ESO, el abandono educativo temprano, la correspondencia entre edad del alumno y curso (idoneidad), la escolarización en centros de iniciativa social y el gasto público educativo.

Disponible en la web: [http://www.tknika.net/sections/centro/noticias/ranking-de-excelencia/downloadFile/attachedFile\\_f0/ranking.pdf?nocache=1170227801.55](http://www.tknika.net/sections/centro/noticias/ranking-de-excelencia/downloadFile/attachedFile_f0/ranking.pdf?nocache=1170227801.55) [Consulta: 20/06/07]

<sup>53</sup> Para una profundización en el concepto, puede leerse el artículo de Jiménez del Castillo: **Jiménez del Castillo, Juan** (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, septiembre-octubre de 2005. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf) [Consulta: 10/06/07]

<sup>54</sup> Un resumen de los resultados de este informe puede encontrarse en la publicación **"Aprender para el mundo de mañana"**, publicado por el antiguo INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) del MEC, en 2004. Disponible en: <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenocde.pdf> [Consulta: 30/05/07]

Según las estadísticas<sup>55</sup>, uno de cada cuatro escolares españoles no acaba la ESO y un gran porcentaje de estudiantes consigue el graduado de educación secundaria obligatoria, por el camino de la diversificación, que facilita la adaptación de los contenidos a los niveles de los alumnos. Sobre los aciertos pedagógicos de la LOGSE, reforma educativa implantada desde comienzos de los años 90, hasta la aprobación de la LOE en 2005, hay mucha controversia, debido a los altos índices de fracaso escolar, la falta de esfuerzo, y los problemas de disciplina. Actualmente ha suscitado gran polémica el *Panfleto antipedagógico*<sup>56</sup>, escrito por Ricardo Moreno Castillo, que critica con fuerza los criterios psicopedagógicos de esta reforma, y los acusa de los actuales problemas de convivencia y fracaso escolar.

Los estudiantes de Primaria y Secundaria hacen principalmente un uso de las herramientas digitales como forma de ocio y relación social, y en una pequeña proporción como ayuda académica, para por ejemplo buscar información para completar trabajos, generalmente sin la supervisión de un experto y acudiendo a buscadores que simplifiquen su tarea; una búsqueda sin los criterios necesarios para validar los contenidos que encuentran. Posteriormente, mediante la técnica básica de los procesadores de texto de copiar y pegar, acaban sus trabajos con una presentación impecable, llena de colorido y letras distorsionadas. Se hace un consumo rápido y superficial de la información a modo de *zapping*, sin una planificación estratégica y sin un resultado significativo para el aprendiz; es decir, que no se plantean cuestiones como:

- ¿Qué tipo de información necesito?
- ¿Cuáles son los conceptos clave?
- ¿Dónde la puedo consultar?
- ¿Cuál es la información más importante?
- ¿De qué modo la organizaré?
- ¿Qué conclusiones puedo sacar?

Por este motivo, muchos docentes exigen a los alumnos entregar sus trabajos escritos a mano, para que por lo menos lean y comprendan lo que han escrito. Hay una carencia en el desarrollo de habilidades reflexivas y metacognitivas, es decir de análisis de los propios procesos de conocimiento y aprendizaje, de ser consciente de cómo se resuelve el trabajo, qué estrategias utilizar y cómo se puede mejorar.

Parece que vamos dejando atrás el culto a la información<sup>57</sup>, que mostraba a los ordenadores como los sustitutos de los cerebros humanos, por su amplia memoria y rápido procesamiento lógico de información. Y su utilización como fin en si mismos, en las escuelas, basado exclusivamente en el aprendizaje de procesos mecánicos y asociativos para manejar sistemas operativos y programas informáticos, ha empobrecido a muchos jóvenes su concepción de las capacidades humanas. Por ello pienso que no es del todo correcto valorar como indicador de calidad la proporción de alumnos por ordenador, o el número de conexiones a Internet. Los ordenadores no nos hacen más sabios ni más libres, y existe una especie de enamoramiento tecnológico que con frecuencia nos ha llevado a un consumismo tecnológico compulsivo, a olvidar lo esencial para apasionarnos con lo anecdótico. Crear una escuela informacional no quiere decir llenarla de ordenadores con acceso a Internet y aprender a manejarlos, sino utilizarlos como herramienta de aprendizaje y comunicación, de acuerdo a una planificación didáctica enfocada al desarrollo de competencias informacionales y a la mejora de la autonomía en el aprendizaje.

<sup>55</sup> Señaladas en el informe *"Mirada a la educación 2005"*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

<sup>56</sup> <http://www.mat.ub.es/~cerda/Pamflet.pdf> [Consulta: 20/06/07]

<sup>57</sup> Referencia al libro del mismo título, de Theodore Roszak, reeditado por la editorial Gedisa en 2005. Desde su primera impresión en 1986, se convirtió en un referente de la crítica humanista a las promesas exageradas del mundo de la informática y sus apologistas comerciales. El autor nos hace reflexionar sobre la mitificación del ordenador, pues considera que es un grave peligro para el arte de pensar, y puede afectar de modo especial en las escuelas.

### 3. Documentos básicos

Debido a esta renovación de competencias básicas, han emergido en la educación obligatoria, propuestas que expanden el concepto de alfabetización instrumental, relativa a la cultura letrada o impresa, y que pretenden enriquecer el currículum escolar. Desde mi punto de vista se está haciendo un uso abusivo del término alfabetización, que implica un proceso de aprendizaje amplio y progresivo, que permite llegar a un dominio de conocimientos y destrezas, y que no se alcanza en un cursillo de 10 ó 20 horas. Se le ha puesto apellidos muy diversos: audiovisual, de medios, bibliotecaria, digital, tecnológica, informática, computacional, por no citar otras con más reconocimiento en los ámbitos académicos, la científica, la literaria, la artística, y una con cada vez más influencia y desarrollo, tanto en el mundo educativo como el laboral, la emocional. Todas ellas tratan de cubrir las carencias que requiere la formación integral de una persona en el mundo actual. Y reflejan las múltiples facetas de un nuevo alfabetismo o multialfabetismo.

Todos podemos constatar que ya no es lo mismo estar alfabetizado para la vida escolar que estar alfabetizado para la vida ciudadana, y el éxito escolar no tiene una relación directa con el éxito en la vida y en el trabajo. La división tradicional de la existencia de una persona, en períodos de aprendizaje y trabajo, están desapareciendo, y cualquier formación o título obtenido, parece tener, fecha de caducidad. De hecho es cada vez más frecuente en el mercado laboral que se tomen en cuenta las potencialidades del candidato a un puesto (aquellos que puede aprender) que lo que puede avalar con un título académico (aquellos que ya ha aprendido). Sólo en la administración del estado parece que esta premisa no funciona.

Ya hace unos años, el informe Delors (1996), elaborado a petición de la UNESCO, *“La educación encierra un tesoro para el siglo XXI”*<sup>58</sup>, señalaba que la educación a lo largo de la vida debía basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Y también fue destacable, el *Decálogo para el Futuro sobre las competencias básicas*<sup>59</sup> “que debería aprender cualquier persona para poder enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad de la información”<sup>60</sup>, que son resumidas en dos, simples de enunciar, pero difíciles de conseguir:

- 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.
- 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.

Es decir, “conócete y quíérete” –o en formato académico- desarrolla tu metaconocimiento y tu autoestima.

Para mí, entre los numerosos documentos, nacionales e internacionales, que nos ofrecen modelos y normas, relevantes en un cambio del enfoque educativo, me gustaría destacar

<sup>58</sup> Su edición electrónica disponible en: [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf) [Consultada el 20/06/07]

<sup>59</sup> Las diez competencias básicas descritas en este estudio son las siguientes:

- Buscar para decidir.
- Leer para comprender.
- Escribir para convencer.
- Automatizar para pensar. Analizar para opinar.
- Escuchar para dialogar. Hablar para seducir.
- Empatizar para compartir.
- Cooperar para triunfar.
- Fijarse metas para superarse.

<sup>60</sup> Tema del mes, coordinado por los profesores Monereo Font (UAB) y Pozo Mucio (UAM): **Monereo, Carles y Pozo, José Luis** (2001). Decálogo para el futuro sobre las competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 298, enero de 2001, pp. 49-79. En el nº 370 (julio-agosto de 2007), al que no hemos podido tener acceso durante la preparación de este trabajo, aparecerá un monográfico titulado “Competencias básicas”, coordinado por los mismos autores, en el que revisan y amplían los contenidos tratados anteriormente.

los siguientes (no cito aquellos manifiestos que declaran la importancia y necesidad de llevar adelante planes de alfabetización en información):

1. Los conocidos nueve estándares de la Alfabetización Informacional (1998) de la American Association of School Librarians (AASL)<sup>61</sup>, organizados en tres categorías, acceso eficaz, aprendizaje independiente y comportamiento social y ético, y que describen qué actuaciones o tareas debe saber realizar una persona para catalogarla como alfabetizada en información. Y en la misma línea, pero más completo y desarrollado, destaca el marco para la ALFIN de la Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL)<sup>62</sup>, que en su segunda edición de 2004, parte de una declaración de principios generales, y señala seis criterios que sirven para identificar a una persona alfabetizada en información; posteriormente indica los resultados de aprendizaje que debe obtener, y señala actividades concretas para conseguirlos. Los principios generales son los siguientes:

- 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;
- Tanto individual como colectivamente, busca y utiliza la información en la toma de decisiones y la solución de problemas, para afrontar las cuestiones personales, profesionales y sociales;
- Demuestra responsabilidad social por medio del compromiso con el aprendizaje continuo y la participación ciudadana.

2. El proyecto DeSeCo (OCDE, 2005)<sup>63</sup>, que identifica nueve competencias dentro de una clasificación de tres niveles:

- Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
- Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
- Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

3. La Propuesta de recomendación del Parlamento europeo y del Consejo, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, noviembre de 2005)<sup>64</sup>, en conexión con los programas e-Learning, o los programas de formación permanente (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, etc.). Este documento sirvió posteriormente, de marco de referencia, para que el Ministerio de Educación, recogiera en un anexo de la reciente Ley Orgánica de la Educación (LOE)<sup>65</sup>, las ocho competencias básicas que debe alcanzar un estudiante al acabar la ESO. Entre ellas, referidas al tema que nos ocupan, destacan:

- una denominada tratamiento de la información y competencia digital, que consiste en disponer de habilidades para buscar, seleccionar, organizar y comunicar información, utilizando una diversidad de soportes, y transformándola en conocimiento;

<sup>61</sup> [http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf) [Consulta: 20/06/07]

<sup>62</sup> <http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf> [Consulta: 20/06/07]

<sup>63</sup> <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [Consulta: 20/06/07]

<sup>64</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf) [Consulta: 20/06/07]

<sup>65</sup> <http://www.mecd.es/mecd/gabipren/documentos/anexos-rd-eso.pdf> [Consulta: 20/06/07]

- otra llamada competencia para aprender a aprender, que supone disponer de habilidades para emprender actividades de aprendizaje de forma autónoma, controlando y gestionando las propias capacidades, conocimientos e intereses;
- y, por último, la denominada autonomía e iniciativa personal, referida a la adquisición y aplicación de un conjunto de valores personales para enfrentarse a situaciones problemáticas, tomar decisiones y asumir riesgos.

4. Los estándares sobre Tecnología Educativa (2007) de la Internacional Society for Technology in Education (ISTE)<sup>66</sup>, que señalan lo que un estudiante debería saber y ser capaz de hacer (de manera ideal) para tener un aprendizaje eficaz y una vida productiva en una Sociedad cada vez más digitalizada, centrando su formación entorno a seis aspectos:

- Creatividad e innovación. Los estudiantes piensan de manera creativa, construyen conocimiento y desarrollan productos innovadores usando tecnología.
- Comunicación y colaboración. Los estudiantes usan entornos y medios digitales para comunicarse y trabajar de manera colaborativa, incluidas actividades a distancia, apoyando su aprendizaje individual y contribuyendo al aprendizaje de otros.
- Búsqueda y procesamiento de datos. Los estudiantes acceden, recuperan, manejan, y evalúan la información usando las herramientas digitales.
- Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones. Los estudiantes utilizan habilidades de pensamiento críticas para planificar y conducir la investigación, para manejar proyectos, para solucionar problemas y para tomar decisiones contrastadas usando las herramientas tecnológicas apropiadas.
- Ciudadanía de Digital. Los estudiantes vinculan la tecnología con aspectos humanos, culturales, y sociales practicando un comportamiento legal y ético.
- Conceptos y procedimientos tecnológicos. Los estudiantes demuestran una comprensión natural de los conceptos, sistemas y procedimientos tecnológicos.

5. En esta lista, me gustaría incluir las materias optativas de la etapa secundaria, relacionadas con el manejo de fuentes de información y comunicación, que se configuraron en la reforma LOGSE con la función de completar el currículum escolar, en cada una de las autonomías con competencias educativas<sup>67</sup>. Todas ellas persiguen, en mayor o menor grado, la autonomía de la persona en su propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de una capacidad crítica, utilizando soportes impresos, audiovisuales y electrónicos. Podemos citar: Procesos de Comunicación (MEC)<sup>68</sup>, Información y Comunicación (Andalucía)<sup>69</sup>, Información Documental y Aprendizaje (País Vasco)<sup>70</sup> o Metodología Documental (Valencia)<sup>71</sup>.

#### 4. Nuevas tareas para los docentes

Desde mi punto de vista, en la educación obligatoria, sobresalen como propuestas integrales de adaptar la educación a las demandas de la sociedad de la información (en el sentido de que no se limitan al desarrollo de una materia optativa relacionada con la información o al desarrollo de proyectos aislados en el aula de informática o en la biblioteca escolar, sino que implican a la visión del aprendizaje y el desarrollo de la instrucción de todo el profesorado), la puesta en marcha de aulas inteligentes por la institución SEK<sup>72</sup>, configura-

<sup>66</sup> [http://www.iste.org/inhouse/nets/cnets/students/pdf/Spanish\\_NETS-S\\_2007.pdf](http://www.iste.org/inhouse/nets/cnets/students/pdf/Spanish_NETS-S_2007.pdf) [Consulta: 20/06/07]

<sup>67</sup> En el dossier "Educación Documental", publicado en el nº 92 (julio-agosto de 1998) de la revista Educación y Biblioteca, se incluye una exhaustiva descripción de las materias optativas citadas a continuación.

<sup>68</sup> <http://w3.cnice.mec.es/recursos/secundaria/optativas/445.htm> [Consulta: 20/06/07]

<sup>69</sup> <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/55331/optativas.pdf> [Consulta: 20/06/07]

<sup>70</sup> Materia optativa desarrollada por el autor de este trabajo. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/archive/00005424/01/INDOyAPRfbenito97.pdf> [Consulta: 20/06/07]

<sup>71</sup> Su diseño curricular está recogido en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), nº 2544, de fecha 05/07/1995, dentro de la orden de 9 de mayo de 1995, de la Consellería de Educación y Ciencia, por la que se regulan las materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>72</sup> Para profundizar en el concepto y la metodología de aprendizaje de este proyecto innovador, pueden leerse los libros siguientes:

das como comunidades de aprendizaje, donde alumnos y profesores hacen una construcción conjunta del conocimiento en espacios educativos redefinidos: planifican sus proyectos y analizan las necesidades de aprendizaje, buscan información y manejan herramientas tecnológicas. El profesor es un mediador más que un transmisor, se han eliminado las barreras de los horarios por asignaturas y las aulas se han convertido en centros de recursos multimedia. Y también son destacables los llamados proyectos documentales integrados, desarrollados por la maestra Rosa Piquín<sup>73</sup>, y en los que, a partir de una propuesta global de aprendizaje, en la que se implican todos los profesores y sus áreas, la biblioteca escolar se convierte en un espacio esencial de investigación, donde el alumno se familiariza con la búsqueda de información y el trabajo intelectual, aprendiendo a trabajar de forma autónoma.

Por todo ello, pienso que a nuestros estudiantes, desde la Primaria, hay que hacerles conscientes de cinco premisas básicas en cualquier tarea intelectual:

- Que conozcan la diferencia entre información y conocimiento. Estamos rodeados de múltiples datos que nuestra mente percibe y procesa, pero que en muchas ocasiones no tienen sentido ni significado. Cuando la mente humana los relaciona, enlaza lo que sabe con lo nuevo, hace una construcción de conocimientos. La simple memorización no produce aprendizaje pues no tiene un significado para el que aprende, y la información se mantiene en la memoria a corto plazo el tiempo necesario para responder por ejemplo, a un examen.
- Que sientan la necesidad de formularse preguntas y plantearse diversas alternativas, de organizar y razonar la información.
- Que hagan una valoración, conforme a diversos criterios, de las fuentes de información que utilizan y no se contenten con las primeras referencias encontradas.
- Que realicen la síntesis de los textos, mediante la selección de las ideas principales o la elaboración de mapas de conceptos. Para muchos de nuestros alumnos, hacer un resumen es copiar partes del texto.
- Y que hagan una autoevaluación del trabajo elaborado y del proceso de aprendizaje.

También es cierto que los estudiantes imitan lo que ven y lo que oyen, y el docente es para ellos un modelo de actuación, que a veces no se percibe conscientemente. En la educación se denomina currículum oculto a aquellos aspectos no explícitos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es algo similar a la publicidad subliminal. Tradicionalmente ha estado vinculado a contenidos ideológicos o morales, pero podemos señalar otros aspectos relacionados con la forma de enseñar. Al igual que un docente de matemáticas enseña lenguaje sin darse cuenta, con su forma de hablar y el uso que hace del vocabulario, también un docente enseña a aprender, cuando realiza actividades como las siguientes:

- Da a conocer a sus alumnos, los objetivos y las fases de trabajo del tema de estudio, y relaciona las unidades didácticas con situaciones o trabajos reales.
- Busca y selecciona la información adecuada a los contenidos propuestos, y organiza gráficamente la información para su mejor comprensión.
- Promueve planes de investigación a través de preguntas que despierten su curiosidad, y les orienta en la búsqueda y análisis de la información, y en la presentación de sus resultados.
- Realiza preguntas para despertar sus dudas e inquietudes, convirtiendo el aprendizaje en un descubrimiento, conectando los nuevos aprendizajes con lo que ya sabían.
- Fomenta la participación y el trabajo en grupo de los alumnos, para que reflexionen y valoren los contenidos de estudio.

---

• **Segovia Olmo, F.** *El aula inteligente: nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa-Calpe, 1998.

• **Segovia Olmo, F.** *El aula inteligente: nuevas perspectivas*. Madrid: Espasa-Calpe, 2003.

<sup>73</sup> Para saber más sobre los proyectos documentales integrales, podemos visitar las siguientes direcciones web:

• <http://travesia.mcu.es/documentos/rpiquin.pdf> [Consulta: 20/06/07]

• <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/libroabierto21.pdf> [Consulta: 20/06/07]

- Potencia el sentimiento de ser capaz favoreciendo una autoestima positiva, es decir, una confianza en las propias capacidades.
- Recomienda libros de lectura, películas o páginas web.
- Invita a algún experto sobre el tema de estudio para que dialogue con los alumnos, o establece relaciones con clases de otros lugares para el intercambio de información y experiencias.
- Desarrolla el aprendizaje en diversos escenarios instructivos (biblioteca, aula de informática, etc.) y otros lugares fuera del centro educativo.
- Promueve la reflexión y la valoración crítica sobre los nuevos modos de ser y de actuar en la sociedad de la información, la importancia de gestionar y organizar la información y la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Promueve la autoevaluación de los propios escolares sobre los resultados que han obtenido, sobre cómo han desarrollado el proceso de aprendizaje.
- Y, por último, implican a los padres, como principales aliados, para que apoyen y valoren el trabajo de sus hijos.

