

Presta, Karina Alejandra

Alfabetización informacional, alfabetización académica y competencia lectora en la Educación Superior: Triada estratégica para el uso y la generación social del conocimiento

**Tesis presentada para la obtención del grado de Licenciada en
Bibliotecología y Ciencia de la Información**

Directora: Pené, Mónica G.

Presta, K. (2019). Alfabetización informacional, alfabetización académica y competencia lectora en la Educación Superior: Triada estratégica para el uso y la generación social del conocimiento. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1727/te.1727.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Bibliotecología

Alfabetización informacional, alfabetización académica y competencia lectora en la Educación Superior: Tríada Estratégica para el uso y la generación social del conocimiento

Tesina presentada para la obtención del grado de
Licenciada en Bibliotecología y Ciencia de la información (Plan 2004)

Tesista: Bib. Doc. Karina Alejandra Presta (Legajo 56.506/9)

Directora: Mg. Mónica Gabriela Pené

La Plata, julio de 2019

AGRADECIMIENTOS

A la Prof. Amelia Aguado, por haber apostado en mí, y considerar mis puntos de vista, cambios en la temática de la tesina, ayudarme a pensar y respetar mis razonamientos.

*A Moni, por ser íntegra, profesional, bondadosa, sincera y ética.
Por ser parte de mi brújula y no dejarme sin guía entre aguaceros.*

A Gao, por la palabra justa y por enseñarme tanto desde cuán distintas somos.

A Yanina González Terán, por su calidez y calidad humana y profesional.

A Analía Póvolo, por su aliento.

Al Lic. Martínez Carrizo, por sus aportes profesionales y académicos.

*Al Dr. Alfredo Silvio Arturi, porque siempre supo verme como persona
y en mis proyectos, más allá de la fibromialgia.*

A mi mamá –Irma Rosa Lobo de Presta– por no dejarme sola.

A mi papá –Néstor Juan Presta– porque él no pudo estudiar en la Universidad, pero yo sí.

*A Alejo C.P. que quería verme mientras estudiaba y él leía a mi lado, en la cama.
Y porque ahora reclama que quiere verme pintar, nuevamente.*

A Morena, por cumplir un sueño. Y por jugar a mi lado.

A JC, mi compañero de aventuras y brújula en muchas ocasiones.

EPÍGRAFE

“En la actualidad ... la cuestión no es la información, el problema se centra en las capacidades cognitivas de las personas, en sus capacidades para aprender a aprender y a poder transformar la información en conocimiento.... la alfabetización informacional abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerequisite para la participación eficaz en la Sociedad de la Información y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida.”

Declaracion de Praga: cap a una societat alfabetizada informacionament (2003), citado en Cuevas Cerveró, A. C., y Vives i Gràcia, J. (2005, p. 63).

“El logro de una población formada en las distintas alfabetizaciones necesarias para funcionar en la Sociedad actual es obligación y función de todas las instituciones y profesiones que tienen que ver con la preparación de los ciudadanos para que sepan aprender a lo largo y ancho de la vida.” Pasadas (citado en Campal García, M. F., 2006a, p. 51)

MGP, gesticulando en la pregunta al leer el avance del trabajo :–“No entiendo ¿qué pesa más: la ALFIN o la ALFACA?”. Y yo ví y entendí. En el encontrar el equilibrio de esa balanza, el punto de apoyo y vértice era la CL y sin ella no eran posibles las otras dos. (La cocina de la Tríada Estratégica, 2012, septiembre)

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
ÍNDICE DE CUADROS	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	8
SIGLARIO	9
1. INTRODUCCIÓN	10
2. OBJETIVOS	16
3. METODOLOGÍA	17
4. CONCEPTUALIZACIONES Y ANTECEDENTES	21
4.1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO, BRECHAS Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA	23
4.2. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI	32
4.3. PRINCIPALES PROYECTOS EN FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	38
4.3.1. El proyecto DeSeCo y las competencias clave	38
4.3.2. El proyecto PISA y el concepto de alfabetización	39
4.3.3. TUNING-AL y las competencias en Educación Superior	41
4.3.4. AHELO y la evaluación de aprendizajes en la Educación Superior	44
5. ALFABETIZACIONES NECESARIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	45
5.1. ALFABETIZACIÓN Terciaria	48
5.1.1. ALFACA: el marco	49
5.1.2. ALFIN: el faro	54
5.1.3. COMPETENCIA LECTORA: la llave	57
5.2. EL ROL DE LOS BIBLIOTECARIOS Y LA FUNCIÓN DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	59
5.2.1. El profesional de la información en el contexto universitario	59
5.2.2. Bibliotecarios académicos embebidos / integrados / incrustados... mimesis, ecosistema y relaciones simbióticas en la Unidad Académica	63
6. LA TRÍADA ESTRATÉGICA PARA LA GENERACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO	66
6.1. GÉNESIS DE LA TRÍADA ESTRATÉGICA	66
6.2. LA TRÍADA ESTRATÉGICA COMO SISTEMA	74
6.2.1. El sistema y sus componentes	74
6.2.2. Consideraciones sobre el sistema	76
6.2.3. Conveniencias de un plan conjunto de alfabetización en la Educación Superior en los países en vías de desarrollo	81
6.3. ALFIN-ACÁ NOS ENCONTRAMOS PARA APRENDER: BOCETOS PARA UNA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA TRÍADA ESTRATÉGICA	82
6.3.1. Prerrequisitos para la aplicación de ALFIN-ACÁ	83
6.3.2. Estructura orgánica, integrantes y funciones	85
6.3.3. Aplicación práctica de ALFIN-ACÁ	87
6.3.3.1. La comunidad Nodocente y su conocimiento a través de historias de vida	87
6.3.3.2. Caso: Modificación de protocolos para toma de datos en los laboratorios	89
7. CONSIDERACIONES FINALES	93
APÉNDICE 1 - LISTADO (NO EXHAUSTIVO) DE DECLARACIONES ALFIN	99
APÉNDICE 2 – COMPILACIÓN TERMINOLÓGICA DE LAS DISTINTAS DISCIPLINAS INVOLUCRADAS EN LA TESINA	103
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	168

RESUMEN

Este trabajo intenta demostrar –mediante un relevamiento bibliográfico y desde un enfoque teórico– la relación necesaria entre la alfabetización informacional (ALFIN), las alfabetizaciones académicas (ALFACA) y la competencia lectora (CL), tanto para sustentar una propuesta de implementación interdisciplinar como una estrategia de adaptación al cambio en la formación superior en toda la comunidad universitaria, y así lograr que las personas consigan la resolución de situaciones informacionales a nivel profesional y personal, con eficacia y conciencia de su entorno social.

Además se plantean los roles del profesional de la información en las unidades de información universitarias en el ecosistema de una unidad académica.

La Tríada Estratégica para la generación social del conocimiento como planteo teórico está enmarcada en el *aprendizaje a lo largo de la vida* para el desarrollo social y sustentable en países en vías de desarrollo, como posibilidad de disminuir las brechas y desigualdades sociales generadas por la evolución de las tecnologías de información y comunicación en el entorno socioeconómico global actual. Asimismo, se propone una forma de realizarla, *ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender: implementación práctica de la Tríada Estratégica para la generación social del conocimiento*, para lograr que los integrantes de las comunidades aprendan a aprender a lo largo de sus vidas y puedan desarrollarse íntegramente, tanto dentro como fuera del ámbito académico y profesional.

Palabras clave

Alfabetización informacional; ALFIN; Alfabetización académica; ALFACA; Competencia lectora; Países en vía de desarrollo; Derechos Humanos; Educación superior; Bibliotecas universitarias; Aprendizaje a lo largo de la vida; Rol del bibliotecario; Bibliotecarios embebidos; Brechas; Políticas de información; Tríada estratégica para la generación social del conocimiento; ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender.

ABSTRACT

This work tries to demonstrate –by means of a bibliographic survey and from a theoretical approach– the necessary relationship between information literacy (ALFIN), academic literacy (ALFACA) and reading competence (CL), both to support a proposal of interdisciplinary implementation and a strategy of adaptation to change in higher education throughout the university community, and thus achieve that people achieve the resolution of informational situations at a professional and personal level, with efficiency and awareness of their social environment.

The Strategic Triad for the social generation of knowledge as a theoretical proposal is framed in the *Lifelong Learning* for social and sustainable development in developing countries, as a possibility to reduce the social gaps and inequalities generated by the evolution of Information and communication technologies in the current global socio-economic environment. Likewise, a way to do it is proposed, *ALFIN-ACÁ we meet to learn: practical implementation of the Strategic Triad for the social generation of knowledge*, to ensure that the members of the communities learn to learn throughout their lives and can fully develop, both inside and outside the academic and professional environment.

In addition, the roles of the information professional in the university information units in the ecosystem of an academic unit are considered.

Keywords

Information literacy; ALFIN; Academic literacies; ALFACA; Reading competence; Developing countries; Human rights; Higher education; University libraries; Learning throughout life; Role of the librarian; Embedded librarians; Gaps; Information Policy; Strategic Triad social generation of knowledge; ALFIN-ACÁ we meet to learn.

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: La pista de obstáculos desde las TIC hacia el Desarrollo Humano (TICDH). Basado en el cuadro y textos de Pimienta (2008, pp. 16-20; 2016).	29
Cuadro 2: Las competencias según Arbizu-Echávarri (2015, pp. 14-16)	36
Cuadro 3: Desarrollo de las competencias claves, genéricas y profesionales según Arbizu-Echávarri (2015, pp. 14-16). Cuadro de elaboración propia.	36
Cuadro 4: Desarrollo de las competencias profesionales y cualificación según Arbizu-Echávarri (2015, pp. 14-16). Cuadro de elaboración propia	37
Cuadro 5: DeSeCo, categorización de las competencias clave. Cuadro de elaboración propia, basado en la Figura nº 1 de Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia (2005, p. 57).	39
Cuadro 6: Tipos de culturas y alfabetizaciones requeridas en la Sociedad de la información y el conocimiento. Cuadro de elaboración propia basado en Campal García (2006a, p. 49) y Carlino (2003a, 2003b, 2003c)	47
Cuadro 7: Posturas teóricas en la ALFACA. Cuadro de elaboración propia basado en Carlino (2003a; 2003b) y Rosales (2004).	51
Cuadro 8: Proceso de educación documental (en el marco de la ALFIN, paradigma de la Pedagogía de la información según Benito Morales). Cuadro de elaboración propia basado en Gimeno Perelló (2001, pp. 26-27).	60
Cuadro 9: Destrezas a aprender en la Educación Superior (Gómez Hernández, 2000a, 2000b, p. 189). Cuadro de elaboración propia.	61
Cuadro 10: Comparación de alfabetizaciones (informacional, académica y documental) según aptitudes a desarrollar a nivel escolar y universitario, basadas en análisis realizado por Bernhard (2002, pp. 431-432). Cuadro de elaboración propia.	68
Cuadro 11: Análisis comparativo de diferentes tipos de competencias genéricas necesarias en el ámbito universitario para la SOCINFOC (Presta, 2011). Cuadro de elaboración propia.	72
Cuadro 12: Tabla de relevamiento del storytelling (historias de vida): Análisis y estructuración de las necesidades de formación/información. Cuadro de elaboración propia.	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estratégica para el uso y la generación social del conocimiento (Presta, 2011).	71
--	----

SIGLARIO

AHELO	(Estudio de viabilidad) Evaluación de los Resultados de Aprendizaje en la Educación Superior, por sus siglas en inglés AHELO, <i>Assessment of Higher Education Learning Outcomes</i> .
ALFACA	Alfabetización académica.
ALFIN	Alfabetización informacional.
ALFIN-EEES	Habilidades y competencias de gestión de la información para aprender a aprender en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.
CIC	Comisión de Investigaciones Científicas, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
CILIP	<i>Chartered Institute of Library and Information Professionals</i> (Gran Bretaña)
CL	Competencia lectora ¹ .
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.(Argentina).
CRAI	Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Información.
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por sus siglas en inglés OECD, <i>Organization for Economic Cooperation and Development</i> .
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Alumnos, por sus siglas en inglés <i>Programme for International Student Assessment</i> .
Programa IMHE	Programa sobre la Gestión Institucional en la Educación Superior, por sus siglas en inglés IMHE, <i>Programme on Institutional Management in Higher Education</i> .
Programa INES	Indicadores Internacionales de los Sistemas de Educación, por sus siglas en inglés IIES, <i>International Indicators of Education Systems</i> .
Proyecto DeSeCo	Descripción y Selección de Competencias clave, por sus siglas en inglés DeSeCo, <i>Definition and Selection of Competencies</i> .
RIACES	Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.
SOCINFOC	Sociedad de la Información y el Conocimiento.
TAC	Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento.
TE	Tríada Estratégica para la generación social del conocimiento.
TEP	Tecnologías del Emponderamiento y la Participación.
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación.
TICpDH	Tecnologías de la Información y la Comunicación Para el Desarrollo Humano.
TUNING-AL	Proyecto ALFA TUNING para América Latina.
UA	Unidad/es Académica/s.
UE	Unión Europea.
UI	Unidad/es de Información.
UOD	Unidad de Orientación Disciplinar.
UNLP	Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires, Argentina).

¹Se utilizará la sigla **CL** en los cuadros y gráficos y dentro del apartado específico *Competencia Lectora: la llave*. En el resto del trabajo se utilizará in extenso, para evitar confusiones con los vocablos y conceptos relacionados: comprensión lectora y capacidad lectora.

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI plantea nuevas necesidades a los individuos y requiere que puedan desarrollarse personal, social y profesionalmente en el medio en que viven. Los niveles de alfabetización que se consideraron suficientes durante los siglos XIX y XX no lo son para el presente siglo, dado que hoy se necesita que las personas puedan desarrollar sus capacidades cognitivas para aprender a aprender en toda circunstancia por las cantidades ingentes de información y conocimiento que se generan y a las que se tienen acceso (Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia, 2005). Es de vital importancia que sean sujetos formados para el aprendizaje permanente o el aprendizaje a lo largo de su vida (*Life Long Learning*) y para aprender a aprender (*Learn to Learn*), cualesquiera sean su necesidad e interés (Gómez Hernández, 2002c; Gómez Hernández y Pasadas Ureñas, 2007). Estas personas tienen que estar preparadas para afrontar un ambiente socioinformacional cambiante y dinámico, donde el uso eficiente de la información y la generación de conocimiento son los hitos para lograr sus objetivos con éxito, y desenvolverse en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (en adelante SOCINFOC). El desarrollo de competencias educativas básicas es fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida, de ahí el auge mundial de la evaluación educativa por competencias (Marzal García Quismondo, 2009). La formación en competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida como filosofías de enseñanza en la SOCINFOC requieren un replanteamiento del tipo de formación que se da en las universidades (Martí Lahera, 2007).

Al ser las personas seres esencialmente informacionales, actualmente están expuestas a altos grados de dinamismo y cambios vertiginosos, intrínsecos tanto a la SOCINFOC como a la globalización. Por tanto, más allá de debates sobre denominaciones societales, hay que admitir que la información es un elemento que puede influir de manera determinante en el desarrollo de las personas y en la desigualdad o equidad social. Aunque han aparecido técnicas y tecnologías que ofrecen incrementar las posibilidades de localizar, acceder, procesar, almacenar, comunicar, difundir y acortar la velocidad en que se transmite la información, no necesariamente se está en condiciones de afirmar que la Humanidad marcha hacia la construcción de una sociedad más igualitaria y plural. Tener acceso a la infraestructura informática contemporánea no basta, porque en la SOCINFOC esencialmente se trata de inculcar y ejercer valores éticos fundamentales vinculados a la responsabilidad social en cuanto al pensamiento crítico necesario para conformar una cultura informacional (Martí Lahera, 2007). El aprendizaje permanente o el aprender a

aprender a través de la alfabetización informacional son estrategias viables para lograr protagonismo en la Sociedad del Conocimiento y quebrar las brechas digitales que se producen y acrecientan en ella, porque marcan las diferencias socioeconómicas respecto a las oportunidades de las personas para mejorar sus vidas a través de las TIC (Valentí López, 2002; Hernández Pérez, 2004; Presta, 2006).

Actualmente el Estado, las empresas y las universidades son los tres principales actores para generar y difundir las políticas de información requeridas por la sociedad en la que se encuentran inmersos, y así lograr el desarrollo de la misma teniendo en cuenta su contexto ambiental y sociocultural. Las universidades son el ámbito natural de la formación académica y de la producción científica, por lo tanto la responsabilidad de las instituciones de educación superior se encuentra en la creación, mantenimiento y actualización de políticas de información que contemplen las necesidades informacionales de su comunidad académica. Estas necesidades se traducen en graduados y profesionales que participen activamente en su medio social, de manera comprometida, que puedan desempeñarse adecuadamente en el mundo profesional y que estén formados para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Como la universidad es el lugar por excelencia de generación de conocimiento, cada graduado es un exponente de esa institución de educación superior en la que ha estudiado, dado que en el medio donde se desempeñe mostrará con su quehacer la formación y tradición académica y el nivel con el que fue preparado.

Según las exigencias informacionales requeridas a principios del siglo XXI, los colectivos que conforman la comunidad académica tendrían que estar formados para aprender a aprender a lo largo de toda su vida, y así poder desarrollarse íntegramente a nivel personal y social en su comunidad (Marzal García Quismondo, 2009; Pasadas Ureñas, 2010). Para lograr este cometido, las personas tienen que estar preparadas para poder utilizar diferentes herramientas tecnológicas y estar alfabetizadas en distintos saberes (multialfabetizaciones).

Desde mis experiencias profesionales directas con los usuarios en las áreas de formación de usuarios y referencia especializada en una biblioteca académica, surgieron varias inquietudes sobre cómo poder mejorar el tipo de formación que desde la unidad de información (en adelante UI) se impartía a los distintos colectivos de la unidad académica (en adelante UA) a la que sirve, teniendo en cuenta los distintos estadios de la generación de conocimiento. Es así que en el período 2000-2004 inicié un relevamiento bibliográfico no exhaustivo ni sistematizado para recopilar información sobre la evolución que se estaba dando en las ciencias de la información en cuanto a la formación de usuarios hacia la alfabetización en información o informacional (en adelante ALFIN²).

²Acrónimo acordado y establecido el 03/02/2006 en la Declaración de Toledo por la Alfabetización informacional. Bibliotecas

En el año 2006 y analizando las diversas experiencias profesionales que a título personal iba desarrollando en la formación de usuarios/alfabetización informacional desde la referencia especializada –específicamente con los usuarios con los que trabajaba cotidianamente en el servicio³ que brindaba la UI en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades– inicié la búsqueda bibliográfica exhaustiva y estructurada sobre distintos tipos de alfabetizaciones (informacional, académica y científica, por ejemplo) y empecé a establecer diferencias y puntos de encuentro entre la alfabetización informacional a nivel universitario y la alfabetización académica (en adelante ALFACA). Cabe señalar que desde el inicio del relevamiento bibliográfico de casos para su posterior análisis, no se detectaron servicios conjuntos donde ALFIN y ALFACA estuvieran representadas en Argentina. Todas las prácticas realizadas desde las unidades de información sólo tenían relación con la ALFIN, y los casos en los que en las unidades académicas habían prácticas de ALFACA, no guardaban relación ni con la UI ni con la ALFIN. Esta situación se mantuvo durante mis búsquedas bibliográficas hasta fines de 2017, año en que encontré una experiencia llevada a cabo en la Universidad Nacional de Lanús, donde durante nueve años habían estado trabajando desde la Secretaría Académica con la ALFIN, la ALFACA y la alfabetización digital tanto en las prácticas docentes como con los estudiantes. (Castronovo, A. et al., 2016 p. 1323).

Interesada en la convocatoria para la presentación de trabajos para el Primer Congreso Nacional *Leer, escribir y hablar hoy*⁴; indagué profundamente en la bibliografía y elaboré una ponencia titulada *La alfabetización informacional y la alfabetización académica: Confluencia de competencias necesarias para el aprendizaje continuo en la Sociedad de la Información desde las bibliotecas universitarias*, la cual fue expuesta durante el evento ante pares, con buena recepción. Lo más provechoso surgió en el simposio *Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la Educación Superior* que se dio dentro de este Congreso, donde constaté que las vinculaciones establecidas entre ALFIN y ALFACA eran certeras, y que no estaban contempladas desde el ámbito específico de la ALFACA.

Al regresar del evento planteé la situación a la Prof. y Bib. Amelia Aguado y de allí surgió el tema de mi tesina para optar por el grado de Licenciada en Bibliotecología. Trabajando sobre las relaciones, las diferencias y complementariedades entre la alfabetización informacional universitaria y la alfabetización académica específicamente, encontré en el

por el Aprendizaje Permanente para mencionar a esta disciplina. Recuperado de <http://www.webcitation.org/5NrAiGhSS>. Bibliotecas por el aprendizaje permanente: Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional [Alfin]. (3, febrero, 2006). Recuperado de <http://travesia.mcu.es/portals/bibliotecas/bitstream/10421/1545/1/Alfin.pdf>

³ Borrell, M., Molino, M. del R., Presta, K. A., Rozemblum, C., y Vázquez, M. V. (2005). La alfabetización informacional en la Facultad de Humanidades de la UNLP. En IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4112/ev.4112.pdf

⁴ Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy: la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad. Organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Sala Abierta de Lectura de Tandil. Tandil (Argentina), 28-30 septiembre y 1 octubre de 2006.

relevamiento bibliográfico más relaciones y nuevos marcos y coincidencias en el ámbito universitario (Barry, 1999; Bernhard, 2002; Badke, 2002⁵; Menou, 2004).

Durante el período 2007-2009 mis estudios se vieron demorados por serios problemas de salud. A finales del año 2009 los retomé, actualizando el relevamiento bibliográfico para verificar no haber perdido líneas de investigación en la temática y actualizar la información del marco con el que contaba, presentando el Plan de Tesina ante el Departamento de Bibliotecología. En 2010 se incorporó como co-directora de la tesina la Mg. Mónica G. Pené, quien poco después asumió la dirección del trabajo ante la jubilación de la Prof. Aguado. En el año 2011 hice el primer aporte público en esta temática (Presta, 2011), donde se conjugan la ALFIN, la ALFACA y la *competencia lectora* (en adelante CL)⁶ para conseguir una formación universitaria integral en todo el proceso formativo de las personas involucradas, para que sean capaces de afrontar las nuevas y distintas formas de comunicación, dentro de los vertiginosos cambios tecnológicos característicos de la SOCINFOC. Esta problemática la profundicé en el año 2013 con el trabajo *ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender: implementación práctica de la Tríada Estratégica para la generación social del conocimiento* (Presta, 2013) como herramienta para lograr que los integrantes de las comunidades aprendan a aprender a lo largo de sus vidas y puedan desarrollarse íntegramente, tanto dentro como fuera de la vida académica y profesional. Específicamente el colectivo elegido fue la comunidad Nodocente⁷, presentando un caso ficticio sobre la generación de conocimiento entre pares en el ámbito de un laboratorio, cuando se deben modificar los procedimientos para la toma de datos porque hay nuevos requerimientos de investigación.

Nuevamente por cuestiones personales debí suspender la investigación entre los años 2014 y 2016. Finalmente, en el año 2017 retomé y actualicé lo realizado hasta entonces. Durante esta etapa de la investigación detecté algunas cuestiones que con anterioridad no había observado. Por un lado, surgido del relevamiento bibliográfico y de diversas exposiciones en encuentros de pares, aparecieron mencionadas desde distintas perspectivas las funciones educativas y roles cumplidos en la unidad académica por los bibliotecarios y la UI especializada (Aguillo, 2016; González Fernández-Villavicencio, 2016; González Fernández-Villavicencio, Barrera Gómez, Saen de Casas y Moya-Orozco, 2016; Uribe-Tirado, 2009), lo que me llevó a introducir en la tesina un apartado analizando este aspecto.

⁵El primer texto académico en el que encuentro como parte del título a la alfabetización informacional (*information literacy*) y a la alfabetización académica (*academic literacy*) es el de William Badke (2002) titulado *International students: Information literacy or academic literacy?* (Estudiantes internacionales: ¿Alfabetización informacional o alfabetización académica?).

⁶Debido a la complejidad terminológica del término *competencia lectora* y sus vocablos relacionados comprensión lectora y capacidad lectora, en los gráficos y en el apartado específico sobre competencia lectora se usará la sigla CL, pero en el resto del texto se usará *in extenso*.

⁷Término identitario aprobado el 09/09/2015 por el Consejo Directivo de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y utilizado en los comunicados de la Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales (FATUN). Recuperado de <http://www.apuba.org.ar/2015/09/nodocente-se-escribe-todo-junto/>

Por otro lado, al actualizar el relevamiento de fuentes sobre aplicaciones de ALFIN y ALFACA en proyectos o programas en común en nuestro país, comencé a detectar la existencia de experiencias recién a finales del 2016. El primer exponente de trabajo mancomunado de ALFACA, ALFIN y alfabetización digital se encuentra en la experiencia de la Universidad Nacional de Lanús desde la Secretaría Académica que tiene bajo su esfera a las áreas Dirección de Pedagogía Universitaria y Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental (Castronovo et al., 2016). En él explican las dificultades polisémicas del término *competencias* y lo más importante que encontraron

es el entrecruzamiento de la alfabetización académica, la alfabetización informacional y la alfabetización digital y el relevamiento y análisis de las formas articuladas y combinadas en que se presentan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en los distintos ámbitos de la institución (Castronovo et al., 2016, p. 1325).

Cerrando el ciclo de esta investigación, ya en 2018, puedo decir que el presente trabajo expone una propuesta teórica sobre cómo abordar un programa de ALFIN para la educación superior con resultados exitosos, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada especialización disciplinar y los requerimientos informativos y de formación de los distintos tipos de usuarios de las diferentes comunidades que conforman el ecosistema de la UA. Esta investigación se presenta como una mejora efectiva en la formación integral de todos aquellos que conforman los diversos colectivos de la comunidad académica en cuanto al manejo, uso y generación de información. En este sentido es que se rastrean las convergencias y se articulan los planteos teóricos de las distintas áreas temáticas tratadas en cuanto a competencias educativas transversales a desarrollar a lo largo de la vida de las personas (ALFIN y CL) dentro de la formación académica (ALFACA) y, a su vez, se propone una herramienta para la aplicación práctica de la Tríada Estratégica (en adelante TE) para la generación social del conocimiento en la comunidad universitaria Nodocente. Cabe señalar que la TE es un planteo teórico sobre cómo pensar las competencias formativas de manera articulada para lograr que en el ámbito universitario también se asegure el aprender a aprender a todas las personas que conforman su comunidad.

* * *

El presente trabajo se encuentra estructurado en seis capítulos. Luego de la introducción se explicitan los objetivos perseguidos en la investigación así como la metodología empleada para alcanzarlos. A continuación se incluyen los fundamentos teóricos, dentro de los cuales se plantea el marco donde funcionará la TE: las brechas y el aprendizaje a lo largo de la

vida como características de la SOCINFOC, la formación en competencias en el siglo XXI, las características de la alfabetización terciaria en cuanto a sus componentes ALFACA, ALFIN y CL, y la función y rol que los bibliotecarios universitarios y las UI cumplen en la educación superior al estar integrados al ecosistema de la UA. Posteriormente se agrega un capítulo dedicado específicamente al concepto de TE, iniciando con su génesis para luego profundizar en cada uno de sus componentes. Además se propone una implementación práctica de la TE, una propuesta de articulación pedagógica denominada *ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender*, orientada a un sector específico de la comunidad académica – Nodocentes–, que pretende fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y apoyar el desarrollo íntegro de los miembros de dicha comunidad. Por último se incluyen algunas consideraciones finales.

Completan el trabajo una serie de listados. Al principio de la tesina se incluye un listado de cuadros y otro de gráficos, así como un listado de las siglas empleadas con su referencia in extenso. Hacia el final del mismo, se incorpora un listado de las Declaraciones internacionales de ALFIN, acompañadas de una breve descripción junto con el enlace correspondiente al documento (si hubiera disponible). Asimismo, debido a la proliferación terminológica de las diferentes disciplinas y la polisemia interna en cada una de ellas y en especial con el término *competencia*, vi la necesidad de realizar la *Compilación terminológica* que cierra esta investigación, para presentar e interpretar los distintos puntos de vista desde donde se analizan la ALFIN (Campal García, 2006a; Uribe-Tirado, 2009; Pinto Molina, (2018); ALFARED, 2018), las competencias clave, profesionales y académicas (Arbizu Echávarri, 2015; Pagani, 2003) desde la Educación Superior (RIACES, 2004; CEDEFOP y European Center for the Development of Vocational Training, 2014), teniendo en cuenta la perspectiva del mundo laboral con las cualificaciones de Arbizu Echávarri (2015).