Si tuviéramos que sintetizar estas actividades, podíamos señalar que la diferencia entre un buen profesor y un profesor mediocre son los siguientes aspectos del proceso de aprendizaje:

- La planificación de las tareas.
- El control sistemático de las variables del aprendizaje.
- El uso de diferentes entornos, herramientas y materiales informativos.
- La colaboración con otros profesionales.
- Y la autoevaluación de la propia labor docente.

Por ello, tan importante como qué enseñar es de qué manera se enseña y cómo atraer la atención de quien debe aprender. Los aprendices eficaces no se definen sólo por su coeficiente intelectual, sino por su capacidad para resolver problemas de información. Por ello es importante señalar que la principal herramienta que tenemos que aprender a manejar, no son los ordenadores, sino el propio conocimiento. Es lo que se ha denominado hacer una eficaz educación de la mente, y no solamente un exclusivo entrenamiento de la memoria<sup>74</sup>.

Haciendo una síntesis, desde la perspectiva de las competencias informacionales, es necesario tener en cuenta el desarrollo en el estudiante de las siguientes variables:

- **Operatividad cognitiva**, entendida como ejecución eficaz de habilidades de procesamiento, las cuales permiten a un sujeto seleccionar, organizar, elaborar y producir información.
- **Comportamiento estratégico**, para la planificación de actividades y el control reflexivo de los procedimientos de aprendizaje.
- **Comprensión y expresión textual expositiva**, sabiendo determinar las ideas principales y elaborar resúmenes y mapas conceptuales.
- **Manejo eficaz de diferentes contextos de aprendizaje**, dentro y fuera del centro escolar, así como de una diversidad de recursos y soportes.
- **Motivación intrínseca y sentimientos de autoeficacia** en el escolar, como factores que estimulan la curiosidad intelectual, el control de la tarea, la confianza y el desafío.

---

<sup>74</sup> Algunos de los contenidos de este apartado están tomados de **Benito Morales, Félix** (2000). Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la alfabetización en información. En: Gómez Hernández, J.A. (coord.). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información* (2000). Murcia: KR. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/archive/00004672/02/EMPEUJcap1.pdf> [Consulta: 20/06/07]

- **Interrelación global de contenidos** de las diferentes áreas, posibilitando en el escolar una perspectiva global de hechos y acontecimientos.

El desarrollo de competencias informacionales implica también nuevos aspectos relacionados con la educación en valores:

- En primer lugar, para potenciar actitudes y comportamientos éticos relacionados con la información, con temas como el plagio o la propiedad intelectual, así como la valoración y respeto de su personal y sus espacios.
- En segundo lugar, para facilitar y mejorar las relaciones interpersonales, mediante el aprendizaje de nuevas formas de comunicación y difusión de ideas, como los servicios de mensajería electrónica o los blogs, siendo conscientes de los peligros de Internet.
- Y en tercer lugar, para desarrollar hábitos y actitudes que mantengan la inquietud por aprender cuando una persona haya terminado su formación obligatoria. Creo que hoy en día, todos somos conscientes de la importancia de los factores emocionales en el aprendizaje, de la necesidad de fomentar una autoestima positiva en el aprendiz, una autoconfianza en las propias capacidades, para que tenga ilusión por aprender. Mucho de los estudiantes estudian para aprobar, no para aprender; no sienten curiosidad por saber más de los temas de las asignaturas, ni sienten la necesidad de consultar otros libros o materiales, a no ser que les obligue el profesor; no valoran la importancia de tener otros puntos de vista sobre lo que aprenden, y aceptan afirmaciones o argumentos sin pedir razones o justificaciones; no son conscientes de la importancia de la organización de la información en la sociedad, ni tampoco suelen tener hábitos o recursos para la organización personal.

## 5. Educación documental

A comienzos de los años 90, y siguiendo los pasos de Francisco Javier Bernal Cruz<sup>75</sup>, fundador de la revista *Educación y Biblioteca*, pionero en nuestro país en lo que él denominó *Pedagogía de la Información*, configuré la educación documental<sup>76</sup> como modelo pedagógico para iniciar a los escolares en el acceso físico e intelectual a la información, en consonancia con otros modelos pedagógicos americanos y europeos, con la finalidad de generar una dinámica transformadora de los espacios y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se presenta como una nueva enseñanza transversal, que debe integrarse en todas las áreas a lo largo de toda la escolaridad, con la finalidad de promover una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, de forma autónoma y estratégica, formando al escolar como usuario eficaz de materiales informativos en distintos soportes, que adquiera no sólo conceptos y procedimientos documentales para buscar, localizar y seleccionar información, sino que además desarrolle habilidades relacionadas con la motivación, la comprensión lectora, el pensamiento crítico y creativo, la planificación y control del propio aprendizaje, y el trabajo en equipo. Por tanto recibe el nombre de documental, en base al paralelismo conceptual de la Documentación con la Psicología de la Instrucción, destacando que la comprensión y organización es más importante que el propio conocimiento. Lo importante no es memorizar/almacenar información, sino desarrollar habilidades/técnicas de recuperación, análisis y transferencia de la información. Lo importante no es que los estudiantes sepan mucho, sino que formulen metas, organicen el conocimiento, utilicen estrategias y comprendan de forma significativa.

<sup>75</sup> Una de sus publicaciones más destacadas fue *“La extensión tecnológica del conocimiento”* editado en 1985 por la Universidad Complutense.

<sup>76</sup> Más información en: <http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art3.htm> [Consulta: 20/06/07]

La educación documental se articula en torno a tres variables, **Pensamiento, Información y Valores**, es decir:

1. **aprender a pensar**, para desarrollar la autonomía en los procesos de planificación, control y evaluación para la resolución de tareas que implican la utilización de información documental;
2. **aprender a informarse**, para desarrollar habilidades para localizar, organizar, comprender, producir, presentar y comunicar información;
3. y **aprender a vivir**, para desarrollar disposiciones afectivas que motiven y promuevan la formación permanente, así como la colaboración con el grupo en el acceso a la información.

¿Y en que momento se puede iniciar la educación documental de los escolares? Pues sin duda desde la educación infantil, aún cuando los escolares no saben leer ni escribir, mediante el juego simbólico y el razonamiento intuitivo. El no saber leer o escribir no impide, a un niño de cuatro o cinco años, desarrollar actividades como:

1. Explorar y describir los espacios de la biblioteca
2. Reconocer y describir distintas fuentes de información (libros de conocimientos, el periódico, la televisión, el ordenador, ...)
3. Reconocer y distinguir diferentes soportes de información
4. Elaborar catálogos sencillos (de juguetes, de animales, de deportes), al estilo de las revistas de información publicitaria
5. Participar en la organización del rincón de la biblioteca de aula, o de la biblioteca escolar

## 6. Planificación de un programa en ALFIN

A continuación les describo una propuesta de diseño curso para llevar a cabo en la biblioteca, de forma presencial, con la finalidad de desarrollar competencias básicas en el manejo de información.

En primer lugar tendremos en cuenta:

- La selección de un segmento de la población en la educación obligatoria, con necesidades específicas en ALFIN. Dicha selección podemos realizarla mediante acuerdo con centros educativos, entidades sociales o culturales; o de forma autónoma, partiendo de criterios particulares de la biblioteca. Debemos tener en cuenta las grandes posibilidades de la educación de adultos.
- La planificación, mediante una tabla o plantilla, de los datos básicos del programa, con entradas como las siguientes: nombre de la actividad, objetivos, contenidos temáticos, evaluación, a quién va dirigido, requisitos, profesorado, duración y horario.

En segundo lugar, una vez que tengamos detallada la planificación del programa de formación, tendremos en cuenta, como para cualquier otra actividad extraordinaria de la biblioteca, buscar y seleccionar, si lo consideramos conveniente:

1. Asesores, colaboradores o voluntarios.
2. Documentación y/o experiencias similares para la recogida de ideas y materiales.
3. Herramientas para la docencia y material fungible.
4. Espacios alternativos de aprendizaje.
5. Entidades académicas o laborales para la certificación de la actividad.
6. Fuentes de financiación.

Y en tercer lugar, delimitaremos las fases didácticas del programa. En la siguiente propuesta describimos cinco módulos, elaborados desde la perspectiva del aprendizaje estratégico, y aportamos ideas para su desarrollo:

1. Arranque instructivo: en esta primera fase, se pretende sensibilizar a los usuarios sobre los nuevos aprendizajes, orientarles sobre el desarrollo del programa y determinar sus conocimientos previos. Además se les entrega una carpeta con los datos y el calendario del curso, la documentación y textos seleccionados, así como una plantilla con diferentes ítems, para que lleven un control de sus avances en el aprendizaje, y les sirva al final del curso de autoevaluación.

2. Desarrollo cognitivo-lingüístico: Este segundo módulo tiene como finalidad adquirir conocimientos básicos sobre la temática del curso. Si tuviéramos dificultades para su planificación, podemos solicitar la colaboración de docentes o de profesionales con formación psicopedagógica.

A partir de los documentos incluidos en la carpeta, podemos trabajar las ideas básicas del programa, mediante el desarrollo de técnicas de mejora de la comprensión lectora, que les sirva para entender el vocabulario, seleccionar las ideas principales, y elaborar resúmenes o mapas conceptuales.

Asimismo, en este módulo se puede reflexionar sobre los pasos necesarios para conseguir un buen aprendizaje, utilizando alguno de los múltiples modelos de procesos de solución de problemas (BigSix Skills, BigBlue, modelo de la OSLA, modelo Gavilán, etc.)<sup>77</sup>.

3. Formación documental-tecnológica: En este tercer módulo, el mediador explica y realiza de forma práctica, modelada, los nuevos procedimientos o las técnicas específicas del programa para el manejo de información; posteriormente los usuarios realizan prácticas guiadas, bajo la supervisión del mediador, si es posible en situaciones reales de aprendizaje.

4. Trabajo por proyectos: En este módulo los usuarios aplican los nuevos aprendizajes, realizando un proyecto, de forma individual o cooperativa, relacionado con sus necesidades o intereses, personales o profesionales. Para ello planifican las fases de su proyecto, localizan y seleccionan información, sacan sus conclusiones y elaboran un trabajo, para posteriormente exponerlo a sus compañeros, con diversos recursos, impresos y/o electrónicos.

5. Evaluación: En este último módulo, los usuarios hacen su propia valoración del proceso de aprendizaje, utilizando las plantillas de autoevaluación; y los mediadores valoran los conocimientos y las competencias adquiridas, mediante un cuestionario, una entrevista personal, o simplemente evaluando los trabajos realizados a lo largo del programa. Para acabar el programa, a los aprendices se les da diferentes opciones para comunicar su experiencia o resultados en el programa, mediante los medios de que disponga la biblioteca: paneles informativos, foros, revistas, blogs o páginas web. Finalmente se entrega la certificación de los aprendizajes y de las horas de asistencia.

## **7. Haciendo una síntesis: La biblioteca, espacio para el aprendizaje**

Redefinir el perfil profesional de los bibliotecarios, modificar los modelos de gestión y los programas de actuación de las bibliotecas, y remodelar sus espacios, supone una gran apuesta de numerosos profesionales e investigadores, que desde hace años quieren hacer realidad una biblioteca para la ciudadanía, una biblioteca para todos, comprometida con el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de vivencias democráticas, tal como subraya la Declaración de Toledo sobre Alfabetización informacional. Y prueba de ello son los numerosos proyectos y experiencias descritos, tanto en el III Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas, como en el dossier "Practicando ALFIN", publicado en la revista Educación y Biblioteca, nº 156 (noviembre-diciembre de 2006).

<sup>77</sup> En <http://www.eduteka.org/pdfdir/ModelosCMI.pdf> [Consulta: 20/06/07] puede verse una tabla comparativa de los modelos más conocidos.

No cabe duda que en este proceso de transformación social, hacia la denominada sociedad del conocimiento, en el que se han multiplicado las herramientas y los recursos de información y comunicación, los tradicionales responsables de la gestión y difusión del saber, bibliotecarios y docentes, tenemos que asumir, en primer lugar, que hemos dejado de ser los únicos mediadores de la cultura y el aprendizaje, y en segundo lugar, que tenemos que adaptar nuestra labor a las nuevas necesidades e intereses de nuestros usuarios. Un bibliotecario centrado exclusivamente en la óptima organización de sus fondos, o un docente empeñado en que sus escolares memoricen aquello que sus libros de texto consideran relevante, deben preguntarse si verdaderamente su actividad profesional está enriqueciendo a las personas que dependen de ellos, o si realmente sólo les preocupa cumplir unos objetivos básicos de funcionamiento.

Sin duda, nuestra labor requiere actualmente de un doble compromiso ético: por un lado un compromiso social, referido a que nuestra actuación profesional, debe centrarse en mejorar las carencias formativas de los ciudadanos, potenciar sus competencias informacionales, y dinamizar la lectura y el deseo de aprender; y por otro lado un compromiso personal, relacionado con la propia actualización permanente, para no quedarse desfasado en los contenidos, métodos y estrategias, que permiten dar una respuesta eficaz a las demandas de las personas sobre las que tenemos cierta responsabilidad. Y en el marco de las ideas de grandes pedagogos críticos, como Paulo Freire<sup>78</sup>, uno de los principales impulsores de la educación de adultos, o de las declaraciones del Foro Mundial de la Educación<sup>79</sup>, cuando hablan de propulsar ciudades educadoras, la biblioteca pública adquiere un papel protagonista como agente dinamizador.

ALFIN<sup>80</sup> es más que la memorización de nuevos conceptos relacionados con la información, y mucho más que la formación en el manejo de nuevas tecnologías. Es un paradigma teórico orientado a potenciar las buenas prácticas de modelos formativos para aprender a aprender, en espacios educativos formales o no formales, como las bibliotecas, desde una triple perspectiva:

- Cognitiva, para que el aprendiz modele un pensamiento crítico para cuestionar razonamientos, hacerse preguntas y buscar respuestas, y adquiera estrategias en el manejo de información, para planificar y supervisar el propio trabajo intelectual.
- Emocional, para que el aprendiz desarrolle hábitos y actitudes que mantengan su inquietud por aprender cuando haya terminado su formación académica;
- Ética, para que el aprendiz comprenda la problemática relacionada con el uso indiscriminado de materiales informativos, con temas como el plagio o la propiedad intelectual, y sea consciente de los peligros de las nuevas formas de comunicación en Internet.

<sup>78</sup> Entre sus obras más destacados podemos señalar:

- **Freire, Paulo** (2002). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores Argentina, 2002. (Primera edición: *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.)
- **Freire, Paulo** (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1995. (Primera edición: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.)

<sup>79</sup> Celebrado anualmente desde el año 2000, en cada edición han redactado una carta para dar a conocer las reivindicaciones que consideran necesarias para mejorar la educación. Más información en la dirección web: [http://www.forummundialeducacao.org/v\\_sp/index.cfm?home=paginicial](http://www.forummundialeducacao.org/v_sp/index.cfm?home=paginicial) [Consulta: 20/06/07]

<sup>80</sup> Recientemente se ha puesto en marcha la web <http://www.alfinred.org/> [Consulta: 20/06/07] promovida por la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria del Ministerio de Cultura, como resultado de las conclusiones del documento "Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin) - Bibliotecas por el aprendizaje permanente" (2006) disponible en [http://travesia.mcu.es/S\\_ALFIN/index.html](http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/index.html) con los siguientes objetivos:

- Crear una comunidad virtual para el estudio, la investigación, la promoción y la puesta en práctica de servicios de alfabetización informacional.
- Hacer disponible a la comunidad profesional y la ciudadanía informaciones, tutoriales, comentarios y propuestas de mejora de la capacidad de informarse.
- Intensificar la presencia de las bibliotecas en las políticas de alfabetización digital y aprendizaje permanente.



## LA BRECHA COGNITIVA

*Carles Monereo*

*“Entonces entendí la verdadera envergadura de esa nueva y radical lucha de generaciones que está ocurriendo en las aulas, hogares, aceras de la modernidad, tarimas y columnas. El problema, y no sólo el pedagógico, es sencillamente el profundo duelo generacional entre esos nativos digitales que vinieron al mundo con los bits bien puestos y esos inmigrantes digitales que intentamos reciclarlos para los usos y costumbres de la nueva galaxia. Lo extraño es que a los inmigrantes, de vieja o corta historia, nos toque el suicida papel pedagógico de intentar convencer en sus propios territorios a los nativos”* (Juan Cueto: “Esos nativos digitales”. *El país semanal*, domingo, 24 de junio de 2007).

Juan Cueto, en su sección habitual del domingo, finalizaba de ese modo el relato de una experiencia personal en la que un amigo suyo, profesor de humanidades en un instituto, le había pedido ayuda cuando uno de sus alumnos le había espetado en clase: “¿para qué sirve un profesor en la era de internet?”. Más allá de lo anecdótico del suceso relatado y la intención retórica del autor, el pasaje incorpora dos ideas fundamentales para este capítulo: a) existe una brecha generacional, o al menos tecnológica, entre usuarios y no usuarios de las TICs, que presumiblemente irá en aumento; y b) paradójicamente aquellos docentes que pertenecemos al siglo pasado, a la denominada “galaxia Gutenberg” estamos llamados a ayudar a las nuevas generaciones para que saquen el máximo provecho educativo de esos dispositivos. ¿Se trata en efecto de dos mundos irreconciliables? Y, entonces, ¿podemos ayudar en algo a las nuevas generaciones? o, en realidad, con nuestras obsesiones sobre la lectura y los libros, ¿estamos actuando de rémora para la preparación que, nos guste o no, van a necesitar nuestros actuales alumnos en un mundo tecnologizado?.

En efecto, al margen de la brecha digital referida a las dificultades de acceso a las TICs por motivos económicos (países no desarrollados), políticos (leyes de censura), de género (discriminación por razón de sexo), debidos a un *handicap*, etc., existe un decalaje, en buena medida generacional, que afecta a aquellos que no abandonaron la máquina de escribir ni el libro en tres dimensiones y, caso de hacerlo, utilizan el ordenador de un modo muy limitado. M. Prensky ha dividido el mundo entre esos dos colectivos, inmigrantes y nativos digitales, y, como veremos más adelante, ha tratado de demostrar que sus prácticas cotidianas les sitúan en mundos que se alejan cada vez más.

En todo caso lo que podría considerarse una mera diferencia en el consumo de bienes, como la que existe entre los que ven televisión y los que no, o los que conducen y los que no lo hacen, ha empezado a conceptualizarse como un cambio más profundo y relevante, un cambio cognitivo que afectaría al modo en que esos nativos digitales emplean su sistema cognitivo para relacionarse con su entorno.