2 OBJETIVOS

La presente investigación se propone:

Objetivo general:

- Demostrar –mediante un relevamiento bibliográfico exhaustivo y desde un enfoque teórico– la relación necesaria entre la alfabetización informacional (ALFIN), las alfabetizaciones académicas (ALFACA) y la competencia lectora (CL), tanto para sustentar una propuesta de implementación interdisciplinar como una estrategia de adaptación al cambio en la formación superior en toda la comunidad universitaria, y así lograr que las personas consigan la resolución de situaciones informacionales a nivel profesional y personal, con eficacia y conciencia de su entorno social.

Objetivos específicos:

- Identificar las características intrínsecas de la ALFIN, las ALFACA y la competencia lectora.
- Explicar la relación necesaria entre la ALFIN, ALFACA y la competencia lectora en lo que respecta a la formación de personas para que éstas consigan la resolución de situaciones informacionales con eficacia y conciencia de su entorno social, en el marco del aprender a aprender durante toda su vida.
- Analizar los roles y funciones de los bibliotecarios académicos y de las UI dentro del ecosistema de la UA en la SOCINFOC.
- Elaborar una propuesta que contemple la aplicación de ALFIN, ALFACA y competencia lectora en conjunto, en el marco de una UA, tomando por caso las áreas de las ciencias agrarias, forestales y veterinarias, como un sistema de articulación pedagógica en los distintos estamentos de los colectivos sociales que conforman la UA para la resolución exitosa de sus requerimientos informacionales y de generación de conocimiento.

3 METODOLOGÍA

Como plantea Hernández Salazar (2006) una de las alternativas para la investigación bibliotecológica en América Latina es –además de aumentar la capacidad de investigación de los niveles académicos de posgrado con los doctorados por el proceso de producción de conocimiento auténtico– el formar para investigar a nivel de grado, es decir, desde los niveles de licenciatura en las instituciones educativas académicas superiores. En cuanto al paradigma de la bibliotecología, esta autora concluye que “es una disciplina cuyo objeto de estudio es la relación entre información y usuario, y cuyo interés básico se centra en la organización y sigue el método científico” (Hernández Salazar, 2006, p. 134).

Esta tesina se inscribe dentro de la investigación aplicada de tipo descriptiva en cuanto a las estrategias teórico-metodológicas utilizadas para realizarla. Se basó en un exhaustivo relevamiento bibliográfico de las temáticas tratadas: ALFIN, ALFACA y CL en educación superior, para analizar sus características y repensar cómo se articulan de forma aislada y de manera relacionada. Por otra parte se propuso identificar la información más relevante para reformular la situación de formación integral de los usuarios de las bibliotecas universitarias para la resolución de necesidades de información. Asimismo, se relevaron situaciones dadas en diferentes partes del mundo sobre las necesidades académicas y académico-administrativas de las universidades y la formación de sus egresados y del personal que conforma el plantel universitario, en el contexto de la SOCINFOC.

En cuanto a las herramientas y técnicas de investigación utilizadas, acordes a la naturaleza del objeto de estudio, se eligieron las siguientes:

- El relevamiento y análisis de artículos académicos y libros, actas de congresos y consulta de blogs específicos sobre las temáticas.
- La exploración de sitios web relevantes sobre ALFIN.
- La consulta y análisis sobre las temáticas (y específicamente sobre ALFIN) mediante intercambios personales en encuentros de pares (Uribe-Tirado, 2012a) y relaciones epistolares con colegas.
- Para la definición de los conceptos de ALFIN, ALFACA y competencia lectora, se utilizaron diccionarios, glosarios y documentos específicos de las temáticas, relevados y presentes en la revisión bibliográfica.

Debido a las distintas áreas temáticas que se relacionan en esta investigación y por la

proliferación terminológica en cada una de las mismas, es que elaboré un compendio terminológico –que se presenta al final del trabajo– para poder interpretar los diferentes puntos de vista desde donde se analizan la ALFIN, la ALFACA, la CL y las competencias clave, profesionales y académicas en relación con la educación superior.

Para la tabulación de las características y ámbitos de aplicación de la ALFIN, ALFACA y CL en educación superior, diseñé un instrumento metodológico para la evaluación comparativa de las distintas competencias relevadas con sus alcances, que dio origen a una serie de cuadros basados en los siguientes documentos como modelos:

- Las fuentes recopiladas, analizadas y estructuradas por Bernhard (2002, pp. 431-432) y Barry (1999), para el primer análisis de la información, durante la etapa de cotejo.
- Las 27 competencias de información básicas que los graduados universitarios deben tener, estipuladas en el proyecto TUNING para América Latina (tanto en la primera etapa, años 2004-2007, como en la segunda correspondiente al período 2011-2013) donde se los usan como ejes vertebradores del análisis comparativo entre:
 - ✓ las competencias claves, genéricas y sistémicas de la ALFIN-EEES⁸(Pinto Molina, 2018);
 - ✓ la Alfabetización terciaria estipulada por la Universidad de Wollongong en su *Tertiary Literacy Policy and Procedures* (2001);
 - ✓ las Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, definidas por el Consejo Europeo extraordinario de 2002⁹;
 - ✓ y la TE para la generación social del conocimiento (Presta, 2011).

Para la propuesta de aplicación práctica de la presentación teórica de la TE para el uso y la generación social del conocimiento, a la que he denominado *ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender*, utilicé la técnica storytelling para la recopilación de experiencias personales en el “saber hacer” de una tarea cotidiana, herramienta utilizada generalmente en los estudios de gestión del conocimiento en las organizaciones, para captar el conocimiento tácito. Es necesario tener en cuenta que en las áreas de trabajo Nodocente no es fácil relevar, a partir de la documentación, los modos y estrategias de trabajo del quehacer cotidiano, tal como ocurre con los proyectos de investigación y participaciones de encuentros científicos y académicos en el caso de los docentes, investigadores y

⁸Recuperado de www.mariapinto.es/alfineees/contenido.htm

⁹Texto abordado en Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» Grupo de Trabajo B Competencias Clave. (2004). Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

extensionistas, o en el caso de los estudiantes con las presentaciones en los distintos estadios de evaluación y en la consecución de los programas de las materias que cursan. Si bien en las áreas Nodocentes pueden existir manuales de procedimientos e instructivos sobre las tareas a realizar, igualmente no quedaría representado el valioso conocimiento tácito presente en el “saber hacer” cotidiano. Por este motivo es que decidí utilizar la técnica *storytelling* (historia de vida, relato de guerra) para recabar este tipo de información.

Asimismo, estipulé un conjunto de datos a detectar mediante el análisis de las *storytelling* narradas, los cuales se indican a continuación:

- Actores involucrados.
- Áreas temáticas.
- Áreas estratégicas involucradas para realización de las futuras acciones formativas.
- Necesidades y requerimientos de información.
- Soluciones formativas desde la Unidad Disciplinar.
- Resultados académicos para la comunidad.

A partir de los datos relevados se propuso una planilla donde definir los siguientes aspectos:

- Datos de control/identificación primaria:
 - ✓ Fecha del relevamiento.
 - ✓ Brújula (quién) releva.
 - ✓ Dónde se relevó.
- Características del Relato original:
 - ✓ Interesados (personas pertenecientes a un grupo con una tarea en particular).
 - ✓ Lugar donde se realiza la tarea o función.
 - ✓ Temática disciplinar (áreas temáticas).
 - ✓ Colectivos de la UA.
 - ✓ Necesidad de formación/información (necesidades y requerimientos de información).
 - ✓ Sugerencias de la Brújula (sección aparte del área de Observaciones de cada una de las características del relato original).
- Análisis de la UOD (Unidad de Orientación Disciplinar):

- ✓ Fecha de ingreso del storytelling.
- ✓ Contenidos curriculares.
- ✓ Unidad de Orientación Disciplinar UOD:
 - Equipo de trabajo que se conformará para diseñar el nuevo espacio curricular.
 - Brújulas (Orientadores disciplinares).
- ✓ Espacio curricular.
- ✓ Comunidad académica a la que pertenece.
- ✓ Área / Secretaría involucrada.
- ✓ Resultado de la intervención de la UOD.
- ✓ Área Académica específica (donde se dictará el nuevo espacio curricular diseñado).

Además de dispondrán de instancias evaluadoras para cada participante de la Travesía, los actores de la UOD involucrados y del proyecto implementado.

4 CONCEPTUALIZACIONES Y ANTECEDENTES

En el nivel universitario, la educación tiene características discursivas intrínsecas relacionadas a las especialidades disciplinares, manifestadas en las formas particulares de generar conocimiento, difundirlo, aplicarlo, estudiarlo, enseñarlo y aprenderlo. Esta peculiaridad requiere a su vez una formación específica que sólo puede impartirse en el nivel académico. En todos los textos consultados, los autores insisten en que las universidades deben considerar bajo su incumbencia la formación tanto de sus alumnos como de sus docentes investigadores y de sus profesionales de la información (Carlino, 2002, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005, 2007; Diment y Carlino, 2006; Estienne y Carlino, 2004; Pablo Díaz, Bar, y Ortiz, 2015). Para lograrlo, habría que estipular políticas de información que analicen y evalúen las características de su comunidad directa, y asignar las partidas presupuestarias necesarias y suficientes para la realización de los programas de ALFIN y ALFACA, donde se involucren responsablemente a los docentes, a los servicios de apoyo (servicios de las bibliotecas y su personal) y al alumnado. Además consideran como positiva la realización de proyectos de extensión a la comunidad en la que se encuentran, para mejorar la calidad de vida de su propia región.

Por otra parte, como bien plantean Sánchez Baillo y Tejada Enríquez (2006), debe tenerse en cuenta también a la comunidad administrativa y técnica, como parte constitutiva de la vida académica de toda Facultad o dependencia universitaria, y proponer los programas de ALFIN y ALFACA a toda la población de la unidad académica: docentes, estudiantes, administrativos y técnicos. Estos autores proponen la ALFIN para toda la comunidad universitaria, considerando como clientes externos a docentes y estudiantes (por su movilidad dentro de la estructura administrativa universitaria), y como clientes internos al personal de administración, al personal de maestranza y al personal técnico de la Universidad de Sevilla (España) (Baillo y Tejada Enríquez, 2006). Ellos analizan esta situación en España en el contexto de la Unión Europea (en adelante UE) donde, a mediados de los años 90 con el proyecto Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), las unidades de información académicas pasaron de ser bibliotecas a ser Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Información (en adelante CRAI); así, el Servicio de Información Bibliográfica de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla pasó a ser el Servicio de Apoyo a la Docencia,

evolucionando hacia un concepto más amplio, transversal y práctico de formación. El objetivo (...) [pasó] de lo concreto a lo general: lo importante ya no es enseñar a utilizar los recursos de información sino **formar a nuestros usuarios en competencias informacionales que les sean útiles en cualquier situación y momento de su vida**. Tanto las competencias informacionales como los contenidos relacionados con instrumentos de búsqueda de información especializados son transmitidos a profesores, investigadores, alumnos y personal de administración y servicios mediante la realización de una serie de actividades planificadas (...) la realización de estas actividades comienza en el primer año de Carrera y los contenidos son transmitidos, evidentemente, de forma escalonada hasta el último ciclo académico. (...) **nuestra oferta formativa responde, por otro lado, a lo que la comunidad universitaria demanda en cada momento, poniendo de manifiesto la capacidad reactiva de nuestra biblioteca**. (Sánchez Baillo y Tejada Enríquez, 2006, p. 74)¹⁰

Los programas o proyectos de ALFIN y ALFACA deben formar parte de los planes de estudio de las carreras, dictándose gradualmente en los diferentes niveles de cada disciplina, y realizarlos conjuntamente con los docentes de las disciplinas y los profesionales de la información, en el momento en que el alumnado necesite realizar esas experiencias dentro de cada materia que esté cursando y no de forma aislada (Lau, 2007; Uribe-Tirado, 2013a). Teniendo en cuenta este panorama, cabe preguntarse cuál es el rol del bibliotecario académico y de su unidad de información, en relación a la organización mayor a la que pertenece, y todo esto desde la concepción del bibliotecario integrado (Caridad Sebastián y Martínez Cardama, 2013; Martínez, 2013; Pinto Molina, Sales Salvador y Martínez Osorio, 2009; Shumaker, 2013a, 2013b; Uribe-Tirado, 2012a, 2012b).

La formación de profesionales competentes y comprometidos con su rol social dentro de su comunidad y los proyectos de extensión universitarios en su entorno social inmediato, debieran ser los objetivos básicos donde aplicar aquellas nuevas políticas sociales emanadas del quehacer universitario, sustentándolas en la experiencia práctica mediante la resolución de problemas de la región, teniendo en cuenta a la información y el conocimiento como insumo primario del modelo de producción, como lo plantea Valentí López (2002):

En realidad la Sociedad de la Información (...) está determinada por una nueva forma de organización económica y social motivada por el desarrollo de las TIC. (...) La producción, difusión y uso del conocimiento se tienen que transformar en la principal oportunidad de crecimiento de nuestros países, así como lo fue en su momento la producción agropecuaria o industrial, si esto no es así no tendremos ninguna chance de participar de la revolución digital y nos limitaremos a ser simples espectadores. (Valentí López, 2002)¹¹

En la SOCINFOC, las brechas hay que entenderlas en términos de no pertenencia, de exclusión, de marginación digital, donde lo que está en juego es una manera diferente de

¹⁰Lo destacado es mío.

¹¹Destacado en el original.

manejar lo referente a la gestión del conocimiento (Valentí López, 2002). La educación permanente o el aprender a aprender a través de la ALFIN son estrategias viables para lograr ser protagonistas en esta sociedad y quebrar las brechas digitales que se originaron y profundizaron en la era digital.

4.1 SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO, BRECHAS Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Existe una relación necesaria en la influencia que los nuevos adelantos tecnológicos creados por el hombre provocan en su desarrollo social, y lo que la evolución de éstos generan en las relaciones sociales (Martí Lahera, 2007). Gutiérrez Valencia (2005) asevera que la SOCINFOC o postindustrial requiere “ciudadanos mejor educados, más críticos y con mayores habilidades y competencias para enfrentar los cambios futuros”. Suma a lo dicho lo planteado por Arbizu Echávarri (2015) al analizar el proceso que se llevó adelante en la República Dominicana sobre el Marco Nacional de Cualificaciones¹² durante el año 2014, donde expresa que:

Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y asimilar las enormes cantidades de información disponibles. Asimismo, las sociedades enfrentan desafíos colectivos tales como el equilibrio entre crecimiento económico y sostenibilidad ambiental, y entre prosperidad y equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, en la medida en que cada vez se requiere de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente. (Arbizu Echávarri, 2015, p. 15)¹³

Por su parte, Valentí López (2002) considera que el desarrollo de las TIC determina una nueva forma de organización económica y social expresada en la SOCINFOC. Detalla que si los países en vías de desarrollo no pretenden tener una participación activa en la revolución digital desde sus propias realidades regionales, quedarán como simples espectadores de

¹²República Dominicana será el primer país en América Latina en implementar un Marco Nacional de Cualificaciones según oficialmente publica el 14/03/2018:

La propuesta de marco de cualificaciones incluye cuatro descriptores para ubicar las titulaciones en esos niveles: conocimientos, habilidades técnicas, habilidades conductuales y responsabilidad y autonomía en el puesto de trabajo” (...) El marco incluirá a todos los subsistemas educativos y todos los sectores económicos, con el propósito de mejorar el diálogo entre la academia y los sectores productivos, para que la educación contribuya a mejorar la empleabilidad de los jóvenes dominicanos, en un marco de aprendizaje a lo largo de la vida.

Nota completa Recuperado de <https://presidencia.gob.do/noticias/república-dominicana-sera-primer-país-de-latinoamérica-con-marco-nacional-de->

¹³Lo destacado es mío.

una revolución socioeconómica y cultural sin precedentes desde la revolución productiva, teniendo como consecuencia una nueva exclusión de los distintos pueblos y sus particularidades culturales e idiosincráticas, expresada en la exclusión digital. Además considera que las brechas son sinónimo de no pertenencia, de desigualdades, de exclusión y de marginación digital porque en la SOCINFOC lo que está en juego es la gestión del conocimiento. Hernández Pérez (2004) plantea que el término surge a fines de las década de 1990 en los países desarrollados para referirse a los ciudadanos de los países en desarrollo, y toma la definición de brecha digital propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que la define como la pérdida de oportunidad que tienen las personas para mejorar sus vidas mediante las TIC, dado que es

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 (TIC) como al uso de Internet para realizar diversas actividades a través de la red (1)¹⁴. La brecha digital representa pues una pérdida de oportunidad para mejorar las vidas de las personas a través de las TIC. (Hernández Pérez, 2004)

La brecha digital, tanto tecnológica como informacional, supone asimismo la existencia de otras brechas, algunas de las cuales se han profundizado en la SOCINFOC debido a las TIC. A continuación se listan los distintos tipos de brechas que se identificaron en los textos relevados (Gómez Hernández, 2000a, 2000b; Gómez Hernández, Calderón Rehecho y Magán Wals, 2008; Hernández Pérez, 2004; Martínez, 2016; Pimienta y Pérez Álvarez, 2005), con una somera descripción de sus alcances:

- *Brecha cultural*: prevalencia de unos valores y modelos sociales sobre otros en la red.
- *Brecha lingüística*: preponderancia un idioma sobre otro.
- *Brecha generacional*: predominio de los usuarios de cierta edad sobre otra en el uso y producción de información en la red.
- *Brecha cultural académica*: desventaja de aquellas personas que se inician en la cultura académica de una disciplina y especialidad en particular, respecto de los integrantes de esa comunidad por conocer todas las reglas culturales de esa relación social en especial.
- *Brecha por el acceso a los contenidos*: referida al derecho a la información y al

¹⁴Nota al final del artículo (1) OECD. (2001). Understanding the digital divide. Paris: OECD Publications. Recuperado d <http://www.oecd.org/>

acceso a la documentación científica y académica actualizada y generada a nivel mundial.

- *Brecha intelectual*: se da cuando no se cuenta con las herramientas y estructuras cognitivas necesarias para interpretar lo producido por una comunidad académica en particular. Se ve agravada por el elevado costo de acceso al texto completo de los contenidos, establecido por las editoriales y distribuidoras de información científico-académica. Conlleva dos aristas para el acceso intelectual a los contenidos: la barrera idiomática (con la frustración que conlleva no conseguir información pertinente en el idioma de la persona que lo necesita y el colonialismo cultural que conlleva esta situación) y la barrera económica por ser la información un bien de consumo. Esta brecha tiene relación con la brecha cultural en cuanto a que quien la padece no cuenta con las herramientas y estructuras cognitivas necesarias para interpretar lo producido por una comunidad académica en particular.

Las brechas cultural, por acceso intelectual a los contenidos y en el acceso económico a los contenidos están directamente relacionadas con el quehacer y funciones de las bibliotecas, dado que tienen que resguardar y difundir el patrimonio cultural de su comunidad, produciendo información y conocimientos al respecto, y porque deben asegurar el derecho humano al acceso a la información, a la educación permanente. Por su parte, las alfabetizaciones informática e informacional responderían a quebrar la brecha por el acceso intelectual y, en el caso de las bibliotecas académicas, abogar por el derecho a la información y acceso a la documentación científica y académica actualizada generada a nivel mundial para enfrentar la brecha al acceso a los contenidos (Gómez Hernández, 2000a, 2000b; Hernández Pérez, 2004; Presta, 2006).

En los países en vía de desarrollo el punto clave para entrar en la SOCINFOC es lograr el desarrollo de la comunidad y de la región, y una ciudadanía partícipe para el fortalecimiento y crecimiento de sistemas democráticos integrados. Y con la implementación de programas ALFIN en todos los niveles educativos y para todos los rangos etarios e incluyendo a todos los géneros, podría lograrse. La ALFIN está directamente relacionada con las posibilidades de mejorar la calidad de vida de las personas (Presta, 2006). Organismos internacionales como UNESCO y OCDE plantean que, en la capacitación en el uso de las TICs y su aprovechamiento, deben tener prioridad las comunidades más desfavorecidas. Ortoll Espinet (2008) lista las situaciones de exclusión de estas comunidades:

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. (Ortoll Espinet, 2008, pp. 43-44).

Además identifica como colectivos de riesgo a los siguientes grupos: personas con discapacidades, personas mayores, jóvenes (específicamente lo referido a la inserción laboral, educación y formación y a los que viven en familias con menor nivel de ingresos y cultura), Cuarto Mundo, parados, inmigrantes, minorías étnicas (por el desarraigo familiar, los aspectos culturales y comunicacionales, problemas de vivienda, de seguridad social, etc.).

Por su parte, Valenti López (2002) aclara que, en cada colectivo, las niñas, los niños, los jóvenes y las mujeres son los más afectados.

La alfabetización informacional está directamente relacionada con las posibilidades de mejorar la calidad de vida de las personas. Los organismos internacionales plantean que en la capacitación en el uso de las TICs y su aprovechamiento deben tener prioridad las comunidades más desfavorecidas, y en cada grupo las niñas, los niños, los jóvenes y las mujeres. (...) Antes que nada hay que saber que las Tecnologías de la Información y Comunicación no son igualitarias, se desarrollan con mayor comodidad en los países más ricos, dentro de estos en las clases más ricas y dentro de éstas, y para seguir repitiendo las desigualdades, entre los hombres. Hay sin embargo una diferencia con respecto a las tradicionales desigualdades de nuestro mundo, las TIC penetran con mayor fuerza entre los jóvenes (Valenti López, 2002).

En todos los países, sin importar su grado de desarrollo, las comunidades con mayor prioridad para educarlas en la ALFIN con miras a integrarlas en la SOCINFOC son las niñas, las jóvenes y las mujeres, para que puedan investigar en TIC y porque son las que se encargan de los cuidados sanitarios de su familia y entorno, así como los jóvenes y los adultos mayores analfabetos (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2003¹⁵). Estas afirmaciones se refuerzan en el trabajo de los editores Scuro Somma y Bercovich (2014) sobre el nuevo paradigma tecnológico y productivo respecto a la autonomía económica de las mujeres en América Latina y el Caribe donde plantean que en el año 2013 los países de esas regiones adoptaron el *Consenso de Santo Domingo* en la XII Conferencia Regional sobre la Mujer por lo cual

¹⁵Reporte también conocido como Documento WSIS-03/GENEVA/5-S.

Cabe tener presente que la brecha digital de género y la segunda brecha digital (que alude a habilidades, usos, intensidad y usos avanzados) conviven con otras brechas. La edad, el nivel educativo y socioeconómico, la clase social, la etnia y el hábitat en que se vive son variables que influyen en los niveles de acceso a las TIC y en conjunto marcan fronteras entre la población “infoexcluida” e “infoincluida”. También en este aspecto el género opera como dimensión transversal, de manera que en cualquiera de estas variables determina, además, un menor nivel de acceso y uso de la tecnología por parte de las mujeres.

Quedarse al margen de las TIC o no poder hacer un uso efectivo de ellas implica para las mujeres no poder usufructuar plenamente de los beneficios que dichas herramientas proporcionan en materia de información, comunicación, educación, capacitación, gestión, transacción, posicionamiento y relaciones, entre otras dimensiones de la vida social y económica de las personas. Supone enfrentar grandes obstáculos para integrarse en forma activa a una sociedad conectada. En efecto, la inclusión y el empoderamiento digital operan como ventaja comparativa clave en materia de integración y contribuyen de un modo significativo al bienestar de la población. (Scuro Somma y Bercovich, 2014, p. 18)

Un planteo distinto es el que argumenta Pimienta (2008) sobre los tipos de brechas y los requerimientos para subsanarlas, al considerar como más problemáticas y de mayor alcance a las brechas *paradigmáticas* de los tomadores de decisiones de políticas públicas -por cuanto repercuten sus decisiones en todo su entorno y por la influencia que tienen-, por lo cual resulta primordial la educación de esas personas para poder subsanar las brechas. En segunda instancia identifica a las *brechas digitales* de los ciudadanos y, en tercer término, a las *brechas sociales*.

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 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**¹⁶. (Pimienta, 2008, p. 11)

Por lo tanto considera a las alfabetizaciones digital e informacional primordiales para el desarrollo pleno de las personas. Pimienta en sus argumentos identifica que los tres pilares de la SOCINFOC son los valores de la *educación*, la *ética* y la *participación* para lograr pasar de la mera tenencia de las TIC a la evolución plena de las TIC para el Desarrollo Humano (en adelante TICpDH) y así ingresar a la sociedad de los saberes compartidos. Además plantea otra categorización para la brecha digital, identificando once obstáculos a franquear en el proceso de superación desde el nivel mínimo del acceso y manejo de las TIC hasta el manejo de las TICpDH, donde la persona logra la libertad completa al poder

¹⁶Lo destacado es mío.

utilizar las capacidades que fue adquiriendo durante el proceso de superación. En el cuadro 1 se presentan los once obstáculos desde el nivel mínimo de tenencia de TIC al máximo de TICDH, en donde se encuentra el *emponderamiento* como una de las situaciones a superar para lograr la participación plena de las personas en sus comunidades de pertenencia:

Cuadro 1: La pista de obstáculos desde las TIC hacia el Desarrollo Humano (TICDH). Basado en el cuadro y textos de Pimienta (2008, pp. 16-20; 2016).

Punto de partida: TIC		Alcance	Ejemplos
#	OBSTÁCULOS		
1	ACCESO INFRAESTRUCTURA	La posibilidad para una persona o un grupo de personas de poder usar un recurso físico para usar las TIC.	Accesibilidad
2	ACCESO FINANZAS	Que el precio de uso de este recurso sea adecuado con las posibilidades de la persona o del grupo.	Financiamiento
3	ACCESO SOSTENIBILIDAD	Que la organización de los recursos de acceso sea perenne y pueda evolucionar en función de la demanda.	Sostenibilidad de la infraestructura: mantenimiento, organización, gerencia del tráfico...
4	ACCESO ALFABETIZACIÓN	Que la persona que hace uso tenga la capacidad de leer y escribir (obviamente en su lengua materna)	La capacidad de leer, escribir y entender en su propia lengua: alfabetización funcional
5	ACCESO LOCALIZACIÓN	Que su lengua materna pueda ser utilizada en el intercambio.	Respeto de la interfaz de TIC a la lengua y cultura del usuario
6	USO	La posibilidad de hacer un uso eficiente (que logra la meta fijada) y eficaz (que haga buen uso del tiempo) de las TIC.	Posibilidad de un uso eficiente y productivo de las TIC: los requisitos para la alfabetización digital e informacional comienzan aquí
7	APROPIACIÓN TECNOLÓGICA	Que la persona sea lo suficientemente hábil para que la tecnología sea transparente de su uso personal.	Cuando las TIC son transparentes para el uso: expertise digital
8	USO CON SENTIDO	Hacer un uso que tenga un sentido social en el contexto personal, profesional y comunitario de la persona.	Cuando el uso tiene significado en su contexto social: producción de contenidos, comunidades virtuales
9	APROPIACIÓN SOCIAL	Que la persona sea lo suficientemente experta para que la tecnología sea transparente de su uso social.	Cuando las TIC se hace transparente del uso social
10	EMPODERAMIENTO	Que la persona o la comunidad pueda transformar su realidad social a través de la apropiación.	Cuando el uso permita la transformación de la realidad: realización práctica de capacidades adquiridas
11	INNOVACIÓN SOCIAL	Que la acción de transformación sea capaz de aportar soluciones originales creadas por la persona o la comunidad.	Cuando la acción de transformar la realidad social parte de soluciones originales
Punto de llegada	TICpDH DESARROLLO HUMANO	Que las opciones de libertades individuales y colectivas se abren a la persona o a la comunidad y que tenga las capacidades para aprovecharlas.	

Una observación para tener en cuenta es que Pimienta ya planteaba los tres componentes de las TEP (Tecnologías para el Emponderamiento y la Participación) dentro de sus esquemas de desarrollo pleno de las personas hacia el Desarrollo Humano, desde el año 2005.

López López y Samek (2009) presentan la inclusión digital como un nuevo derecho humano basándose en las consideraciones y actuaciones de la UNESCO en el 2009 respecto al código de acceso abierto en el mercado de la *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*¹⁷, donde consideran a este tipo de tecnología como “la clave para incrementar el acceso a la información, a las tecnologías de comunicación y a la formación en TICs al servicio de todas las comunidades del mundo” (p. 117). Además detallan las circunstancias que obstaculizan la integración digital y que conforman la brecha digital y la postura de Pimienta al respecto:

la pobreza informativa, la censura, el uso político de las tecnologías, la desinformación, la manipulación de los medios de comunicación y la destrucción de información pública - especialmente en los contextos de guerra, cambio social, justicia social, y el fundamentalismo del mercado global- son asuntos de honda preocupación. Por ejemplo, el académico y activista caribeño Daniel Pimienta señala en su obra *Digital Divide, Social Divide, Paradigmatic Divide*¹⁸ que “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” (...) Una combinación ganadora que incluya el conocimiento de los fundamentos de la profesión bibliotecaria (es decir, diversidad, libertad de circulación de la información, libertad intelectual, acceso a la información, alfabetización en todas sus formas), la ética de la información intercultural y de los movimientos globales por la justicia, el dominio de las TICs como herramientas de emancipación y proyectos sostenibles, ofrece la esperanza de alcanzar una legítima inclusión digital que conduzca inexorablemente a la acción en pro de los derechos humanos y la justicia social. Sin embargo, para hacer realidad esa visión, la comunidad mundial debe investigar cómo identificar y explotar las posibles sinergias en las redes existentes de inclusión digital para la provisión de una base formada por nuevas iniciativas en materia de derechos humanos y justicia social. (López López y Samek, 2009, pp. 117-118).

Por su parte, en 2004, desde el ámbito universitario y científico, el acceso a la información académica tomó tal preponderancia que 49 editoriales se unieron y publicaron la Declaración de Washington D.C. por los *Principios para el libre acceso a las ciencias*¹⁹, centrándose en que “el libre acceso es nuestro objetivo para la comunicación académica y

¹⁷Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2003). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información Ginebra 2003 - Túnez 2005. Unión Internacional de Telecomunicaciones UIT. (Report No. Documento WSIS-03/GENEVA/5-S). Recuperado de <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>

¹⁸Traducción del inglés original al español por los autores. Pimienta, D. *Digital Divide, Social Divide, Paradigmatic Divide* (2007). Recuperado de http://funredes.org/mistica/english/cyberlibrary/thematic/Paradigmatic_Divide.pdf

¹⁹Recuperado de <http://www.dcpinciples.org/statement.pdf>

científica porque facilita la discusión abierta necesaria para acelerar la investigación, compartir el conocimiento y aumentar la comprensión.” (Hernández Pérez, 2004).

La Comisión Europea, para concebir la educación del futuro a partir de la iniciativa *eLearning*, estimó fundamental la relación existente entre la educación permanente y la inclusión social, lo que requiere un enfoque en la educación y la formación. El aprendizaje permanente o aprendizaje para toda la vida se caracteriza en que abarca toda la vida de una persona y todo tipo de aprendizaje –sea formal, no formal e informal–, y no está restringido ni por la edad del que desea aprender, ni a su situación económica. Como señala Gómez Hernández (2002c):

Sus objetivos son la **ciudadanía activa**, la **realización personal**, la **integración social** y aspectos relacionados con el **empleo** como son adaptabilidad y empleabilidad; sus principios son el **papel central del alumno**, la importancia de la **igualdad de oportunidades** y la **calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje**. (p. 313).²⁰.

Es así que en el *Consejo Europeo extraordinario de Lisboa*²¹ (2000 y 2002) se definieron las competencias clave para el aprendizaje permanente "como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto y que son requeridas para el desarrollo y realización personal de los individuos y para la ciudadanía activa" (Arbizu Echávarri, 2015, p. 15). En diciembre del año 2006 la Comisión Europea²² cambió la denominación de las competencias clave²³ por *Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo*, estableciendo las siguientes²⁴:

1. Comunicación en lengua materna (2002).
2. Comunicación en lenguas extranjeras (Comunicación en lengua extranjera en el 2000).
3. Competencias matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología (Cultura tecnológica en el 2000).
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender (2002).
6. Competencias sociales y cívicas (Destrezas sociales en el 2000).

²⁰Lo destacado es mío.

²¹Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c10241>.

²²Comisión Europea. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006. Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf> y <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=legissum:c11090>

²³Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=legissum:c11090>

²⁴Originalmente en el año 2000 eran cinco las competencias: comunicación en lengua extranjera, cultura tecnológica, competencia digital, destrezas sociales y cultura general. En el año 2002 se agregaron tres más: comunicación en lengua materna y cultura general y aprender a aprender.

7. Sentido de iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales (Cultura general en el 2000).

Teniendo en cuenta las competencias clave indispensables para que una persona pueda desenvolverse y desarrollarse tanto en el plano profesional como individual dentro de su sociedad, es que a continuación describo someramente los distintos tipos de competencias necesarias para el Siglo XXI.

4.2 FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI

Siguiendo el análisis realizado por Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia (2005) y según el diccionario de la Real Academia Española, una *competencia* es la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado integrando habilidad y capacidad. Entiéndase por *habilidad* cierta aptitud o disposición para hacer algo concreto, se evidencia cuando una persona es capaz de ejecutar con destreza determinada cosa. Por su parte, una *capacidad* está próxima a la definición de habilidad y aptitud, pero tiene un matiz intelectual que la diferencia de éstas.

Campal García (2006a), en su texto, presenta definiciones tomadas de distintas fuentes para esclarecer la terminología utilizada para ALFIN desde diferentes puntos de vista. A nivel educativo y para el término *competencia*, cita la definición del glosario elaborado por RIACES²⁵ (2004, p. 17), donde se indica que se trata de un "conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, para satisfacer plenamente las exigencias sociales." Básicamente, es la capacidad de poner en práctica de manera integrada, habilidades, conocimientos y actitudes tanto específicas como transversales, para resolver satisfactoriamente problemas y situaciones de la vida. En esta línea de entendimiento, la *formación en competencias* implica comprender y actuar responsablemente en la realidad de la vida cotidiana, y la evaluación por competencias no se centra en los contenidos sino en las capacidades –el saber hacer– en un contexto dinámico, en continuo desarrollo.

Cabe señalar que existen diferentes tipos de competencias, según Campal García (2006a):

- *Competencias básicas, específicas o claves*: son las capacidades del individuo que

²⁵RIACES. Glosario Internacional RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior) de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Documento. Madrid, 2004. Recuperado de <http://www.riaces.org/v1/index.php/servicios/glosario-riaces>

adquiere en su formación obligatoria y lo habilitan a integrarse exitosamente en la vida laboral y social, beneficiándolo personalmente y a la sociedad. Son la clave para todas las capacidades de aprendizaje posteriores y para las posibilidades de empleo, y son indispensables para garantizar un aprendizaje de calidad. Así fueron consideradas en el informe sobre los objetivos concretos de la educación y los sistemas de formación de la Comisión Europea²⁶. Según lo publicado en el sitio web de la ALFIN-EEES²⁷, las competencias que permiten a los estudiante integrarse con éxito a la vida laboral y social son: 1) la lectura; 2) la escritura; 3) el cálculo; 4) la tecnología de la información; 5) las lenguas extranjeras; 6) la cultura tecnológica.

- *Competencias genéricas o transversales*: son complementarias e independientes a las competencias básicas, utilizadas principalmente en el ámbito laboral. Transferibles a diversas funciones y tareas, pueden ser utilizadas en otros campos. Comprende: 1) la comunicación, 2) la resolución de problemas, 3) el razonamiento, 4) la capacidad de liderazgo, 5) la creatividad, 6) la motivación, 7) el trabajo en equipo, y 8) la capacidad de aprender especialmente en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.
- *Competencias profesionales*: conformadas por competencias genéricas, específicas y técnicas. En el ámbito universitario, González Maura y González Tirados (2008) plantean, en el racconto histórico que realizan, que las competencias profesionales en el ámbito universitario marcaron en la década de 1980 un cambio de paradigma al pasar de una concepción simple y factorialista (“como cualidades personales, aisladas y eminentemente cognitivas, predeterminantes del desempeño profesional eficiente” {p. 188}) a un enfoque donde se consideran a las competencias [desde una concepción compleja] como

configuraciones funcionales de la personalidad que integran conocimientos, habilidades, motivos y valores, que se construyen en el proceso de integración social y que expresan la autodeterminación de la persona en el ejercicio eficiente y responsable de la profesión (González Maura, citado en González Maura y González Tirados, 2008, pp. 188-189).

Actualmente en la sociedad globalizada el desempeño profesional, además de las competencias específicas de cada profesión, requiere de las siguientes competencias genéricas o transversales: la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en equipos, de

²⁶El contenido detallado sobre las ocho competencias clave en cuanto a dominio, definición, conocimientos, destrezas y actitudes se encuentran en el texto siguiente: Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» Grupo de Trabajo B Competencias Clave*. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

²⁷Recuperado de <http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm>

comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida (González Maura y González Tirados, 2008). Las autoras citan a Corominas Rovira (2001)²⁸ quien explica que las competencias específicas están centradas en el saber profesional, el saber hacer y el saber guiar el hacer de otras personas, en contraste con las competencias genéricas que son transferibles a otras profesiones y se encuentran en el saber estar y el saber ser (González Maura y González Tirados, 2008).

- *Competencias sistémicas*: específicas de la educación académica, están relacionadas con 1) la identificación del conocimiento existente, 2) el mapeo de conceptos, 3) el desarrollo de técnicas grupales para el análisis y puesta en común de información, 4) la capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones, y 5) la capacidad para emprender mejoras y proponer innovaciones. En el ámbito de la educación superior se encuentran, a su vez, competencias genéricas y específicas propias de cada disciplina.

Arbizu-Echávarri²⁹, en su calidad de consultora internacional para el trabajo *Marco nacional de cualificaciones para República Dominicana. Bases* (2015), presenta la caracterización de los distintos tipos de competencias y alcances. Además destaca que toda competencia está conformada, a su vez, por las competencias cognitiva, funcional, personal y ética (cuadro 2). Reafirma que las competencias deben entenderse como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto para poder comprender qué son las competencias claves. Entre los textos consultados sobre los tipos de competencias, el de Arbizu-Echávarri es esclarecedor en cuanto a las competencias profesionales al considerarlas como

un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados (...) [referidos a] lo que el individuo ha de saber hacer y cómo ha de saber estar para el ejercicio profesional (...) porque para el ejercicio se centra en la «capacidad para aplicar los conocimientos para realizar el trabajo» (...) y pone el acento en la obtención de los resultados esperados.” Permitiendo capacitar a la persona para “actuar con eficacia en situaciones profesionales” y en directa relación con los programas de formación para el trabajo y los estándares centrados en los resultados. (Arbizu Echávarri, 2015, p. 16)

²⁸Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, (325), 299–322.

²⁹Autora del *Marco nacional de cualificaciones para República Dominicana. Bases*, en su calidad de consultora internacional. En su sitio, la OIT-CINTEFOR publica Este informe ha sido elaborado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) a través de la Dirección de Educación Técnico Profesional del Nivel Secundario, en el Marco del Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación PAPSE II, con financiación de la Unión Europea y el apoyo técnico de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. La creación de un Marco Nacional de Cualificaciones es uno de los compromisos que ha sido recogido en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) firmado el 1 de abril de 2014 y en la Iniciativa Dominicana por Una Educación de Calidad (IDEC). Recuperado de <http://www.oitcinterfor.org/node/6641>.

A continuación, y siguiendo el trabajo de Arbizu-Echávarri (2015), se presenta de manera sucinta, en el cuadro 3, las características y tipologías que comprende el desarrollo por competencias en cada uno de sus tipos y subtipos, con miras a brindar un paneo general y estructural de las competencias clave, genéricas y profesionales relacionadas con el ámbito laboral (cuadro 4).

Cuadro 2: Las competencias según Arbizu-Echávarri (2015, pp. 14-16)

COMPETENCIA COGNITIVA	Empleo de teorías y conceptos Conocimiento tácito e informal adquirido por la experiencia.
COMPETENCIA FUNCIONAL (Habilidades y saber hacer)	Lo que una persona debería ser capaz de hacer cuando se desempeña en un ámbito profesional, de aprendizaje o actividad social.
COMPETENCIA PERSONAL	Saber comportarse en una situación determinada.
COMPETENCIA ÉTICA	Implica poseer ciertos valores personales y profesionales.

Cuadro 3: Desarrollo de las competencias claves, genéricas y profesionales según Arbizu-Echávarri (2015, pp. 14-16). Cuadro de elaboración propia.

COMPETENCIAS CLAVE (Arbizu-Echávarri, 2015, p. 15)	
Definidas en 1997 por la OCDE en Proyecto DeSeCo = 3 categorías con la <i>reflexividad</i> en el centro. Reconoció:	
▪ la diversidad de valores; ▪ prioridades entre países y culturas; ▪ identificó “desafíos universales propios de la economía y cultura globales, así como valores comunes que conforman la selección de las competencias más importantes”.	
Según la CE hay 8 competencias clave: 1) Comunicación en lengua materna; 2) Comunicación en lenguas extranjeras; 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) Competencia digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competencias sociales y cívicas; 7) Sentido de la iniciativa y espíritu de la empresa; 8) Conciencia y expresión culturales.	
COMPETENCIAS GENÉRICAS (Arbizu-Echávarri, 2015, pp. 15-16)	
▪ Necesarias para desenvolverse en situaciones de trabajo y de la vida diariamente. ▪ Permite a las personas adaptarse a los desafíos. ▪ Permite desarrollar capacidades esenciales de la SOCINFOC para: ☐ adaptarse a los desafíos de la vida cotidiana; ☐ tener pensamiento flexible; ☐ saber interpretar, enfrentar, resolver situaciones problemáticas; ☐ afrontar incertidumbres. ▪ 27 competencias TUNING-AL	
COMPETENCIAS PROFESIONALES (Arbizu-Echávarri, 2015, p. 16)	
▪ Conjunto de <i>conocimientos, procedimientos y actitudes</i> combinados, coordinados e integrados; ▪ lo que el humano <i>ha de saber hacer</i> y cómo <i>ha de saber estar</i>; ▪ porque “es la capacidad de aplicar los conocimientos para realizar el trabajo (...) el acento en la obtención de los resultados esperados”. ▪ Relacionado con los programas para la <i>formación para el trabajo</i> donde los estándares están centrados en los resultados. ▪ Se caracterizan por la inclusión de las 4 dimensiones de la acción profesional de Bunk: Competencia Técnica, Organizacional y económica, de Cooperación y relación con el entorno y de Respuesta a las contingencias (La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA, <i>Revista de formación profesional</i>, Cedefop, 1994).	

Cuadro 4: Desarrollo de las competencias profesionales y cualificación según Arbizu-Echávarri (2015, pp. 14-16). Cuadro de elaboración propia

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES				
Según la conceptualización de Bunk de las 4 dimensiones de la acción profesional : para la transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA (Revista de formación profesional, Cedefop, 1994).				
1) Competencia Técnica	Para usar eficazmente sobre	Medio Productos Información		Que intervienen en la creación del producto/servicio y capacidades técnicas relacionadas con seguridad e higiene del trabajo
		Variables	Materiales Inmateriales	
2) Competencia organizacional y económica	Para coordinar las distintas actividades productivas, administrando racional y conjuntamente aspectos:	Técnicos Sociales Económicos		De la producción
3) Competencia de Cooperación y relación con el entorno	Para responder a los condicionantes de las relaciones y procedimientos establecidos en la organización del trabajo; y para integrarse eficazmente horizontal y verticalmente cooperando social y productivamente con otros recursos humanos.			
4) Competencia de Respuesta a las contingencias	Para responder a	Problemas Rupturas Anomalías	detectadas en	Procedimientos Secuencias de trabajo establecidas Los equipos Los sistemas Productos Servicios
COMPETENCIAS PROFESIONALES = conjunto estable de	Saberes		Conocimientos	Siempre relacionadas con la acción por eso son de carácter operativo por el aprendizaje (formal, no formal, informal) por lo tanto está relacionado con la EXPERIENCIA LABORAL
	Experiencias prácticas		Saber hacer	
	Motivaciones		Saber estar	
	Conductas			
	Relaciones			
	Actitudes			
CUALIFICACIÓN	Recomendación 195 de 2004 OIT para Marcos Nacionales de Cualificaciones ³⁰			
1) Aprendizaje Permanente	Abarca a todos los aprendizajes a lo largo de la vida en la educación permanente (formal, no formal, informal) "Es el aprovechamiento de todas las oportunidades que brinda la sociedad para aprender" Son pilares de la educación : ▪ aprender a conocer ▪ aprender a hacer ▪ aprender a vivir con los demás y ▪ aprender a ser			
2) Resultados de aprendizaje (= competencias)				
3) Cualificaciones (certificado, diploma o título)				
4) Empleabilidad	La educación a lo largo de la vida		Fuertemente relacionadas con la mejora de las condiciones de empleabilidad	
	El Acceso a la formación permanente			
	El desarrollo de competencias			
	Para la OIT es formar para un aprendizaje permanente y complejo implica: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a emprender			

³⁰Banco de conocimientos generados por OIT (Organización Internacional del Trabajo) y CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional) Recuperado de <http://www.oitcinterfor.org/recursos/mnc>

4.3 PRINCIPALES PROYECTOS EN FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

En este apartado se exponen brevemente los principales proyectos y programas internacionales enfocados en la educación por competencias.

4.3.1 El proyecto DeSeCo y las competencias clave

Durante el periodo 1997-2003, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo) desarrolló su Proyecto DeSeCo (Descripción y Selección de Competencias clave)³¹ en el marco del programa INES (Indicadores Internacionales de los Sistemas de Educación). En el informe final de 1997 surge el concepto de *competencias clave*

como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos³² que son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y son necesarias para participar con eficacia en diferentes contextos sociales (Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia, 2005, p. 56).

Los indicadores desarrollados por el Proyecto DeSeCo son de carácter transversal, y permiten evaluar aspectos como la motivación, el autoconcepto y las estrategias que el alumnado utiliza para aprender durante su educación secundaria o preuniversitaria. En la dirección de ayudar a los jóvenes a desarrollarse como personas moral e intelectualmente maduras, capaces de pensar por sí mismas, DeSeCo sitúa el concepto de *reflectiveness* [reflexividad] en el centro de las competencias básicas e identifica tres grupos: a) utilizar herramientas o recursos de manera interactiva –fundamentalmente el lenguaje–, b) funcionar en grupos socialmente heterogéneos, y c) actuar de manera autónoma (Pinto Molina y García Marco, 2007; De Pablos Pons, 2010).

A continuación se detallan en el cuadro 5 las competencias y las herramientas para el uso interactivo de las competencias clave definidas por DeSeCo en tres categorías, para lograr el éxito en la vida y el buen funcionamiento en la sociedad por parte de todos los individuos.

³¹ Proyecto DeSeCo (Descripción y Selección de Competencias clave) recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>

³² Destacado en el original.

Cuadro 5: DeSeCo, categorización de las competencias clave. Cuadro de elaboración propia, basado en la Figura nº 1 de Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia (2005, p. 57).

Competencias claves para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad (Enmarcado en un pensamiento crítico y enfoque holístico e integrado)	Competencias fundamentales	Herramientas que permiten usar en forma interactiva
1. Actuar de manera autónoma: ▪ Capacidad para defender y afirmar: ✓ sus derechos ✓ sus responsabilidades ✓ sus límites y ✓ sus necesidades ▪ Capacidad de concebir y realizar: ✓ proyectos de vida y ✓ proyectos personales ▪ Capacidad de actuar en el conjunto de la situación, el gran contexto		
2. Utilizar herramientas de manera interactiva: ▪ Capacidad en el uso de modo interactivo de: ✓ el lenguaje ✓ los símbolos y ✓ los textos	Alfabetismo y matemáticas básicas	▪ Comunicación ▪ Lenguaje ▪ Oralidad ▪ Alfabetismos ▪ Matemática básica
▪ Capacidad de utilizar de forma interactiva: ✓ el saber y ✓ la información	ALFIN (se menciona a la Alfabetización en medios)	▪ El conocimiento ▪ La información
▪ Capacidad de uso de la nueva tecnología de manera interactiva	Alfabetización en TICs (incluye a la Alfabetización digital)	▪ La tecnología
3. Funcionar (intervenir) en grupos socialmente heterogéneos: ▪ Capacidad para mantener buenas relaciones con los demás ▪ Capacidad de cooperación ▪ Capacidad de gestionar y resolver conflictos		

El Proyecto DeSeCo se basa, en parte, en un programa anterior desarrollado por la OCDE conocido como el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA), que a continuación se describe.

4.3.2 El proyecto PISA y el concepto de alfabetización

Según Pinto Molina y García Marco (2007), en la década de 1980 la información sobre la calidad de la educación y la eficacia de los sistemas educativos y su evaluación fueron clave para el desarrollo de los países. En 1997, la OCDE inició la primera evaluación del estudio PISA en 32 países (28 países miembros de la OCDE, 4 países no miembros). PISA (*Programa Internacional de Evaluación de Alumnos*)³³ evalúa a los alumnos que están cursando el último año de educación obligatoria, cuando rondan los 15 años de edad,

³³Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>

Para PISA en español consultar <http://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenespaol.htm>

Para PISA en el centro de México consultar <http://www.oecd.org/centrodemexico/>

aproximadamente, dado que

Es una evaluación de los conocimientos y destrezas que cabe esperar en un alumno que va a concluir la escolaridad obligatoria y puede, por tanto, proseguir estudios no obligatorios o incorporarse al mercado laboral. (...) [pretende] evaluar hasta qué punto los alumnos están capacitados para usar las habilidades y conocimientos a la hora de enfrentarse a los retos de la vida adulta. (Cuevas Cerveró, A. C., y Vives i Gràcia, J., 2005, pp. 54,52)³⁴

Estudia tres grandes áreas de conocimiento –Lectura, Matemáticas y Ciencias– para averiguar el grado de formación que poseen los estudiantes, y aportar información empírica para mejorar la toma de decisiones políticas en los distintos países miembros de la OCDE. Estos datos son relevantes dado que no es un análisis a nivel curricular, facilitando así la comparación de resultados, por ser independientes de la organización de la enseñanza de cada país, tanto desde la perspectiva pedagógica como desde la política educativa.

Es un análisis cíclico que se realiza cada tres años, teniendo un área central que representa el 66% del estudio, y a las otras dos áreas como ejes secundarios, con una representación del 17% del estudio. Esto permite que cada nueve años se conozca la preparación de los alumnos en cada área en particular, con una revisión de la evolución trianual, teniendo validez internacional porque se toma en cuenta el contexto cultural y curricular de cada país y porque este proyecto abarca a 1/3 de la población mundial (representado por los 28 países miembros + 26 países no miembros). Argentina³⁵ participó del proyecto PISA en el año 2004³⁶ y en el año 2015, aunque en esta última ocasión, al no utilizar los estándares internacionales, no se pudieron computar los resultados ni se los pudo comparar con los otros países de América Latina y el Caribe, quedando fuera del informe final.³⁷

Cabe resaltar de este proyecto en particular que muchos estudiosos consideran novedoso el concepto de *alfabetización (literacy)* que se utiliza en el estudio PISA, por su amplio alcance.

³⁴Dado que este artículo es del año 2005, aún no se habían publicado los resultados de la edición PISA 2006. Se han publicado los resultados de PISA 2009 en 6 volúmenes. El 6to. trata específicamente sobre las tecnologías digitales aplicadas a la educación y los estudiantes digitales: *Volume VI, Students On Line: Digital Technologies and Performance, explores students' use of information technologies to learn*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf> La segunda fase de evaluaciones se realizó en 2009 centrado en lectura, en 2012 matemáticas, en el 2015 en ciencias y en el 2018 será en competencia lectora y agregarán una nueva área: la competencia global. Información Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaen-espaol.htm>. Para ver las tablas de posicionamiento en todas las ediciones del PISA de todos los años, comparativo por países y la evolución 2000-2015 en Iberoamérica, consultar https://es.wikipedia.org/wiki/Informe_PISA#cite_ref-caba_18-0

³⁵Para acceder a la información sobre Argentina desde la OCDE, consultar <http://www.oecd.org/latin-america/countries/argentina/> y en español <http://www.oecd.org/latin-america/countries/argentina-y-la-ocde.htm>. A la biblioteca electrónica de la producción de OCDE sobre Argentina se puede acceder desde <https://www.oecd-ilibrary.org/argentina>

³⁶Para ver información sobre la situación PISA Argentina: OCDE; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DiNIECE. Programme for International Student Assessment: Informe Nacional República Argentina. Junio 2004. Recuperado de <http://oei.es/quipu/argentina/pisa2001.pdf>

³⁷"En PISA 2015, se excluyó de la evaluación una parte significativa de la población elegible de alumnos en Argentina, porque se utilizó una lista incompleta de escuelas en la primera etapa de muestreo (OECD, 2017b). Por este motivo, los resultados de Argentina no son plenamente comparables a los de otros países participantes, ni a los resultados de años anteriores." (OCDE, 2018, p. 59).

El uso que de este término se hace en el proyecto sobrepasa el empleo clásico de alfabetización, en sentido lectoescritor, para referirse a un tipo de formación capaz de suministrar a los alumnos un bagaje intelectual suficiente para afrontar los retos de la vida real y de la edad adulta. Se define en cada una de las áreas en términos de conocimientos y habilidades necesarias para una participación social y plena, y no en términos de conocimiento curricular (Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia, 2005, p. 54).

4.3.3 TUNING-AL y las competencias en Educación Superior

En la educación superior se encuentran varios proyectos a nivel internacional que tratan las competencias. Uno de ellos es el proyecto educativo TUNING³⁸ (González y Wagenaar, 2003), nacido en 1999 como respuesta de las principales universidades europeas al reto planteado por el proceso de Bolonia y el *Espacio Europeo de Educación Superior*³⁹ (en adelante EEES), con el objetivo de lograr unas titulaciones comprensibles y comparables en todos los Estados participantes. Los cimientos de este proyecto están en la búsqueda de consensos, el respeto a la diversidad y el trabajo conjunto para llegar a puntos de referencia comunes, basados en el aprendizaje, las competencias, las habilidades y destrezas. También brega por una mayor calidad centrándose en las oportunidades que brinda la internacionalización en el ámbito universitario.⁴⁰ TUNING es una comunidad referente conformada por expertos de distintas disciplinas y especialidades, teniendo en cuenta las particularidades regionales dentro de una perspectiva global. El objetivo de esta metodología es

construir titulaciones, compatibles, comparables, relevantes para la sociedad y con niveles de calidad y excelencia, preservando la valiosa diversidad que viene de las tradiciones de cada uno de los países. Estos requisitos exigen una metodología colaborativa, basada en el consenso, y desarrollada por expertos de diferentes áreas temáticas, representativos de sus disciplinas y con capacidad para comprender las realidades locales, nacionales y regionales. (Beneitone, González y Wagenaar, 2014, p. 10)

Al principio fueron 15 países los que se sumaron a esta iniciativa, y con el aumento del número de organismos e instituciones llegaron a conformarlo los 27 miembros de la UE. Luego se extendió hacia Europa del Este y Latinoamérica. Actualmente espera llegar a Estados Unidos, África, Australia, Japón e India, contando con la participación de 58 países

³⁸Recuperado de <http://tuningacademy.org/what-is-tuning/?lang=es>

³⁹Recuperado de <http://www.eees.es/>

⁴⁰Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/>.

y con publicaciones en más de 17 idiomas.

Para el presente trabajo interesa destacar las características de la aplicación de este proyecto educativo en Latinoamérica, junto con las observaciones y apropiaciones que un grupo de investigadores y estudiantes de la región hacen del mismo. El *Proyecto ALFA Tuning América Latina* (en adelante TUNING-AL) está basado en el realizado en la Comunidad Europea como repercusión a la *Declaración de Bolonia*, pero adecuado a la realidad latinoamericana. El objetivo es identificar y mejorar la colaboración entre las distintas universidades para el desarrollo de la calidad, la efectividad y transparencias para mejorar el intercambio entre instituciones de educación superior de la Unión Europea⁴¹ y América Latina⁴². En este proyecto participaron 230 académicos y responsables en educación superior de América Latina, conformando 16 redes de áreas temáticas y la red de responsables de políticas universitarias.⁴³

TUNING-AL inició su primer período en el año 2004⁴⁴ y para el año 2007 ya tenía definidas las 27 competencias genéricas para la región. Luego de definir las competencias genéricas y específicas, se desarrollaron los meta-perfiles.