En este texto pretendemos abordar, y aportar argumentos, en relación a tres premisas que nos parecen fundamentales:

- 1- El uso cotidiano de las TIC por parte de los jóvenes (nativos digitales), está contribuyendo a crear mentes que gestionan y procesan la información de forma distinta a como lo hacemos la mayoría de los adultos, entre los que se incluyen los profesores (emigrantes digitales).
- 2- La existencia de esta “brecha” generacional no supone, sin embargo, que las estrategias tradicionales para la lectura y producción de textos estén obsoletas, al contrario, un buen número de estas estrategias son imprescindibles para que el aprendiz no “naufrague” en la sociedad de la información en la que deberá des-

arrollarse. Los profesores y profesoras podemos (y debemos) contribuir a que los estudiantes mejoren algunas de sus competencias para hacer frente a esa transición entre ambos mundos (y ambas mentes).

- 3- Existen un conjunto de principios psicopedagógicos, avalados por la investigación educativa, que resultan especialmente adecuados para promover esas competencias, y las TIC, y en especial Internet, constituyen una inestimable ayuda para lograrlo.

### **Premisa 1. Nuestros alumnos, empiezan a ser “nativos digitales” que están construyendo una mente virtual.**

Probablemente una de las metáforas que ha hecho más fortuna en el último lustro es el concepto de nativo digital – *Digital Native*– introducido por Prensky (2004). El autor distingue entre dos tipos de usuarios de las TIC, aquellos que provienen de una cultura anterior, básicamente organizada alrededor de los textos impresos (y la codificación analógica), a los que denomina emigrantes digitales – *Digital Immigrants*–, los cuales han tenido que adaptarse a las nuevas modalidades de interacción y comunicación digital, y esos nativos digitales que desarrollan, en palabras del propio autor, una vida online (*e-life*) donde el ciberespacio es parte constituyente de su vida cotidiana.

Prensky afirma que tanto unos como otros emplean exactamente los mismos medios tecnológicos pero lo hacen de forma significativamente distinta. Dieciocho son las áreas en las que esos nativos han construido prácticas sociales, educativas y comunicativas diferenciadas que suelen estar fuera del dominio de la mayoría de emigrantes digitales adultos (ver una síntesis en la tabla siguiente); entre ellas incluye la forma en que se comunican, encuentran, relacionan y socializan con otros, la manera en que buscan, crean, comparten, intercambian y coleccionan información, sus conductas de compra y venta de bienes de consumo, sus modalidades, las formas en que juegan y se divierten, el modo en que cooperan, aprenden y evalúan sus logros o la manera en que analizan los problemas y publicitan sus ideas y conclusiones. En definitiva nuevas prácticas y rutinas sociales que configuran un nuevo ciudadano en una nueva sociedad, la renombrada sociedad-red.

	<b>Nativos (cultura digital)</b>	<b>Emigrantes (cultura impresa)</b>
<b>e-mail</b>	Decisión entre chat o e-mail	Decisión entre carta o e-mail
<b>Webcam</b>	Conexión con objetos queridos	Control de personas y objetos
<b>Weblog</b>	Expresión de experiencias personales	Exposición de ideas
<b>Webside</b>	Expresión de la propia identidad	Punto de contacto, publicidad
<b>Moodding<sup>81</sup></b>	Usuarios, productores, formadores	Usuarios
<b>Fiabilidad</b>	Reputación en la red	A partir de rasgos externos de la información
<b>Búsqueda</b>	Información “en crudo” para seleccionarla	Información previamente filtrada
<b>Cita</b>	Se citan “ <i>on-the-fly</i> ”	Se precisan las coordenadas del encuentro

Ese conjunto de prácticas mediadas por dispositivos digitales se basan en un conjunto de funcionalidades que el aprendiz va interiorizando y utilizando para gestionar sus propias ideas. Adquiere mayor facilidad para procesar información simultánea y no únicamente verbal; aprende a relativizar la importancia y el crédito de lo que lee, en tanto en cuanto cualquiera puede publicar cualquier cosa en la red, y el conocimiento que maneja tiene cada vez más que ver como una especie de índice de direcciones o conexiones, que con un archivo de datos que se lleva almacenado en el cerebro. Conocer es acceder, po-

<sup>81</sup> *Moodding*: modificación estética o funcional de componentes y/o programas del ordenador.

der conectarse en cualquier momento a un dispositivo que encuentre y te presente la información que necesitas.

Poco a poco se va construyendo una mente virtual (Monereo, 2004) caracterizada por un conocimiento distribuido y colectivizado, el manejo simultáneo de múltiples lenguajes, y un cierto relativismo epistemológico según el cual la "verdad" es aquello que resulta más visible. Obviamente estos procesos suelen ser más habituales en los más jóvenes, sin embargo existen adultos que desde sus inicios incorporaron las TICs en sus vidas y esa relación también ha tenido efectos en su manera de procesar la información y organizar su mente<sup>82</sup>, de ahí que prefiramos hablar de "brecha cognitiva" y no tanto de brecha generacional.

Esta construcción, sin embargo, está rodeada de peligros y amenazas que hemos etiquetado como las 5 C's:

- La **Cantidad** de información. La inabarcabilidad de la información que se distribuye en Internet, junto con las dificultades de los jóvenes para leer de forma secuencial, focalizada y comprensiva hacen que a menudo su conducta frente al ordenador recuerde al famoso *zapping* televisivo, arbitrario e inconsistente, a la búsqueda de estímulos más emocionales que intelectuales. La posibilidad de que el usuario naufrague, no llegando a ningún lugar, ni quedándose con nada cognitivamente valioso, está servida.
- La **Caducidad** informativa. Pero además de poco abarcable, la información se renueva aceleradamente y lo que ayer era rabiosa actualidad hoy es rancio pasado. Estar actualizado en un dominio específico se convierte en una necesidad de primer orden, pero también ser capaz de discriminar cuando esa nueva información supera y desplaza a la anterior.
- La **Certidumbre** informativa. A lo anterior se añade la dificultad para saber cuándo una información es fiable, verídica, bienintencionada, creíble. La posibilidad de intoxicar a la opinión pública a través de Internet –la denominada *infoxicación*– es incalculable y los más jóvenes pueden ser fáciles presas para compañías, partidos, sectas, etc., organizaciones en definitiva con intereses espurios.
- La **Comprensión** de la información. También la variedad de códigos con que se transmite y produce información – verbal, acústico, icónico, gráfico, animado, pictórico, etc.- requiere nuevos aprendizajes que conformen un lector y escritor multimedia, capaz de extraer y crear conocimientos útiles para manejarse en un mundo exigente y complejo.
- La **Comunicación** interpersonal. Paradójicamente a las inmensas posibilidades de comunicación, se añaden múltiples síntomas de inhabilidad e, incluso, de patología comunicacional. La misma flexibilidad comunicativa que favorece Internet promueve usos inadecuados de las herramientas de comunicación que irían, en su versión más benigna, desde el acceso innecesario y compulsivo a la red, para mantener conversaciones banales e interminables, hasta, en su modalidad más dañina, formas de autismo comunicativo, en las que el usuario se encierra entre cuatro paredes y reduce su actividad social a aquello que le llega a través de la pantalla.

Para enfrentar esos retos y evitar, o al menos paliar, esos peligros, es imprescindible que los estudiantes aprendan un repertorio de recursos amplio y diverso que, por una parte deberá incluir los aprendizajes curriculares habituales entre los que, como hemos

---

<sup>82</sup> Daniel Pimienta, fundador de funredes ([www.funredes.org/pimienta/](http://www.funredes.org/pimienta/)) los denomina, y se autodenomina, cariñosamente, "dinosaurios digitales".

subrayado, seguirán teniendo especial importancia los relativos a la comprensión y expresión oral y escrita; por otra parte resultará también fundamental que conozcan el mundo de las TIC, y sus principales modalidades de utilización y de explotación. Núcleo que ha venido a denominarse alfabetización tecnológica o digital.

Existe aún un tercer tipo de conocimiento, relacionado con los anteriores, pero no reductible a ellos: el aprendizaje de unas competencias básicas, imprescindibles para sobrevivir en el siglo XXI (Monereo y Pozo, 2007). Nos referimos a la posibilidad de que el alumno sepa manejarse en ese nuevo entorno estando convenientemente informado, aprendiendo de cualquier experiencia de forma autónoma, comunicando sus ideas con fluidez y colaborando y participando activamente en la vida social con opiniones y criterios propios. Este repertorio muy bien podría formar parte de una alfabetización informacional imprescindible para cualquier ciudadano.

La generación anterior, esos "emigrantes digitales", y sus mejores representantes, los profesores, conocen y dominan parte de esas competencias, si bien con ciertos sesgos; saben por ejemplo cómo buscar y encontrar información valiosa en una biblioteca convencional. Muchos de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que engloba "saber buscar y seleccionar información" son fácilmente generalizables al ámbito de las TIC. Para buscar y seleccionar en Internet también resulta fundamental dominar formas de ordenación y clasificación de datos, utilizar palabras clave (*keywords*) y conectores lógicos booleanos, entender un *abstract* y seguir la pista a otros autores relacionados con el tema, etc. Sin embargo algunas potencialidades que ofrecen actualmente los ordenadores, por ejemplo definir un perfil automático de búsqueda permanente de información seleccionada (agente de búsqueda inteligente), no son fácilmente equiparables a lo anterior y precisan de un aprendizaje específico. De ese modo contamos con los conocimientos contrastados de un profesor y de un nuevo medio para transferirlos, Internet, que no es solo un simple soporte, posee unas características psicopedagógicas muy destacables, como veremos posteriormente, que lo convierten en un excelente medio para potenciar esas competencias básicas.

## **Premisa 2. Las y los docentes estamos capacitados para ayudar a los alumnos a enfrentar los retos de la sociedad digital.**

Una buena síntesis del proceso de cambio que vivimos en nuestros centros educativos y la relación que éstos mantienen con las TIC la protagoniza Hine (2000) cuando afirma que "conducimos hacia el futuro mirando por el retrovisor". Aunque la frase podría interpretarse en un sentido negativo: las generaciones anteriores son un lastre para las nuevas generaciones, nosotros la entendemos en un sentido bastante más positivo y útil: cualquier avance tecnológico tiene su base en lo previamente conquistado, y cada generación puede y debe ayudar a la posterior a desarrollar las competencias que necesitará para recrear el futuro y sobrevivir en él.

Ciertamente Internet supone toda una revolución. Algunos han considerado Internet como un nuevo medio en el que viajar, comparable a los tradicionales tierra, mar y aire. Otros han ido aún más lejos y han hablado de Internet como un nuevo continente o un nuevo planeta con sus descubridores, navegantes (cibernautas), piratas (hackers), colonos, etc. Sin embargo, hoy por hoy, ateniéndonos a lo que tenemos, y no a lo que podría suceder, deberíamos admitir que estamos en la prehistoria de Internet y apenas hemos inventado "la rueda" de esta nueva era.

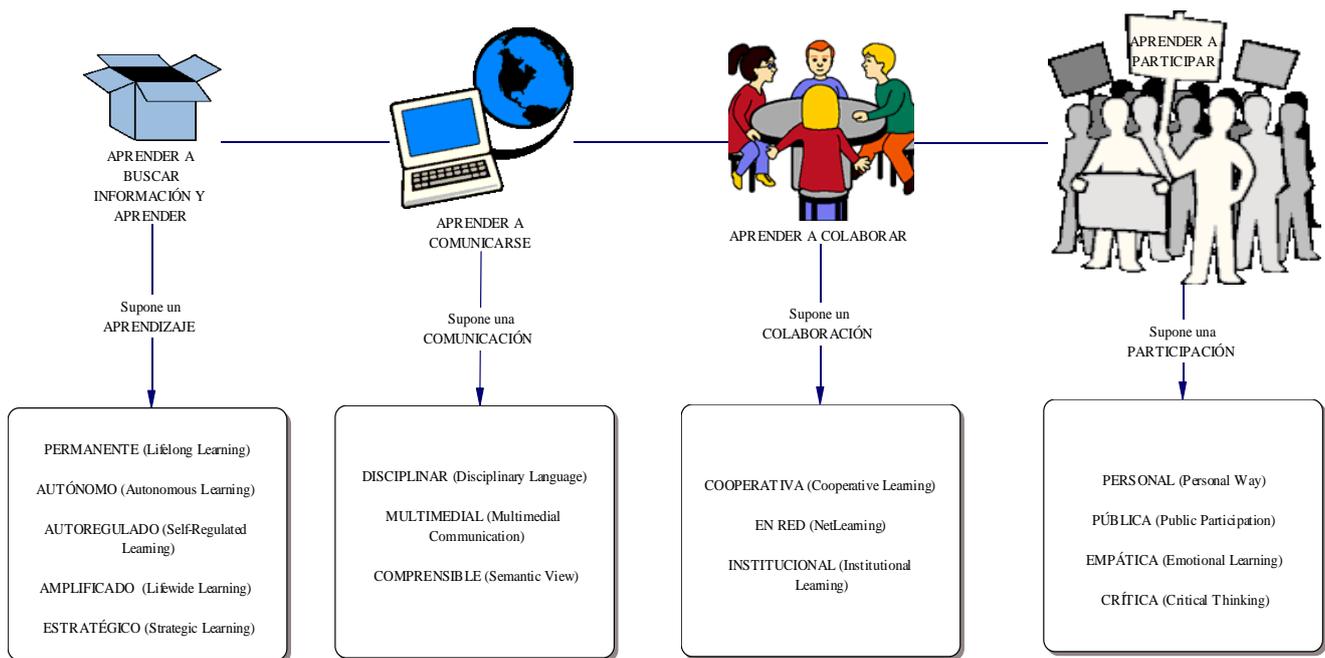
Los ordenadores actuales se parecen mucho a máquinas de escribir con pantalla, donde mayoritariamente se compone y distribuye información textual. Como si se tratara de una vieja *olivetti*, necesita un espacio físico donde ser colocado; para comunicarnos con ellos debemos teclear la información y si deseamos tener una copia permanente, la debemos imprimir en un papel, como hacíamos con su antecesora.

Por otra parte la tan cacareada cultura audiovisual está aún lejos de tener una presencia relevante en Internet. De momento, gráficos, fotografías, animaciones, sonido, vídeo, música, dibujos, etc., suelen desempeñar un mero papel decorativo o, como mucho, auxiliar de la información troncal, puramente verbal. Como afirma J.L. Rodríguez (2004) se aprende a leer en pantallas aprendiendo a leer en papel, y los que nos formamos en la cultura impresa, y en especial los profesores, somos buenos en decodificar y gestionar ese tipo de información.

¿Podemos imaginar lo que ocurriría si los niños dejasen de aprender a leer y a escribir de forma convencional en la escuela? ¿podemos realmente pensar que en estos momentos sería mejor centrarse únicamente en una alfabetización audiovisual y multimedial, y aparcar la alfabetización textual? No creo que nadie se atreviese a hacer efectiva tal posibilidad.

¿Qué competencias deberíamos pues enseñar para ayudar a nuestros alumnos a transitar hacia una nueva cultura digital con ciertas garantías?

En el siguiente cuadro se exponen los cuatro grandes bloques de competencias en las que focalizaremos nuestros intereses. En realidad, como fácilmente apreciará el lector, no se trata de competencias independientes, desligadas unas de otras, sino que más bien forman parte de un continuo en el que va tomando un mayor protagonismo el componente social. Por ello las denominamos competencias socio-cognitivas básicas, indispensables para desarrollarse en la sociedad de la información (Monereo, 2005).



Veamos brevemente en que consiste cada bloque de competencias.

**a) Competencias para buscar información y aprender a aprender:** Se refiere al conjunto de estrategias que permiten al alumno aprender a partir de sus propios recursos. Algunas nociones o conceptos emparentados con esta competencia matizan su significado:

- a) Se trata de lograr un **aprendiz permanente**, capaz de aprender a lo largo de toda su vida y por lo tanto de adaptarse a los múltiples cambios tecnológicos que previsiblemente se producirán.

- b) Nos referimos a un **aprendiz autónomo** que emplea sus recursos de manera autodirigida, pero no autodidacta. No se trata, en sentido estricto, de alguien que ha aprendido sin ayuda de nadie (si es que esa persona existe) o que aprende solo, sino de alguien que en su momento interiorizó las pautas, recomendaciones, guías de otros más expertos y ahora puede emplearlas sin su presencia física (aunque de algún modo psicológicamente siempre le acompañan; son en la afortunada expresión de Wersch: "voces en su mente").
- c) Hablamos de un **aprendiz que autorregula** (o sus sinónimos: supervisa, monitoriza) su proceso de aprendizaje, tomando activamente decisiones sobre qué, cómo, cuándo y dónde aprender en cada momento.
- d) También nos referimos a alguien que es capaz de **aprender de situaciones de enseñanza no formales** como museos, programas televisivos, secciones de prensa, etc. Alguien por consiguiente abierto a todo tipo de experiencias de aprendizaje, a lo "largo y ancho" de su vida.
- e) Finalmente, hablamos de un **aprendiz estratégico**, una persona que dispone esos recursos o conocimientos en función del objetivo perseguido pero también tomando decisiones ajustadas al contexto de aprendizaje, sabiendo que lo que es adecuado bajo unas circunstancias puede ser inadecuado en otras.

**b) Competencias para aprender a comunicarse:** Se refiere al conjunto de estrategias que favorecen el diálogo eficaz y comprensivo con otro u otros interlocutores a través de cualquier dispositivo que lo permita. Algunos significados actualmente de especial relevancia en relación a esta competencia son:

1. Poder comunicarse mediante el **lenguaje específico de cada disciplina**. Dominar una materia supone ser capaz de establecer un diálogo con otro empleando el vocabulario y la sintaxis propia de esa materia, se trate de matemáticas, historia, química o geografía.
2. Estar en condiciones de **emplear simultáneamente distintos medios** para comunicarse. La tecnología digital favorece la superposición de medios, tendencia que irá claramente en aumento (¿cuanto tardaremos en tener un teléfono móvil, que además de fotografiar y filmar, escanee textos, sea un pequeño televisor, permita escuchar CDs y ver DVDs o se comporte como un mini-ordenador?) y será necesario ser competente en su manejo.
3. Priorizar los aspectos **semánticos de la comunicación** frente a los más algorítmicos como la ortografía o la sintaxis. Aunque no podemos olvidar que lo que se dice, el mensaje de nuestra comunicación, se halla fuertemente influido por cómo se dice, las TIC irán progresivamente mejorando sus sistemas de ayuda en relación a los aspectos más rutinarios del lenguaje, dejando en manos del comunicante la creatividad, emotividad o lucidez de sus mensajes.

**c) Competencias para aprender a colaborar:** Se centran en el conjunto de estrategias que facilitan el trabajo en equipo y la corresponsabilidad en los productos obtenidos. Entre las nociones que en estos momentos se vinculan más fuertemente a esta competencia destacaríamos:

1. Ser capaz de **aprender de forma cooperativa**. Mucho se ha escrito sobre la cooperación y su significado, frente a la simple distribución de tareas y actualmente está claro que las exigencias de una cooperación real solicitan una enseñanza sistemática y rigurosa. Aspectos como la comunalidad de los objetivos, la reciprocidad de las relaciones, la identidad del equipo, la interdependencia de las funciones o la simetría o asimetría de los conocimientos que se manejan,

son variables fundamentales que pueden hacer oscilar en gran medida el grado de cooperación logrado.

2. Poder **aprender en red**. Íntimamente conectado al punto anterior, el trabajo permanente con otros, formando una red de conocimiento en el que se distribuyen roles, funciones e información para lograr una mayor sinergia, empieza ya a ser una constante en el ámbito profesional. Saber moverse en distintas redes, más o menos formalizadas y protocolarias, será imprescindible.
3. Desarrollar **instituciones que aprendan** es otro de los retos esenciales del aprendizaje colaborativo. Toda institución, como sistema de personas, objetos, transacciones y estructuras, debe ser capaz de aprender de sus errores y mejorar día a día su servicio, y la competencia colaborativa es sin duda la clave para conseguirlo.

**d) Competencias para aprender a participar en la vida pública:** Enfoca su interés en el conjunto de estrategias que convierten al ciudadano en un miembro activo, participativo y responsable del microsistema social que le rodea. Ser competente participando en la vida pública supone a su vez optimizar aspectos relativos a:

- La construcción de una **identidad personal y de unas metas vitales** que, en principio, deberían incluir el deseo de mejorar el mundo en todos los órdenes (guerras, contaminación, discriminación, autoritarismo, etc., etc.).
- La posibilidad de **participar activamente en la vida pública** con voz y voto integrado en asociaciones, partidos, ONGs, etc.
- El fomento de una **actitud empática y tolerante** que tienda a recrear climas de diálogo y respeto a la diversidad y de resoluciones negociadas. Ello supone un manejo eficaz de las propias emociones y de las de los demás que requiere un aprendizaje previo.
- El desarrollo de una **visión crítica** basada en el análisis reflexivo y la argumentación frente a la alienación y manipulación que constantemente ejercen medios de comunicación, políticos, empresas, etc.

Llegados a este punto cabe preguntarse ¿por qué se le da ahora tanta importancia a las competencias básicas y, sobre todo, por qué es preferible hacerlo con el auxilio de Internet?.

En relación al primer punto, en efecto las competencias básicas se han convertido en un tema de moda, especialmente en el último lustro. Creemos que al menos existen dos razones que explican este súbito interés, no solo en Europa, sino también en América, norte y sur, por establecer un conjunto de competencias más o menos homologables y evaluables.

El primer motivo surge del análisis sociológico de una realidad caracterizada por la globalidad, la complejidad y la incertidumbre. Cualquier suceso puede tener efectos a escala planetaria debido tanto a la cada vez mayor conexión entre las TIC (se habla de holoconectividad), como a la gran interdependencia que existe entre los países, y sus efectos son difícilmente predecibles pues tienen repercusiones a distintos niveles (por ejemplo una guerra como la de Irak tiene efectos claramente económicos sobre la bolsa y el petróleo pero también sobre las políticas y los políticos de los países implicados, sobre el medio-ambiente, sobre las relaciones con la comunidad musulmana, etc.). Este panorama exige, por una parte conocimientos más interdisciplinares, y por otra recursos para enfrentarse a situaciones cambiantes. Las competencias básicas que tratamos en esta obra cumplen ambos requisitos.

La segunda razón tiene motivaciones más vinculadas a las políticas estatales y concretamente en Europa a la necesidad de crear bases comunes sobre las que lograr la tan ansiada "convergencia europea". La necesidad, por ejemplo, de homologar las enseñanzas que se imparten en todos los países de la Unión Europea y de establecer un sistema de titulaciones aceptado por todos los países miembros ha llevado a un interesante debate para tratar de identificar qué es lo que fundamentalmente debe saber un ciudadano europeo para estudiar y/o trabajar en cualquier rincón de la comunidad con garantías de éxito.

En este sentido numerosos organismos internacionales han realizado esfuerzos para proponer un conjunto de competencias básicas, que después deberán contextualizarse en cada tipo de estudio, sobre las que desarrollar planes de estudios, sistemas de evaluación y acreditación. Uno de los trabajos pioneros, que repercutió fuertemente en la opinión pública, fue el informe Delors encargado por la OCDE y traducido en España como "la educación encierra un tesoro". Ese tesoro eran en buena medida las competencias básicas. Posteriormente le han seguido el proyecto Pisa, sobre la homologación de sistemas para evaluar competencias relativas a la lectura, la escritura y las matemáticas, y el Proyecto Tuning (mayo de 2001), sobre competencias de tipo profesional. Otro hito a tener presente es el denominado "suplemento europeo" (*Diploma Supplement*), documento que deberá acompañar a las titulaciones universitarias y donde se especificará, entre otras cosas, el nivel de competencias básicas alcanzado por el graduado.

En el siguiente apartado abordaremos la otra cuestión clave que nos planteábamos: Internet como un escenario apropiado para enseñar esas competencias básicas.

### **Premisa 3. Las TIC, en especial Internet, son un medio idóneo para preparar a los alumnos a enfrentar los retos del futuro.**

Un primer argumento que avala la idoneidad de las TIC para promover aprendizajes tendría que ver con el creciente número de horas que nuestros alumnos pasan frente a todo tipo de pantallas, y en especial circulando por Internet. Internet tiende a ocupar todos los ámbitos vitales y es indiscutible que para muchos jóvenes y adolescentes se ha convertido, como hemos tratado de demostrar, en una extensión cognitiva y en un medio de socialización de primera magnitud. A través de la red se ama, se discute, se juega, y por supuesto se aprende. Claro está, como venimos advirtiendo, que lo que se aprende puede ser insustancial, e incluso contraproducente, si no existe ninguna guía educativa intencional, si los agentes educativos (padres, tutores, profesores) no han realizado una acción mediadora que proporcione indicadores y criterios que actúen de parapeto, filtren la información y transformen lo que suele ser un *zapping* compulsivo en un estudio selectivo.

Por consiguiente Internet es un escenario apropiado para enseñar esas competencias porque, dado el estado actual de crecimiento y expansión entre los jóvenes, se está convirtiendo en el medio de socialización "natural" y, con toda seguridad, en un medio privilegiado para su desarrollo profesional. El medio más que nunca forma parte sustancial del mensaje.

Por si esa primera constatación no fuese suficiente, existe una segunda razón de peso para escoger Internet como plataforma auxiliar para enseñar esas competencias, las características psicoeducativas especialmente poderosas que ofrece el medio. En la siguiente tabla se resumen esas características del entorno virtual.

Estas condiciones tan propicias pueden, no obstante, utilizarse de manera inadecuada en manos de enfoques transmisivos de la enseñanza y reproductivos del aprendizaje, perspectivas que, si bien estaban en su mayoría superadas en los centros educativos, han tenido un inesperado florecimiento precisamente de la mano de las TIC que permiten copiar, almacenar y reproducir con extrema facilidad, cualquier tipo de contenido.

COMPETENCIAS  
SOCIO-COGNITIVAS

CARACTERÍSTICAS ENTORNO VIRTUAL

**APRENDER A BUSCAR  
INFORMACIÓN Y A APRENDER**

- Desarrolla estrategias de búsqueda y selección
- Favorece la re-descripción de ideas
- Promueve la autorregulación del propio aprendizaje

**APRENDER A COMUNICARSE**

- Asiste en la decodificación de mensajes
- Ayuda a la comunicación multimedial
- Beneficia la aparición de estrategias de lectura, habla y escritura

**APRENDER A COLABORAR  
CON OTROS**

- Refuerza las habilidades cooperativas
- Facilita el aprendizaje entre iguales
- Suscita identidad y cohesión

**APRENDER A PARTICIPAR EN  
LA VIDA PÚBLICA**

- Alienta a la participación pública
- Estimula el contraste de opiniones y la argumentación
- Origina comportamientos solidarios
- Despliega el perspectivismo conceptual y emocional
- Favorece el autoconcepto y la autoestima
- Apoya la definición de proyectos personales

Para que esa potencialidad realmente implique una mejora cualitativa de los aprendizajes es recomendable aproximarse al siguiente **decálogo** que, como hemos reiterado, surge de la investigación psicoeducativa más acreditada.

**Primero. Integrarás las TIC en el proyecto educativo del centro o institución en la que trabajas:** Siempre serán los objetivos educativos que el centro haya establecido para sus alumnos los que orientarán el uso de las TIC, y no al revés, inventarse un currículo nuevo o en paralelo que justifique el uso de las TIC.

**Segundo. Te aproximarás a un modelo de enseñanza bimodal:** Es preciso definir con claridad para qué objetivos de aprendizaje la enseñanza presencial resulta insustituible y en qué casos las TIC pueden desarrollar, complementar o reforzar determinadas adquisiciones. La meditada combinación de ambos entornos proporcionará sin duda las mejores prestaciones.

**Tercero. Serás coherente con tu modelo epistemológico:** Cualquier decisión en la utilización de las TIC en tu centro de trabajo deberá estar enmarcada en una determinada opción de lo que significa aprender y, por consiguiente, de lo que hay que hacer para enseñarlo. Sería realmente alarmante y contraproducente considerar que el aprendizaje requiere la construcción mediada del conocimiento, y acto seguido poner a disposición del alumno unas cuantas pantallas de texto puro y duro para que las lea y resuma. Si crees, como nosotros, que aprender es construir una representación personal de la realidad, y que enseñar es ayudar a que se construya esa representación a través de la negociación de significados, trata que las TIC favorezcan esa negociación y no impongan una "verdad" absoluta, sin contar con lo que piensa, sabe o siente el alumno.

**Cuarto. Priorizarás las competencias socio-cognitivas:** Hemos señalado la importancia y necesidad de esas competencias y considerado Internet como un contexto idóneo para su enseñanza. Nos gustaría aquí recalcar dos de sus características esenciales. Se trata de enseñar habilidades y estrategias transdisciplinares y por lo tanto requieren, en su versión débil, compartir algunas actividades con profesores de otras materias, y en su versión fuerte romper las fronteras disciplinares y plantear actividades globales basadas en casos, resolución de problemas y/o desarrollo de proyectos a través de los cuales se evaluarán las diferentes asignaturas o núcleos temáticos implicados.

**Cinco. Favorecerás la participación activa y colaborativa:** Recordemos nuevamente que aprender no es prender la información, como se prenden unas piezas de ropa en el tendedero de nuestra memoria, aprender es co-aprender o, si se prefiere, es co(m)-prender. Los alumnos pueden (y deben) aprender muchas cosas de sus iguales, sin embargo esas situaciones no pueden dejarse siempre a la iniciativa de los propios alumnos sino que, nuevamente, el profesor debe actuar intencionalmente conformando los equipos de trabajo a partir de criterios educativos (niveles de aprendizaje, condiciones personales, estilos, personalidad, etc.) y guiando la interacción, directa (participando en los intercambios) y/o indirectamente (a través de instrucciones, pautas, materiales, etc.).

**Seis. Estimularás la resolución de problemas motivantes:** También con las TIC deben plantearse problemas que resulten funcionales y el alumno los perciba como auténticos, es decir vinculados a situaciones y problemas que le parezcan próximos a su circunstancia vital, o a la actualidad social que le rodea. Problemas en definitiva que le obliguen a "pararse a pensar" y que le permitan disfrutar mientras aprende. Debemos recuperar el sentido de lo que enseñamos, y ello en muchos casos implica responder al momento vital del estudiante.

**Siete. Establecerás un sistema eficaz de apoyo y andamiaje:** Disponer un conjunto de recursos educativos de manera intencional tiene sentido en tanto en cuanto los aprendizajes que deberá adquirir el alumno no los podrá hacer sin ayuda; de hecho es esperable que existan avances, retrocesos, aciertos y errores, hasta que se logren asentar los aprendizajes previstos. Resulta imprescindible prever esos altibajos, anticipar determinados errores típicos, o dudas que tiendan a aparecer más frecuentemente. Identificando esas dificultades podremos disponer sistemas de apoyo de muy diversa naturaleza (humanos, materiales, informativos, etc.), que en Internet pueden resultar fácilmente accesibles (cd, dvd, webs, directorios, buscadores, etc.).

**Ocho. Mejorarás tu enseñanza analizando progresos y dificultades:** También en el campo de la edumática aprender de los propios errores es la clave para optimizar la enseñanza. Establecer sistemas de control y supervisión del sistema de enseñanza mediante múltiples recursos (análisis del sistema por expertos, cuestionarios a profesores, alumnos y/o usuarios externos, estimaciones estadísticas sobre determinados indicadores: nivel y calidad de la participación, progresión en el uso de las ayudas o en la calidad de las demandas, etc.).

**Nueve. Evaluarás para promover aprendizajes significativos:** Dice una máxima en Educación: "dime como evalúas, y te diré qué, cuánto y cómo aprenden tus alumnos". Si para superar un tema, una asignatura, un curso pedimos al alumno que nos devuelva lo que un día le entregamos, tal cual, sin valor añadido, muy probablemente lo copiará, imitará y reproducirá, sin entenderlo. Si para aprobar le pedimos que comprenda, explicándole previamente qué significa para nosotros comprender esa materia, las posibilidades de que lo haga aumentarán de forma exponencial. Por consiguiente es imprescindible que los estudiantes conozcan desde el principio cómo van a ser evaluados, tengan ejemplos de evaluaciones pasadas y entiendan claramente el nivel de exigencia y los criterios de corrección. Internet puede facilitar mucho esa transparencia, así como el control de los progresos que realizan los alumnos, tal como ya explicamos en anteriores apartados.

**Diez. Garantizarás el respeto a la diversidad y a la privacidad:** Internet también es a menudo un escaparate público en el que los alumnos pueden mostrar pensamientos y sentimientos personales. A menudo muchos alumnos perciben el medio como una amenaza que les expone a la burla y el ridículo. Otros alumnos, en cambio, pueden percibir cierta sensación de anonimato e impunidad que puede llevarles a emplear un trato incorrecto, insultante o vejatorio hacia algún compañero. En otras ocasiones se pueden escribir comentarios o hacer afirmaciones poco matizadas, fruto de una reacción visceral, de las que uno posteriormente se arrepiente, pero que quedan publicadas en la pantalla. En estas y otras muchas circunstancias que pueden producirse es fundamental el papel del profesor como moderador de la red y como diseñador del clima interactivo y emocional que debe prevalecer. En este sentido es fundamental señalar los límites en el tipo de interacciones aceptables, así como también la obligatoriedad de participar de manera substancial en un mínimo de ocasiones. Como siempre el mejor modelo de actuación será el propio profesor, predicando con su ejemplo.

## Bibliografía

- **Monereo, Carles** (2004). La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. En: *Interactive Educational Multimedia*, 9; 32-47. Disponible en: [http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c9/Construction\\_of\\_the\\_mind\\_\(SPA\).pdf](http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c9/Construction_of_the_mind_(SPA).pdf)
- **Monereo, Carles** (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- **Monereo, Carles y Pozo, Juan Ignacio** (coord.) (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370; julio de 2007.
- **Prensky, Marc** (2004). *The emerging Online Life of the Digital Native: Wht they do differently because of technology and how to they do it*. Disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf) [Consulta: 15/4/2006].
- **Rodríguez Illera, José Luis** (2004). *El aprendizaje virtual*. Buenos Aires: Homo Sapiens.



## Nuevas formas de escritura y lectura en la web social

Javier Celaya

A finales del año 1994 existían en España tan sólo 21.000 ordenadores de la red académica oficialmente conectados a Internet, apenas 12 ordenadores personales estaban conectados a la *World Wide Web* y cerca de 200 empresas españolas contaban con correo electrónico<sup>83</sup>. En apenas una década, esta situación ha cambiado radicalmente. Hoy en día, España cuenta con cerca de 16 millones de internautas, lo que representa el 35% de la población, y un ritmo de crecimiento anual del 7,3%.

Con la irrupción de las nuevas tecnologías sociales en nuestras vidas los hábitos de consumo cultural están experimentando una transformación histórica: leemos todo tipo de medios digitales, hojearnos y recomendamos libros en librerías virtuales, nuestros jóvenes escriben más que nunca en wikis, blogs, redes sociales, etc.



Si de alguna forma tenemos que explicar la función de estas nuevas aplicaciones sociales derivadas de la denominada Web 2.0 (blogs, wikis, redes sociales, podcast, YouTube, Twitter, Second Life, etc.) en los procesos de promoción del libro es diciendo que son herramientas que ayudan a fomentar una conversación en red entre lectores de libros.

A la tradicional brecha generacional, debemos sumar ahora la existencia de una nueva brecha digital entre los profesionales del sector del libro. La mayoría de ellos - editores, libreros, bibliotecarios, profesores, etc.- no se sienten muy cómodos con la incorporación de herramientas como blogs, wikis, redes sociales, podcast, foros, etc. en sus planes de promoción del libro y la lectura. Hay, sin duda, un recelo inicial, un miedo que yo considero humano y que entiendo. Las editoriales han trabajado hasta ahora con un modelo de comunicación y marketing que les va bien y prefieren mantenerlo. Pero ese modelo está dejando de ser eficaz y llega una nueva forma de conocer y recomendar libros y autores, de visitar librerías y comprar libros, de estar al día sobre las novedades.

<sup>83</sup> *Cibermedios*, Coordinado por Ramón Salaverría, Editorial Comunicación Social, 2005, realizado recientemente por investigadores de las universidades de Navarra, País Vasco, Santiago de Compostela y Málaga.

Las razones de este "rechazo" inicial se deben a una combinación de motivos personales y profesionales. La experiencia digital de muchos editores se limita a utilizar el correo electrónico y navegar, de vez en cuando, de sitio en sitio por la Red. Muchos profesionales del sector no tienen la formación necesaria para entender correctamente las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías Web 2.0 en la promoción del libro y el fomento de la lectura. Pero, principalmente, muchos de ellos no se animan a testar estas herramientas porque no saben por dónde empezar, cómo evaluar su eficacia y de qué forma fomentan la lectura de libros.

## **1. Baja visibilidad del contenido cultural / educativo en la Red**

La Red crece a una velocidad de vértigo. Según las últimas estadísticas, aportadas por Internet WordStats<sup>84</sup>, estamos a punto de superar los 1.100 millones de usuarios de Internet, lo que representa un 17% de la población mundial. La penetración de las nuevas tecnologías en la sociedad está obteniendo un ritmo de crecimiento que supera el 200% anual (2000-2007) y la previsión es que siga la misma tendencia, de forma que en 2008 se prevé que existan más de 1.500 millones de usuarios. Si además tenemos en cuenta que existen en el mundo más de 400 millones de dominios de sitios web<sup>85</sup>, esta enorme cantidad de contenidos publicados en la Red provoca que determinados sitios web tengan una baja visibilidad en Internet.

Entre esos sitios web con baja visibilidad se encuentran determinadas entidades culturales. Ante esta avalancha de información y de nuevos sitios web, lograr un mejor posicionamiento en los principales buscadores (Google, Technorati, Live, Exalead, Yahoo, etc.) se está convirtiendo en una de las áreas de marketing online de mayor interés para las editoriales, librerías y bibliotecas. Aparecer entre los 10 primeros resultados en estos motores de búsqueda es muy importante si quieres generar tráfico hacia tu sitio web, ya que los buscadores pueden generar más del 50% de la visitas a determinadas webs culturales.

En el ranking de Nielsen se refleja como lugar más visitado, con más de 10 millones de usuarios, Google y sus diferentes servicios en España, seguido de los 9 millones de usuarios de Microsoft, los 5,2 de Yahoo, los 5 de Terra y los 4,2 de Orange (antes Wana-doo). A través de estos datos se advierte también el importante crecimiento en nuestro país del portal de intercambio de vídeos YouTube y de la enciclopedia *online* Wikipedia, que alcanzan cada uno 3 millones de usuarios y se colocan en novena y décima posición, respectivamente<sup>86</sup>.