Para la metodología TUNING, los meta-perfiles son las representaciones de las estructuras de las áreas y las combinaciones de competencias (genéricas y específicas) que dan identidad al área disciplinar. Los meta-perfiles son construcciones mentales que categorizan las competencias en componentes reconocibles y que ilustran sus inter-relaciones. (Miranda Barrios, 2013, p. 11)

En la fase 2011-2013 del Proyecto⁴⁵, se elaboraron meta-perfiles y perfiles y las competencias específicas de estas 15 áreas temáticas incluidas en el proyecto: Administración, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería civil, Matemática, Medicina, Psicología y Química. En ambos períodos (2004-2007, competencias genéricas, y 2011-2013, competencias específicas) se consultaron y consensuaron académicos, estudiantes, graduados y empleadores de cada área temática y se produjeron cuatro libros con todo lo elaborado en la segunda fase, teniendo en cuenta cuatro perspectivas: a) las necesidades de la región (desde lo local hasta el contexto internacional); b) el meta-perfil del área; c) la consideración de las

⁴¹Países de la UE que participan en TUNING: Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal, Rumania.

⁴²Países de América Latina que participan en TUNING-AL: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

⁴³Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>

⁴⁴Proyecto Tuning América Latina 2004-2008. (2013, Julio 3). Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

⁴⁵Proyecto Tuning: Tuning América Latina 2011-2013 Innovación Educativa y Social. (2013, Julio 3). Recuperado de <http://www.tuningal.org/>

tendencias futuras de la profesión y de la sociedad; d) la misión específica de la universidad. Además, en el año 2014, se fueron publicando libros⁴⁶ bajo el título común *Educación Superior en América Latina: Reflexiones y perspectivas en* (cada una de las disciplinas)⁴⁷, conteniendo los resultados del trabajo realizado por esos equipos de especialistas.

A continuación se presenta la reorganización de competencias que González Maura y González Tirado (2008) realizaron desde la perspectiva de docentes y egresados universitarios bolivianos y cubanos, acerca de la importancia de las competencias genéricas y su desarrollo en el contexto universitario. En su trabajo ponen de relevancia la formación profesional universitaria de los futuros graduados, centrándose en los estudiantes que se construyen en el proceso de aprendizaje, reestructurando a las 27 competencias originales del Proyecto TUNING AL⁴⁸ (el número de orden original se consigna entre paréntesis, acompañando a cada competencia) y subdividiéndolas en cuatro tipos, a saber:

- Competencias relativas al aprendizaje (8 en total):

⁴⁶Los libros resultantes del Proyecto TUNING-AL 2011-2013 son:

Proyecto ALFA Tuning América latina: Innovación educativa y social en español (2011-2014) <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-america-es/tuning-america-es-form3>

Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina () (s.l.) : Tuning América Latina. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-america-es/tuning-america-es-form3>

Beneitone, P., González, J., y Wagenaar, R. (Ed.) (2014). *Meta-perfiles y perfiles: Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina.* (s.l.): Tuning América Latina. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/index.php/main/libro/1066/es>

CLAR Crédito Latinoamericano de Referencia. (s.l.) : Tuning América Latina. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning32.pdf>

Villa, Aurelio (ed.) (2013) *ISUR: Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria* (s.l.) : Tuning América Latina. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-america-castellano-es/tuning-america-es-form1>

Sitio para descargar los libros publicados con los resultados del período 2011-2013: http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat_view/47-publicaciones-en-espanol-libros

⁴⁷El libro con las perspectivas sobre Agronomía es: Miranda Barrios, J.A. (Ed.) (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Agronomía.* Bilbao : Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning57.pdf>.

⁴⁸El listado completo con las 27 competencias genéricas definidas en TUNING-AL se encuentra en <http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia>. Aquí las listamos en el orden de TUNING-AL: 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo; 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano; 6. Capacidad de comunicación oral y escrita; 7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma; 8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; 9. Capacidad de investigación; 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; 12. Capacidad crítica y autocrítica; 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones; 14. Capacidad creativa; 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; 16. Capacidad para tomar decisiones; 17. Capacidad de trabajo en equipo; 18. Habilidades interpersonales; 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente; 21. Compromiso con su medio socio-cultural; 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales; 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma; 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos; 26. Compromiso ético; 27. Compromiso con la calidad.

- ✓ Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (4); Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (2); Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (15); Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (1); Capacidad de investigación (9); Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente (10); Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas (11); Capacidad para organizar y planificar el tiempo (3).
- Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal (7 en total):
 - ✓ Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (8); Capacidad de trabajo en equipo (17); Capacidad de comunicación oral y escrita (6); Capacidad motivar y conducir hacia metas comunes (19); Habilidades interpersonales (18); Capacidad de comunicación en un segundo idioma (7); Habilidad para trabajar en contextos internacionales (23);
- Competencias relativas a la autonomía y desarrollo personal (6 en total):
 - ✓ Capacidad creativa (14); Capacidad para tomar decisiones (16); Capacidad para actuar en nuevas situaciones (13); Habilidad para trabajar en forma autónoma (24); Capacidad crítica y autocrítica (12); Capacidad para formular y gestionar proyectos (25).
- Competencias relativas a los valores (6 en total):
 - ✓ Responsabilidad social y compromiso ciudadano (5); Compromiso con su medio socio-cultural (21); Compromiso ético (26); Compromiso con la calidad (27); Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (22); Compromiso con la preservación del medio ambiente (20).

4.3.4 AHELO y la evaluación de aprendizajes en la Educación Superior

Desde el año 2008 el Estudio de viabilidad AHELO⁴⁹ (Evaluación de los Resultados de

⁴⁹Getting the right data: the assessment instruments for the AHELO feasibility study http://www.oecd.org/document/12/0,3746,en_2649_35961291_45863116_1_1_1_1,00.html. En idioma español, la presentación <http://www.oecd.org/dataoecd/45/62/43805497.pdf> AHELO Estudio de factibilidad para la evaluación de los resultados de aprendizaje de la educación superior y la versión del sitio web institucional en español para latinoamericanos y caribeños <http://www.oecd.org/latin-america/espanol/>

Aprendizaje en la Educación Superior), desde la OCDE bajo el IMHE (Programa sobre la Gestión Institucional en la Educación Superior), busca evaluar distintos resultados de enseñanza y aprendizaje en una decena de universidades en cada uno de los 10 países que participan de forma voluntaria en el proyecto. La evaluación se realiza en distintas áreas. En cuanto a las habilidades genéricas, los países relevados fueron Finlandia, Corea, México y Noruega. A su vez, Australia, Japón y Suecia son los países elegidos en el área de habilidades específicas en las ingenierías como disciplina, y para relevar a la economía como disciplina se estudió a Bélgica (Finlandia), Italia, México y Países Bajos.

AHELO está compuesto por cuatro áreas de trabajo, una sobre valor agregado (teniendo en cuenta aquello con lo que el estudiante ingresó al estudiar, como todo lo que ha recibido de la institución de educación superior al egresar) y tres sobre las evaluaciones para medir los resultados del aprendizaje como las habilidades genéricas y las habilidades específicas de las disciplinas (Ischinger, 2009). Se consideran habilidades genéricas a aquellos tipos de razonamientos analíticos indispensables en distintos campos, por ejemplo: el pensamiento crítico, la aplicación práctica de la teoría, la solución de problemas, la facilidad para la comunicación escrita, la habilidad para el liderazgo, la habilidad para el trabajo en grupo. En cuanto a las habilidades específicas son las que corresponden a cada disciplina en particular. Con el valor agregado sumado al conocimiento del aprendizaje adquirido por los alumnos, se puede obtener una mejor y más exacta medición de calidad, ya que AHELO toma en cuenta tanto lo que recibe la institución como los procesos que suceden dentro de la misma, siendo importante lo que trae consigo el alumno al ingresar a la universidad como lo que se lleva al egresar.

Este estudio de viabilidad, iniciado en 2008 y completado en 2011, y que sigue vigente en Cataluña⁵⁰ y México, pone en evidencia el tipo de conocimiento que buscan tanto los estudiantes como los empleadores: aquello que el estudiante aprendió y que puede aplicarlo a situaciones concretas y de manera novedosa, porque el estudio teórico no es suficiente para un buen desempeño laboral.

5 ALFABETIZACIONES NECESARIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El Siglo XXI requiere de la alfabetización múltiple para que una persona pueda desarrollarse cabalmente y participar de forma activa y crítica en su entorno social. Campal García

⁵⁰Para mayor información sobre Cataluña, consultar http://www.aqu.cat/aqu/actualitat/noticies_es.html#_WwnG-fkvwec, en el caso de México la información que aparece en <http://ahelo.uaslp.mx/> corresponde hasta mayo de 2015. Para consultar la página oficial de AHELO desde la OCDE es www.oecd.org/edu/ahelo y la última actualización corresponde a junio de 2014.

(2006b, p. 49) cita la definición que Gómez Hernández hace de la *alfabetización* como “Proceso evolutivo y global, que progresivamente va incorporando la capacitación para los nuevos lenguajes, códigos, vías o medios de comunicación de cada época”, y destaca que las alfabetizaciones requeridas terminan conformando una constelación de competencias. Aquí es donde se plantean las relaciones entre los diferentes tipos de alfabetizaciones necesarias para que una persona pueda desenvolverse y desarrollarse en la SOCINFOC, quedando planteado que está en la naturaleza de estas alfabetizaciones darse conjuntamente y no de forma aislada, interactuando.

Realizando el relevamiento, son muchos los tipos de alfabetizaciones o alfabetismos que se requieren y la abundancia terminológica para referirse a conceptos semejantes o distintos es prolífica como bien demuestra Uribe-Tirado (2011). En el trabajo de Campal García (2006b)⁵¹ se hace una revisión muy completa analizando y citando a distintos autores sobre la temática: Gómez Hernández, Meador, Pasadas Ureñas entre otros. Esta autora considera que son cuatro las alfabetizaciones que se requieren en la SOCINFOC: 1) alfabetización informacional (ALFIN); 2) alfabetización de los medios de comunicación; 3) alfabetización multicultural; 4) alfabetización visual. Y cita un mensaje privado de Pasadas Ureñas⁵² donde hace hincapié en la responsabilidad que tienen las instituciones político-educativas en la formación adecuada de los ciudadanos para que estén preparados para las exigencias del medio.

El logro de una población formada en las distintas alfabetizaciones necesarias para funcionar en la Sociedad actual es obligación y función de todas las instituciones y profesiones que tienen que ver con la preparación de los ciudadanos para que sepan aprender a lo largo y ancho de la vida. (Campal García, 2006b, p. 51)

Además, dentro de las competencias necesarias para desenvolverse integralmente en la SOCINFOC, las personas requieren estar alfabetizadas en distintos aspectos (Carlino 2003a, 2003b, 2003c; Hernández Pérez, 2004), tal como lo afirma Budd⁵³ (citado en Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia 2005, pp. 57-58), y como se esquematiza en el cuadro 6.

⁵¹Dossier Practicando ALFIN En: Educación y biblioteca, 2006(156), pp. 48-141.

⁵²PASADAS, Cristóbal. “Sobre un concepto [en línea]”. Mensaje en Iwetel: Foro para profesionales de bibliotecas y documentación IWETEL@LISTSERV.REDIRIS.ES, 28 Mar 2006 11:32:08 +0200. Comunicación personal. En Campal García (2006, p.51).

⁵³Budd, R.W. Información, interacción, intercomunicación: Tejiendo la red global. El impacto de Internet en el futuro de la educación. Zer, 1997(2). Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/17308>

Cuadro 6: Tipos de culturas y alfabetizaciones requeridas en la Sociedad de la información y el conocimiento. Cuadro de elaboración propia basado en Campal García (2006a, p. 49) y Carlino (2003a, 2003b, 2003c)

Tipo de cultura	Alcance capacidad para ...	Tipo de alfabetización
Cultura literal	Leer textos escritos	Alfabetización básica / Lectoescritura / Competencia lectora / Alfabetización literaria
Cultura numérica	Leer cifras Leer cuadros	Alfabetización matemática
Cultura informática	Usar aplicaciones informáticas básicas de cualquier computadora Actualizarse con los cambios tecnológicos en esta área	Alfabetización informática / computacional / electrónica / digital ⁵⁴
Cultura gráfica	Entender gráficos	Alfabetización visual / Alfabetización mediática
Cultura informacional	Buscar Manejar Evaluar Aplicar la información en cualquier contexto	ALFIN / alfabetización informacional / informativa Alfabetización literaria (lectura y comprensión de lo que se lee) Alfabetización bibliotecaria (búsqueda, selección y análisis de la información) Alfabetización informática (uso eficaz de la tecnología)

Campal García (2006b) considera que la ALFIN engloba a todas las otras alfabetizaciones, dado que se refiere a la capacidad que las personas tienen para trabajar en entornos de red e integrar lo que aprehende en otras situaciones y entornos a sus nuevas circunstancias, con amplio conocimiento de lo que significa acceder a una red de comunicación, sus costos y los diferentes recursos de información y comunicación para acceder a los contenidos de su interés, y

(...) sobre todo, la alfabetización informacional supone la capacidad de un individuo para detectar qué información necesita, conocer las distintas fuentes de información, distinguirlas en función de su coste, de su calidad y de su fiabilidad. Y además, la capacidad del individuo para localizarla, recuperarla, aprehenderla, comprender, de forma crítica, la información que recibe en cualquier formato (gráfico, textual, audiovisual, etc.) e integrarla en su entorno local. (Hernández Pérez, 2004.)

Además en la formación básica hay que tener en cuenta también a las alfabetizaciones mediáticas, para entender cómo se manejan y construyen los medios de comunicación como generadores de información (Barbosa Chacón, Barbosa Herrera, Marciales Vivas y Castañeda Peña, 2010; De Pablos Pons, 2010), y a la alfabetización cívica, los derechos y obligaciones de las personas tanto en sus comunidades como a nivel global, enmarcados en los Derechos Humanos, porque con ellas se logra el emponderamiento (Constantino y Amorós, 2004; Escobar Vallarta, 2016; Saorín y Gómez Hernández, 2014).

⁵⁴Para Gómez Hernández citado por Campal García (2006b, p.51) se trata de la constelación de alfabetizaciones o competencias de la Sociedad de la información y el conocimiento relacionados con la cultura informacional.

Sturges y Gastinger, originalmente en el año 2010 cuando publicaron su artículo “Information Literacy as a Human Right” (traducido al español en 2012 por Lozano Palacios), tenían presentes a todas estas alfabetizaciones y consideraban que

La esencia de este argumento es que si partimos de la perspectiva de los derechos humanos, esto nos conduce a una interpretación sólida e inclusiva de la Alfabetización Informacional, de modo que ésta engloba a todas las formas específicas de alfabetización promovidas por los diferentes grupos profesionales, aunque compartiendo el mismo principio. (Sturges y Gastinger, 2012, pp. 9-10)

Siguiendo el mismo razonamiento, Uribe-Tirado (2013a) cierra su trabajo sobre la formación en pensamiento crítico desde la ALFIN a nivel universitario como un Derecho Humano para emponderar al ciudadano, citando a la UNESCO con el siguiente texto:

Lograr esto exige un trabajo conjunto entre bibliotecas, centros de cómputos, coordinaciones académicas; entre bibliotecarios, informáticos y educadores; reconociendo los aportes de cada dependencia-profesional, pero teniendo claro que **la formación en estas competencias es una necesidad en la sociedad actual**, y una realidad que cada vez es más creciente en el mundo entero, en diferentes lenguajes, como indica la UNESCO (HORTON et al, 2013)⁵⁵: “Durante la última década, la UNESCO ha promovido activamente el concepto de sociedades del conocimiento en el que la alfabetización informacional (IL) desempeña un papel fundamental en la construcción de sociedades inclusivas, pluralistas, equitativas y participativas. Al permitir a las personas interpretar y emitir juicios informados como usuarios de información, así como convertirse en productores y distribuidores de información y conocimiento por derecho propio, la Alfabetización informacional habilita a los ciudadanos a tomar mejores decisiones críticas para alcanzar su máximo potencial, y permite a los países sostener su desarrollo político, económico y social”⁵⁶ (Uribe-Tirado, 2013a, p. 13).

5.1 ALFABETIZACIÓN TERCIARIA

Carlino expone que en los textos teóricos hispanohablantes suele usarse a la alfabetización terciaria como sinónimo de alfabetización académica o alfabetización superior (2003b). Sin

⁵⁵En el original, la cita de la UNESCO está en inglés y es la que transcribo aquí:

During the last decade, UNESCO has been actively promoting the concept of Knowledge Societies in which Information Literacy (IL) plays a fundamental role in building inclusive, pluralistic, equitable and participatory societies. By enabling people to interpret and make informed judgments as users of information, as well as to become producers and distributors of information and knowledge in their own right, Information Literacy empowers citizens to better make critical decisions to achieve their full potential, and it enables countries to sustain their political, economic and social development. (Uribe Tirado, 2013, p. 13)

⁵⁶Traducción propia.

embargo, plantea que únicamente en Australia esta temática tiene aristas coincidentes y fundamentales con el desarrollo de los atributos del graduado y que, según la *Tertiary Literacy Policy and Procedures* de la Universidad de Wollongong (2001), la alfabetización terciaria está compuesta por diversas alfabetizaciones, cuyo alcance se define con mayor detalle en el sitio web actual⁵⁷ de esta universidad:

- 1) ALFIN: el StartSmart tiene como objetivo ayudar a los estudiantes brindándoles el conocimiento sobre la mejor manera de localizar la información requerida para respaldar sus estudios universitarios con habilidades de información académica esencial, basándose en la capacidad de reconocer cuándo se necesita información y la capacidad de localizar, evaluar y utilizar efectivamente la información requerida.
- 2) Alfabetización académica: enfocada en el tratamiento de las habilidades de lectura, análisis crítico, redacción y presentación oral en las distintas asignaturas.
- 3) Alfabetización computacional/digital: capacidad de utilizar con eficacia dispositivos informáticos y periféricos asociados y software genérico para encontrar, almacenar, recuperar y manipular datos.
- 4) Alfabetización estadística: capacidad de pensar estadísticamente y de usar eficazmente el razonamiento estadístico formal.
- 5) Prácticas profesionales: la transferencia y aplicación de conocimientos, valores, actitudes y habilidades adquiridas en los estudios universitarios al trabajo y los entornos de la vida, incluida la gestión de una carrera profesional.

Partiendo de lo expuesto hasta ahora en la presente investigación, y considerando como elementos sustanciales para la TE a la ALFACA, la ALFIN y la CL, se brinda a continuación mayor detalle sobre dos de las alfabetizaciones que forman parte de la alfabetización terciaria, y sobre la Competencia Lectora como situación transversal a ambas alfabetizaciones.

5.1.1 ALFACA: el marco

La alfabetización académica o alfabetización superior comprende las estructuras características de producción (oral o escrita) e interpretación del conocimiento de la cultura

⁵⁷Para mayor información sobre la alfabetización terciaria en esta Unidad Académica, consultar el siguiente enlace: <https://www.uow.edu.au/student/services/tl/overview/index.html>

discursiva de cada disciplina académica. Es la forma particular de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de la comunidad académica en cuestión, para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentado así el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan (Presta, 2006). Como menciona Carlino (2003a, p. 410), “la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos”. Ante la gran problemática que se les presenta a los docentes universitarios porque los estudiantes ingresantes o novatos universitarios no entienden lo que están leyendo, Carlino expone una muy certera explicación a esta situación: esta práctica interpretativa requiere de recursos cognitivos de lectura de textos científicos y académicos que los alumnos no tienen, dado que nunca la han realizado anteriormente en su educación formal (Carlino, 2003a). En síntesis, la ALFACA no sólo trata de la lectura, sino también de la oralidad, la escucha y la escritura con las particularidades lingüísticas de cada especialidad y área disciplinar, sean éstas tanto a nivel académico como a nivel científico.

Considerar que la enseñanza debe partir de la lectura y la escritura como prácticas, los procesos y representaciones sociales como forma de apropiación de una cultura académica se han estado investigando desde 1989, por diferentes áreas disciplinares (Carlino, 2003a; 2004c). En las universidades australianas, inglesas y norteamericanas, hace más de veinticinco años que consideran estratégica la alfabetización académica en sus estudiantes universitarios, y la han incluido en sus políticas de información universitarias (Carlino, 2003a; Carlino, 2003b; Fernández Toledo, 2003b). En el caso de la educación superior argentina, Carlino (2003a) plantea que los responsables de las políticas de información universitarias aún no han tomado en cuenta la importancia estratégica de la alfabetización académica en la formación de su comunidad educativa, y las experiencias didácticas que se han realizado han sido casos aislados y sin un encuadre institucional que lo sustente.

En el siguiente cuadro se muestran las distintas escuelas de la temática con sus exponentes académicos, en diferentes latitudes:

Cuadro 7: Posturas teóricas en la ALFACA. Cuadro de elaboración propia basado en Carlino (2003a; 2003b) y Rosales (2004).

Lugar	Postura teórica	Autores
Estados Unidos de América	Escribir a través del curriculum (WAC – Write Across Curriculum)	Russell, 1990; Gottschalk y Hjortshoj, 2004 (Universidad de Cornell)
Gran Bretaña	Nuevos estudios sobre culturas escritas	Street, 1999
Australia / Nueva Zelanda	Alfabetizaciones académicas	Bode, 2001; Cartwright y Noone, 2000; Chalmers y Fuller, 1996?
	Leer para escribir (Reading to Write)	Van Dijk, 1978; Spivey (en Risemberg, 1996; Knudson, 1998)

Una observación interesante de realizar –y que queda claramente expuesta en el cuadro 7– es que tanto en la ALFIN como en la ALFACA coinciden los lugares geográficos donde se estudian y aplican estas disciplinas: Estados Unidos de América-Canadá, Gran Bretaña y Australia-Nueva Zelanda.

Siguiendo a Carlino (2007), la enseñanza de la escritura académica en Canadá y Estados Unidos tiene diferentes posturas teóricas, a saber:

- Cursos introductorios de composición.
- Programas de escritura bajo el aprendizaje de la Escritura a través del curriculum (WAC, *Write Across Curriculum*), donde se orienta y retroalimenta la producción escrita que los alumnos realizan de los contenidos disciplinares. Esta modalidad puede ser implementada bajo tres sistemas: a) tutores de escritura; b) compañeros de escritura en las materias; c) materias de escritura intensiva.

Todas estas posturas consideran a la escritura como una herramienta epistémica involucrada en el aprendizaje, dado que cada disciplina está conformada por un sistema de nociones, métodos y prácticas discursivas característicos, que dan por resultado el objeto de enseñanza de cada especialidad disciplinar. La postura WAC tiene un mayor desarrollo en Estados Unidos que en Canadá.⁵⁸ Según Carlino (2004a) la Universidad de Cornell (Estados Unidos) es pionera en considerar la escritura en las disciplinas como medio para enseñar y aprender en la universidad (citado en Carlino, 2005, p. 209), y esta práctica siempre fue aplicada para la formación de las elites.

Por su parte, Castelló Badía (2014) plantea que a partir de 1990 en Reino Unido se desarrolló el movimiento *Alfabetizaciones académicas* –Academic literacies, ACLITS, según Russell, Lea, Parker, Street, y Donahue⁵⁹ (citado en Castelló Badía, 2014)– y sobre el

⁵⁸Es necesario tener en cuenta que cuando se habla de Estados Unidos, también se considera a Canadá (pero no así a México, aunque sea parte de América del Norte), dado que este país ha tenido como referencia lo realizado en Estados Unidos, al menos el sector anglófono.

⁵⁹Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in «academic literacies» and «writing across the curriculum»: approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de

término *Literacy* aclara que

remite a todos los niveles educativos y tiene que ver con la formación continua en lectura y escritura que nos convierte en personas letradas, es decir, aquellas que pueden hacer uso de sus habilidades discursivas de manera activa y ajustada a las exigencias de los contextos en los que participan de tal forma que son competentes para contribuir activamente al desarrollo de su comunidad y disfrutar como miembros de pleno derecho de sus beneficios (Castelló Badía, 2014, p. 350).⁶⁰

Este concepto es el que sustenta su trabajo porque

propone la enculturación académica en los códigos, discursos y convenciones disciplinares, como una forma específica de alfabetización que las instituciones de Educación Superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de – por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con– sus respectivas comunidades profesionales (Castelló Badía, 2014, p. 350).

Simultáneamente se dió otra situación en el Reino Unido: se masificó la cantidad de personas que empezaron a estudiar en la universidad y, de esa proliferación de centros de apoyo al aprendizaje (*Learning Centers*) surgieron los *Writing Centers*. Como detalla Castelló Badía (2014), para los movimientos ACLITS fue primordial el trabajo crítico de R. Ivanič titulado *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing* (1998)⁶¹, sobre el poder del lenguaje y su repercusión en la identidad del estudiante, es decir que dicha identidad es básicamente construida desde lo discursivo. Además siempre se nutrieron de los aportes de la sociolingüística, la etnografía y la antropología lingüística.

En la Argentina, la Dra. Carlino es una de las referentes en ALFACA. Ella plantea que la transformación llevada a cabo se basa en la necesidad de tener en cuenta los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales y de formar graduados que puedan seguir aprendiendo por su cuenta una vez finalizados sus estudios (Carlino, 2003a). También expone que la ALFACA como práctica interpretativa requiere de recursos cognitivos de lectura de textos científicos y académicos que los alumnos no poseen, dado que nunca la han realizado anteriormente en su educación formal (Carlino, 2003b). Es así que toma la llegada de un estudiante universitario a la disciplina que eligió para formarse académicamente como la incursión de un inmigrante en una cultura nueva, con todas las características del visitar y vivenciar valores y normas de comportamiento específicas y

<http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>

⁶⁰Algunos autores, entre los que se encuentra Carlino, teniendo en cuenta este significado, han traducido el término en cuestión como *literacidad*.

⁶¹Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.

particulares de la cultura de esa comunidad, de la que hay que aprender para poder interactuar en ella correctamente, hasta lograr ser miembro de la misma apropiándose de esa cultura.

Desde estas perspectivas y, específicamente en cuanto a la ALFACA en la Argentina, hay trabajos de investigación realizados en ciencias sociales, humanidades, ciencias agrarias y ciencias veterinarias y que están mencionados en el presente trabajo (Carlino, 2004b; Diment y Carlino, 2006; Fernández y Carlino, 2010). Durante el relevamiento también localicé experiencias interesantes en la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP), donde se hallaron investigaciones y aplicaciones concretas de ALFACA desde 2012, enmarcadas tanto a nivel de cátedras –como las experiencias de ciencias agrarias y forestales (Bravo, Heguy y Mendicino, 2012; CONEAU, 2017; Roan y Garatte, 2015; Sharry, Galarco y Stevani, 2012; Stevani, Sharry y Galarco, 2012)⁶², y de ciencias veterinarias (González, Flamini, Andrés Laube y Barbeito, 2008; González, Karlen y Barbeito, 2014; Wright et al., 2016; Santelices Iglesias, Piatti y Barbeito, 2016; Santelices Iglesias et. al., 2016)– como a nivel de unidad académica, en informática, ciencias jurídicas y derecho y psicología. En posgrado y dependiendo de Presidencia de la UNLP, en 2017 se realizó por novena ocasión el taller multidisciplinar destinado a maestrandos y doctorandos para las ciencias exactas y naturales, ciencias de la salud y ciencias sociales, lo que demuestra cierto avance en las líneas planteadas por Carlino.

Focalizándome en la TE, la ALFACA es el componente que encuadra el universo rector de la disciplina en cuestión dando todas las marcas y valores discursivos y culturales de la especialidad disciplinar, armando, especificando y delimitando las características del marco en el cual aplicar la TE, permitiéndole a su vez a la TE adaptarse en cualquier circunstancia y ante cualquier cambio y evoluciones que surjan en dicha especialidad.