### **Principales características de algunos motores de búsqueda:**

A continuación, describiremos brevemente las principales características de varios motores de búsqueda:

Google: Hablar de Internet en España es hablar de Google. Este buscador cuenta en España con una cuota de mercado cercana al 92%. Sin lugar a dudas es un motor de búsqueda excelente, pero su situación de dominio en el mercado cambiará a medida que el usuario español se haga más sofisticado y exigente en sus procesos de búsqueda. Google atiende más de 1.000 millones de consultas diarias. El número de búsquedas por usuario está aumentando cerca de un 25% al año, y cuanto más jóvenes sean o más estudios tengan, más búsquedas realizan.

Con el fin de mantener su ventaja competitiva, Google ha anunciado el lanzamiento de una nueva versión de su motor de búsqueda, Google Universal, que combina sus diferen-

<sup>84</sup> <http://www.exitoexportador.com/stats.htm>

<sup>85</sup> <http://www.isc.org/index.pl>

<sup>86</sup> <http://www.nielsen-netratings.com/intl.jsp?country=es>

tes servicios para presentar en una sola página todos los resultados en formato texto, imágenes y vídeos. En el ámbito de las redes sociales Google está testando una nueva plataforma, SocialStream<sup>87</sup>, que pretende facilitar la participación de un usuario en sus múltiples comunidades virtuales cómo Flickr, Twitter, Culturizame.net, Menéame, Del.ici.ous, etc., agregando toda la información generada por el mismo.

En mercados cercanos como el francés, inglés y alemán, Google comparte el mercado con otros buscadores que se han especializado en determinados procesos de búsqueda (Exalead, Technorati, Live, Yahoo Search, etc). Recomendamos a los directivos de las empresas españolas familiarizarse con estos nuevos competidores y empezar a conocer las funcionalidades específicas de estos motores dado que su futuro posicionamiento en la Red dependerá de ellos.

Live.com: Es el segundo buscador más utilizado en España con más de 3 millones de usuarios. Es la última apuesta de Microsoft que agrupa más de 40 servicios personales de Internet y software, diseñados para hacer más fácil a los usuarios conectarse con la gente que más le interesa y para encontrar rápidamente la información en su PC o en la Web. Destacamos de este nuevo motor, la función de búsqueda de contenidos publicados con RSS (Sindicación de contenidos), la calidad de los resultados en imágenes y la sección de búsquedas especializadas en fuentes académicas.

Technorati.com: De ser el principal motor de búsqueda especializado en detectar conversaciones en blogs, se está transformando en un motor para buscar todo tipo de información (fotos, blogs, podcast y vídeos) que haya sido etiquetada por los usuarios de la Red. A través de este buscador se puede rastrear y valorar miles de opiniones de consumidores en más de 71 millones de bitácoras. Además, aportan datos muy interesantes sobre el perfil de la fuente de información, su nivel de influencia en la Red, número de enlaces, etc.

Exalead.es: Es el único buscador de origen europeo y aporta nuevas técnicas de búsqueda, como sugerencias de palabras adicionales, la búsqueda fonética o afinar la búsqueda a través de términos clave de los resultados iniciales. También permite buscar exclusivamente en archivos sonoros y visuales o buscar sólo en contenidos que hayan sido publicados con RSS (Sindicación de contenidos).

Yahoo Search: Para diferenciarse de su principal competidor (Google), el algoritmo de Yahoo! tiene muy en cuenta los contenidos publicados en las redes sociales (Flickr, Del.ici.ous, etc.) en los resultados que aporta a sus usuarios. Una de sus herramientas más innovadoras es Yahoo! Answers, donde otros usuarios, expertos en la materia, pueden ayudarte a encontrar lo que buscas, con más rapidez y facilidad que nunca.

Buscadores temáticos: En los últimos meses, hemos detectado la aparición de diferentes buscadores temáticos que facilitan la búsqueda de contenidos sectoriales o especializados en la Red. La mayoría de estos nuevos buscadores son creados a través de la tecnología Google Co-op o Live Macros, que permite generar un motor de búsqueda especializado con la particularidad de poder ser personalizado y adaptado a cada una de las necesidades concretas. El administrador del buscador especializado puede seleccionar los sitios web que considere más adecuados para llevar a cabo las consultas de sus potenciales usuarios.

Buscadores sociales: Todo indica que próximamente disfrutaremos de una segunda generación de buscadores que tendrá un enfoque mucho más social. Pasaremos de obtener unos resultados, buenos y malos, basados únicamente en unos algoritmos completamente automáticos, a una segunda generación de buscadores sociales en los que además una relación de comunidades expertas (Del.ici.ous, Flickr, wikipedia, etc.) influirá en

---

<sup>87</sup> <http://www.hcii.cs.cmu.edu/M-HCI/2006/SocialstreamProject/index.php>

los resultados. El mayor exponente de esta nueva gama de buscadores es Wikia, el buscador del fundador de Wikipedia<sup>88</sup>.



Imagen: Buscador temático especializado en contenido cultural creado con Google Co-op

## 2. Criterios clave en el diseño de sitios web culturales

Según un informe elaborado por Majestic Research<sup>89</sup>, el 50% de los usuarios de estos buscadores sólo utiliza 2 ó 3 palabras, mientras que el 20% utiliza una. Si tenemos en cuenta estos hábitos de búsqueda, es esencial que las editoriales hagan un mayor esfuerzo por indexar correctamente el contenido de sus páginas web con el fin de mejorar el grado de visibilidad de sus libros y autores en la Red.

No estamos hablando de diseño gráfico (colores, diseño, etc.) de las páginas web; estamos señalando la necesidad de crear webs más semánticas, lo que es mucho más importante, para facilitar a los buscadores el encuentro del contenido relacionado con las palabras clave que busca el potencial lector.

El número de criterios que tienen en cuenta un buscador a la hora de determinar la relevancia de un sitio web (factores onpage y offpage), así como la ponderación que tienen cada uno de estos criterios es uno de los secretos mejor guardados. No obstante, varios expertos en posicionamiento web señalan algunas de las claves que consideran que los buscadores tienen en cuenta a la hora de aportar sus resultados:<sup>90</sup>

- Publicar contenido de calidad, original y relevante. Con todo el ruido que se genera alrededor del concepto de la Web 2.0, muchas veces se nos olvida que lo más importante a la hora de diseñar y mantener una web es el contenido. Si quieres tener un buen posicionamiento en la web reflexiona sobre el contenido que vas a publicar. Si el contenido es de calidad, original y relevante para tu audiencia, el resto vendrá solo (enlaces, posicionamiento, visibilidad, etc.)
- Una actualización constante, un aspecto clave del contenido.
- Un elevado número de enlaces de otros sitios web.
- La calidad de esos enlaces.
- La participación en redes sociales (wikipedia, culturizame.net, Literaturame, Del.ici.ous, etc.).

<sup>88</sup> [http://search.wikia.com/wiki/Main\\_Page](http://search.wikia.com/wiki/Main_Page)

<sup>89</sup> <http://www.majesticresearch.com/index.php/research/ecommerce>

<sup>90</sup> Varios de los textos y recomendaciones extraídos de <http://google.dirson.com/posicionamiento.net/>

- Cada una de las páginas del sitio web debería tener un título único
- Buena indexación del contenido (texto, fotos, vídeos, etc.) a través de etiquetas, metadatos, etc.
- Tener en cuenta las palabras clave en el diseño gráfico de la página web (dentro de los enlaces, títulos, negrita, cursiva, etc.).
- A los buscadores les gustan los sitios web con muchas páginas pero con relativamente poco contenido en cada una (700-1500 palabras).
- Buena densidad de palabras o frases clave en cada página. Según expertos, de un 2% hasta incluso un 20 % de frecuencia de aparición de una palabra con respecto al número total de palabras de la página está bien; más allá se considera excesivo.
- Los buscadores dan un mayor peso a webs más antiguas para una misma palabra clave.
- Si publicamos imágenes, debemos poner etiquetas ALT con la palabra clave en la descripción de la imagen.
- A los buscadores les gustan las webs estables y de URLs fijas, no dinámicas.

Aquellos sitios web que cumplan estas premisas serán consideradas "amigables" por los buscadores, que según los expertos en posicionamiento web, es una condición previa para que un buscador considere un sitio web relevante.

### 3. "De boca en boca" digital

Casi todos los profesionales del sector del libro coinciden en que el famoso "de boca en boca" entre lectores es el marketing más eficaz para promocionar un libro. Desde siempre, los lectores de libros se han recomendado diversas lecturas y diferentes escritores, pero con la irrupción de las nuevas tecnologías sociales estas conversaciones se han multiplicado por miles, al permitir una interacción más fluida y eficaz entre los internautas.

Hasta hace poco tiempo las personas que ejercían la función de recomendar libros eran los libreros, los bibliotecarios, reputados críticos de suplementos literarios, algunos tertulianos de radio y televisión o columnistas de opinión en la prensa escrita. Con la llegada de los nuevos medios digitales las editoriales deben tener en cuenta a los nuevos líderes de opinión existentes en la Red y, sobre todo, el alto potencial de influencia que genera la interconexión entre los lectores de libros.

Aunque la mayoría de las editoriales españolas cuenta con una página en Internet, desgraciadamente un 88% de las mismas tiene una presencia en la Red con nula interacción con el lector<sup>91</sup>. La mayoría de sitios web de las editoriales no permiten establecer una conversación en Red sobre sus libros, no posibilitan leer ni descargar el primer capítulo de un libro, no enlazan con las páginas web de sus autores ni con las librerías que venden sus libros, no mencionan ni enlazan con las reseñas publicadas sobre sus libros en prensa escrita y suplementos culturales, etc.

Las editoriales deben ser conscientes de que sus lectores conversan ya colectivamente en la Red sobre sus libros y autores, más de lo que sospechamos. Cuanto más conectados estén los potenciales lectores de una editorial entre sí, más dependerá esa editorial de las nuevas tecnologías para dar a conocer un nuevo libro.

Es cierto que las nuevas tecnologías sociales derivadas de la Web 2.0 no aportan aún soluciones definitivas sobre cómo serán los modelos de negocio de las industrias culturales en Internet, pero sí establecen que la participación de los usuarios (lectores, libreros, bibliotecarios, etc.) será uno de los factores más relevantes de los nuevos modelos. En el

---

<sup>91</sup> [http://www.dosdoce.com/continguts/estudios/vistaSola\\_cas.php?ID=8](http://www.dosdoce.com/continguts/estudios/vistaSola_cas.php?ID=8)

contexto de transformación constante y sin retorno a los modelos conocidos no podemos esperar a tener todas las respuestas para tomar iniciativas.

#### 4. Bajo índice de contenidos en español en la Red

En formato digital discurre buena parte de la creación y difusión de la cultura, pero menos del 5% del contenido en la Red está redactado en español<sup>92</sup>. El idioma mayoritario es el inglés, con el 45% de cuota de mercado, seguido del japonés. El Informe "La difusión del español en Internet" realizado por la Fundación de la Lengua Española resalta el desequilibrio de los contenidos españoles en relación con el número de usuarios hispanohablantes.

Siendo el español el tercer idioma del mundo tiene escasa presencia en la Red. Las editoriales y bibliotecas tienen parte de culpa y responsabilidad ante el reto de la digitalización de sus contenidos. Las editoriales y bibliotecas deberían ser conscientes de que es necesario digitalizar todo aquello sobre sus autores que sea útil para lectores e investigadores del mañana. Recientemente, la Biblioteca Británica ha solicitado a los ciudadanos que le envíen correos electrónicos que describan su vida cotidiana para ser utilizados como documentación el día de mañana.

¿Cuántas editoriales colaboran en wikipedia redactando artículos sobre sus autores, libros, etc.? ¿Cuántas editoriales graban y archivan las presentaciones de libros de sus autores? ¿Cuántas archivan las reseñas publicadas en medios digitales sobre los libros de sus autores? Luis García Merelo nos señalaba en un artículo recientemente publicado en el portal cultural Dosdoce que "la mayoría de los escritores redactan sus obras empleando ordenadores. Cuando finalizan su redacción, proporcionan al editor una copia en soporte informático. Esta copia equivaldría al original manuscrito o manuscritos mecanografiados de otras épocas. Las editoriales deben estudiar la necesidad de recopilar, preservar y conservar los originales de un escritor y de sus documentos particulares creados en forma digital como fuentes para el estudio actual y de un inmediato futuro"<sup>93</sup>.

#### 5. Nuevos modelos de fomento de la lectura

La tradicional segmentación de mercados ha sido reemplazada por una red de comunidades, dentro y fuera de la Red (comunidades de ciencia-ficción, novela negra, novela romántica, libros de gestión de empresa, poesía, etc.).

El último estudio sobre "Hábitos de Lectura y compra de Libros" (FGEE) señala claramente que Internet y la prescripción de los profesores son las únicas dos referencias que han incrementado su grado de influencia en el proceso de recomendación y compra de un libro. ¿Tenemos miedo a la innovación? ¿Por qué se mantiene el mismo enfoque y plan de medios en el lanzamiento de novedades? Según este estudio, la principal referencia para la adquisición de un libro es el consejo de amigos, conocidos o familiares, con un 58,5% de menciones, mientras que la influencia de la Radio y la TV desciende de 12,3% al 11%. La influencia de la publicación de reseñas de libros en suplementos culturales también desciende. Como puede verse en el gráfico, las únicas dos referencias que crecen son Internet, que alcanza el 4,1%, y la prescripción del profesor con un 8,7%. ¿Cuándo empezarán las editoriales a considerar a los nuevos medios y redes digitales como la herramienta idónea para fomentar la lectura y la recomendación de libros entre potenciales lectores?

Las nuevas tecnologías sociales permiten a los lectores expresarse libremente sin ningún tipo de intermediación, lo que los convierte en medios idóneos para obtener información y compartir opiniones sobre un determinado libro y/o autor. Estos nuevos medios actúan como fuente complementaria a la crítica literaria publicada en suplementos y revistas culturales, a las notas de prensa de las editoriales y a la información publicada en la sección de cultura de los medios tradicionales.

<sup>92</sup> <http://www.funredes.org>

<sup>93</sup> [http://www.dosdoce.com/continguts/articulosOpinion/vistaSola\\_cas.php?ID=57](http://www.dosdoce.com/continguts/articulosOpinion/vistaSola_cas.php?ID=57)

En este nuevo contexto, las entidades culturales tienen que adecuar su estrategia de fomento de la lectura para que no se limite a transmitir de forma unidireccional la información, sino que además este nuevo modelo permita a los lectores interpretar la información con otros potenciales lectores y formar parte del proceso informativo.

Aunque el tiempo promedio de consumo de Internet es ya superior al empleado en la lectura de prensa diaria, la mayoría de los presupuestos y acciones de marketing de libros se dedican a partidas publicitarias en medios de comunicación que las nuevas generaciones de lectores no consumen (prensa escrita, suplementos culturales, etc.).

Si sólo el 20% de los jóvenes españoles lee frecuentemente un periódico, no entendemos por qué la mayoría de los planes de fomento de la lectura centran casi todos sus esfuerzos de promoción en los medios de comunicación tradicionales (prensa escrita, suplementos culturales, etc.), cuando el índice de consumo de este tipo de medios decae anualmente, mientras que los lectores de diarios digitales aumentan cada año en un 183%. Los medios digitales son ya una realidad en España, pero muchas entidades culturales siguen ignorándolos en sus estrategias de promoción del libro.

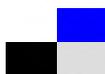
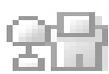
A pesar de este abrumador uso de la Red, sólo un 12% de las editoriales españolas tiene en cuenta a estos nuevos canales de comunicación en sus estrategias de promoción de libros. ¿Cómo vamos a atraer a nuevos lectores si lanzamos campañas de fomento de la lectura en medios de comunicación que las nuevas generaciones no leen ni escuchan?

### **6. Impacto de las tecnologías Web 2.0 en el fomento de la lectura**

La irrupción de la segunda generación de tecnologías Web ha generado un alto grado de interconectividad entre los ciudadanos, que les permite intercambiar todo tipo de textos, archivos sonoros y visuales, enlaces e imágenes para compartir sus gustos y aficiones con su comunidad de amigos y familiares, contactos profesionales, etc.

El éxito de la segunda generación de Internet puede resumirse en tres factores: un acceso a centenares de aplicaciones multimedia gratuitas, el poder de la inteligencia colectiva y la constante participación de los usuarios. Las editoriales y las bibliotecas deberían tener en cuenta que estas innovaciones tecnológicas son incorporadas de forma inmediata y natural por las nuevas generaciones, no sólo como vías de comunicación, sino también para construir comunidades de lectores, bibliotecarios o libreros con los mismos gustos y aficiones de lectura.

En los últimos meses, los internautas han colgado más de 170 millones de vídeos en *Youtube* y también han publicado millones de imágenes en la red social de intercambio de fotografías *Flickr*. Cerca de 180 millones de personas han creado un perfil con sus gustos, aficiones y deseos en la red social *Myspace*. Además, en menos de diez años se han creado más de 71 millones de *blogs* y se han publicado cerca de 6 millones de artículos en la enciclopedia online *Wikipedia*, de los cuáles tan sólo un 4% está redactado en español. Mucha gente piensa que estos sitios web no son más que un lugar donde los chavales intercambian opiniones pero, sorprendentemente, un 40% de los usuarios de estas web sociales supera los 35 años.



Todos estos iconos apuntan a servicios web externos que facilitan la gestión de textos, archivos, enlaces, etc. Estos servicios permiten al usuario votar, compartir, comentar o almacenar los contenidos que encuentra en Internet.

Los miembros de estas nuevas redes sociales votan y comentan las noticias ya publicadas en Internet (blogs, revistas especializadas, medios digitales, etc.). Los artículos más votados se publican en la portada de la web. La web de recomendación de noticias más conocida en España es Menéame, que recibe una media de 550 noticias al día y cuenta con más de 350.000 lectores diarios.



Imagen: Portada de la web social [www.culturizame.net](http://www.culturizame.net)

El papel de este tipo de comunidades de intercambio y recomendación, entre iguales será cada día más importante en los procesos de búsqueda de determinados productos y servicios culturales en la Red. Los usuarios y la tecnología de estas comunidades nos ayudarán a mejorar nuestra búsqueda al indexar nuestras preferencias en relación con anteriores procesos de recomendación y nos aportarán una serie de ofertas más ajustadas a nuestras necesidades.

Varios expertos opinan que la denominada Web 2.0 ayuda a democratizar el consumo de cultura, de tal forma que cualquier persona tiene acceso a miles de documentos que ilustran y profundizan sobre cualquier tema que pueda ser de su interés desde las vertientes más diversas. No cabe duda de que esta nueva vía de difusión de la cultura es realmente enriquecedora para toda la sociedad.

No obstante, no es oro todo lo que reluce en Internet. Muchos de estos nuevos sitios y servicios sociales carecen del rigor necesario para que se conviertan en una referencia cultural. Una proliferación de fuentes informativas no equivale necesariamente a un incremento de la calidad de la información ni de la calidad de la recepción de la información.

Esta proliferación de nuevos medios conlleva también una mayor dificultad para jerarquizar, seleccionar y establecer criterios diferenciadores. La multiplicidad de fuentes informativas también dificulta al lector la capacidad de gestionarlas coherentemente. Esta efervescencia inicial llevará a una etapa de estabilización, que supondrá la desaparición de algunos de ellos. Con el tiempo habrá una selección natural llevada a cabo por los propios lectores.

## 7. Conclusiones

En este contexto de transformación sin retorno, Internet representa el principal desafío de las editoriales españolas a la hora de definir sus estrategias de marketing y ventas con el fin de atraer a nuevos lectores. El nuevo modelo de comunicación participativa nos lleva a plantearnos una revisión profunda de los planes de fomento de la lectura y de las estrategias de promoción del libro con el objetivo de incorporar las nuevas tecnologías.

Dado el alto potencial que tienen estas tecnologías en el fomento de la lectura y en la construcción colectiva del conocimiento, más vale que los profesionales del sector del libro empiecen a familiarizarse con ellas y con el lenguaje multimedia de la comunicación (sonido en formato podcast, imágenes e hipertextos, blogs, redes sociales, wikis, etc.), y sobre todo que vayan pensando en el papel que jugarán como herramienta educocomunicativa en sus futuras acciones de fomento de la lectura y apoyo a nuevas formas de creación literaria.

En mi opinión, las editoriales y bibliotecas deberían añadir a su modelo de promoción del libro algunas de las aplicaciones de las nuevas tecnologías sociales con el fin de convertir sus sitios web en puntos de información y encuentro participativos y así fomentar el intercambio de opiniones sobre libros, autores, etc. Conceptos como fomentar una conversación en red sobre libros entre lectores, el seguimiento de estas conversaciones a través de agregadores de contenidos-RSS, la hipertextualidad en los textos publicados en la Red, la creación de enlaces permanentes con librerías, bibliotecas, revistas culturales, etc. deberían ser aspectos clave en el desarrollo de sus futuras estrategias de comunicación cultural.



Este artículo se publica bajo licencia Creative Commons de tipo "Reconocimiento - No Comercial - Sin obra derivada", se permite su copia y distribución por cualquier medio siempre que mantenga el reconocimiento del autor y no haga uso comercial de la obra.

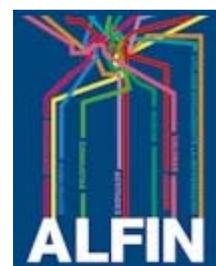


## Reflexiones finales

---

### **Cuestiones de debate en torno a la alfabetización, el aprendizaje, la lectura y el papel de las bibliotecas en las políticas de inclusión. Antonio Calderón Rehecho**

Se cuestiona el concepto de sociedad de la información, se analiza la importancia de las tecnologías, la necesidad de alfabetización fundamentada en la formación, en la que las bibliotecas deben jugar su papel dependiendo de su tipología. Se plantea la necesidad de la evaluación de todo el proceso de alfabetización, la necesidad de cooperar a todos los niveles, se habla de las herramientas que pueden ayudar en todo el proceso y se finaliza con unas conclusiones generales.





# Cuestiones de debate en torno a la alfabetización, el aprendizaje, la lectura y el papel de las bibliotecas en las políticas de inclusión

*Antonio Calderón Rehecho*

Cuando mi generación haya desaparecido, no habrá brecha digital en el acceso. Ahora bien, en la sociedad de Internet, lo complicado no es saber navegar, sino saber dónde ir, dónde buscar lo que se quiere encontrar y qué hacer con lo que se encuentra. Y esto requiere educación. En realidad, Internet amplifica la más vieja brecha social de la historia, que es el nivel de educación. (Manuel Castells. 6 de enero de 2008. Entrevista en El País<sup>94</sup>)

## 1. Introducción desmitificadora

Una mañana que duró un infinito, un primate se quedó alzado para siempre sobre sus dos patas traseras. Sus manos –que hacen inteligente al hombre- se liberan, su cerebro aumenta de capacidad para contener más voces que le acompañen, el oído y la boca se adaptan a lenguajes recién creados que fundan las primeras bibliotecas ambulantes y orales, tamizadas con el temor reverencial a la sabiduría y lo desconocido, y que acaban esculpados en cuevas, piedras, paredes, barro, telas, vidrieras, papiro, pergamino, papel, bandas magnéticas, plásticos, halos de luz...

Los homínidos, unidos en grupo, profundizan y hacen más complejas las jerarquías, generando las primeras brechas en una sociedad que –según algunas corrientes de pensamiento, ideologías o creencias- progresa continuamente... generando belleza y horror, poder y sumisión, riqueza y miseria, vida y muerte a partes desiguales... hasta llegar al momento actual, el de la sociedad de la información globalizada.

Al ser humano le gusta poner nombre a todo; sobre todo al momento en que vive, seguramente para diferenciarse de lo anterior, de lo que no es sino resultado. Se conjuga esta tendencia con la de definir el todo por la parte, interpretando ésta como la que corresponde a quien detenta la hegemonía.

Se identifica la época actual como **sociedad de la información** equiparándola, en muchas ocasiones, a sociedad del conocimiento. Esta identificación es errónea porque el conocimiento supone un grado superior en el que la información se ha asimilado, transformado y convertido.

Es cuestionable también hablar de sociedad de la información. Es cierto que existe en todas partes en cualquier formato; pero precisamente eso la convierte en inabarcable (de infoxicación ha hablado Cornella) y requiere la existencia de filtros para conseguir dotarla de algún sentido.

Por otra parte, no es menos cierto que vivimos en la sociedad de consumo<sup>95</sup> (e incluso podríamos decir en la sociedad<sup>96</sup> de la especulación) donde la propaganda se equipara a la información y en la que cada vez se concentran en menos manos los medios de comunicación, perfectos conocedores del aforismo “una mentira repetida muchas veces se convierte en verdad” o de aquel otro que dice que “todo lo que no está en los “medios” no existe”. También se constata que cada vez más la oferta se independiza de la demanda e influye en ésta, hasta el punto de que en ocasiones vale decir que la oferta crea la demanda: los mercados deciden qué es lo que debemos comprar.

---

<sup>94</sup> **El poder tiene miedo de Internet** [en línea]: entrevista a Manuel Castells realizada por Milagros Pérez Oliva. *El País.com*, 6 de enero de 2008. Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/reportajes/poder/tiene/miedo/Internet/elpepusocdmg/20080106elpdmgprep\\_5/Tes](http://www.elpais.com/articulo/reportajes/poder/tiene/miedo/Internet/elpepusocdmg/20080106elpdmgprep_5/Tes) [Consulta: 10 de enero de 2008].

<sup>95</sup> “El negocio de la era de la información gira alrededor de la obsolescencia planificada y de la re-creación constante de productos y aplicaciones en un espiral sin fin donde casi todo son intereses y políticas comerciales” (Pardo Kuklinski, Hugo; p. 89).

<sup>96</sup> Ocurre como con las “alfabetizaciones”: depende dónde pongamos el acento interesado podemos encontrar multitud de ellas.

Podríamos entonces –con la misma propiedad– decir que nos encontramos tanto en la sociedad de la información como en la sociedad de la desinformación. La línea que separa a una y otra sólo se traspasa con un buen acervo de filtros. Lo que cualquiera de las dos revela, no obstante, es que la información es un valor (¿cuándo no lo ha sido?) que determina –o puede hacerlo– la posibilidad de un mejor *status* económico, social y/o político.

Cabría preguntarse si existe esa sociedad de información en todos los lugares. ¿Incluye a todos los que no acceden a ella (que por ahora son mayoría)?

Se aprecia en este punto la asunción del todo por la parte, con la contradicción clara de una sociedad de la información con una mayoría desinformada.

Lo que nos lleva al otro elemento con el que hemos definido la sociedad actual: la **globalización**.

Se presenta ahora como algo nuevo cuando su existencia se diluye en el tiempo. Lo que en todo caso se ha producido ha sido una acentuación de ese carácter. Si la peste tardó varios años en propagarse en la Europa del siglo XIV, la llegada de los metales americanos no tuvo que esperar mucho para provocar un alza de precios en toda Europa, la I Guerra Mundial hizo honor a su nombre y mucho más la II, bien precedida por un maldito 1929, colofón de los “felices años 20”. Los historiadores conocen perfectamente que la globalidad, de la economía especialmente, no es nueva.

Conlleva además un peligro inconsciente como considerar “global” en el sentido de “todo igual”, significando que no existen diferencias y, sobre todo, que su existencia experimentada como positiva requiere del mantenimiento del *status quo*, del que la miseria forma parte.

Y, por supuesto, no debe ser considerado como globalización aceptable conseguir a precio de oro un producto de marca cuya producción se sustenta sobre sueldos miserables en países sin derechos laborales.

## 2. La tecnología es la base

A nuestro entender lo que es determinante e incontestable en la sociedad actual es el desarrollo tecnológico (tampoco accesible a todos) y las formas que adquiere. Por tanto, si fuera necesario denominar a la sociedad sería más pertinente el calificativo de “sociedad red” que en su momento propuso Castells.

La tecnología permite las comunicaciones instantáneas a grandes distancias, la multiplicación de la información y de sus fuentes, la reducción de los tiempos en los desplazamientos...y el desarrollo de la propia tecnología, lo que modifica los hábitos, las necesidades laborales... provocando un cambio continuo y cuestionando determinadas tareas o la manera de llevarlas a cabo. En este sentido, del mismo modo que Carles Monereo se pregunta, vía Juan Cueto, para qué sirve un profesor en la era de Internet, podríamos preguntarnos para qué sirve un bibliotecario.

Hay, por tanto, que reciclarse continuamente, aprehender entornos nuevos, para lo que el aprendizaje a lo largo de la vida se hace necesario, un aprendizaje que –a menudo se olvida– se debe fundamentar en alguna base, de tal manera que se convierta en aprendizaje significativo enraizando e interactuando con lo ya conocido y asimilado.

Las nuevas tecnologías son rápidamente interiorizadas por los más jóvenes (nativos digitales) que se preguntarían, si no les fuera indiferente o ajeno, cómo pudieron no haber existido. Normalmente esta situación va acompañada de un cierto rechazo a otros soportes o medios más tradicionales, de tal manera que en lugar de sumar se pretende saltar a otra realidad sin anclajes.

Ya hace unos años García Melero discutía las cifras que hablaban del escaso número de lectores en España indicando que no se tenía en cuenta todo lo que se leía en soportes audiovisuales (un buen documental, por ejemplo, forma más que muchos libros). En el último informe PISA se decía algo que ya conocíamos, la escasa capacidad lectora de los escolares

españoles. Cabe preguntarse cómo se ha evaluado esa capacidad lectora<sup>97</sup>. No obstante, ha sido la misma medida con la que los escolares fineses han conseguido unos niveles más altos. Se dice que gracias a que los profesores están especialmente preparados y son respetados. ¿No tendrá alguna influencia el sistema bibliotecario<sup>98</sup>, fundamentado en unas excelentes bibliotecas escolares y bien dotado en cada una de sus tipologías? ¿No influirá también, en nuestro país, la consideración (encubierta, eso sí) cada vez mayor de la educación como un negocio, donde lo que interesa es el saldo bancario?

Del mismo modo que debemos tener en cuenta otras formas de "lectura"; también es cierto que hay unas bases mínimas que capacitan para moverse en cualquier entorno. En realidad, todavía no se ha dado un desarrollo tal de los medios técnicos que hayan desbancado al texto escrito<sup>99</sup>, y –sin embargo– se tiende a realizar el mínimo esfuerzo en aras a que los instrumentos de que disponemos aporten la solución a casi todo: buena parte de los trabajos se realizan copiando de medios electrónicos sin el más mínimo análisis, sin electricidad no hay matemáticas para aquéllos que únicamente saben utilizar la calculadora, desconocedores de que partir una tarta en partes iguales es realizar una operación matemática...

Si en la Edad Media europea los juglares, las vidrieras de las bibliotecas o los capiteles de iglesias y edificios eran los libros de los que no sabían leer, hoy tenemos que buscar la manera de conjugar la "lectura" propia de los nativos digitales con la capacidad de leer todo lo anterior: un papiro, un códice, un libro, un manga japonés... Sin olvidar otras lecturas, como la de los ojos, la del gesto, la de la expresión, sin necesidad de la intervención de PhotoShop... No se trata por tanto de elegir entre uno u otro medio sino de ser capaz de utilizar todos, aunque prioricemos el más adecuado para nosotros.

Cabe la tentación de asimilar tecnología a medios materiales (conexiones, equipos, programas...) sin mirar más allá, sin tener en cuenta la ética, los sentimientos, el sentido último. Es el problema de muchas mediciones del impacto de la "sociedad de la información". Si no se tienen en cuenta otros muchos factores, como los que describe Daniel Pimienta, la tecnología no será sino un elemento decorativo y lo más importante jamás se conseguirá: el nivel de desarrollo humano preciso para crear una "sociedad de los saberes compartidos".

Un elemento que también ha aportado la tecnología es el de la participación. Mediante la conocida como web 2.0 se puede establecer una intercomunicación con quienes disponen información en la red, aportando planteamientos individuales y multiplicando el número de los creadores.

Se discute que esto puede producir una degradación de la calidad de la información existente. Es cierto que contribuye a aumentar la infoxicación; pero no lo es menos que tras algunos de estos argumentos no se oculta sino el temor a perder el papel decisor de lo que es conveniente, porque no hay que olvidar que en la tradicional información de calidad hay intereses económicos, grupos de presión, clientelismo, "estamentos" y a menudo poca calidad.

Como en todo cambio, en toda transición, se producen excesos que el tiempo atenúa y pone en su lugar; pero no deja de ser cierto que esa experimentación conduce a nuevos desarrollos e incluso a nuevas realidades. Tampoco hay que olvidar que la web 2.0 no es un

---

<sup>97</sup> En el Informe PISA español (p. 20) se indica que el enfoque es "leer para aprender" más que "aprender a leer", en la prueba se incluyen tanto textos continuos como discontinuos (tablas, gráficos...) y se contempla la evaluación de, y la reflexión sobre, los textos. Supone el 15% de la valoración total (el 30% a Matemáticas y el 55% a Ciencias, ya que esta vez se la considera competencia básica principal: la lectora lo fue en 2000). Se ha dado un descenso generalizado en todos los países. Corea es la líder. De los tres apartados es el único en el que las niñas obtienen mejor resultado que los niños en todos los países, con diferencias muy amplias. En Matemáticas el predominio es de los niños y se reparte en Ciencias dependiendo de los países.

<sup>98</sup> En el número extraordinario 2006 de la Revista de Educación sobre el Informe PISA, en sus 542 páginas sólo aparece en 18 ocasiones la palabra "biblioteca", de las que 7 se relaciona con Finlandia.

<sup>99</sup> Umberto Eco defiende que el ordenador no es la puntilla a la Galaxia Gutenberg, sino la culminación de la misma.

punto de llegada, sino uno más de los pasos del camino. Vendrán webs 3.0 u otra realidad que abra otras perspectivas. Sin embargo, mientras esto sucede, debemos aprovechar al máximo sus posibilidades, lo que en buena medida provocará la existencia de nuevas etapas.

La tecnología también está originando problemas en el ámbito del derecho, no sólo en lo concerniente a la propiedad intelectual. Los gobiernos están intentando poner vetos a la libertad argumentando que las posibilidades de la red facilitan la comisión de delitos. Por otra parte, ante el ataque a los derechos de propiedad intelectual están generando nuevas obligaciones en cuya aparición tiene buena parte de responsabilidad la influencia de los grupos de presión con más poder. En realidad lo que está sucediendo es que se están poniendo en cuestión modelos de negocio<sup>100</sup> que ya no funcionan tal y como están diseñados. En el tira y afloja de los intereses en conflicto los más poderosos intentan imponer nuevas exacciones o mantener otras que ya no tienen sentido o que lo tendrían si se adecuaban a la nueva situación.

Todas estas circunstancias están poniendo de manifiesto la existencia de varias brechas de entre las que destacamos la:

- Generacional: que tiene más de una vertiente ya que ahora podríamos distinguir los nativos digitales de los emigrantes digitales<sup>101</sup>; pero arrastramos otras anteriores con quienes no recibieron educación.
- Social: aquellos que no disponen de medios o recursos siquiera para hacer frente a las necesidades básicas y los que no tienen tales problemas.
- Política: diferencia a los que viven en zonas ricas, con medios, infraestructuras, servicios... y los que no.

Cada una de esas brechas pueden combinarse entre sí, ya que no son excluyentes sino complementarias. Pensemos por ejemplo en un emigrante digital de los que no acudieron a la escuela, cuyo nivel socioeconómico es muy bajo y vive en un territorio con escasos medios y dotaciones.

Un fenómeno importante es la inconsciencia de pertenecer a uno de los colectivos incluidos en una de las brechas, especialmente en la informacional. Esto contribuye a ampliarla en vez de a reducirla.

### 3. ¿La alfabetización?

Una manera de superar las brechas existentes es la alfabetización. Tradicionalmente con este término se ha identificado el proceso por el que se enseñaba a leer y a escribir. Posiblemente porque se consideraban los fundamentos mínimos y relativamente sencillos para poder desenvolverse en un mundo de letras, el término se ha extendido para identificar todo aquel proceso de aprendizaje que pretende cubrir una laguna o proporcionar los elementos básicos para introducirse en un campo.

Fruto de los cambios de la sociedad en que vivimos y de la necesidad de reciclarse continuamente (en buena medida también de que el ocio ocupa un espacio significativo del tiempo en las sociedades más ricas) se han identificado determinadas parcelas que parecen

<sup>100</sup> El cuestionamiento de tipos de negocio no es nuevo y quizás se vea sobredimensionado ahora por el protagonismo de aquéllos a los que afecta. No tenemos sino contemplar en qué se han convertido una gran parte de los cines, o la casi desaparición de las tiendas de alquiler de vídeos. Pero podemos observar otros escenarios: el servicio de Correos, las macrosuperficies comerciales que reducen el pequeño comercio o las olvidadas (tal vez por no cercanos a las consecuencias) reconversiones industriales, de las que bastan dos ejemplos: la siderurgia y la naval.

<sup>101</sup> Cabe también hacer otras diferencias entre estos emigrantes digitales. Se aprecia, por ejemplo, en la Universidad: aquí también existen los nativos y los emigrantes digitales. Sin embargo, entre estos últimos se dan situaciones como la de quienes no son duchos con las tecnologías de la información y comunicación; pero sin embargo tienen una larga experiencia en investigación y amplio contacto con la información y el conocimiento.

precisar de una alfabetización adecuada. En algunos casos es razonable esa necesidad; pero en muchas ocasiones no son sino partes de algo más amplio o bien una sobredimensión de meras competencias necesarias para moverse en un entorno concreto, cuando no puros inventos para presentar la fórmula solucionadora y conseguir un beneficio. Podríamos hablar de la existencia de un multialfabetismo: científico, económico, tecnológico, visual, multicultural, académico, social, medioambiental, cultural, sexual, empresarial, sanitario, digital, informacional... En el ámbito que nos ocupa, el fundamental es el informacional, que podría convertirse en el eje de gran parte de ellos (al menos del digital) en la medida en que se llenan de contenido mediante el uso de la información. Sería por tanto una competencia transversal, que vertebraría a las demás.

En distintos capítulos de esta obra se ha hecho referencia a varias definiciones o formulaciones de la ALFIN, por lo que no vamos a incidir en ello. Una buena recopilación puede encontrarse en [http://www.informationliteracy.org.uk/Information\\_literacy/Definitions.aspx](http://www.informationliteracy.org.uk/Information_literacy/Definitions.aspx).