⁶²Desde el cambio de planes de estudio en 2004, la Secretaría de Asuntos Académicos junto con la Unidad Pedagógica, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, la Dirección de Enseñanza de la Facultad y otros ámbitos institucionales en distintas instancias de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, están trabajando sistemáticamente en los indicadores de rendimiento académico de su estudiantado. En septiembre de 2018 se inició el "*Programa de apoyo institucional para mejorar el rendimiento académico. Para estudiantes en todas las instancias de las carreras*", enmarcado en el "Programa de rendimiento académico y egreso de la UNLP". Consta de tres instancias, prestando apoyo a los estudiantes desde su ingreso hasta su egreso. En el *Tramo Inicial* se ofrecen distintas modalidades de orientación y tutoría: con Tutorías académicas de inicio de carrera (para la mejora de la planificación académica, metodología de estudio y seguimiento de los nuevos estudiantes), Tutoría de contenidos de Química: destinadas a fortalecer y complementar los aprendizajes adquiridos en los cursos regulares de primer año y el Curso intensivo de Física Aplicada para promocionar la materia. Se incorporan los actores: a) tutores-docentes, b) los mentores (estudiantes avanzados), c) los grupos de estudio guiados por docentes (para orientar a los estudiantes en la organización, preparación y acreditación del examen final de las materias de primer año). En el *Tramo Medio* se ofertan *cursos intensivos para preparar exámenes finales y para promocionar* materias que inciden sobre la regularidad de los estudiantes de 4° y 5° año, en las cursadas de: Química Orgánica, Sistemática Vegetal y Microbiología Agrícola para febrero de 2019. Y en el *Tramo Final* se implementaron los *Padrinos de acompañamiento para el egreso* que orientan la elaboración del Trabajo Final de Carrera (TFC) y que estén cursando actualmente, y de agosto de 2018 a junio de 2019 los *Padrinos de acompañamiento para el egreso* para aquellos estudiantes que presentaron su proyecto de TFC entre los años 2013-2016 y preparar su trabajo final grado. Además en abril de 2019 se iniciará el *Taller para elaboración de Trabajo Final*. Recuperado de <http://www.agro.unlp.edu.ar/novedad/programa-de-apoyo-institucional-para-mejorar-el-rendimiento-academico>

5.1.2 ALFIN: el faro

La Alfabetización informacional, en información o sobre información es una alfabetización genérica y por lo tanto transversal a todas las personas y a todos los niveles educativos⁶³. Constituye las maneras de poder encontrar la información necesaria para llevar a cabo las tareas cotidianas, entenderla, evaluarla, interpretarla, utilizarla, modificarla, generar nuevo conocimiento, compartir el nuevo conocimiento producido y finalmente evaluar todo el proceso de búsqueda-recuperación-utilización para saber si se podrían haber mejorado las estrategias utilizadas. Permite que las personas sean responsables de su propia preparación y que estén capacitadas para aprender durante toda su vida, adquiriendo el hábito de aprender a aprender, y utilizándolo en su quehacer cotidiano con objetivos personales (Presta, 2006).

En el año 2003, en la *Declaración de Praga: Hacia una sociedad alfabetizada en información*⁶⁴ se definió que

(...) la alfabetización informacional abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida. (*Declaración de Praga: cap a una societat alfabetizada informacionament*⁶⁵ citado en Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia, 2005 p. 63).

La ALFIN o competencia en el acceso y uso de la información se caracteriza por: a) ser una competencia polifacética ya que implica distintas alfabetizaciones y habilidades; b) pertenecer a un área más amplia, donde las capacidades están centradas en los contenidos de la información con independencia del soporte; c) estar relacionada con habilidades tecnológicas; d) ser una competencia relacionada con el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de pensamiento crítico-reflexivo y de autorregulación de procesos; e) ser una competencia genérica y transversal a todas las áreas del curriculum (Durban Roca, 2006).

El trabajo por competencias pone el acento en el aprendizaje de los estudiantes, más que

⁶³En cuanto al tratamiento terminológico de ALFIN, son excelentes los trabajos de Benhard (2002, p. 426) en el ámbito anglosajón, español y francoparlante. En el ámbito iberoamericano es imprescindible el trabajo y aportes de Uribe Tirado (2009) y su sitio <http://alfiniberoamerica.blogspot.com/> sobre el relevamiento terminológico de ALFIN en español, portugués e inglés según los conceptos relacionados, sinónimos, complementarios y precedentes, constituyéndose como una fuente de información fundamental en la temática. En julio de 2018 Uribe Tirado editó la bibliografía Libro: Wiki ALFIN / Iberoamérica. (7 años recopilando la producción sobre Alfabetización Informacional en 22 países) con el estado del arte de la temática recopilado en la plataforma Wikispace, que cerró. (Uribe Tirado, 2018).

⁶⁴Documentos del Grupo AlfinCat (disuelto en 2011) Recuperado de <http://www.cobdc.org/grups/alfincat/documents.html> en catalán, castellano, vasco, gallego e inglés.

⁶⁵Versión catalana de la Declaración de Praga recuperado de <http://www.cobdc.org/pdf.html>

en la acción formativa de la biblioteca (Gómez Hernández y Benito Morales, 2001; Martí Lahera, 2007; Gómez Hernández, 2002a, 2002b; Gómez Hernández, Benito Morales, Cerdá Díaz y Peñalver Martínez, 2000). Benito Morales (2000b, 2006) plantea que el concepto y desarrollo de la ALFIN se diferencia claramente de la formación de usuarios por la planificación de tareas (elaboración de un diseño instructivo), la profundización del aprendizaje (desarrollo de habilidades intelectuales) y la finalidad del proceso (aprender a aprender). Por su parte, Ostróvskaya, Méndez Lara y Hermosillo Aguirre (2004) plantean que la formación de usuarios está limitada a la enseñanza o uso del medio (impreso o electrónico), mientras que la ALFIN está centrada en el desarrollo de la habilidad para usar y valorar la información. Por lo tanto, la formación bibliográfica, las habilidades en la biblioteca o la instrucción bibliográfica no son ALFIN, porque no son competencias transversales para ser aplicadas en cualquier situación a resolver, sea profesional o personal; no tienen un apoyo pedagógico como eje de enseñanza-aprendizaje para ser impartido y no pueden ser transferidos a otros ámbitos de aplicación (Marciales Vivas, González Niño, Castañeda Peña y Barbosa Chacón, 2008).

En el ámbito iberoamericano sobre la ALFIN, los aportes realizados por las investigaciones del Dr. Alejandro Uribe-Tirado (2010, 2012b, 2013b, 2013c, 2018; Uribe-Tirado y Pinto Molina, 2014, 2015), son imprescindibles a la hora de pensar en un proyecto de esta temática, por el relevamiento exhaustivo realizado para su trabajo de doctorado, de los distintos niveles de implementación de los programas y proyectos ALFIN en las universidades de esta región, la conformación de herramientas de información y compilación de datos organizados cronológicamente y por países de las distintas experiencias, para así conformar las 75 lecciones aprendidas⁶⁶ y la edición en versión libro (Uribe-Tirado, 2018) Wiki ALFIN que contiene lo realizado en ALFIN en 22 países durante 7 años.

Teniendo en cuenta los nuevos aportes, resulta de gran valor la traducción al español del *Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales*⁶⁷, publicado en el 2013 por el CI2 (acrónimo de competencias informáticas e informacionales)⁶⁸, donde queda de manifiesto el trabajo realizado por los bibliotecarios e informáticos en la Universidad de Cardiff (Gales)⁶⁹ con las experiencias en esa universidad y en Finlandia, donde se aúnan buenas prácticas, principios y documentos para ser aplicados en otras UI académicas⁷⁰.

⁶⁶Uribe Tirado, Alejandro. (2013, octubre). Lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades de Iberoamérica / Lessons learned in Information Literacy Programs at universities in Ibero-America (Doctoral). Universidad de Granada; Universidad de La Habana, Granada. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/22416/>

⁶⁷*Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales* (CI2). Madrid, 2013. Traducción y adaptación del Handbook for information Literacy Teaching de la Universidad de Cardiff (tercera revisión, 2009, incluye la actualización de 2011). Recuperado de : http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/manual_ci2_completo.pdf

⁶⁸Surge en la Comisión mixta intersectorial CRUE-TIC (Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) y REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias) de España. Sitio web: <http://www.ci2.es>

⁶⁹*Handbook for information Literacy Teaching* Recuperado de : <http://www.cardiff.ac.uk/insrv/educationandtraining/infolit/hilt/>

⁷⁰Una explicación detallada con acceso a las distintas partes del Manual fue publicada en ALFARED el 14/11/2012 recuperado

Asimismo, el documento de Marzal García Quismondo y Borges donde presentan “una visión evolutiva de cómo se ha ido fundamentando la metaliteracy” (2017, p. 2) es de gran relevancia, ya que son muy interesantes las relaciones que establecen entre las multialfabetizaciones (*metaliteracies*) y los modelos evaluativos y, más aún, las referencias a las relaciones entre las alfabetizaciones en massmedia y comunicación relevadas por Marzal García Quismondo (2009, 2012) en estudios previos. La metaliteracy se conforma como derivación de múltiples alfabetizaciones que la precedieron y que confluyeron por las necesidades académicas ante las repercusiones de la web 2.0 y la web social. Como modelo pedagógico postulan al conectivismo porque

proporciona a la metaliteracy un saludable sustento pedagógico al incluir la “metacognición” entre las competencias, esto es, la capacidad del individuo de desarrollar competencias y adquirir conocimiento a partir de su propia reflexión sobre sus propias facultades alfabetizadoras: los individuos competentes participan activamente en construir y ajustar su propia red de aprendizaje, evaluando con eficacia qué elementos de la red son útiles y cómo mejor desarrollar esa red mediante las herramientas, procesos y elementos de acuerdo con sus necesidades (Marzal García Quismondo y Borges, 2017, p. 4).

Como lo plantea Bobish⁷¹ (citado en Marzal García Quismondo y Borges, 2017, p. 3) “el *conectivismo* se convirtió en la base pedagógica más firme para su actualización, por su mayor solidez y eficacia para el aprendizaje y el conocimiento de la web 2.0”, situación tomada en cuenta en la renovación de las *Normas de alfabetización en información* de ALA/ACRL (2016).

Teniendo en cuenta lo expuesto y viendo que en el año 2005 se estipuló en la *Declaración de Alejandría*⁷² que la ALFIN sea el *Faro para la Sociedad de la Información* como componente fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida, es que adopto la idea de la ALFIN como faro en la construcción teórica de la TE, permitiéndole alumbrar y mostrar el camino a seguir para adaptarse a las distintas realidades que se fueran presentando.

de <http://www.alfared.org/blog/bibliotecas-universitarias/1414>

⁷¹Bobish, G. (2011). Participation and pedagogy: Connecting the social web to ACRL learning outcomes. *The Journal of Academic Librarianship*, vol. 37 (1), 54-63. doi <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2010.10.007>

⁷²*Faros para la Sociedad de la Información: Declaración de Alejandría Sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida*, Recuperado de <https://www.ifla.org/node/7275>.

5.1.3 COMPETENCIA LECTORA: la llave

Gutiérrez Valencia (2005) en su exposición sobre los resultados del estudio PISA en México, y siguiendo a la OCDE y a la UNESCO en cuanto a la importancia de la formación lectora de los ciudadanos para el siglo XXI, considera a la capacidad lectora la clave de acceso a la SOCINFOC, porque ella permite la participación efectiva en esta nueva era.

(...) la lectura desempeña un papel estratégico en el desarrollo cognoscitivo de los ciudadanos del tercer milenio porque coadyuva a múltiples funciones intelectuales desarrollando y fortaleciendo sus capacidades semánticas, de expresión, comunicación, afectivas, de comprensión, de síntesis, de recreación y de sensibilización. Por ello **la lectura** empieza a ser reconocida en la actualidad por todas las naciones del mundo, como **una capacidad imprescindible y estratégica del desarrollo de todos los ciudadanos para comprender y emplear la información impresa y escrita, para acceder, construir y reconstruir el conocimiento, impulsar su potencial personal y participar activamente en la sociedad**⁷³ (Gutiérrez Valencia, 2005, pp. 93-94).

Expone, asimismo, que la capacidad lectora de los ciudadanos en la era de la información “exige del desarrollo de nuevas habilidades para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto e información para aplicarla adecuadamente a su realidad en la resolución de los múltiples problemas que le plantea su entorno” (Gutiérrez Valencia, 2005, p. 94).

En el proyecto PISA se considera a la CL⁷⁴ como la comprensión y el empleo de los textos escritos así como la reflexión personal a partir de estos para alcanzar las metas propias, desarrollando en los individuos el conocimiento y el potencial personal, participando en la sociedad (OCDE, 2001).

Cierto es que la polisemia en la utilización y el significado asignado tanto al término *competencia lectora* (*Reading Literacy*) como al de *comprensión lectora* (*Reading Comprehension*) hace muy difícil su tratamiento al querer enmarcarlos conceptualmente, tal como lo explica Jiménez Pérez (2014) en su trabajo:

de todos los autores consultados se puede extraer que no hay consenso en lo que a comprensión lectora se refiere. Ni tampoco existe una correlación entre comprensión lectora y competencia lectora, solo una temporalización en el curso del concepto (p. 69).

⁷³Lo destacado es mío.

⁷⁴En este apartado utilizo la sigla CL para referirme a la Competencia Lectora (como queda expuesto en el Siglario) para que no se confunda con capacidad lectora o con comprensión lectora y para sea más fluida la lectura del texto.

No obstante, es necesario demarcar cuáles son las relaciones entre los conceptos antes mencionados, donde "el hecho abstracto dependiente de la capacidad individual de cada persona" (Jiménez Pérez, 2014, p. 71) está relacionado con las capacidades intelectuales, emocionales y psicológicas del individuo. De este modo, la competencia lectora es la habilidad del ser humano de usar su comprensión lectora de manera utilitaria respecto al ámbito social en el que se desenvuelva por ser la materialización concreta de la relación del individuo con la sociedad.

Así, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Jiménez Pérez, 2014, p. 71).

Por su parte, cabe señalar que la CL en el ámbito universitario tiene una importancia vital. Generalmente los docentes encuentran, como escollo principal en el proceso de aprendizaje de su alumnado, la incapacidad para comprender lo que leen. Es que la comprensión lectora se encuentra directamente relacionada tanto con la ALFIN (Cuevas Cerveró y Marzal García Quismondo, 2007) como con la ALFACA. Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia (2005) citan los resultados de la investigación realizada por Ramírez Leiva (2002)⁷⁵, quien considera que varios aspectos de la CL se encuentran en la ALFIN por ser competencias informacionales, lo que permitiría medir el grado de utilización también de estas competencias. Carlino (2003b), por su parte, plantea que la práctica interpretativa que supone la ALFACA requiere de recursos cognitivos de lectura, específicos de cada área disciplinar y especialización, recursos de lectura completamente nuevos y desconocidos por el estudiantado, y que han de ser enseñados en la carrera académica en la que se han inscripto.

⁷⁵Ramírez Leiva en julio de 2002 prepara "Lectura, alfabetización en información y cultura de la Información" para presentar en la UNESCO, la U.S. National Commission on Libraries and Information Science y el National Forum on Information Literacy, a ser usado en la Reunión de Expertos en Alfabetización en Información, Praga, Checoslovaquia, según detalla Cuevas Cerveró y Vives y Gràcia (2005).

5.2 EL ROL DE LOS BIBLIOTECARIOS Y LA FUNCIÓN DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En cuanto al objetivo de esta tesina referido a las incumbencias y responsabilidades de los actores que se ocupan de las tareas de apoyo al aprendizaje, como son los profesionales de la información, y su inserción y participación en la vida académica, se han encontrado varias perspectivas convergentes y divergentes, signadas por la proliferación típica de datos e información de la SOCINFOC.

5.2.1 El profesional de la información en el contexto universitario

En la bibliografía publicada desde finales de la década de 1980 se observa que, en los países del Tercer Mundo, suelen realizarse servicios de formación de usuarios y de referencia e información bibliográfica donde se brinda a los usuarios de información científica, los conocimientos estratégicos para el acceso a los catálogos en línea y bases de datos a texto completo o referenciales y otros recursos informativos, contribuyendo a la difusión y la democratización de la información y el conocimiento científicos.

Con ser sus prestaciones limitadas al conocimiento y manejo de fuentes en cada disciplina, este servicio marcó sin duda, como decíamos, un profundo cambio en la biblioteconomía y en el uso y concepto de los centros bibliotecarios y documentales ya que supuso el inicio de los primeros pasos en la universalización y democratización de la información científica. (Gimeno Perelló, 2001, pp. 24-25)

En el ámbito hispanoamericano, a partir de mediados de la década de 1980, se iniciaron en España las primeras actividades pedagógicas dirigidas a la enseñanza del uso de la información con el profesor Francisco Javier Bernal Cruz, quien acuñó el término *Pedagogía de la información*, disciplina que se basa “en la incorporación de todos los usuarios potenciales de información científica y técnica a un programa de formación que contempla las dimensiones informativas y tecnológicas que mediatizan el acceso al conocimiento” (Gimeno Perelló, 2001, p. 25) y que persigue como objetivos los siguientes:

- a) Preparar a los individuos en las habilidades de selección, análisis y evaluación de información, así como hacerlos capaces de criticarla, para evitar una 'pérdida' o 'atosigamiento' en el inmenso volumen informativo.

- b) Posibilitar la formación de profesionales en función de las necesidades del mercado de trabajo, a través de la educación permanente y especializada.
- c) Crear aptitudes intelectuales necesarias para la participación del individuo en la actividad administrativa y política del país, lo que implica hacerles conocedores de los mecanismos que originan y transmiten la información, su construcción y su análisis, a la vez que familiarizarlos con el contacto directo con la tecnología.

Dentro de este paradigma se desarrolló teórica y prácticamente la *alfabetización informacional*, concepto propuesto por el profesor José Antonio Gómez Hernández (2000a) para referirse al “conocimiento y la capacidad de usar de modo reflexivo e intencional el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes involucrados en el proceso de obtener, evaluar, usar y comunicar la información a través de medios convencionales y electrónicos”. Básicamente, comprendería “las competencias, aptitudes, conocimientos y valores necesarios para acceder, usar y comunicar la información en cualquiera de sus formas, con fines de estudio, investigación o ejercicio profesional” (Gómez Hernández (2000) citado en Gimeno Perelló, 2001, p. 26).

Es así que, dentro del paradigma de la Pedagogía de la información y del marco conceptual de la ALFIN, el profesor Félix Benito Morales realiza diferentes experiencias en lo que él denominó el *proceso de educación documental*, estableciéndose los primeros casos prácticos de este paradigma, con los actores y sus funciones como se muestra en el cuadro 8.

Cuadro 8: Proceso de educación documental (en el marco de la ALFIN, paradigma de la Pedagogía de la información según Benito Morales). Cuadro de elaboración propia basado en Gimeno Perelló (2001, pp. 26-27).

Actores	Funciones
Profesor, docente	Es el mediador y facilitador de las experiencias de aprendizaje
Alumno	Procesa activamente la información conformando su propio pensamiento
Bibliotecario documentalista (profesional de la información)	Proporciona al docente y al alumno las herramientas técnicas, lingüísticas y documentales para la actualización de los conocimientos y la formación permanente
Aula	Convertido en taller de documentación y en comunidad de aprendizaje
Biblioteca	Proporciona los recursos y servicios documentales necesarios para que se realice el proceso de educación documental. Funciones: - Recoger y proporcionar acceso a los recursos de información necesarios para producir conocimiento, mediante el estudio, la enseñanza, la investigación o la transmisión cultural. - Hacer que los estudiantes y los profesores se formen en las metodologías documentales a fin de conocer qué información necesitan, cómo seleccionarla, localizarla, usarla y valorarla críticamente mediante la <i>Formación documental</i> .

Como ya se expuso, la Universidad es uno de los tres agentes responsables en la generación de conocimiento en la sociedad y es el ámbito natural para que el conocimiento surja. En el cuadro 9 se presentan las destrezas a aprender expuestas por Gómez Hernández (2000a, p. 180) que se deben impartir y manejar en el nivel académico, donde confluirían la ALFACA y la ALFIN en la Educación Superior, así como los actores responsables de llevarlas a cabo, entre ellos el profesional de la información (Presta, 2006).

Cuadro 9: Destrezas a aprender en la Educación Superior (Gómez Hernández, 2000a, 2000b, p. 189). Cuadro de elaboración propia.

Destrezas a aprender	Responsables
La localización de recursos	Bibliotecarios
La formulación adecuada de las búsquedas	Bibliotecarios
La decodificación de la información	Bibliotecarios
La localización, selección y consulta de los registros y los documentos	Bibliotecarios
Los valores éticos	Bibliotecarios y Docentes
Los valores legales relativos al acceso y uso de la información, que deben adquirirse a través de la motivación y el ejemplo	Bibliotecarios y Docentes
Las destrezas tecnológicas implicadas: facilitando buenas salas de ordenadores para la capacitación de los alumnos y un acceso amplio a las mismas también en las bibliotecas	La institución en su conjunto
El aprendizaje de los procesos de determinación de las necesidades de información, la discusión de la información, su análisis y su reelaboración y su difusión pública.	Alumnos, compañeros y profesores

En las distintas funciones de los bibliotecarios universitarios en la formación académica y en la vida institucional se ven reflejadas las acciones que hacen y lo que podrían hacer por su comunidad interna (gestión, personal Nodocente y administración de la UA). Hernández Pérez (2004) considera que las bibliotecas deben ejercer su rol de facilitador cultural y más aún en momentos de crisis e incertidumbre político-social. Por su parte, dos pioneros de la ALFIN española como son Gómez Hernández y Benito Morales consideran que es necesario que los bibliotecarios en formación y los profesionales en ejercicio puedan prepararse didácticamente para enseñar, proyectar, coordinar y asesorar respecto de este tipo de conocimientos (Gómez Hernández, 2000a, 2000b; Gómez Hernández y Benito Morales, 2001; Benito Morales, 2000a, 2000b). En cuanto a los bibliotecarios como docentes en la enseñanza de la ALFIN, Lupton (2002) hace la distinción entre bibliotecario que enseña y bibliotecario profesor, quien es consciente de ser parte del entorno educacional. El profesional de la información –dedicado al apoyo a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación⁷⁶– debe estar involucrado en los procesos educativos de la comunidad universitaria a la que sirve, así como la UI (como institución dentro del organigrama

⁷⁶Se compilan y detallan las competencias de los profesionales de la información en Association of College and Research Libraries. (24, junio, 2007). Normas sobre las competencias de los coordinadores y bibliotecarios encargados de la formación de usuarios. Junta de ACRL. Recuperado de http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/profinst_spanish.pdf

académico) y deben reformular sus funciones para ser partes activas en el proceso educativo de su comunidad, atendiendo a las diferentes clases de usuarios/lectores a los que sirven como mediadores y facilitadores en el proceso de la utilización y generación social de conocimiento, y ofreciendo el ámbito espacio-digital propicio para que este proceso pueda llevarse a cabo (Caridad Sebastián y Martínez Cardama, 2013; Robinson García, 2010; González Fernández-Villavicencio, 2013, 2016; González Fernández-Villavicencio, Gómez Barrera, Saen de Casas, y Moya-Orozco, 2016; Martínez, 2013; Marzal García Quismondo, 2012; Serrano Vicente, 2005; Torres-Salinas, 2011). Tal como señala Gómez Hernández (2007, 2010), en la relación especial entre la ALFIN y las bibliotecas universitarias, los bibliotecarios deben considerarse como formadores de formadores, lo que conlleva su inminente especialización en el ámbito docente.

En este mismo sentido, González Fernández-Villavicencio, Gómez Barrera, Saen de Casas y Moya-Orozco (2016) sostienen y González Fernández-Villavicencio (2016) a título personal detalla cómo el cambio de paradigma en la enseñanza universitaria influyó en el perfil del bibliotecario universitario:

Ya no se enseña a usar una herramienta desde un punto de vista instrumental, se enseña a concretar el tema de la búsqueda; reflexionar sobre el sentido de lo que se va a buscar; definir la estrategia; presentar una metodología científica; desarrollar por escrito un trabajo científico; conocer y respetar los derechos de autor; presentar el resultado de forma escrita, pero cada vez más de forma visual, mediante infografías y mapas mentales; defender en público unas ideas y resultados; etc. Este papel docente lo están asumiendo los bibliotecarios progresivamente en el ámbito no solo de los POAT⁷⁷, los TFG⁷⁸, los trabajos de fin de máster o las tesis doctorales, sino también en la formación sobre ciclos de investigación, perfiles de autor, identidad digital, métricas de la publicación científica tradicionales y no tradicionales, acreditaciones y sexenios, gestión de datos de investigación, etc. (González Fernández-Villavicencio et al., 2016).

Por otra parte –directamente relacionado con el quehacer de los bibliotecarios universitarios– nos encontramos con los planteos realizados por la especialista Myrna Lee (2016a, 2016b, 2016c, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d), quien escribió una serie de publicaciones en la plataforma web *Infotecarios*⁷⁹, todos con la temática *Marco para la alfabetización informacional en la Educación Superior*, en donde se introdujo la aplicación de la ALFIN en Educación Superior sin la estructura de estándares que solían aparecer en esta temática (González Fernández-Villavicencio, 2015), presentando una nueva perspectiva integral y modular, basada en la teoría constructivista, donde se manejan los marcos/*frameworks* desde seis ideas centrales distintas: 1) la autoridad es construida y

⁷⁷Planes de Orientación y Acción Tutorial.

⁷⁸Trabajos de Fin de Grado.

⁷⁹Recuperado de www.infortecarios.com

contextual; 2) la creación de la información como proceso; 3) la información tiene valor; 4) la investigación como consulta; 5) la escolaridad como conversación y 6) la búsqueda como exploración estratégica. Y se considera al alumno el centro del paradigma y se definen las funciones del docente y del bibliotecario, donde el profesional de la información está llamado a estrechar la colaboración directa con el profesorado, a trabajar en la creación de un plan de estudios afín a la alfabetización informacional, a desarrollar, reforzar y estimular la adquisición y desarrollo de las competencias de alfabetización informacional en los futuros egresados.

Como se plantea en la gestión del conocimiento organizacional: si al conocimiento se le da un tiempo y un espacio donde generarse, surge.

5.2.2 Bibliotecarios académicos embebidos / integrados / incrustados... mímesis, ecosistema y relaciones simbióticas en la Unidad Académica

Dentro del ecosistema al que pertenece y en el que funciona la UI en la UA, el rol de los profesionales de la información es trascendental para el desarrollo de distintos aspectos estratégicos de las funciones realizadas en cada organización académica mayor (Presta, 2006, 2011, 2013), entre otras:

- Formación y apoyo del profesorado y de los docentes a cargo de las materias e investigaciones (Área académica).
- Formación y apoyo del estudiantado en los diversos grados y especializaciones (Área académica; Área estudiantil).
- Función de anclaje de distinto tipo, en el grado, el postgrado y la investigación (Área académica; Área estudiantil, Investigación y Desarrollo).
- Función de anclaje y de interrelaciones culturales con los estudiantes extranjeros (Área académica; Área estudiantil; Área de Cooperación y Relaciones Internacionales).
- Difusión y resguardo de la producción científico-académica en distintas fuentes de información, de manera apropiada para darle mayor visibilidad a la institución y a sus recursos humanos (Área académica; Investigación y Desarrollo; Repositorio Institucional; Publicaciones; UI).
- Relevamiento y difusión del perfil académico-científico de cada uno de los

integrantes del plantel docente de la Unidad Académica (Área académica; Investigación y Desarrollo).

- Utilización de distintas plataformas para lograr mayor visibilidad de la producción académico-científica y cultural del plantel de la UA (Área académica; Investigación y Desarrollo; Publicaciones; UI; Repositorio Institucional; Área Informática);
- Difusión y resguardo de los proyectos de extensión hacia la comunidad de la región en la que se encuentra inserta y de la que es parte la Unidad Académica (Extensión; Publicaciones; Repositorio Institucional; UI);

Retomando lo dicho, el papel desarrollado por los profesionales de la información es de vital importancia, ya que los bibliotecarios académicos saben cuán estratégicas son dichas áreas (Gómez Hernández, 2010; González Fernández-Villavicencio, Gómez Barrera, Saen de Casas, y Moya-Orozco, 2016). Pero la falta de visibilidad de su tarea hace que sea común que desde ámbitos académicos desconozcan que son intrínsecas a su perfil como profesional de la información (dejando de lado su experiencia y conocimientos en la materia y no contando con su criterio en la toma de decisiones dentro de ámbitos que les incumben), por tratarse de la generación, la protección y la difusión de datos, información y conocimientos estratégicos a distintos niveles y necesidades.