Sí diremos que debe entroncarse con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo que hace que esté presente desde la más temprana edad, en los colegios, hasta la más tardía, en institutos, universidades, centros de investigación... y bibliotecas públicas.

En la educación primaria y secundaria ya se ha contemplado como competencia transversal. Félix Benito hace una buena disección de su importancia en el capítulo correspondiente. De las bibliotecas públicas hace lo propio José Antonio Gómez. Sobre el ámbito universitario, además de ser tratado por María Pinto en los primeros epígrafes de su capítulo, nos extenderemos en el siguiente apartado.

#### 4. El papel de las bibliotecas

De todos es conocido el papel de las bibliotecas a lo largo de su historia, con un significativo punto de inflexión en el siglo XIX inglés, con la aparición de las bibliotecas populares, germen de las actuales bibliotecas públicas. Entendemos biblioteca como el conjunto orgánico de personas, colecciones e infraestructuras, que se conjuga para poder ayudar a sus usuarios a convertir la información en conocimiento y en la que el elemento fundamental son las personas.

Los bibliotecarios tienen una larga tradición de contacto con la información, que han aprendido a gestionar y a dotar de herramientas cada vez más potentes tanto para preservarla como para recuperarla. También, especialmente desde la introducción de la tecnología en el mundo de la información, están acostumbrados a adaptarse o, al menos, a vivir con el cambio. Han tenido que amoldarse a los nuevos desarrollos, a convivir con instrumentos cada vez más especializados, a experimentar modificaciones en los servicios y en la forma de trabajar; todo ello en contacto directo con el público. Por eso, son uno de los elementos fundamentales en este nuevo paradigma; pero sólo si son capaces de hacer frente a las nuevas necesidades<sup>102</sup>, si son capaces de responder de manera positiva a la pregunta ya formulada de ¿para qué es necesario un bibliotecario en la época de Internet?

En la estructura de las bibliotecas de nuestro país hay una carencia manifiesta que nunca se ha cubierto de forma satisfactoria: las bibliotecas escolares. Gran parte de los problemas que se detectan en pruebas como las de PISA derivan de este hecho. Una existencia real y no únicamente teórica<sup>103</sup> de bibliotecas escolares, gestionadas por bibliotecarios o maestros debidamente formados en las tareas bibliotecarias y la ALFIN como competencia

---

<sup>102</sup> Un ejemplo podrían ser las que recogió la SLA en 2003: **Special Libraries Association** (2003). *Competencies for Information Professionals of the 21<sup>st</sup> Century*. Preparadas por el "Special Committee on Competencies for Special Librarians". Disponible en: <http://www.sla.org/content/learn/comp2003/index.cfm> [Consulta: 15/03/2008].

<sup>103</sup> Quedan recogidas en el artículo 113 de la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** [en línea]. BOE, n. 106, jueves 4 de mayo de 2006, p. 17.158-17.207. Disponible en: [http://www.boe.es/q/es/bases\\_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899](http://www.boe.es/q/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899)

obligatoria y transversal serían la base para poder llegar a lo que Félix Benito denomina "educación documental".

Las bibliotecas públicas tienen un papel más amplio. Si se sientan las bases con las bibliotecas escolares y la educación documental, serían el sostén para mantener el aprendizaje a lo largo de toda la vida<sup>104</sup>. Pero además pueden acoger a todos aquéllos que por una razón u otra no han tenido acceso a esa educación, o no tienen posibilidades de disponer de recursos propios o, por distintos avatares, no pueden acercarse por sus propios medios al lugar donde se encuentran<sup>105</sup>. En ellas pueden encontrar profesionales que les ayuden a resolver sus necesidades documentales, máquinas que les permitan acceder a la información, espacios donde poder leer la prensa, lugares donde se acojan obras en su lengua materna, escenarios donde ver representaciones, dossier que informen de temas de actualidad, librerías donde poder "comprar" sin dinero<sup>106</sup>, bibliotecas circulantes que acercan conocimiento a lugares apartados o casi inaccesibles.

Las bibliotecas universitarias presentan otra problemática, ya que sus usuarios tienen "supuestamente" unas destrezas mayores. Sin embargo, las necesidades de información también son más complejas. Además están inmersas en un momento de cambio fruto de la convergencia europea, que requiere una modificación de toda la institución universitaria, de la que la biblioteca forma parte inseparable. En esta necesidad se incluye un cambio de paradigma, centrado en el aprendizaje y en el que se hace más hincapié en el trabajo del alumno en laboratorios y bibliotecas<sup>107</sup>. El Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación tienen como contrapartida el cambio de modelo de las bibliotecas, que –al menos como tendencia- deben mirar a un concepto nuevo, el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, que conjugue servicios tradicionales de la biblioteca con otros nuevos relacionados con la producción de materiales en distintos soportes, laboratorios de idiomas, espacios de trabajo individual y en grupo con ordenadores y estaciones de trabajo... y donde se contemple de manera activa la cooperación interdisciplinar y entre diferentes instancias universitarias. A ello es necesario añadir los adelantos técnicos que han permitido la creación de campus y aulas virtuales y que han modificado el papel de todos los actores universitarios.

Es también en el ámbito de las bibliotecas universitarias donde más evidente se hace la influencia de los documentos electrónicos; sobre todo por el mayor peso que tienen las revistas científicas, especialmente en las áreas de ciencias.

Desde la biblioteca, es necesario implicarse con docentes e investigadores. Es necesario acercarse a ellos y lograr acuerdos de cooperación en todos los frentes posibles, intentando que exista aquí también una ALFIN transversal, si es posible incluida en el curriculum y, si no, con la potenciación de la tradicional formación de usuarios pero transcendida, no sólo orientada a mostrar qué es la biblioteca, cuáles sus servicios y sus recursos de información; sino a que quienes sean formados consigan disponer del bagaje necesario para poder desenvolverse adecuadamente en situaciones diferentes: no aprender a utilizar una base de datos sino a conocer las bases de datos, no a recuperar un tipo de información sino la información. La biblioteca debe valerse de las posibilidades que ofrecen los campus virtuales e integrar de la mejor manera posible sus sistemas de gestión bibliotecaria con aquéllos, además de crear recursos didácticos. La colaboración con los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación) o equivalentes, es otra vía que es necesario potenciar.

Un campo más de actuación supera los materiales propios de la institución o los que ésta tiene contratados, para difundir todos los recursos externos que puedan resultar útiles.

<sup>104</sup> Sin olvidar que las secciones infantiles serían la prolongación de la biblioteca escolar fuera de la escuela.

<sup>105</sup> Hablamos ahora de las personas impedidas, de las que están recluidas u hospitalizadas o de las que viven en lugares apartados.

<sup>106</sup> Al margen de los cánones que aparezcan por doquier.

<sup>107</sup> No hay que olvidar que en algunas áreas del conocimiento la biblioteca es el laboratorio. Fundamentalmente en el campo de Humanidades; pero también en el de las Ciencias Sociales o en algunas ciencias experimentales, como las Matemáticas.

Si fuera necesario, en este caso, cabría retomar una afirmación que hemos hecho al principio del capítulo y hacer que la oferta cree la demanda. Un ejemplo podría ser la utilización de herramientas de la Web 2.0 que atraiga a los usuarios que más acostumbrados están a servirse de ellas: los alumnos.

### **5. La formación**

La formación es, por tanto, la piedra angular en este campo. Es la que posibilita la adaptación, al mismo tiempo que crea los escenarios a los que hay que adaptarse.

Es formación concreta, puntual... pero inserta en un proceso continuo; dirigida a cuestiones específicas... pero también a las más íntimas de cada personalidad; realizada por docentes... y también por expertos de distintas disciplinas o ramas del saber; en solitario... y en colaboración; estática... y dinámica; diseñada para quien quiere aprehenderla compartiendo... y para quien únicamente lo consigue en solitario. Dirigida a conseguir competencias... pero también a resolver problemas prototípicos.

Comienza con una buena señalización y acaba en una programación completa y detallada que contemple cada uno de los aspectos mencionados.

Como toda formación bien diseñada es necesario que se adapte a quien va destinada, contemplando el objetivo a conseguir. Una de las claves para conseguirlo es escoger adecuadamente a los que forman; de hecho, formando a los formadores.

Es conveniente que -además de adaptarse a cada circunstancia- esté inserta en los servicios o en los currícula, dependiendo de su ámbito.

Los bibliotecarios necesitan tener un perfil ALFIN que les permita adaptarse tanto a las novedades que llegaran como a difundir el conocimiento en este campo.

Con breves trazos incluimos algunas características de un bibliotecario de este tipo:

- Es capaz de, y está dispuesto a, trabajar en equipo.
- Dispone de habilidades para comunicarse, para presentar y exponer.
- Sabe desarrollar planes de estudios y de diseño curricular.
- Maneja con eficacia la tecnología y se sirve de ella para comunicarse, para crear recursos nuevos y para impartir cursos, o realizar guías, tutoriales y distintos tipos de materiales didácticos
- Tiene los conocimientos necesarios para realizar un correcto proceso de evaluación, así como estudios de usuarios que le permitan segmentar los destinatarios a quienes dirige la formación.
- Se comunica con personas de diferentes disciplinas y ámbitos de la comunidad, colabora con ellas y negocia para llegar a acuerdos.
- Es capaz de promocionar su servicio y sus recursos

Por último, también son importantes unas dosis suficientes de creatividad e innovación y ser flexible ante todos los elementos que entran en juego, dejando lugar al pensamiento crítico.

Ante la dicotomía clásica de dar una caña o enseñar a pescar, apostamos por dar la caña, enseñar a pescar... e incluso ser pez.

### **6. La evaluación: antes, durante y después.**

La evaluación es fundamental en todos los procesos para detectar deficiencias y fortalezas y modificar las estrategias de tal manera que se superen las primeras y se refuercen las últimas.

Se constituye también como una herramienta para aproximarse a lo nuevo y adaptarse al cambio cuando esa novedad lo merece o exige.

Sin embargo, existe el problema de cómo medir. Se piensa que los instrumentos son objetivos, neutrales y no sólo no es así, sino que muchas veces no miden lo que pretenden o se utilizan de tal manera que desvirtúan su valor, al ser aplicados a cuestiones para las que no se han pensado.

Otro riesgo ligado a la evaluación es contemplar únicamente los datos absolutos, los números como elemento central y no como instrumento.

A la hora de abordar lo que se mide también se vislumbran problemas:

A nivel general, se mide la penetración de la sociedad de la información, estableciendo ratios según el número de ordenadores por persona, lugar, entorno... el ancho de banda... ¿Es significativo todo esto? ¿No podría ser el resultado de la "ley Pimienta"? ¿Recibe toda esa tecnología un uso adecuado?

Es evidente que una ratio alta de camas de hospital por habitante es significativa del desarrollo sanitario de un país frente a otro con ratios muy bajas o inexistentes. Pero ¿lo explica todo? ¿De qué sirve esa ratio si una parte considerable de la población no puede pagar el derecho a usarlas? Del mismo modo una gran número de ordenadores o de redes no significa de manera "automática" que exista una mayor habilidad en su manejo o un mejor aprovechamiento del mismo. Es evidente que a igualdad de condiciones y oportunidades ambas cuestiones tienen más posibilidades de prosperar en la abundancia que en la escasez<sup>108</sup>; pero en realidad lo que están midiendo es eso: abundancia o escasez.

Hay que plantearse por tanto si son válidos los parámetros utilizados para medir la implantación de la sociedad de la información.

Si nos fijamos en los procesos de formación y las capacidades de los que aprenden, es necesario subrayar cómo la evaluación tiene un primer objetivo: el diagnóstico del escenario de partida. Contrastado con el 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. Hacemos mención de ellas en el punto 8.

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 aprende<sup>109</sup>".

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. Sin desdeñar estas herramientas, que tienen su aplicación, debemos buscar aquellas otras que nos devuelvan un panorama más rico y complejo, como algunas de las que han sido mencionadas a lo largo de estas páginas por Gabriela Sonntang, Félix Benito o Carles Monereo y también apuntadas en algún momento por Cristóbal Pasadas, defensor de una acreditación que certifique las competencias en información. Un ejemplo de este tipo de adquisiciones podría ser la "Acreditación Europea de Manejo de Ordenador Syllabus<sup>110</sup>".

<sup>108</sup> Aunque también existe la realidad contraria: la escasez conlleva una mejor valoración y ésta lleva al mejor aprovechamiento y mayor desarrollo de habilidades.

<sup>109</sup> 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.

<sup>110</sup> <http://ecd1.ati.es/ECDL-cursos.html>

Un indicador de la importancia de la evaluación en el ámbito de la ALFIN es la elección por parte de la Sección de *Information Literacy*<sup>111</sup> de la IFLA del tema de la evaluación como el elemento central de discusión en el próximo Congreso de la IFLA que tendrá lugar en Quebec.

Independientemente de la opción que escojamos, antes de crear nuevos medios conviene "mirar al retrovisor" y aprovechar todo lo útil que nos ha precedido.

### 7. La cooperación

En el ámbito de la ALFIN y de la eliminación de las brechas existentes, una de las claves fundamentales reside en la cooperación en todos los sentidos, una tarea en la que las bibliotecas se encuentran inmersas desde mucho tiempo atrás, ya que es un elemento fundamental de su función.

Las instituciones tienen que colaborar entre sí, no ya sólo para aunar esfuerzos y reducir gastos, sino para no duplicar innecesariamente servicios<sup>112</sup> o alentar iniciativas sin continuidad temporal<sup>113</sup>.

Son quienes deben sustentar las políticas que posibiliten que la educación documental sea una disciplina transversal o que sea tenida en cuenta en todos los niveles educativos.

También la sociedad civil debe jugar su papel para no dejar las decisiones únicamente en la de los poderes establecidos e influir adecuadamente en sus políticas.

Uno de los elementos fundamentales que desarrolla la web 2.0 es el trabajo colaborativo, fomentando la difusión de las ideas personales, el intercambio de experiencias y conocimientos.

El acceso abierto a las publicaciones científicas (y no científicas) puede ser una base importante en la tarea de la ALFIN, puesto que los resultados de los trabajos realizados en su desarrollo son puestos a disposición de quien los necesite. En este sentido cobran especial importancia los *courseware* o los repositorios de materiales didácticos que podrían (y deberían) incluir talleres prácticos, guías y tutoriales interactivos o autoformativos que conjuguen la benevolencia del material de calidad con la reticencia de los más reacios a seguir un programa preestablecido.

La cooperación entre docentes y bibliotecarios se antoja imprescindible, en todos los niveles, desde la educación primaria a la superior. Máximo cuando –como se ha mencionado a lo largo de esta página– en este última parece apuntarse un cambio de paradigma relacionado con la pertenencia a la Unión Europea y la necesidad de conjugar un sistema que permita el intercambio y la movilidad de los titulados. Es indiscutible además, al menos en el ámbito universitario, ya que el destinatario último del esfuerzo de los bibliotecarios universitarios no son sino docentes (e investigadores) y estudiantes.

No menos importante es la cooperación entre bibliotecarios, aunque hay quienes piensen más en clave de competencia, ante un nuevo cambio de paradigma en las bibliotecas. Es uno más de los ámbitos en que están cambiando las reglas del "negocio" y para lo que es necesario estar preparados. Ya hace bastante tiempo que se cuestionan las labores biblio-

---

<sup>111</sup> Junto con la Sección de Bibliotecas Académicas y de Investigación.

<sup>112</sup> Joaquín Selgas lo plantea de una manera clara con la dicotomía entre la implantación de nuevos telecentros y la preexistencia de las bibliotecas, cuando éstas –que cuentan con una estructura organizativa y operacional consolidada– pueden (y deben) perfectamente llevar a cabo la función.

<sup>113</sup> Daniel Pimienta argumenta que uno de los principales problemas de los programas de "ayuda al desarrollo" no contemplan la continuidad, la evaluación adecuada de su oportunidad o ambas situaciones conjugadas.

tecarias tal y como se conciben tradicionalmente. En este sentido, sirva el ejemplo de las proposiciones provocadoras del *Taiga Forum*<sup>114</sup>.

A pesar de que el peligro de desaparición del bibliotecario se solventa con un razonamiento similar al que Carles hace para los profesores en la época de Internet (no se busca en el vacío, no todos los resultados son válidos, es necesaria una organización y gestión de la información aunque no parezca evidente) la cooperación permitirá dar el salto de una manera más segura.

Esa cooperación no tiene por qué estar reducida al ámbito de una institución o de un consorcio. De hecho, se da a nivel estatal e internacional.

En el ámbito internacional, destaca –por su área de influencia– la **IFLA** (*International Federation of Library Associations and Institutions*). Cuenta entre sus secciones con una dedicada especialmente a la ALFIN; en concreto, la sección 42, *Information Literacy*. Quizás no esté de más recordar que este nombre, que produce rechazo en no pocas personas responde a una realidad que no podemos soslayar: en muchos lugares la alfabetización en información debe comenzar por la alfabetización más elemental, que es la de la lectura y escritura. Esta realidad, que en nuestro quehacer diario podemos fácilmente ignorar no puede permitirse obviarla una organización internacional. No obstante, para aquellos que no se sienten atraídos por el término, tienen la posibilidad de acogerse a otros: desarrollo de habilidades informativas, desarrollo de habilidades en información, adquisición de competencias informacionales...

La sección tiene una vida relativamente reciente pero se ha reforzado significativamente tras el periodo de renovación de miembros y responsables llevado a cabo en el último congreso que tuvo lugar en Durban: cuenta con 21 miembros (además de varios correspondientes) que proceden de al menos 15 países y hablan 11 lenguas maternas. La procedencia profesional de sus miembros también es diversa abarcando desde profesores universitarios y responsables de asociaciones profesionales, a bibliotecarios y documentalistas de distinto tipo.

Este año, su tema de trabajo para el congreso, que tendrá lugar en agosto, es la evaluación<sup>115</sup>.

Además, se está estudiando la posibilidad de realizar reuniones entre congresos, ampliar su radio de acción y la posibilidad tanto de conseguir un Congreso de la IFLA en que el tema principal sea la ALFIN como la realización de un congreso mundial sobre dicha temática.

La Sección trabaja estrechamente con otras secciones como la de Bibliotecas Académicas y de Investigación o el grupo de discusión *E-learning* y ha llegado a varios acuerdos de colaboración con la Unesco (que por su parte destaca en este ámbito con el programa *Information for all*<sup>116</sup>).

Algunos de los frutos más destacados de su trabajo son:

- *International Literacy Resources Directory*<sup>117</sup>: es un repositorio de materiales de todo tipo (declaraciones, prácticos, artículos, blogs, cursos, webs, congresos...) relacionados con la ALFIN
- *Guidelines on information literacy for lifelong learning*<sup>118</sup>: como su propio nombre indica son directrices sobre ALFIN. Están en proceso de traducción a varios idiomas.
- *Information Literacy: an International state-of-the Art report*<sup>119</sup> (no es propiamente un resultado del grupo; pero en la mayor parte de sus capítulos han intervenido sus

<sup>114</sup> **Taiga Forum Steering Committee** (2006). *Taiga Forum Provocative Statements*. Disponible en: <http://www.taigaforum.org/documents/ProvocativeStatements.pdf>

<sup>115</sup> Como curiosidad: una de las ponencias aceptadas pertenece a Gabriela Sonntag, que participa en esta obra.