El papel del profesional de la información se encuentra totalmente enmascarado en su quehacer debido a su perfil profesional. Esta situación de *encontrarse implícito* tanto en sus tareas como en su función dentro de la organización, demuestra que es parte estratégicamente constitutiva dentro del ecosistema académico. Por lo tanto, esta situación de invisibilidad por *encontrarse implícito*, podría considerarse motivo suficiente para demostrar cuán integrado está desde siempre en los objetivos educativos de la institución a la que pertenece⁸⁰. Es por este motivo que no considero a este tipo de bibliotecario universitario ni embebido (Robinson García, 2010; Martínez, 2013; Shumaker, 2013a, 2013b; Torres-Salinas, 2011) ni incrustado (Martínez, 2013), sino *integrado por implícito*, por formar parte constitutiva de la estructura mayor, donde su función es simbiótica con el entorno.

Además, otra característica de este bibliotecario integrado es la capacidad de mimesis con las necesidades y requerimientos de información y aprendizaje de las otras personas que conforman y constituyen el sistema académico. Esta capacidad de no perder las

⁸⁰Las ideas de bibliotecario integrado por encontrarse implícito –antes que embebido e incrustado– así como la capacidad de mimesis propia del profesional de la información dentro del ecosistema de información, fueron trabajadas epistolarmente con la Bib. Doc. Yanina González Terán y la Mgt. Mónica G. Pené, docentes del Departamento de Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

características propias pero sí entender y actuar en consecuencia como otro organismo dentro del ecosistema de información, es la que le permite al profesional de la información el poder actuar como otro, sin perder sus características intrínsecas. Esta capacidad de mimesis no suele encontrarse en otras disciplinas.

En el marco del simposio de especialistas de ALFACA en Argentina (Tandil, 2006⁸¹), se planteó como problema fundamental para el desarrollo de la especialidad, la imposibilidad con que se encontraban estos especialistas en escritura y oralidad académicas al momento de ser escuchados y tenidos en cuenta por sus pares docentes cuando dictaban clases. Sufrían de invisibilización en el medio educativo teniendo respuestas teóricas y prácticas para la intervención e implementación de soluciones a problemas educativos puntuales. Esta dificultad para encontrar la manera de hacerse escuchar por los colegas que requerían de sus servicios tal vez se deba en gran parte a una actitud y actividad natural para cualquier profesional de la información: la de actuar desde el otro, entendiendo y haciendo propias las necesidades informativas y de formación del otro, conociendo el ecosistema informativo en el que se desenvuelve ese otro.

Para remediar varias de estas falencias en el quehacer cotidiano del bibliotecario universitario, Badke (2010, p. 138) explicita desde el título de su artículo⁸² que tanto la ALFIN como las funciones realizadas por los profesionales de la información son invisibles porque no se considera al bibliotecario en el mismo nivel que al docente/investigador académico. Plantea que es imprescindible instaurar una agenda en la unidad acad, para de este modo lograr el apoyo y el compromiso de las autoridades. Y porque –al mismo tiempo– todo lo escrito sobre ALFIN está en publicaciones del mundo bibliotecario o de las ciencias de la información y casi nada en las publicaciones académicas y científicas de educación superior. En consecuencia, la producción académico-científica de las ciencias de la información carece de visibilidad fuera de su propia esfera, contribuyendo a la invisibilidad de la misma en otros ámbitos de investigación y aplicación.

⁸¹ Simposio Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la Educación Superior que se dio dentro del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy: la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad. Organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Sala Abierta de Lectura de Tandil. Tandil (Argentina), 28-30 septiembre y 1 octubre de 2006.

⁸² Badke, W (2010) Why Information Literacy Is Invisible. *Communications in Information Literacy* 4(2), 129-141. Recuperado de www.comminfolit.org.

6 LA TRÍADA ESTRATÉGICA PARA LA GENERACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

En este apartado expongo la evolución de mi investigación teórica detallando, en primera instancia, las distintas etapas y momentos que se dieron en el relevamiento y análisis de información, presentando la génesis de la Tríada Estratégica (TE en adelante).

En segunda instancia defino y explico los alcances de los componentes de la TE, es decir, ALFIN, ALFACA y CL, para luego detallar cómo funciona la TE como sistema, dado que la ALFIN y la ALFACA trabajando coordinadamente reportan muchos beneficios para la Educación Superior, tanto a corto como a mediano y largo plazo.

En una tercera instancia, planteo *ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender: bocetos para una aplicación práctica de la Tríada Estratégica*, específicamente enfocada en el colectivo Nodocente, ya que es el menos investigado y relevado al tratar las distintas capacitaciones e instancias de formación e información.

6.1 GÉNESIS DE LA TRÍADA ESTRATÉGICA

En el recorrido bibliográfico por las distintas temáticas, encontré diversas situaciones y puntos de contacto que se fueron afianzando a medida que me iba introduciendo en cada materia. Al realizar el análisis de la bibliografía recopilada para la temática ALFIN, detecté tópicos, situaciones de enseñanza-aprendizaje y competencias afines y presentes en la bibliografía sobre ALFACA, pero sin que en ninguna de las referencias se establecieran relaciones explícitas entre estas dos disciplinas.

Para poder organizar de una manera coherente estas características, tópicos y competencias en ALFIN y ALFACA, opté por seguir la tradicional estructuración de datos en tablas de doble entrada utilizadas en los modelos-estándares de ALFIN, donde se presentan, de cada estadio de aprendizaje, qué competencias son las que intervienen, para así poder: a) establecer las relaciones que en el análisis de los textos se iban encontrando entre las temáticas, b) evitar recategorizar equívocamente situaciones ya establecidas desde la pedagogía y ciencias afines en las que no se iba a profundizar en esta

investigación y así obviar —por desconocimiento— situaciones relevantes, c) seguir cánones ya establecidos y aprobados por la comunidad científica, y d) detectar relaciones de semejanza y diferencias en los distintos estadios de la aplicación de los programas ALFIN y ALFACA. Los cuadros comparativos de los modelos ALFIN (cuadro 10) y las competencias a desarrollar que contemplan cada uno (cuadro 11), los confeccioné a fines de 2009 como manera de poder comprender las relaciones de semejanza y diferencias entre los modelos, tanto a nivel universitario como a nivel escolar, como lo hace López Santana (2015) en su texto.

En primera instancia comparé las aptitudes básicas de formación en enseñanza universitaria estipulados por los autores Bernhard (2002), Barry (1999) y Menou (2002) en relación con ALFIN y el uso de la información, tanto en el mundo anglosajón como en el español (Gómez Hernández, 2000a; Benito Morales, 2000a, 2000b, 2006), y a nivel superior como en una biblioteca escolar (Durban Roca, 2006). Bernhard (2002) estructura a las cinco fuentes que compara y las analiza bajo diez campos de competencias que son las que yo utilicé en la primera columna del cuadro 10 *Comparación de alfabetizaciones (informacional, académica y documental) según competencias a desarrollar a nivel escolar y universitario*. En la segunda columna se encuentran detalladas las aptitudes a desarrollar, basadas en las fuentes estudiadas por Bernhard (2002) y compiladas por mí en cada competencia.

A partir de aquí, decidí utilizar este método comparativo para estructurar los modelos y las propuestas desde ALFACA, pudiendo establecer de manera explícita las relaciones de competencias entre distintos modelos relevados: por un lado, por Carlino (2003a, 2003b, 2004b, 2004c, 2005) en cuanto a la experiencia argentina y sus investigaciones respecto a Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Australia, y por otro lado por Mojica Cardozo (200?), sobre sus experiencias e implementaciones en la Universidad Sergio Arboleda en Colombia. A continuación se presenta el cuadro 10 resultante de la comparación en esta investigación.

Cuadro 10: Comparación de alfabetizaciones (informacional, académica y documental) según aptitudes a desarrollar a nivel escolar y universitario, basadas en análisis realizado por Bernhard (2002). Cuadro de elaboración propia.

Bernhard, (2002, p. 416)	Bernhard, (2002, pp. 431-432)	Alfabetización Académica (ALFACA)		ALFIN + ALFACA	Alfabetización informacional (ALFIN)	ALFIN en la biblioteca escolar	
Campos de competencias	Detalle de las aptitudes a desarrollar	Mojica Cardozo (Universidad Sergio Arboleda – Colombia)	Carlino (2003a, 2003b, 2004b, 2004c, 2005) ALFACA Gran Bretaña, EEUU, Australia, Argentina	Barry (1999) (Análisis de las habilidades de información necesarias para la formación de los estudiantes de doctorado)	Gómez Hernández (Destrezas a aprender en la educación superior. Gómez Hernández, 2000, p.189)	Benito Morales (2000a, 2000b, 2006) La educación documental= Pensamiento + Información + Valores	Durban Roca, Gloria (2006(156), pp. 60-62). Aprender a utilizar la información en la biblioteca escolar.
1. Identificación de las necesidades de información	Definir el objeto de la investigación; Reconocimiento y articulación de la necesidad de información en base a la pregunta o el problema de investigación, determinando la naturaleza y extensión de la información necesitada			A) Valoración de la información (la evaluación de la calidad, el filtrado de la información excesiva y la concentración en las necesidades de información)			
2. Creación y organización de la información	Comprensión de cómo la información está diseñada, almacenada y organizada.	a) estrategia de formación en la interpretación de textos académicos; b) potenciar destrezas para la producción de textos; d) plantear una secuencia didáctica que asegure qué tipo de acciones pedagógicas permiten: Corregir, fortalecer e impulsar la lectura [COMPETENCIA LECTORA]	Trata sobre las competencias necesarias para: 1. aprender los modos discursivos de una disciplina en particular; 2. su forma de estudiar; 3. su manera de Investigar. 4. Los modos de transmitir experiencias y 5. los modos de transmitir conocimientos, media		El aprendizaje de los proceso de determinación de las necesidades de información, la discusión de la información, su análisis y su reelaboración y su difusión pública son destrezas a aprender por los alumnos. Responsables: Alumnos, compañeros y profesores		1) Búsqueda y recuperación de la información: 1.B) Comprender los recursos disponibles: Comprender cómo se elabora, organiza y almacena la información (formatos y soportes); Conocer los distintos tipos de recursos existentes (tipologías documentales); Comprender las características y utilidades de cada tipo; Seleccionar los recursos que mejor se ajustan a la necesidad planteada; Conocer cómo acceder a los recursos informativos en las bibliotecas y en Internet.
3. Estrategias de búsqueda y búsqueda de investigación	Identificación y selección de los métodos de investigación o sistemas de recuperación de información más adecuados; Desarrollo e implementación de estrategias efectivas de búsqueda; Identificación, localización y recuperación de información relevante	c) afianzar experiencias propias de formación para la investigación, y así: desarrollar en los estudiantes competencias básicas de: 1. investigación documental, 2. identificación de fuentes de información y 3. uso de fuentes de información. Docentes y Estudiantes.	modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– en cada disciplina	B) Conocimiento y manejo de recursos (conocimiento de recursos y dominio de los sistemas): Docentes y Bibliotecarios	1. La localización de recursos. 2. La formulación adecuada de las búsquedas. 3. La decodificación de la información. 4. La localización, selección y consulta de los registros y los documentos. Responsables: Bibliotecarios	Aprender a informarse: localizar y comprender los recursos documentales.	1) Búsqueda y recuperación de la información: 1.C) Localizar y recuperar información: Planificar el trabajo de búsqueda; Diseñar estrategias de búsqueda; Conocer la herramienta de búsqueda específica de cada tipo de recurso informativo; Utilizar sistemas avanzados de recuperación de información. I.C) Evaluar los resultados y el proceso de búsqueda: Comprender, analizar e interpretar críticamente los resultados de una búsqueda; Identificar y seleccionar la información relevante; Aplicar criterios para valorar la calidad de la información: fiabilidad, actualización, accesibilidad, usabilidad; Identificar la sobrecarga informativa ("infoxicación");

Bernhard, (2002, p.416)	Bernhard, (2002, pp.431-432)	Alfabetización Académica (ALFACA)		ALFIN + ALFACA	Alfabetización informacional (ALFIN)	ALFIN en la biblioteca escolar	
Campos de competencias	Detalle de las aptitudes a desarrollar	Mojica Cardozo (Universidad Sergio Arboleda – Colombia)	Carlino (2003a, 2003b, 2004b, 2004c, 2005) ALFACA Gran Bretaña, EEUU, Australia, Argentina	Barry (1999) (Análisis de las habilidades de información necesarias para la formación de los estudiantes de doctorado)	Gómez Hernández (Destrezas a aprender en la educación superior. Gómez Hernández, 2000, p.189)	Benito Morales (2000a, 2000b, 2006) La educación documental= Pensamiento + Información + Valores	Durban Roca, Gloria (2006(156), pp.60-62). Aprender a utilizar la información en la biblioteca escolar.
4. Habilidades tecnológicas / informáticas	Desarrollar aptitudes en el uso de herramientas informáticas y tecnológicas incorporadas en el dominio de la información: teclado/ratón, windows, Internet, E-mail, Navegador de Internet, recuperación de información				Las destrezas tecnológicas implicadas: facilitando buenas salas de ordenadores para la capacitación de los alumnos y un acceso amplio a las mismas también en las bibliotecas. Responsables: La institución en su conjunto		Comparar información de diferentes fuentes; Reflexionar sobre la validez de los procesos de la búsqueda realizada.
5. Evaluación y tratamiento de la información	Analizar y evaluar la información críticamente; Organizar y procesar la base de la información y el sistema de valores; Incorpora la información seleccionada a su conocimiento	c) afianzar experiencias propias de formación para la investigación, y así: desarrollar en los estudiantes competencias básicas de: 1. investigación documental (...): Docentes y Estudiantes		A) Valoración de la información (la evaluación de la calidad, el filtrado de la información excesiva y la concentración en las necesidades de información): Directores y docentes de investigación. C) Habilidades de interacción logicolingüísticas (formulación de las necesidades e interpretación de los resultados): Docentes y Bibliotecarios	El aprendizaje de los procesos de determinación de las necesidades de información, la discusión de la información, su análisis y su reelaboración y su difusión pública son destrezas a aprender por los alumnos. Responsables: Alumnos, compañeros y profesores.		2) Análisis y tratamiento de la información: 2.A) Explorar la información seleccionada: comprender, analizar e interpretar con profundidad la información [ALFIN, ALFACA]; Segmentar y establecer relaciones jerárquicas y asociativas [ALFACA]; Sistematizar y sintetizar la información relevante [ALFACA] 2.B) Transformar la información en conocimiento personal: Incorporar la nueva información a la propia base de conocimientos; Integrar información de fuentes diversas; Hacer inferencias; Construir significados; Establecer conexiones con conocimientos previos; Formular conclusiones; Elaborar nueva información.
6. Utilización y comunicación de la información	Individualmente o como miembro de un grupo, usa la información de forma efectiva para lograr un objetivo específico; Aplica la información para una toma de decisiones eficaz y creativa; Genera y comunica eficazmente información y conocimiento, utilizando varias tecnologías de la información		modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– en cada disciplina, mediante la lectura crítica y la escritura experta.		El aprendizaje de los procesos de determinación de las necesidades de información, la discusión de la información, su análisis y su reelaboración y su difusión pública son destrezas a aprender por los alumnos. Responsables: Alumnos, compañeros y profesores.	Aprender a pensar: aprovechar y optimizar los recursos mentales a lo largo de la vida.	3) Comunicación y aplicación de la información: 3.B) Utilizar la información de forma efectiva: Aplicar la información para un propósito específico; Comunicar la nueva información escrita: Editar los contenidos utilizando diferentes formatos y soportes [ALFIN, ALFACA]; Presentar documentos claros y bien estructurados [ALFACA].

Bernhard, (2002, p.416)	Bernhard, (2002, pp.431-432)	Alfabetización Académica (ALFACA)		ALFIN + ALFACA	Alfabetización informacional (ALFIN)	ALFIN en la biblioteca escolar	
Campos de competencias	Detalle de las aptitudes a desarrollar	Mojica Cardozo (Universidad Sergio Arboleda – Colombia)	Carlino (2003a, 2003b, 2004b, 2004c, 2005) ALFACA Gran Bretaña, EEUU, Australia, Argentina	Barry (1999) (Análisis de las habilidades de información necesarias para la formación de los estudiantes de doctorado)	Gómez Hernández (Destrezas a aprender en la educación superior. Gómez Hernández, 2000, p.189)	Benito Morales (2000a, 2000b, 2006) La educación documental= Pensamiento + Información + Valores	Durban Roca, Gloria (2006(156), pp.60-62). Aprender a utilizar la información en la biblioteca escolar.
7. Aspectos éticos, sociales	5. Comprende los aspectos económicos, legales, sociales y políticos que rodean al uso de la información y las tecnologías de la información, y accede a ellas y las utiliza ética y legalmente				5. Los valores éticos 6. Los valores legales relativos al acceso y uso de la información deben adquirirse a través de la motivación y el ejemplo. Responsables: Bibliotecarios y Docentes		3) Comunicación y aplicación de la información: 3.A) Actuar con ética y responsabilidad en la utilización: Acceder legalmente a los recursos de información; Reconocer y citar adecuadamente las fuentes de información utilizadas; Mantener la privacidad y seguridad de la información. [ALFIN (ALFACA)]
8. Actitud activa de cara al aprendizaje	Desarrollar objetivos de actitud que lleven a una apreciación del aprendizaje a lo largo de la vida					Aprender a vivir: adquirir hábitos y actitudes para una ciudadanía activa y el aprendizaje	
9. Crítica de los medios de comunicación	Usar, evaluar y tratar críticamente la información recibida a través de los medios de comunicación de masas						
10. Autoevaluación	Evaluación del proceso de búsqueda de información y del producto del proceso						

Durante el año 2010, en la búsqueda bibliográfica, tomó relevancia la temática *competencia lectora* (CL en adelante) en parte por ser una de las competencias evaluadas en el análisis de los resultados del Proyecto PISA 2003. De esta manera encontré una nueva competencia relevante para mi estudio, dado que está directamente relacionada con la ALFACA porque trata una de las problemáticas expresadas en el *Simposio Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la Educación Superior* de Tandil en 2006⁸³: la incapacidad del alumnado de comprender lo que está leyendo. Por otra parte, la CL se encuentra relacionada con la ALFIN por ser también una competencia transversal en los sistemas educativos, apareciendo ambas mencionadas en distintos artículos y principalmente en el de Cuevas Cerveró y García Quismondo (2007), donde toman a la CL como modelo para aplicar ALFIN en el contexto español.

A partir de este nuevo hito es que en el año 2010 replanteé el trabajo de investigación realizado hasta el momento con la ALFIN y la ALFACA, incluyendo en los relevamientos y análisis a la CL en el ámbito universitario. Luego de estar tabulando las características de distintos modelos internacionales sobre ALFIN y la educación universitaria (Bernhard, 2002), establecí las relaciones entre las tres disciplinas específicamente en el ámbito universitario.

A principios del año 2011 utilicé la metodología del cuadro con el desarrollo de las competencias de información a nivel universitario, pero teniendo como referencia las 27 competencias básicas comunes a nivel académico estipuladas por el proyecto TUNING-AL, en relación con otras fuentes bibliográficas como base: ALFIN - Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), para ALFACA lo estipulado en el 2001 por la Universidad de Wollongong (Australia), y un trabajo elaborado por mí en el marco de esta investigación donde presenté ante mis pares cómo funcionan complementariamente la ALFIN y ALFACA en la *Tríada estratégica para la generación social del conocimiento* (Presta, 2011).

A continuación se presenta el cuadro 11 donde se comparan los distintos tipos de competencias genéricas para los graduados de la educación superior en América Latina establecidas por TUNING-AL en el período 2004-2007 para las carreras universitarias de la región y mantenidas para el período 2011-2013, así como las competencias para el EEES desde España, y cómo se vinculan con la CL, la ALFIN y la ALFACA de la TE, en relación con las competencias detectadas para el aprendizaje a lo largo de la vida (Lisboa 2000-2002).

⁸³Realizado en el *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy: la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*. Organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Sala Abierta de Lectura de Tandil. Tandil (Argentina), 28-30 septiembre y 1 octubre de 2006.

Cuadro 11: Análisis comparativo de diferentes tipos de competencias genéricas necesarias en el ámbito universitario para la SOCINFOC (Presta, 2011). Cuadro de elaboración propia.

COMPETENCIAS GENÉRICAS DE AMÉRICA LATINA (TUNING AL 1a etapa 2004-2007; 2011-2013) que deben tener sus graduados universitarios	ALFIN-EEES Competencias claves (educación formal), Genéricas (laborales) y Sistémicas (académicas)	Wollowong "Tertiary Literacy Policy and Procedures" (2001, pp. 1-2) ALFABETIZACIÓN TERCIARIA	TRIADA ESTRATÉGICA para la generación social de conocimiento (Presta, 2011)	APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: Competencias básicas (Consejo Europeo extraordinario de Lisboa, 2002)
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	El razonamiento (Genéricas)	ALFIN + Alfabetización Académica	CL + ALFIN	
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica		ALFIN + Alfabetización Académica + Prácticas profesionales	ALFACA + EMPLEABILIDAD	Cultura general
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo		ALFIN + Prácticas profesionales	ALFIN + ALFACA	
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión		ALFACA + Prácticas profesionales	ALFACA	
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano		ALFIN + Alfabetización Académica + Prácticas profesionales	ALFIN + ALFACA	Competencias en destrezas interpersonales y cívicas
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	Lectura (Claves)Escritura (Claves)	ALFACA	CL + ALFIN + ALFACA	Comunicación en lengua materna; Cultura general
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	Lenguas extranjeras (Claves)	Prácticas profesionales + ALFACA		Comunicación en lenguas extranjeras
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	Tecnologías de información (Claves) ; Cultura tecnológica (Claves) ; Cálculo (Claves)	Alfabetización computacional / digital	ALFIN	Tecnologías de la información y el conocimiento; Cálculo y competencias matemáticas, ciencia y tecnología
9. Capacidad de investigación	El mapeo de conceptos (Sistémicas)	ALFIN + ALFACA	ALFIN + ALFACA	
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	La capacidad de aprender en el contexto del Aprendizaje a lo largo de la vida (Genéricas)	ALFIN + Prácticas profesionales	ALFIN	Aprender a aprender
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	La identificación del conocimiento existente (Sistémicas)	ALFIN + ALFACA + Alfabetización estadística	ALFIN	Tecnologías de la información y el conocimiento
12. Capacidad crítica y autocrítica	El razonamiento (Genéricas)	Prácticas profesionales + ALFIN	ALFIN	
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	El razonamiento (Genéricas)	ALFIN + Prácticas profesionales	ALFIN	
14. Capacidad creativa	La creatividad (Genéricas)	ALFIN + ALFACA	ALFIN + ALFACA	
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	La resolución de problemas (Genéricas); Capacidad para emprender mejoras y proponer innovaciones (Sistémicas)	ALFIN + ALFACA + Prácticas profesionales	ALFIN	

COMPETENCIAS GENÉRICAS DE AMÉRICA LATINA (TUNING A 1a etapa 2004-2007; 2011-2013) que deben tener sus graduados universitarios	ALFIN-EEES Competencias claves (educación formal), Genéricas (laborales) y Sistémicas (académicas)	Wollowong "Tertiary Literacy Policy and Procedures" (2001, pp. 1-2) ALFABETIZACIÓN TERCIARIA	TRIADA ESTRATÉGICA para la generación social de conocimiento (Presta, 2011)	APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: Competencias básicas (Consejo Europeo extraordinario de Lisboa, 2002)
16. Capacidad para tomar decisiones	Capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones (Sistémicas)	Prácticas profesionales + Alfabetización estadística	ALFIN	
17. Capacidad de trabajo en equipo	El trabajo en equipo (Genéricas)	Prácticas profesionales	ALFACA	Competencias en destrezas interpersonales y cívicas
18. Habilidades interpersonales	El desarrollo de técnicas grupales para el análisis y puesta en común de información (Sistémicas)	ALFIN		Competencias en destrezas interpersonales y cívicas ;Cultura general
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	La motivación (Genéricas);La capacidad de liderazgo (Genéricas)	Prácticas profesionales		
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente		ALFIN		Cultura general
21. Compromiso con su medio socio-cultural		ALFIN		Competencias en destrezas interpersonales y cívicas ;Cultura general
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad		ALFIN		Competencias en destrezas interpersonales y cívicas ;Cultura general
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales		Prácticas profesionales		Competencias en destrezas interpersonales y cívicas ;Cultura general
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma		Prácticas profesionales		
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos		Prácticas profesionales		
26. Compromiso ético		ALFIN + ALFACA + Prácticas profesionales		
27. Compromiso con la calidad		ALFIN + ALFACA + Prácticas profesionales		

Luego de establecer las relaciones existentes entre ALFIN, ALFACA y CL en educación superior mediante la metodología del cuadro de doble entrada (Cuadro 9), surgieron los siguientes interrogantes: ¿De qué manera funcionan conjuntamente las disciplinas ALFIN, ALFACA y CL en la educación superior? ¿Cómo es que se relacionan y qué tipos de relaciones se establecen entre ellas para estar siempre presentes –de manera implícita o

explícita— en los modelos y propuestas analizados en la bibliografía recopilada? Guiada por estas cuestiones, indagué sobre el tipo de relaciones que se establecen entre estas disciplinas y competencias para que funcionen de modo tan armónico y complementario. De esta pregunta surgió como respuesta la *Tríada estratégica para la generación social de conocimiento*.

6.2 LA TRÍADA ESTRATÉGICA COMO SISTEMA

6.2.1 El sistema y sus componentes

Enmarcada en el *aprendizaje a lo largo de la vida* para el progreso social y sustentable en países en vías de desarrollo, la *Tríada estratégica para la generación social de conocimiento* se manifiesta como un sistema, conformado por la relación interdisciplinaria entre la ALFIN, la ALFACA y la CL, y pretende ser una estrategia de adaptación al cambio en la formación superior en toda su comunidad universitaria, para la resolución de situaciones profesionales y personales, con eficacia y conciencia de su entorno social. Lo estratégico se encuentra justamente en esta conjunción de disciplinas, que posibilita disminuir las brechas y desigualdades sociales generadas por la evolución de las TIC en el contexto socioeconómico global actual, adaptándose al ambiente natural y vertiginosamente cambiante de este siglo, preparando a la comunidad de usuarios universitarios (docentes, alumnos, investigadores, personal Nodocente, administrativo, de gestión, de apoyo educativo, de mantenimiento) para desenvolverse en la SOCINFOC.

La TE se retroalimenta necesariamente por la naturaleza de sus tres componentes, lo cual permite que:

- sea adaptable a los cambios paradigmáticos educativos, culturales y sociales;
- requiera de la revisión y actualización continua de cada uno de sus componentes por los avances tecnológicos y por cómo estos afectan a la generación y difusión del conocimiento, materia prima de las alfabetizaciones;
- se encuentre en constante cambio y pueda ser aplicada a una amplia variedad de contextos.

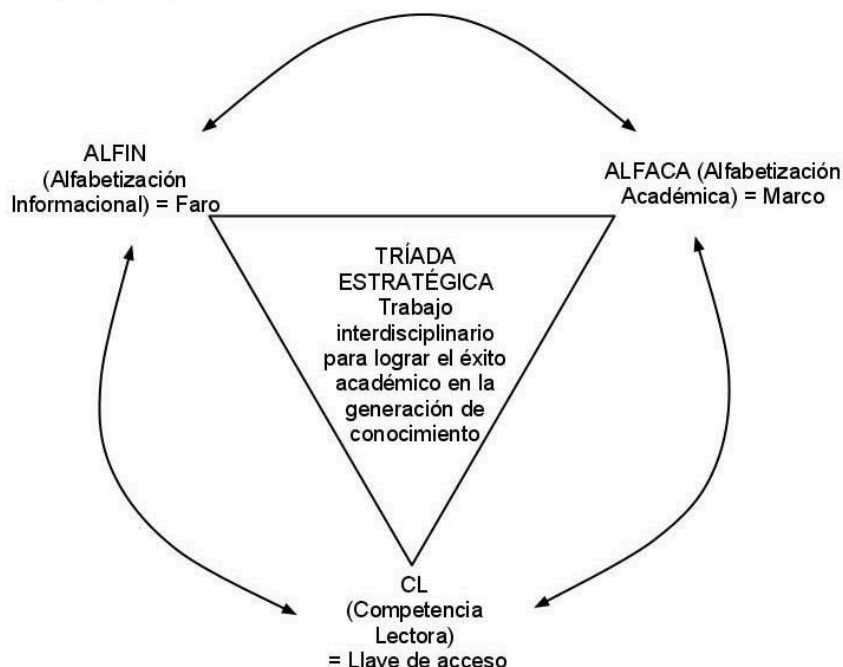
Teniendo en cuenta las relaciones presentadas en los cuadros de competencias y cómo se interrelacionan y funcionan coordinadamente o se diferencian entre sí para abarcar todas las competencias que en los diversos estudios y programas se consideraron esenciales para

que las personas puedan desenvolverse en una sociedad con las características de la SOCINFOC o sociedad postindustrial, la TE se presenta como una propuesta integradora que facilita la formación de las personas que conforman la comunidad universitaria, en sus diferentes estadios de formación y en los distintos ámbitos donde se desenvuelven personal y laboralmente. Está pensada para lograr una mejor articulación en la formación en competencias de los integrantes de la comunidad académica (Presta, 2011) ya que tiene como propósito alcanzar una mayor efectividad en los logros obtenidos en la implementación de los programas de alfabetización en el mundo universitario, mediante la conjunción de diferentes disciplinas que abarcan ámbitos diversos, complementando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, logrando que se neutralicen en gran medida las dos últimas a partir de este trabajo complementario, pivotando en el equilibrio esencial que ofrece la CL en la relación de naturalezas de la ALFIN y la ALFACA.

Al repensar las características intrínsecas de cada una de estas disciplinas, y considerando las maneras de relacionarse, cabría preguntarse cuál de ellas pesa más en relación con las otras, cuál sería prioritaria. Ante este interrogante surge como respuesta el gráfico 1 donde la TE está representada por un triángulo equilátero, en sopesado equilibrio sobre el vértice inferior donde se ubica a la CL, dado que funciona como llave de acceso y centro de apoyo para que se mantengan en una relación estable la ALFIN como faro y la ALFACA como marco disciplinar.

Gráfico 1: Tríada Estratégica para el uso y la generación social del conocimiento (Presta, 2011).

Tríada estratégica para el uso y la generación social del conocimiento: por la naturaleza de sus tres componentes (ALFIN, ALFACA y CL) se adapta a los cambios paradigmáticos educativos, culturales y sociales (Presta, 2011).



La CL es esencial para las otras dos disciplinas porque la requieren para su correcto funcionamiento, por ser la llave de acceso en la decodificación de mensajes, sin importar el soporte en el que se encuentren. La CL y la ALFIN comparten su naturaleza transversal, y desde ese lugar son llave de acceso y faro hacia dónde dirigirse, reaccionando de forma adaptativa a los cambios tecnológicos e informacionales del entorno. La ALFACA depende de las características de cada especialidad disciplinar de las ciencias, las representa y engloba, y va evolucionando y cambiando según los tiempos que éstas impongan en su propio desarrollo discursivo; por ello, es la que aporta la perspectiva necesaria e individual del marco disciplinar en el que se aplique la TE, con todas las características y peculiaridades discursivas y de producción y uso del conocimiento en el área disciplinar que se trate.

6.2.2 Consideraciones sobre el sistema

Como ya mencioné, la TE requiere de la conjunción de diferentes disciplinas para llegar a la concreción de su objetivo. El trabajo interdisciplinario es fundamental tanto para lograr que

se articulen eficientemente la ALFIN, la ALFACA y la competencia lectora, como para que se realice una adecuada implementación práctica de la misma. Durante el relevamiento teórico sobre ALFIN y ALFACA detecté que hay una circunstancia que las hermana en el objetivo de lograr el éxito: sólo funcionan en la educación si son enseñadas en el momento en que son requeridas por los estudiantes. No pueden estar fuera del contexto de la materia que se está cursando ni del currículum, ni ser enseñadas antes de tener que ser aplicados esos conocimientos. Generalmente la ALFIN y la ALFACA son tratadas de manera independiente y, en cada una de sus esferas de intervención, mencionan algunos componentes de la otra alfabetización como soporte o apoyo. Al mismo tiempo, comparten varias características fundamentales para el éxito de su aplicación, dictado o enseñanza, dado que ambas requieren:

- estar en contexto con la disciplina, es decir, que estén dentro de una especialidad temática y no presentada de forma aislada, fuera del currículum y de la aplicación práctica de los saberes específicos de las materias que los alumnos están cursando;
- tener tiempo de lectura, escritura, reescritura, búsqueda y procesamiento, para su evaluación, descarte y reelaboración;
- el trabajo conjunto de docentes, asesores de escritura y profesionales de la información;
- estar vinculadas con los propósitos estratégicos de la UA mediante el compromiso y cumplimiento de la política universitaria instrumentada por las Universidades, que no realizan tareas remediales, sino que se hacen cargo de la formación de sus futuros egresados y actuales docentes.

La ALFIN es requerida en distintas etapas dentro de un mismo nivel académico, y tiene que estar planteada como parte del currículum, conjuntamente con la ALFACA, para asegurar que estas competencias formen parte de los conocimientos del estudiantado de grado y postgrado a medida que lo vayan necesitando en su formación, y no como un contenido aislado en las materias que cursan. Tanto Basulto Ruiz (2008) como Carlino (2003b) coinciden en este punto, uno desde el enfoque de la ALFIN:

Incorporar la Alfabetización Informacional a través del currículum, en todos los programas y servicios y a través de la vida administrativa de la universidad, requiere una sacrificada colaboración por parte de la facultad, bibliotecarios y administradores. Las facultades también son quienes inspiran a los estudiantes a explorar lo desconocido, ofrecen sus consejos sobre cómo llenar las necesidades informativas y monitorizan el progreso de los estudiantes. Los bibliotecarios académicos coordinan la evaluación y selección de los recursos intelectuales para los programas y los servicios; organizan y mantienen colecciones y muchos puntos de acceso a la información. Los administradores crean

oportunidades para la colaboración y el desarrollo del personal de las facultades, de los bibliotecarios y de otros profesionales que comienzan programas de alfabetización informativa; lideran la planificación y crean el presupuesto para esos programas, y proporcionan recursos actuales para mantenerlos. (Basulto Ruiz, 2008, pp. 21-22)

y otro desde la ALFACA:

La responsabilidad para lograr altos estándares de alfabetización es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: [...] la universidad [...], los comités de enseñanza y aprendizaje [...], las facultades [...], los departamentos [...], los coordinadores de cursos [...], los profesores [...], los servicios de apoyo [...], la unidad de investigación institucional [...], los estudiantes. (...) En resumen, la mayoría de las universidades públicas del país oceánico [Australia]⁸⁴ han creado Centros de Aprendizaje y Enseñanza, que indagan las necesidades educativas de su población de alumnos y docentes, y que desarrollan programas de orientación a profesores para mejorar la educación que imparten. Estas instituciones consideran que cualquier asignatura, además de enseñar los conceptos disciplinares específicos, debe contemplar acciones tendientes a desarrollar “habilidades de comunicación” en los alumnos y promover “actitudes y estrategias para que deseen y puedan continuar aprendiendo por su cuenta toda la vida”. Las conciben parte de la alfabetización académica, es decir, intrínsecas a la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las comunidades científicas y/o profesionales. (...) Por último, es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos. (Carlino, 2003b, pp. 413-414)

La ALFACA no sólo implica la cultura académica de alguna especialidad; también contempla el producir oralmente o por escrito de manera apropiada en esa disciplina en particular. Cuevas Cerveró y García Quismondo (2007) plantean un modelo de competencia lectora desde la ALFIN, dado que la formación lectora es de vital importancia en la aplicación de una propuesta como la presente porque es un factor fundamental tanto para la búsqueda, la evaluación y el análisis crítico de la información necesitada y relevada (ALFIN), como para su aplicación pertinente y acorde con las pautas culturales de la especialidad disciplinar (ALFACA).

En síntesis, la ALFIN y la ALFACA, interactuando juntas, logran que las ventajas de una cubran las deficiencias de la otra. Su interacción neutraliza las debilidades y amenazas de la aplicación de estas dos disciplinas, que se encuentran trasvasadas por la competencia lectora para desarrollar las capacidades cognitivas necesarias y así llegar al éxito en la formación profesional y en el desempeño personal de los individuos involucrados en el proceso educativo. No obstante, para alcanzar el éxito buscado es requisito imprescindible el compromiso de toda la comunidad académica. Castelló Badía (2014) es muy clara sobre

⁸⁴ Hay tanto desarrollo en ALFIN y en ALFACA por la cantidad de estudiantes extranjeros de posgrado que concurren a Australia para formarse, constituyendo la educación superior una importante fuente de divisas para este país.

las consecuencias de la falta de compromiso por parte de la institución académica respecto a la importancia epistemológica de la ALFACA y la implementación de posturas remediales, en particular con los Centros de Escritura:

los modelos remediales de asesoramiento, también en contextos no exclusivamente vinculados a la escritura, han sido ampliamente denostados no sólo por su falta de eficacia sino sobre todo por la falta de co-responsabilización que generan en los agentes educativos implicados en la resolución del problema, como por ejemplo, profesores y gestores (Castelló y Monereo, 2000; Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Así, cuando la instancia asesora, en nuestro caso el Centro de Escritura, **se erige en garante de la solución de los problemas de escritura, se produce paralelamente una desvinculación de estos problemas por parte del resto de la comunidad educativa,** que considera que éste no es un problema que le afecte puesto que compete sólo a los profesionales especializados en el tema (Castelló Badía, 2014, p. 355).⁸⁵

El planteo de Castelló Badía es muy significativo porque permite la extrapolación de circunstancias, y se puede contemplar qué experiencias evitar para no fracasar en la implementación de un programa y política conjunta de ALFIN y ALFACA como la que se propone en la TE. Por otra parte, la misma autora presenta a otra escuela estadounidense de ALFACA –distinta de la WAC *Write Across Curriculum*– que propone el *modelo de asesoramiento colaborativo* basado en teorías constructivistas, en donde los profesionales expertos trabajan coordinada y colaborativamente con los docentes y agentes educativos relacionados con la formación de los estudiantes, ya que deben diseñar y evaluar todas las actividades de escritura que se plantearán en la educación académica donde el objetivo de los profesionales que dirigen los centros de escritura de EEUU (*Writers Centers*, WCs) es procurar que el cambio se produzca en y desde los alumnos implicados como en los contextos en los que escriben (y no únicamente en los escritos producidos), así como en las prácticas educativas y pedagógicas. Esta postura conlleva:

trabajar de forma colaborativa, sabiendo que **cualquier intervención es sistémica y debe atender a varios frentes. Exige, además, un amplio conocimiento de las concepciones y expectativas respecto a la escritura académica –y su rol en el aprendizaje– de cada uno de los agentes implicados con los que se va a colaborar (estudiantes, profesorado y gestores universitarios),** así como de las respuestas y actividades habituales **que cada colectivo despliega alrededor de la escritura colaborativa.** (...) Se trata de un **modelo más complejo, pero evidentemente más eficaz, que permite cambios sostenibles y liderados de forma distribuida, de tal manera que toda la comunidad se responsabiliza de los avances y del desarrollo de la escritura académica, entendida como herramienta epistémica que contribuye a la creación del aprendizaje.** (Castelló Badía, 2014, pp. 355-356)⁸⁶

⁸⁵Lo destacado es mío.

⁸⁶Lo destacado es mío.

Otra cuestión a considerar es que la TE está pensada para ser aplicada en el contexto de la filosofía educativa constructivista, dándole protagonismo al alumno que realiza el proceso educativo, donde los docentes funcionan como orientadores del aprendizaje y los profesionales de la información como mediadores y facilitadores. La afirmación anterior se basa en que a) la ALFIN es una alfabetización genérica y por lo tanto transversal a todas las personas y a todos los niveles educativos, y su didáctica es el constructivismo; b) que ALFIN y ALFACA -para el progreso y la innovación de los países en vías de desarrollo- requieren de ciudadanos activos, integrados con su contexto y comprometidos con su medio; y c) que ser parte de la SOCINFOC requiere cambiar el modelo didáctico hacia el constructivismo para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida, formando ciudadanos consumidores y generadores de información y conocimiento (Gómez Hernández, 2007; Hernández Salazar, 2006; Martí Lahera, 2007).

En este sentido, la ALFIN sería la herramienta que permitiría que los ciudadanos se conviertan en gestores de sus propias necesidades de información (Gómez Hernández, 2007), y las bibliotecas y los profesionales de la información, tal como señala Hernández Pérez (2004), funcionarían como garantes de los accesos a la información por parte de su comunidad al brindarles conexión a Internet desde sus instalaciones:

Las bibliotecas y los bibliotecarios pueden contribuir a superar la brecha digital convirtiendo las bibliotecas en puntos de acceso; llevando a cabo con los usuarios procesos de alfabetización computacional y alfabetización informacional; produciendo y reproduciendo información en el idioma de su comunidad; evaluando y poniendo a disposición de sus usuarios las fuentes de información más fiables y al menor precio posible; organizando la información en el espacio electrónico para hacerla intelectualmente más accesible y estableciendo las políticas de conservación y preservación digital que permitan convertir a las bibliotecas en lo que han sido siempre: un garante de la herencia cultural de los pueblos. (...) ahora los gobiernos y las instituciones reconocen a las bibliotecas como parte de los espacios públicos ideales para ser uno de los puntos de acceso a las tecnologías y a Internet que garantice el acceso a la información de los usuarios más desfavorecidos evitándoles el gasto de inversión en las TIC. (Hernández Pérez, 2004)

Para la implementación de la ALFIN se requiere una nueva política de información en el nivel educativo superior, un cambio de paradigma centrado en el aprendizaje (formación continua); políticas estatales y universitarias para su correcta y concreta implementación; seguimiento y evaluación; recursos varios (humanos, tecnológicos, informacionales); infraestructura edilicia y virtual tanto para transformar a la UI en un espacio de aprendizaje como para tener los talleres de alfabetización conjunta, el espacio para los cursos de formación de formadores y los de formación continua para el personal docente y Nodocente; reestructuración de la planta docente/no docente (dado que el trabajo tiene que ser conjunto, las tareas de formación desde la planta no docente de las UI debiera ser

considerado con estatus docente).

6.2.3 Conveniencias de un plan conjunto de alfabetización en la Educación Superior en los países en vías de desarrollo

En los diversos textos analizados (Carlino, 2003a, 2003b; 2004a, 2004b, 2004c; Castelló Badía, 2014; Ramírez Leyva, 2002; Área, 2006) se han expuesto diferentes experiencias de aplicación y marcos teóricos, tanto sobre la ALFIN como sobre la ALFACA (Presta, 2006). En todos ellos se plantearon tres situaciones básicas en la implementación de estas alfabetizaciones: los equipos interdisciplinarios; el trabajo en la especificidad académica de la disciplina de cada materia y no fuera de ella; y la participación directa del alumnado en los trabajos de búsqueda, selección, evaluación, estudio y producción de nuevo conocimiento (escritura interna y externa). Estas alfabetizaciones permitirían quebrar la brecha cultural por todo lo que ella implica: la marginación por el aumento de las desigualdades en el acceso (interpretación, uso y generación del conocimiento en beneficio del desarrollo académico y científico local), al lograr profesionales universitarios mejor formados académicamente y responsables del uso y generación del conocimiento, lo que redundaría en el desarrollo científico y social de la región. Entre las ventajas estarían, además:

- Mejores graduados en cuanto a compromiso ciudadano para el desarrollo social con el medio.
- Mejor nivel educativo.
- Mejor extensión universitaria hacia la comunidad.
- Mejores profesionales e investigadores insertándose en el mundo laboral local, nacional y extranjero.
- Mejora en la visibilidad de la producción científico-académica de la institución de educación superior, a nivel local, nacional, regional e internacional, dado que sus graduados integrados en distintas comunidades profesionales e investigadoras son su mejor carta de presentación (publicaciones, patentes, por ejemplo).

Para alcanzar estas ventajas y lograr implementar un programa de alfabetización de esta envergadura, es necesario tener en claro y detallado el panorama de la situación de estas

alfabetizaciones en todas las áreas disciplinares que se dictan en la UA a estudiar. Es recomendable armar una prueba piloto en cada disciplina, semipresencial y con el mayor proceso de retroalimentación posible, con un grupo acotado y pequeño de docentes, alumnos y personal administrativo y técnico. Sólo cuando se conozcan y evalúen estos resultados piloto en cada una de las áreas temáticas y disciplinares se podrán bosquejar, proyectar, aplicar y evaluar el proceso y la metodología de implementación en grupos mayores, para luego poder escalarlo. Por otra parte, es conveniente relevar qué experiencias y proyectos nuevos exitosos (buenas prácticas) se han estado realizando para evitar 'inventar la rueda', ganando con la experiencia ajena desde la concepción de la implementación según las características e idiosincrasias de la comunidad con la que se realizaría el proyecto de alfabetizaciones. Asimismo, en todos los casos se debería contemplar la accesibilidad del material utilizado, teniendo en cuenta que los métodos y tecnologías utilizados cumplan con las normativas de accesibilidad para personas con capacidades auditivas, visuales y motrices distintas, asignando un valor estratégico a la inclusión y al hecho de estar preparados para poder atender tanto a los usuarios potenciales como reales con capacidades especiales.

6.3 ALFIN-ACÁ NOS ENCONTRAMOS PARA APRENDER: BOCETOS PARA UNA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA TRÍADA ESTRATÉGICA

Teniendo en cuenta la experiencia española con lo realizado en un CRAI⁸⁷ universitario de la EEES para trabajar con la comunidad académica en su conjunto, y los requerimientos planteados desde la ALFIN y la ALFACA para que se realicen con éxito este tipo de propuestas donde intervienen –en diferentes grados– los integrantes de dicha comunidad, responsabilizándolos de su pertenencia como explicita Castelló Badía (2014), es que propongo una implementación práctica de la TE denominada *ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender*, un programa conjunto e interdisciplinario donde se puedan contemplar y resolver distintas necesidades de formación e información de los diversos colectivos que conforman una UA, donde la propia comunidad sea parte responsable e interesada en

⁸⁷Pinto Molina (2007) esclarece los orígenes y alcances de los CRAI "Este nuevo modelo de organización y funcionamiento subyace en los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) españoles, basados en los *Integrated Learning Centers* anglosajones y en los *Information Commons* norteamericanos, como espacio físico y virtual, de aprendizaje y estudio, donde convergen diversos servicios de apoyo a la docencia y a la investigación, desde una perspectiva centrada en el estudiante. Concebimos el CRAI como un punto integrado de información y en estrecha relación con las TIC, con los servicios de informática y de recursos educativos, con los servicios de aprendizaje de idiomas, con el apoyo de personal experto a quien se puede recurrir según necesidades. El CRAI supone una apuesta estratégica de gran alcance, en la que no hay un único camino, pues éste dependerá de la cultura de la institución, del contexto, de su misión, metas y objetivos así como de factores estructurales, humanos y funcionales."

trabajar para lograr el éxito desde el aprender a aprender a lo largo de la vida.

El lema de la parte práctica tiene directa y explícita relación con el encuentro personal que se da en todo viaje de aprendizaje, donde el camino propio, las experiencias compartidas, el entrecruzamiento de diferentes destinos –tantos como individuos involucrados–, junto con el camino recorrido con sus idas y venidas, la recopilación de experiencias, expectativas, fracasos y logros, con los puntos de vista de cada integrante, confluyen todos en un objetivo común: aprender cada uno desde su propia perspectiva, considerando el área temática e idiosincrasia disciplinar, sin perder de vista la posibilidad de rever el camino recorrido, para repasar lo transcurrido y así resignificar lo realizado. La idea es que en el mismo nombre del proyecto educativo coexistan el juego de palabras entre las disciplinas que enmarcan la propuesta (ALFIN y ALFACA), así como la imagen del recorrido vivido con sus idas y vueltas, además del lugar de encuentro donde confluir justamente para aprender. Siguiendo esta tesitura, varios de los componentes de la implementación tienen relación con la idea del viaje transcurrido y el encuentro de aprendizaje al cual llegar para seguir.

Este tipo de proyecto de enseñanza-aprendizaje requiere manejarse con datos certeros respecto al perfil profesional de gran parte de su comunidad docente, investigadora, extensionista y de apoyo, para poder conformar equipos de trabajos interdisciplinarios y así lograr tanto la corresponsabilidad que marca Castelló Badía (2014) como la oferta académica de apoyo desde las bibliotecas universitarias a su comunidad, planteadas por Basulto Ruiz (2008)⁸⁸. Por otra parte, ALFÍN-ACÁ es un espacio tanto físico como virtual (por eso lo de multiplataforma literalmente hablando), con distintas sedes y modalidades donde conviven desde la educación estrictamente formal (materias, cursos y seminarios) hasta los talleres continuos en los espacios de aprendizaje, conocimiento e información, ubicados físicamente en la UI y en su plataforma de aprendizaje (Presta, 2013).

6.3.1 Prerrequisitos para la aplicación de ALFIN-ACÁ

Antes de llevar a cabo la aplicación práctica de la TE es necesario analizar algunas cuestiones que permitan contemplar el cuadro de situación en el que se implementará, para así conocer cómo se estructuran las diferentes áreas de la unidad académica, en qué materias de qué carreras y en qué áreas no docentes se aplicará, con qué recursos humanos, pedagógicos, financieros, tecnológicos e infraestructura se contará. A continuación detalló someramente los tipos de relevamiento y alcance de los mismos:

⁸⁸Específicamente sobre la importancia de “la colaboración entre docentes y bibliotecarios, para lo cual recomiendan que los bibliotecarios deben tomar la iniciativa en su aproximación con la Facultad e identificar las áreas en las cuales pueden ofertar su ayuda para lograr resultados en el aprendizaje” (Basulto Ruiz, 2008, p. 20).

a) Relevamiento de políticas de información existentes en la UA

Es necesario realizar un mapeo de los proyectos de ALFIN y ALFACA de la UA para analizar su funcionamiento, considerando la existencia de los servicios de formación de usuarios, ALFIN, y servicios de referencia (tanto formales como informales). Además, conviene relevar el trabajo interdisciplinario con las áreas pedagógicas y académicas en programas de anclaje académico, tanto para estudiantes ingresantes como para estudiantes avanzados.

b) Relevamiento de información estratégica

Para obtener un estado de situación de los distintos colectivos dentro de la comunidad académica, es necesario realizar un relevamiento para conocer los perfiles de sus integrantes, indagando en qué materias de qué carreras se aplican o no ALFIN y ALFACA, en cuáles sería imprescindible hacerlo y en cuáles se encuentran docentes y Nodocentes con el perfil apropiado para involucrarse en el programa ALFIN-ACÁ. También es importante detectar en qué materias hay mayor nivel de repitencia y deserción, así como en cuáles no se cumplen con los objetivos de evaluación de trabajos finales, por ejemplo.

c) Análisis de los planes de estudio vigentes

Será de utilidad analizar los planes de estudios vigentes de las diferentes carreras de los distintos departamentos, tanto de grado (ingenierías, profesorados y licenciaturas) como de postgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), de los cursos de ingreso en sus distintas modalidades, como en los de egreso o final de carrera. Además habría que relevar los proyectos de investigación y de extensión, así como los grupos humanos que los desarrollan. El objetivo es relevar dentro de la currícula las materias y cursos con contenido ALFIN, ALFACA o afines.

d) Análisis de las materias relacionadas con ALFIN y ALFACA

Es conveniente considerarlas materias que se dictan dentro de la formación, si tienen correlativas o no y si requieren de presentación de trabajos de investigación, de qué tipo, con qué características y desde cuándo se implementan con esta modalidad en cada carrera. Además, identificar cuáles son los requisitos de evaluación y si tienen alguna ventaja sobre las materias sin esta posibilidad evaluativa.

e) Identificación de perfiles de los docentes, investigadores, extensionistas y Nodocentes

A partir del análisis de las materias y teniendo en cuenta las modalidades de evaluación y la bibliografía utilizada, se han de detectar aquellas personas relacionadas directa (porque trabajan desde el paradigma constructivista y dejan en claro sus conocimientos de ALFACA)

o indirectamente con la ALFACA de su disciplina, evidenciado por la modalidad de trabajo implementada y por la bibliografía utilizada en las materias en las que participa. Todo esto mediante:

- El análisis de las materias y los proyectos de investigación y de extensión universitaria, donde se utilicen metodologías de ALFIN y ALFACA.
- El relevamiento de este tipo de información en los repositorios institucionales.
- La generación de un perfil completo de cada uno de los integrantes de la comunidad docente, investigadora y extensionista con sus datos de investigación (extraídos de las Secretarías de investigación, postgrado, académico, extensión, CIC y CONICET de las unidades académicas), tanto de los trabajos acreditados como los que no lo fueron, para poder detectar recursos humanos interesados e involucrados con la temática ALFIN y ALFACA. Este mismo relevamiento debiera realizarse con el personal Nodocente de la UA.
- Una vez obtenido este relevamiento detallado y estructurado, con los contactos de los docentes involucrados, se realizará una encuesta por correo electrónico, en la cual pueden anexar un curriculum vitae específico, para poder completar cabalmente el perfil profesional, con su producción científico-académica.
- Definición de su perfil profesional docente y su conocimiento sobre las áreas ALFIN y ALFACA.
- Identificación de docentes que utilicen modalidades propias de ALFIN y ALFACA para el dictado de sus materias.

6.3.2 Estructura orgánica, integrantes y funciones

Como ya mencioné, *ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender* es un proyecto de enseñanza-aprendizaje con modalidad tutorial para satisfacer las necesidades de información y formación explicitadas en la TE. Entre sus objetivos se encuentran:

- Preparar tutores.
- Elaborar materiales didácticos, teóricos y prácticos, para utilizar en los distintos niveles y disciplinas tanto a nivel presencial como virtual.
- Formar a los docentes y tutores con especialistas en ALFACA (especialistas en escritura).

Para alcanzar los objetivos antes mencionados requiere de una estructura orgánica conformada por:

a) la Unidad de Orientación Disciplinar (en adelante UOD):

- Debe contar con un equipo base de trabajo que encuadre a profesionales de distintas disciplinas: especialistas en escritura ALFACA; especialistas en ALFIN (bibliotecarios); especialistas en diseño de materiales didácticos (objetos de aprendizaje); pedagogos (Ciencias de la Educación); personal administrativo (Nodocentes); docentes de cada materia / disciplina; especialistas informáticos en diseño y arquitectura web; estudiantes avanzados de las carreras de la UA (para formarlos como tutores). Cabe aclarar que todos los integrantes de la UOD deberán tener estatus y cargo docente, para lograr el reconocimiento institucional y de los integrantes de los diferentes colectivos de la UA donde pertenecen.
- Se ocupa de delimitar y guiar los recorridos académicos; para ello deberá:
 - Analizar los prerrequisitos antes de plantear una propuesta académica de formación.
 - Diseñar el **espacio de aprendizaje o Travesía**:
 - Definir los objetivos particulares de los espacios de aprendizaje (travesías);
 - Definir la currícula a utilizar y sus alcances.
 - Diseñar los objetos de aprendizaje, material teórico, didáctico y de ejercitación que se utilizarán en las tutorías, tanto para el uso a nivel presencial como el virtual.
 - Seleccionar la conformación del equipo docente de orientadores disciplinares o Brújulas.
 - Tramitar la viabilidad legal de la nueva oferta académica, para la inclusión curricular, sea a nivel académico o Nodocente.

b) los orientadores disciplinares (Brújulas):

- Integrantes seleccionados ad hoc por la UOD.
- Son el contacto directo con la comunidad de la UA.
- Detectan los requerimientos de formación / información:
 - Relevan la situación de formación/información.
 - Dan una primera aproximación a la resolución de la problemática y establecen contacto con la UOD.
 - Derivan el caso a la UOD con contactos para futuros encuentros.
- Vehiculizan el espacio de aprendizaje (Travesía), en cualquiera de sus modalidades.
- Definen la estructura temática y tiempos de dictado de la Travesía, porque son los que tienen relación directa con los interesados (Viajeros).

c) los espacios de aprendizaje (Travesías):

- Diseñados por la UOD según las necesidades de formación e información de los

integrantes de la UA:

- Talleres continuos en las instalaciones de la UI: no estructurado, de apoyo al aprendizaje; extracurricular.
- Materias dentro de Planes de Estudio: con cursada obligatoria y con crédito, intracurricular; cursos para Tecnicatura y Licenciatura Nodocente.
- Seminarios intensivos con créditos, extracurricular; seminarios intensivos para Tecnicatura y Licenciatura Nodocente.