<sup>116</sup> [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=1627&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=1627&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>117</sup> <http://www.infolitglobal.info/>

<sup>118</sup> <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>

miembros): recoge un estado de la cuestión de la ALFIN en el mundo por países y/o zonas geográficas. Al ser un estado de la cuestión proporciona enlaces a multitud de iniciativas.

En el ámbito estatal español destaca la **Red de Bibliotecas Universitarias**, que en su II Plan Estratégico 2007-2010 establece "REBIUN en el ámbito del aprendizaje<sup>120</sup>" como línea estratégica 1, recoge los esfuerzos de las bibliotecas universitarias en este terreno y plantea como objetivos operativos para 2008 los siguientes:

- Orientar y apoyar a las Bibliotecas Universitarias en los nuevos retos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el cambio del modelo docente centrado en el aprendizaje del estudiante.
- Continuar potenciando el nuevo modelo de Biblioteca Universitaria como Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).
- Organizar las VI Jornadas CRAI sobre Habilidades en Información.
- Organizar una jornadas conjuntas de las Comisiones Sectoriales Rebiun y CRUE/TIC sobre modelos organizativos convergentes.
- Elaborar unas recomendaciones para la organización y gestión de repositorios de materiales didácticos y objetos de aprendizaje.
- Potenciar y promover acciones para el desarrollo e implementación de las Habilidades en Información como competencias transversales en el nuevo modelo docente.
- Elaborar un documento de buenas prácticas sobre Habilidades en Información.
- Continuar potenciando la base de datos de Habilidades en Información.

En otros países tiene gran importancia la labor de asociaciones y organizaciones bibliotecarias como la **ACRL**<sup>121</sup>, **ANZIIL**<sup>122</sup> o **CILIP**<sup>123</sup>, por mencionar algunas de las más importantes.

Un ejemplo paradigmático de la colaboración entre asociaciones y organizaciones de distinto ámbito dentro de un mismo país lo tenemos en el Reino Unido con el portal **IL: Information Literacy**<sup>124</sup> que es el resultado de la cooperación de CILIP, SCONUL (*Society of College, National and University Libraries*), SLA (*School Libraries Association*), MLA (*Museums, Libraries and Archives Council*), HEA ICS (*Higher Education Academy Subject Centre for Information&Computer Sciences*), Eduserv<sup>125</sup>

En España destaca un proyecto en construcción, "**ALFINRED**<sup>126</sup>: Foro para la alfabetización informacional" es una iniciativa apoyada por la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria cuyos objetivos son:

- Crear una comunidad virtual para el estudio, la investigación, la promoción y la puesta en práctica de servicios de alfabetización informacional.
- Hacer disponible a la comunidad profesional y la ciudadanía informaciones, tutoriales, comentarios y propuestas de mejora de la capacidad de informarse.
- Intensificar la presencia de las bibliotecas en las políticas de alfabetización digital y aprendizaje permanente.

---

<sup>119</sup> [http://www.jesusalau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO\\_state\\_of\\_the\\_art.pdf](http://www.jesusalau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO_state_of_the_art.pdf)

<sup>120</sup> **REBIUN** (2007). Línea estratégica 1. REBIUN en el ámbito del aprendizaje. Disponible en: <http://www.rebiun.org/Contents.aspx>

<sup>121</sup> Association of College and Research Libraries.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standardsguidelines.cfm>

<sup>122</sup> Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) (<http://www.anziil.org/>). Hay que subrayar que las bibliotecas australianas y neozelandesas están a la cabeza en el campo de la ALFIN.

<sup>123</sup> <http://www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/informationliteracy>

<sup>124</sup> **IL: Information Literacy**. Disponible en: <http://www.informationliteracy.org.uk/>

<sup>125</sup> <http://www.eduserv.org.uk/>

<sup>126</sup> <http://www.alfinred.org/>

Es el resultado de las conclusiones de la Declaración de Toledo<sup>127</sup> sobre alfabetización informacional (ALFIN)- Bibliotecas para el aprendizaje permanente.

Es un portal que está en desarrollo e incluye varias secciones, entre ellas un blog. Sus ámbitos de actuación e interés serán todos los tipos de bibliotecas, los archivos, la educación en todas sus etapas, la educación en línea, Internet y también las empresas y organizaciones.

Un ejemplo diferente de cooperación es la iniciativa de FESABID con el proyecto "**E-Biblio**<sup>128</sup>: bibliotecas y bibliotecarios como agentes de promoción de la sociedad de la información", subvencionado por el Plan Avanza del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio que tiene como fin "concienciar y formar a los bibliotecarios para que actúen como agentes activos de fomento de la sociedad de información y de integración de los ciudadanos en esta sociedad mediante el desarrollo de programas formativos en el uso de los recursos digitales dirigidos a los usuarios de las bibliotecas públicas. Este fin se concreta en una serie de objetivos, uno de los cuales es la planificación y desarrollo de programas de formación de los bibliotecarios en ámbitos como la alfabetización informacional, la preparación del ciudadano en el uso de la administración electrónica y el desarrollo de herramientas de acceso y gestión de la información desde las bibliotecas en software libre". Con la colaboración de distintas asociaciones y profesionales del mundo de las bibliotecas y de la biblioteconomía han diseñado una serie de cursos para bibliotecarios de toda España.

Hay algunas iniciativas privadas que están comenzando, como el "**Literacy Project**<sup>129</sup>" de Google, con el apoyo de la Unesco y Litcam, que aunque en un principio es una conjunción de todas las herramientas de Google para encontrar recursos relacionados con la alfabetización, puede convertirse en una buena herramienta al ir recabando la aportación de todo tipo de instituciones, como Universidades o bibliotecas universitarias.

## 8. Las herramientas

Para superar muchos de los retos que plantea la ALFIN es preciso contar con las herramientas adecuadas. Para ello nada mejor que los constantes desarrollos de las TIC.

Como en otros terrenos cabe una gradación de este tipo de herramientas, desde las que van destinadas a crear entornos más comprensibles para el usuario o dotarle de información (podríamos hablar de ALFIN pasiva) a las que recogen el trabajo concreto de actividades propiamente de ALFIN (ALFIN activa).

Entre las primeras cabe hablar de la nueva interfaz que acompaña a muchos catálogos y de las nuevas utilidades que estos incorporan. Nos referimos, por ejemplo, a AquaBrowser, Endeca y Encore, que –además de permitir interrogar al mismo tiempo a diferentes recursos (catálogo, bases de datos propias...) dentro de una institución, permiten limitar los resultados de la búsqueda por multitud de categorías de una manera totalmente transparente y explícita para el usuario, incorporando también nubes de etiquetas navegables o árboles semánticos en los que aparece el término buscado unido a otros términos relacionados. Además incorporan otros elementos de la web 2.0 que permiten opinar sobre los recursos, realizar RSS... Las combinaciones son muchas: en Endeca puede verse la descripción de los documentos que acompañan en la estantería al que hemos seleccionado, una suerte de estantería virtual; en Worldcat es posible incluir reseñas de la obra descrita, además de buscarla tanto en bibliotecas como en librerías, exportarla a gestores bibliográficos, consultar un blog...

No hay que olvidarse de las plataformas que permiten gestionar campus virtuales y crear cursos en línea como son Moodle (gratuita), Blackboard o WebCT. Aunque en el en-

<sup>127</sup> [http://travesia.mcu.es/S\\_ALFIN/index.html](http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/index.html)

<sup>128</sup> <http://www.fesabid.org/federacion/ebiblio.htm>

<sup>129</sup> <http://www.google.com/literacy/>

## REFLEXIONES FINALES

torno de una institución precisan de una contraseña para los alumnos, permiten la posibilidad de mostrar los resultados en abierto.

También en este ámbito cabe hablar de los repositorios de cursos no propiamente ALFIN. El ejemplo paradigmático es el MIT *Courseware*<sup>130</sup>, que tiene su correspondencia en España con Universia *Courseware*<sup>131</sup> y en el ámbito internacional con el *Open Courseware Consortium*<sup>132</sup>.

Acercándonos más al ámbito de la educación y el aprendizaje encontramos iniciativas como:

- MERLOT<sup>133</sup>: *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*
- MOREA<sup>134</sup>: Múltiples Objetos Reutilizables para la Enseñanza y el Aprendizaje
- CNICE<sup>135</sup>: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

Hasta llegar a repositorios donde los materiales están pensados específicamente para tareas relacionadas con ALFIN como:

- Intute<sup>136</sup>: *virtual training suite* página web compuesta fundamentalmente por tutoriales de acceso libre
- VIKO<sup>137</sup>: *your guide for information literacy* excelente y sencillo recurso con licencia *Creative Commons*.

Existen herramientas específicas para crear todos estos elementos: desde los que permiten diseñar páginas web (gestores de contenidos, editores de páginas web...) a las citadas plataformas pensadas para la educación a distancia o los programas que permiten crear tutoriales dinámicos y/o interactivos como Wink<sup>138</sup>, Camtasia<sup>139</sup> o Adobe Captivate, que pueden apoyarse en programas dedicados a la edición de sonido, como Audacity<sup>140</sup> o Loquendo<sup>141</sup>.

Algunos de estos productos, dado que lo que hacen fundamentalmente es captar en vídeo lo que se hace en la pantalla pueden servir para analizar cómo se comportan los usuarios ante el ordenador y convertirse entonces en herramienta de evaluación.

Para poder formar, aunque sea de manera inadvertida y especialmente en entornos a distancia en los que no hay un contacto directo con el usuario, es fundamental crear un espacio que sea atrayente y responda a los intereses de los destinatarios. En este sentido es importante tener en cuenta qué hacen, cómo lo hacen y cuáles son los intereses de los nativos digitales. Si ellos están acostumbrados a páginas en las que los elementos de la Web 2.0 aparecen por doquier es preciso que, para atraerlos, adoptemos dichos formatos, aplicados a los objetivos propios de nuestra institución.

En este sentido cabe destacar el trabajo de algunos bibliotecarios, que además de conseguir lo que estamos señalando están acercando al resto algunas ideas y resultados que permiten en cierto modo salvar las posibles limitaciones económicas o de personal para disponer de herramientas costosas de implantar o mantener. Nos estamos refiriendo a la Biblioteca Municipal de Muskiz<sup>142</sup> que utiliza una buena parte de la web social para proporcionar sus servicios, sirviéndose de los elementos que permiten almacenar imágenes fijas y en movimiento.

---

<sup>130</sup> <http://ocw.mit.edu/index.html>

<sup>131</sup> <http://mit.ocw.universia.net/>

<sup>132</sup> <http://ocwconsortium.org/>

<sup>133</sup> <http://www.merlot.org/merlot/index.htm>

<sup>134</sup> <http://www.usc.es/morea/>

<sup>135</sup> <http://www.cnice.mec.es/>

<sup>136</sup> <http://www.vts.intute.ac.uk/>

<sup>137</sup> <http://www.ub.ntnu.no/viko/en/start.php>

<sup>138</sup> Herramienta gratuita. Disponible en: <http://www.debugmode.com/wink/>

<sup>139</sup> <http://www.techsmith.com/camtasia.asp>

<sup>140</sup> También gratuito. Disponible en: <http://audacity.sourceforge.net/>

<sup>141</sup> <http://www.loquendo.com/es/technology/TTS.htm>

<sup>142</sup> <http://www.muskiz-liburutegia.org/#>

En este mismo ámbito de las bibliotecas públicas cabe hacer mención a los proyectos TUNE<sup>143</sup> (*Training of Library Users in a New Europe*) y PULLS<sup>144</sup> (*Public Libraries in the Learning Society*). En el primero participa la Biblioteca Regional de Castilla-La Mancha y en el segundo la biblioteca de la Diputación de Barcelona.

Por su parte, en el de las bibliotecas universitarias, cada vez son más numerosas las aportaciones individuales, sin olvidar las relacionadas con el apoyo a la docencia e investigación, que en buena medida no son sino alfabetización en entornos no demasiado hollados por las bibliotecas.

Las contribuciones van desde la organización de información pertinente en las páginas web hasta la creación de tutoriales dinámicos e interactivos o de cursos programados de gran profundidad con reconocimiento de créditos o incluidos en el curriculum. Iniciativas de este tipo pueden verse en la mayor parte de las bibliotecas universitarias; aunque destacaríamos algunas como las de la Pompeu Fabra<sup>145</sup>, la de Sevilla<sup>146</sup> o la de La Laguna<sup>147</sup>. Recientemente, la Biblioteca de la Universidad Complutense ha creado una nueva página<sup>148</sup> en la que pretende agrupar toda la información relacionada con el ámbito de la ALFIN.

La cooperación es conocida como algo inherente a las bibliotecas públicas. En este ámbito no es menos importante. Ya hemos hablado sobre ello. En muchos casos se trabaja con herramientas a distancia (wikis...) para facilitar esa colaboración. Cabría pensar en la posibilidad de crear laboratorios dedicados a ALFIN, como se está realizando en otras disciplinas<sup>149</sup>. Podría darse el caso de que esta no fuera una herramienta adecuada para este campo; pero no estaría de más intentarlo.

## 9. Conclusiones

Como grandes conclusiones podemos decir:

- Las bibliotecas han sido a lo largo de su historia activas colaboradoras en la alfabetización y en la eliminación (o reducción) de la exclusión social y deben continuar por ese camino.
- La brecha digital no se salva únicamente con la provisión de medios técnicos sino que debe ir más allá y contemplar todos los elementos que permitan alcanzar el desarrollo humano para conseguir una sociedad de saberes compartidos. En realidad hay una brecha de pensamiento que hay que conseguir salvar.
- La no alfabetización lleva a la exclusión social y laboral.
- No todos los que están excluidos en algún sentido son conscientes de su exclusión o de lo que implica su desconocimiento.
- No siempre la exclusión digital está relacionada con la exclusión social
- Cada vez se inventan nuevos alfabetismos que responden en buena medida a intereses particulares que disponen de la "receta" para superarlos. No todo puede ser alfabetismo; pero sí es precisa una multialfabetización, en la que la ALFIN funcionaría como un metaalfabetismo en la misma medida que es una disciplina transversal.
- Hay que replantearse la formación que se imparte, determinar qué competencias son imprescindibles, dejar de hacer lo que no es necesario, trabajar con docentes, prepararse para aprender a lo largo de toda la vida y evaluar, no únicamente al final del proceso sino antes de iniciarlo para diagnosticar, durante el mismo para analizar

<sup>143</sup> <http://www.tune.eu.com/> y texto en castellano: [http://www.tune.eu.com/pdf/The\\_Tune\\_Model\\_spa.pdf](http://www.tune.eu.com/pdf/The_Tune_Model_spa.pdf)

<sup>144</sup> [https://www.enterfora.com/QuickPlace/pulls/Main.nsf/h\\_Toc/4df38292d748069d0525670800167212/?OpenDocument](https://www.enterfora.com/QuickPlace/pulls/Main.nsf/h_Toc/4df38292d748069d0525670800167212/?OpenDocument) y <http://www.webcitation.org/5NrBVnLU4>

<sup>145</sup> <http://www.upf.edu/bibtic/es/>

<sup>146</sup> <http://bib.us.es/>

<sup>147</sup> <http://www.bbtck.ull.es/>

<sup>148</sup> <http://www.ucm.es/BUJCM/alfin/20701.php>

<sup>149</sup> <http://www.colaboratorios.net/>

el comportamiento y después para valorar lo conseguido y modificar lo que sea necesario.

- La manera en que nos formamos formatea nuestra mente, hoy cada vez más virtual (sobre todo la de las nuevas generaciones) frente a la mente letrada y oral. Hay que prepararse para esa nueva mente. La manera de impartir la formación tiene que tener en cuenta el entorno y el destino.
- A nivel educativo la innovación docente avanza muy despacio y se está reinventando continuamente. Es necesario cambiar el qué y cómo enseñar y contemplar la educación documental como enseñanza transversal, acompañada de una educación en valores para aprender a lo largo de la vida a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser.
- Las TIC proporcionan nuevas posibilidades como el *e-learning*, para el que existen múltiples herramientas y posibilidades; pero también las redes sociales que permiten compartir experiencias, pensamientos, sensaciones. A pesar de ello no se sabe buscar, hay un porcentaje muy pequeño de participantes activos, ya que el 90% son/somos lectores pasivos. Es fundamental entender cómo los buscadores ordenan el mundo y apropiarse de los medios gratuitos que están disponibles antes de que se conviertan en negocio.
- La evaluación es clave: hay que realizarla tanto al principio (diagnóstico) como al final (conclusiones) de manera multidimensional y desarrollar las habilidades evaluativas, perdiendo el miedo al cambio continuo. Para llevarla a cabo se pueden utilizar aportaciones relativamente antiguas y considerar que los esfuerzos locales aislados suelen resultar inútiles.
- Las herramientas de evaluación son variadas y adaptables. Pueden medir las capacidades en un momento concreto, pero también ser el resultado de una trayectoria de trabajo extendida en el tiempo. Quien es evaluado debe saber siempre qué criterios se van a seguir para conseguirlo. Algunas herramientas de evaluación que pueden considerarse: programas tipo Camtasia, autoinformes, dossiers de apuntes, elaboración de portafolios o la autenticación de pruebas del profesorado similares a las de PISA<sup>150</sup>.
- Si las bibliotecas tienen un papel relevante en este escenario no es menos cierto que todo cambio produce recelos y enfrentamientos. Los bibliotecarios deben aprender nuevas formas de actuar y ser formados para conseguirlo.
- “Los profesionales de la información... necesitan hacer lo que puedan con los recursos que tengan. Es mejor hacer algo que esperar a la creación de un programa de habilidades informativas perfecto<sup>151</sup>”.

---

<sup>150</sup> Monereo Font, Carles (2007). *Dimensiones de la alfabetización y el aprendizaje permanente: mesa redonda en el Curso de Verano “Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas”*. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/boletin/bibliotecario/12/Presentaciones/CV%20Mesa%20redonda%20Carles.ppt>

<sup>151</sup> Directrices [IFLA] sobre el desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente.

## 10. Bibliografía

- **Ballestero, Fernando** (2002). *La brecha digital: el riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación Retevisión. 174 p. ISBN 84-931542-9-6.
- **Cobo Romani, Cristóbal y Pardo Kuklinski, Hugo** (2007). *Planeta Web 2.0: inteligencia colectiva o medios "Fast food"*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universidad de Vic; Barcelona: Flasco México. E-book de acceso gratuito. Disponible en: <http://www.planetaweb2.net/>. También en: [www.uvic.cat/fec/recerca/ca/grid/presentacio.html](http://www.uvic.cat/fec/recerca/ca/grid/presentacio.html)
- **Fumero, Antonio; Roca, Genís** (2007). *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange España. 131 p. Bajo licencia *Creative Commons*. Con la colaboración especial de Fernando Sáez Vacas.
- **Gómez Hernández, José Antonio y Pasadas Ureña, Cristóbal** (2007). La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo. *IR: Information Research*, Vol. 12, n. 3, April. Disponible en: <http://informationr.net/ir/12-3/paper316.html> [Consulta: 4/03/2008]
- **Pinto, María; Sales, Dora; Martínez-Osorio, Pilar** (2008). *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. 248 p. (Biblioteconomía y Administración Cultural; 179). ISBN 978-84-9704-343-4.



Este artículo se publica bajo licencia Creative Commons de tipo "Reconocimiento - No Comercial - Sin obra derivada", se permite su copia y distribución por cualquier medio siempre que mantenga el reconocimiento del autor y no haga uso comercial de la obra.