En el marco de este programa, los docentes especializados en la ALFACA y los profesionales de la información en la ALFIN llevan adelante roles específicos. Los docentes y directores de investigación deben ser conscientes de la relevancia de su rol como tutores en la incursión del alumno principiante en la tarea investigadora. Los profesionales de la información deben estar preparados para ser formadores, y formadores de formadores en el caso de los directores de investigación. Y todos deben entender la relevancia de un trabajo conjunto entre los docentes de las materias y los profesionales de la información para que no quede descontextualizada la enseñanza de la alfabetización informacional respecto del área temática y nivel educativo necesario para la resolución de problemas.

6.3.3 Aplicación práctica de ALFIN-ACÁ

En los siguientes párrafos intento mostrar una aplicación práctica del programa *ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender*, mediante la presentación de un caso ficticio que involucra a la comunidad Nodocente, un colectivo social poco estudiado hasta ahora.

6.3.3.1 La comunidad Nodocente y su conocimiento a través de historias de vida

Como ya expuse en varias ocasiones durante este trabajo, para relevar el tipo de formación requerida por docentes, investigadores, extensionistas y estudiantes integrantes de una UA bastaría con revisar los planes de estudios, programas de las materias, servicios de ayuda al aprendizaje y los programas de anclaje para el estudiantado, obteniendo así un panorama de los requerimientos de información de esa parte de la comunidad. En cambio, el colectivo Nodocente requiere de otros tipos de acercamientos, ya que se trata de un colectivo que muchas veces está invisibilizado dentro de la propia organización, y en varias ocasiones suele no considerársele dentro de las comunidades que requieren formación continua. Esto

me llevó a ejemplificar ALFÍN-ACÁ con un caso de la comunidad Nodocente, también para mostrar que es posible y necesario tenerlos en cuenta para un mejor desarrollo personal y profesional, y porque es un derecho que no están pudiendo ejercer plenamente. Esta situación se percibe, asimismo, en las UI académicas, dado que este colectivo no suele tener representación de peso en el uso de su biblioteca universitaria, no llegan demandas de información ni suelen utilizar los servicios que ella brinda.

Como no es fácil recabar la producción cultural y laboral en soporte escrito o audiovisual del área Nodocente de una UA –puesto que no alcanzan los manuales de procedimientos ni instructivos para abarcar y describir el trabajo cotidiano realizado y porque todo ese “saber hacer” es conocimiento tácito que no queda registrado–, recurrimos entonces a la aplicación de herramientas y modalidades propias de la gestión del conocimiento organizacional para poder abarcar esta situación, apoyándome en las recomendaciones de Verdún, Britos, Ruffini y Argañarás (2014) quienes investigaron sobre el uso y apropiación de las TIC en la comunidad Nodocente bajo la premisa de que la gestión del conocimiento para la mejora organizacional en las universidades públicas es una tarea pendiente en Argentina:

Sostenemos que un desafío a tener en cuenta por parte de las universidades públicas, remite a la posibilidad de dar apertura sistemática a espacios de intercambio de saberes con la finalidad de compartir conocimiento y de este modo contribuir a las mejoras institucionales. (Verdún, Britos, Ruffini y Argañarás, 2014, p. 42)

Por lo antes expuesto, para recopilar la información base de las situaciones de formación decidí utilizar la técnica del storytelling (historias de vida, relatoría o “relatos de guerra”), definida por Martínez Aldanondo (2011) como “la habilidad de recopilar las historias que ocurren a nuestro alrededor, estructurarlas y entregar exactamente la que más sentido tiene a quien la necesita en el momento justo, ni antes ni después”, considerándola una herramienta útil para transmitir las experiencias de búsqueda de información y requerimientos de formación en cualquiera de los ámbitos de la UA.

Una organización inteligente sabe qué tiene para contar y cómo llevarlo a la persona indicada en el momento adecuado (...) **Nuestro conocimiento más importante no está en el ordenador, sino en nuestras historias. Es todo lo que sabemos**, no tenemos mucho más en nuestra memoria. Las personas no quieren respuestas, quieren historias. Son gratis, baratas de producir y fáciles de cosechar, cualquiera puede contarlas. **Son, en definitiva, una poderosísima herramienta de aprendizaje y de Gestión del Conocimiento, muy simples de diseñar y que todas las empresas tienen en cantidades enormes aunque generalmente las desperdicien** (Martínez Aldanondo, 2011)⁸⁹.

⁸⁹ Lo destacado es mío.

Por su parte, Verdún, Britos, Ruffini y Argañarás (2014) remiten la importancia de la aplicación de distintos instrumentos y estrategias para relevar y cosechar el conocimiento tácito, a través de facilitadores de pares, facilitadores potenciales, comunidades de práctica o historias de vida, dado que

el factor clave para el crecimiento de las universidades públicas requiere en promover la gestión del conocimiento (...) conocimiento tácito (Nonaka, 2003) como información intangible (Constant, Kiesler y Sproull, 1994) que es preciso explicitar para comenzar a sistematizar para la mejora institucional y organizacional. La información intangible, aquella que se aprendió por la experiencia, es susceptible de compartirse con más entusiasmo que aquella explícita, como la que se obtiene de manuales de procedimientos, ésta pertenece a la organización, en tanto la primera se comparte con más voluntad porque se gana algo extra, personal, el reconocimiento de la identidad (Constant, Kiesler y Sproull, 1994). (Verdún, Britos, Ruffini y Argañarás, 2014, p. 38)⁹⁰

En resumen, la *storytelling* como herramienta comunicacional permitiría relevar estos casos para transformarlos en oportunidades de formación para el colectivo Nodocente. En consecuencia, y para la ocasión, diseñé una tabla de doble entrada donde poder consignar los datos de la necesidad de información/formación, a qué colectivo corresponde, sobre qué temática en particular se refiere esa necesidad, quién, cuándo y dónde fue relevado (cuadro 12). Esta tabla serviría como insumo para iniciar el proceso formativo.

6.3.3.2 Caso: Modificación de protocolos para toma de datos en los laboratorios

Un *orientador disciplinar* (Brújula) presencia una conversación de pasillo donde se manifiesta cierta inquietud ante una disposición reciente sobre el protocolo para la toma de datos en los laboratorios agrarios y forestales. Esta nueva situación compete a parte de la comunidad Nodocente de una UA en particular, puesto que el protocolo afecta a quienes deben armar muestras según nuevos requerimientos para luego almacenarlas, clasificarlas y hacer los fichajes de cada una para entregarlos a los docentes e investigadores de los laboratorios. Los inconvenientes surgen porque fueron informados por una circular en la que no se explicitan más datos que el cambio en la manera de hacerlo.

Para transformar esa necesidad de información en posibilidad de formación, la Brújula completa los tres datos de control (fecha de relevamiento, quién y en dónde se realiza el mismo), las primeras cinco características de la tabla de doble entrada denominada *Tabla de relevamiento del storytelling* (cuadro 12), consignando los datos: interesados, lugar, temática

⁹⁰Lo destacado es mío.

disciplinar, colectivo y necesidad de formación/información, agregando aquellas observaciones y sugerencias que considere ayudarán a resolver el requerimiento en cuestión y derivando el caso a la UOD. Con la Tabla a la vista, la UOD analiza la situación y releva los datos pertinentes sobre el marco y contexto del requerimiento, para considerar cuál es la mejor posibilidad de resolución del mismo.

Una vez definido que el requerimiento es verídico, la UOD determina la conformación del *espacio de aprendizaje* o Travesía (seminario, curso o taller) con las necesidades específicas de formación y teniendo en cuenta la TE. Para ello analiza y releva información bibliográfica y documentada sobre las experiencias que se necesitan consultar, protocolos de la UA y de otras instituciones afines, para comprender el contexto en el que se daría la Travesía. Asimismo, evalúa la necesidad de sumar otros relatos para poder estructurar la respuesta más adecuada a la necesidad planteada.

Luego se contacta con el área o secretaría Nodocente involucrada y a la que pertenece el colectivo con el requerimiento de formación, para ver si el curso o seminario puede formar parte de las capacitaciones Nodocentes, la Tecnicatura o la Licenciatura específicas. La UOD diseña el contenido de la Travesía con los contenidos curriculares y selecciona a las Brújulas que impartirán curso. En este caso hipotético, se resuelve que la Travesía resultante sea considerada parte de las capacitaciones Nodocentes, y apta como seminario optativo con puntaje para concursos y para la Tecnicatura y Licenciatura Nodocentes. A continuación se incluye, a modo de ejemplo, el cuadro 12 con la *Tabla de relevamiento del storytelling* con los datos del caso hipotético planteado en el presente apartado.

Cuadro 12: Tabla de relevamiento del storytelling (historias de vida): Análisis y estructuración de las necesidades de formación/información. Cuadro de elaboración propia.

TABLA DE RELEVAMIENTO DEL STORYTELLING		
Fecha:	Brújula (Quién)	Dónde:
Características	Relato original	Observaciones
Interesados	Personal de apoyo	
Lugar	Laboratorios	
Temática disciplinar	Ciencias agrarias y forestales	
Colectivo	No docentes	
Necesidad de formación / información	Armado de muestras para laboratorio	
<i>Sugerencias de la Brújula: (Sobre la participación de los Orientadores disciplinares/Brújulas, temáticas a tratar y objetos de aprendizaje específicos)</i>		
ANÁLISIS DE LA UOD (UNIDAD DE ORIENTACIÓN DISCIPLINAR)		
Fecha de ingreso:		
Contenidos curriculares	• Nuevos requerimientos • Almacenamiento • Clasificación • Fichaje • Procedimientos administrativos	
Unidad de Orientación Disciplinar UOD	<i>(Definición de los actores necesarios para llevar adelante la Travesía)</i>	<i>(Determinación de los recursos a diseñar o utilizar)</i>
BRÚJULAS (Orientadores disciplinares)	<i>(La UOD sugiere la participación de docentes de ALFACA + ALFIN)</i>	Observaciones:
Espacio curricular	<i>Seminario con créditos</i>	
Comunidad académica a la que pertenece	<i>Personal Nodocente de apoyo</i>	
Área / Secretaría	<i>Área de capacitación Nodocente</i>	
Resultado	<i>Seminario optativo con créditos Con puntaje para concursos</i>	
Área Académica específica	<i>Tecnicatura no docente Licenciatura no docente</i>	

Como en todos los casos en los que hay que definir nuevas intervenciones de información o formación, el relevamiento ha de hacerse teniendo en cuenta los procesos y técnicas de mejoramiento continuo (*benchmarking*), y las entrevistas pertinentes tanto con los destinatarios locales de la *Travesía* como con otras personas que estén realizando tareas similares en otras UA, como con los docentes, investigadores, estudiantes, personal de gestión, administración, mantenimiento y apoyo a los que estos Nodocentes servirían con su

trabajo y desempeño. Además, al terminar la implementación de la Travesía, se considera una instancia de evaluación a los participantes de la misma, a los actores de la UOD intervinientes y a las metodologías y los recursos de aprendizaje que se implementaron en ese proyecto en particular.

Por otra parte, es pertinente que el resultado de las *Travesías* se traduzcan en diagramas de flujo de las tareas involucradas en el quehacer cotidiano de la comunidad Nodocente, como una manera de ir documentando la forma de hacer las cosas según el entorno y recursos disponibles. Estos diagramas constituyen una herramienta interna para la formación de otros en esa tarea, permiten analizar claramente la realidad conceptualizada y, principalmente, posibilitan que el Nodocente resignifique sus conocimientos y trabajo cotidiano, sea valorado ante otros y ante sí mismo por su quehacer y su forma de resolver las situaciones y —de esta manera— explicitar ese conocimiento tácito implicado en el saber hacer que suele dilapidarse por no quedar registrado en ningún sistema de gestión del conocimiento organizacional y, en casos excepcionales, quedar en manuales de procedimiento que congelan un momento en la cadena de producción pero que no se actualizan periódicamente.

Este tipo de documentación de las tareas a realizar en diagramas de flujo permitiría que a futuro se puedan hacer memorias anuales y periódicas de lo realizado en las áreas Nodocentes, y dejaría material relevante para conformar las historias de las futuras piezas de museos universitarias y en las de las distintas UA, al quedar explicitada la manera en que son y eran utilizadas y para qué fines. Esta información es valiosísima y única y suele perderse al no quedar debidamente documentada. Los storytelling y este tipo de trabajo de análisis y recopilación de la voz de los Nodocentes con instrumentos y técnicas de la gestión del conocimiento organizacional en el nivel universitario, visibilizaría ámbitos de acción, resignificando y revalorizando los saberes y conocimientos tácitos que son fundamentales organizacionalmente, entre pares a nivel individual.

7 CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha expuesto a lo largo del trabajo, la Sociedad de la Información y el Conocimiento exige a los individuos un nivel de alfabetización que supera el establecido durante los siglos XIX y XX. Las personas deben desarrollar sus capacidades cognitivas para aprender a aprender a lo largo de la vida, afrontando un ambiente socioinformacional dinámico y cambiante, superando brechas de diverso tipo, para poder desarrollarse personal y profesionalmente, favoreciendo así la equidad social. En el ámbito de la educación superior, son las universidades las responsables de crear, mantener y actualizar las políticas de información que contemplen las necesidades informacionales de su comunidad académica. Es así como entran en escena la alfabetización académica para la enseñanza superior, la alfabetización informacional desde la perspectiva de la Ciencia de la Información y la competencia lectora –transversal a ambas alfabetizaciones– como herramientas que posibilitan alcanzar las capacidades necesarias para este siglo.

Si bien durante el relevamiento bibliográfico efectuado pudieron vislumbrarse algunos momentos de relación explícita entre estas alfabetizaciones –como el caso de lo planteado por Fernández Toledo (2003a, 2003b) y Merlo Vega y Arroyo Izquierdo (2013) para las carreras de Traducción y de Documentación de la Universidad de Salamanca– lo cierto es que la relación necesaria entre ellas solo quedó demostrada una vez que analicé en detalle las características y diferencias entre la ALFIN, la ALFACA y la CL, entendiendo y comparando las competencias que cada una de ellas comprende para la formación de las personas en el presente siglo. Por tratarse de acercamientos y perspectivas desde distintas disciplinas, su abordaje me exigió grandes discusiones y planteamientos dialécticos. Las tablas de doble entrada tradicionales en la presentación de modelos y marcos ALFIN resultaron un método adecuado para poder ordenar, analizar y comprender estas características, favoreciendo asimismo la observación de las relaciones existentes entre estas disciplinas.

Respecto a la ALFACA, en Argentina, destaco el incremento de proyectos de tutoría y acompañamiento para la producción de textos en la vida académica, tanto en el ingreso a la universidad a nivel superior, como en los proyectos de final de carrera. Al iniciar mi investigación casi no se presentaban este tipo de casos. Actualmente, el interés en la inserción y permanencia en la vida universitaria como en la graduación de los estudiantes se observa en esta clase de programas. Es necesario tener en cuenta que el tiempo de final de

carrera es un momento crucial para el interesado y con significación particular para el quehacer del profesional de la información de una biblioteca universitaria, porque en esa circunstancia el alumno se encuentra prácticamente solo ya que no cursa materias y posiblemente esté con alguna ocupación laboral para poder solventarse los estudios. Esta conjunción de situaciones ayuda a que se resienta el tiempo de estudio del inminente graduado, aunada a la sensación de orfandad del trabajo final de la carrera, lo que inviste a la unidad de información y a su personal de Referencia especializada y/o ALFIN de una función primordial de anclaje con la vida académica, al acompañar y asesorar a esos estudiantes avanzados (González Fernández-Villavicencio, 2016; González Fernández-Villavicencio, Gómez Barrera, Saen de Casas y Moya-Orozco, 2016). Esta función de anclaje suele pasar desapercibida, como la importancia afectiva que reporta ese “ocupar un lugar en la biblioteca” y el compartir con otros el espacio de aprendizaje y estudio, fundamentales porque ayudan al estudiante avanzado a no naufragar en tiempo de marejadas y desvaríos.

En cuanto a la temática ALFIN, son imprescindibles las investigaciones del Dr. Uribe-Tirado a nombre personal y los realizados junto a su directora de tesis doctoral la Dra. Pinto Molina (2014, 2015). Bajo esta disciplina considero que lo postulado por Marzal García Quismondo y Borges (2017) respecto al conectivismo como teoría pedagógica de la ALFIN –en vez del constructivismo– es muy pertinente y enriquecedor. Cabe destacar que este cambio es bien recepcionado por la TE dado que sigue siendo efectiva también en el marco del conectivismo. Por otra parte llama la atención la forma en que estos autores se refieren a la ALFACA cuando plantean la participación de las diferentes multialfabetizaciones requeridas para desarrollarse y formarse en el nivel de educación superior. En esta tesis planteo a la ALFACA como disciplina indispensable para la formación universitaria de calidad, distinción no considerada en el trabajo de Marzal García Quismondo y Borges (2017, pp. 4-5) al pretenderla “no una nueva alfabetización, sino una ‘etiqueta’”

La metaliteracy ha tenido una convergencia natural con la Educación Superior porque las competencias que desarrolla evolucionan hacia su conversión en elementos medibles para la excelencia académica por su impacto sobre la empleabilidad, innovación y actualización de conocimientos profesionales y técnicos, mediante el aprendizaje permanente. Este proceso ha tenido como instrumento idóneo, no una nueva alfabetización, sino una “etiqueta” para denominar las acciones y estrategias destinadas a fomentar el beneficio de las alfabetizaciones en Educación Superior, la academic literacy, que pretende eliminar las deficiencias no sólo en la búsqueda y recuperación de información de los estudiantes universitarios, sino hacerlos competentes en el método para convertir la información en conocimiento, conforme al método científico, generar y publicar trabajos académicos y científicos (MacMillan y MacKenzie, 2012), para así obtener mejores rendimientos en el aprendizaje y una mayor cualificación profesional. Precisamente es la academic literacy la

que ha proporcionado una metodología para incorporar la metaliteracy a los currículos universitarios, un aspecto que pretendía desarrollar, en forma de propuesta, el proyecto que presenta este trabajo. (Marzal Quismondo y Borges, 2017, pp. 4-5)

Resulta alentador observar que en la nueva definición que la CILIP (Gran Bretaña) estableció para la ALFIN, en abril de 2018, se conjugan los distintos puntos que traté en mi investigación, relacionando a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TAC (Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento) y las TEP (Tecnologías del Emponderamiento y la Participación) con la ALFIN, como garantía del ejercicio efectivo de los Derechos Humanos. Rescato algunas ideas mencionadas en el documento (Pullinger, 2018)⁹¹, traducidas por mí:

La alfabetización informacional...

Es la capacidad de pensar críticamente y emitir juicios equilibrados sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera como ciudadanos para alcanzar y expresar puntos de vista informados y para comprometernos plenamente con la sociedad.

Incorpora un conjunto de competencias y habilidades que todo el mundo necesita para llevar a cabo en distintas circunstancias de información; por ejemplo, cómo descubrir, acceder, interpretar, analizar, administrar, crear, comunicar, almacenar y compartir información. Pero es mucho más que eso: se trata de la aplicación de las competencias, los atributos y la confianza necesarios para hacer el mejor uso de la información e interpretarla con criterio.

Se relaciona con la información en todas sus formas: no solo impresa, sino también contenido digital, datos e imágenes y la palabra hablada. Está asociada y se superpone con otras alfabetizaciones, incluyendo específicamente alfabetización digital, alfabetización académica y alfabetización mediática. No es un concepto independiente, y está alineado con otras áreas de conocimiento.

Ayuda a comprender los problemas éticos y legales asociados con el uso de la información, incluidos privacidad, protección de datos, libertad de información, acceso abierto / datos abiertos y propiedad intelectual. Es importante destacar que, la alfabetización informacional es empoderante y contribuye de manera importante a la participación democrática, inclusiva

⁹¹Traducción propia del original en inglés:

Information literacy is the ability to think critically and make balanced judgements about any information we find and use. It empowers us as citizens to reach and express informed views and to engage fully with society.

Information literacy incorporates a set of skills and abilities which everyone needs to undertake information-related tasks; for instance, how to discover, access, interpret, analyse, manage, create, communicate, store and share information. But it is much more than that: it concerns the application of the competencies, attributes and confidence needed to make the best use of information and to interpret it judiciously. It incorporates critical thinking and awareness, and an understanding of both the ethical and political issues associated with using information.

Information literacy relates to information in all its forms: not just print, but also digital content, data, images and the spoken word. Information literacy is associated and overlaps with other literacies, including specifically digital literacy, academic literacy and media literacy. It is not a stand-alone concept, and is aligned with other areas of knowledge and understanding.

Information literacy helps to understand the ethical and legal issues associated with the use of information, including privacy, data protection, freedom of information, open access/open data and intellectual property. Importantly, information literacy is empowering, and is an important contributor to democratic, inclusive, participatory societies; as interpreted by UNESCO, it is a universal human right. Recuperado de <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>

y participativa en las sociedades; tal como lo interpreta la UNESCO, es un derecho humano universal.

Los recorridos bibliográficos, así como los debates y análisis surgidos en el camino iniciado por mí hace varios años atrás, y explicados en distintos momentos de esta tesina, posibilitaron la génesis de la *Tríada Estratégica para la generación social de conocimiento* (TE) como planteo teórico sobre las formas de pensar las competencias formativas de manera articulada para lograr que en el ámbito universitario también se asegure el aprender a aprender a todas las personas que conforman su comunidad. En este contexto y enmarcada en la TE, la ALFACA aportaría el marco disciplinar en el que se daría la formación, la ALFIN funcionaría como el faro que señala hacia dónde ir, mientras que la competencia lectora sería la llave de acceso en la decodificación de mensajes y centro de apoyo para que se mantengan en un justo equilibrio la ALFIN y la ALFACA. De esta manera, la propuesta teórica expuesta en el presente trabajo estaría contemplando varias de las acciones ALFIN establecidas en la *Declaración de La Habana 15 acciones de ALFIN desde Iberoamérica* (2012)⁹², a saber:

- 1° Formar en todas las subcompetencias-procesos informacionales.
- 3° Propender por una formación lo más presente posible.
- 5° Trabajar por su reconocimiento como una formación transversal y fundamental en todos los contextos.
- 12° Generar temáticas de investigación pertinentes y que fomenten el trabajo colaborativo interdisciplinario y transdisciplinario.
- 15° Considerar la multialfabetización, fomentando el trabajo conjunto e integrado de distintas instancias.

Atendiendo a los objetivos planteados en esta investigación, puedo concluir que la TE funciona como un círculo virtuoso, dado que la implementación conjunta de la ALFIN, la ALFACA y la competencia lectora propicia que funcionen de forma complementaria, abarcando distintos ámbitos, apoyándose en las fortalezas y oportunidades que presenta cada una, y logrando que se neutralicen debilidades y amenazas por la interacción entre las alfabetizaciones. El propósito de la TE es alcanzar una mayor efectividad en los logros

⁹² ALFIN-Iberoamérica, participantes Seminario (enero, 2012). Recuperado de <http://sid.uncu.edu.ar/sid/wp-content/uploads/2012/05/declaracionlahabana.pdf>

obtenidos en la implementación de los programas de alfabetización en el mundo universitario. La mejor manera para encarar un cambio en la formación de nuestra multifacética comunidad académica es mediante un proyecto que considere las prácticas globales e interdisciplinarias. Crear espacios de encuentro, discusión, trabajo, donde poder aprender, favorecerá a toda la comunidad. Proyectos interdisciplinarios que involucren y ayuden a las distintas instancias de la vida académica es uno de los grandes desafíos para el crecimiento interno de la Unidad Académica. Todo esto implica un cambio de estructura importante, requiere compromiso político desde la gestión y compromiso entre las distintas secretarías y áreas académicas, porque deben trabajar de forma aunada para que pueda llevarse este cambio paradigmático y estructural para la formación continua de toda la comunidad, a la que sirven y pertenecen. Asimismo, la TE ayudaría a que los individuos involucrados diariamente desde su quehacer laboral puedan desarrollarse íntegramente como personas y resulten recursos humanos de valor agregado en sus puestos de trabajo, sean estos académicos, administrativos, de gestión o mantenimiento de la institución, logrando así que toda la comunidad (docentes, alumnos, personal de gestión, administración, mantenimiento y de apoyo) aprenda a aprender a lo largo de toda su vida, respetando y ejerciendo el Derecho Humano al acceso, el consumo y la generación de información y conocimiento.

Para finalizar, quiero resaltar lo atinente a los roles y funciones de los profesionales de la información en el ecosistema de la educación superior. Desde la experiencia española, González Fernández-Villavicencio (2016) plantea el rol docente del profesional de la información en las unidades de información universitarias, refiriéndose a que

El origen del papel docente del bibliotecario está en la figura del bibliotecario temático (liason) y se institucionaliza con la aparición y el desarrollo de la alfabetización informacional (ALFIN). La necesidad de esta formación, cada día más evidente, se ha visto recientemente impulsada con las nuevas iniciativas de *Framework for Information Literacy for Higher Education*⁹³ de la ACRL, *Media and Information Literacy (MIL)*⁹⁴ de la UNESCO y *DigComp*⁹⁵ –en el marco europeo para el desarrollo de las competencias digitales– de la Comisión Europea (Ferrari; Brecko; Punie, 2014). De esta forma el bibliotecario temático contribuye a mejorar los resultados académicos de su comunidad. (González Fernández-Villavicencio, 2016)

⁹³ Association of College and Research Libraries. (2015, Febrero 9). Framework for Information Literacy for Higher Education. Recuperado de http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf y en <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

⁹⁴ Recuperado de <http://www.UNESCO.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept>

⁹⁵ Recuperado de : <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

Y todo ello implica que estos bibliotecarios académicos cumplan diversos roles: educador, investigador, enlace, estudioso de la conducta estudiantil, diseñador instruccional, comunicador, pensador crítico, analítico, líder, entre otros (Lee, 2016a). Se suma a lo dicho la importancia ineludible de la brecha de género como instancia necesaria a superar, para lograr que la ALFIN sea parte indispensable de la concreción y custodia de los Derechos Humanos en cuanto acceso, uso y producción de información y conocimiento de todo ser humano.

Bib. Doc. Karina Alejandra Presta

La Plata, 19 de julio de 2019.

APÉNDICE 1 - LISTADO (NO EXHAUSTIVO) DE DECLARACIONES ALFIN

Introducción	99
Fuentes utilizadas para el Listado	100
Listado de Declaraciones	100

Introducción

Machin-Mastromatteo y Lau (2015) plantean la importancia de las declaraciones y manifiestos, pero advierten que ha de relevarse cómo se están utilizando y el impacto de las mismas en el entorno disciplinar dado que

Las declaraciones producidas en conferencias son importantes instrumentos de cabildeo que son breves y firmados por muchos expertos; son el producto del consenso, así que se pueden convertir en directrices voluntarias y son útiles para comunicar los intereses y avances profesionales a las sociedades (Machin-Mastromatteo y Lau, 2015, p. 192).

Respecto a las relaciones entre los encuentros de ministros, convenciones y declaraciones en la UE, teniendo en cuenta el contexto históricosocial y las repercusiones del Plan de Bolonia, recomiendo consultar el trabajo Bajo Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario jurídico y económico escorialense*, (43), 431-456.⁹⁶

Para la presentación de los datos en el listado, utilizo la siguiente estructura y los ordeno cronológicamente seguido del título de la declaratoria:

Año - Título del documento (declaratoria o norma) “lema/temática” (el título y lema conforman la dirección del enlace), país donde se realizó, descripción breve. (Denominación de la fuente utilizada).

⁹⁶Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3170551.pdf>.

Fuentes utilizadas para el Listado

A continuación presento un listado no exhaustivo de las Declaraciones y Manifiestos internacionales relevados de distintas fuentes, a saber:

- Argentina. Universidad Nacional de Cuyo UNCuyo. Sistema Integrado de Documentación (2018) Declaraciones ALFIN. [Académica]. SID. <http://sid.uncu.edu.ar/sid/alfin/declaraciones/> (UNCuyo, SID).
- Argentina. Universidad Nacional de Lanús, Biblioteca L. Marechal (2016) Alfabetización informacional. Declaraciones. Recuperado de <http://biblioteca.unlam.edu.ar/index.php?seccion=20&idArticulo=94> (UNLAM, Biblioteca L. Marechal).
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de cultura. Foro Red Alfabetización informacional (2018) Declaraciones | ALFARED. Foro Red Alfabetización Informacional. <http://www.alfared.org/page/informacion-general/741> (ALFARED, 2018).
- López Santana (2015, p. 5) lista las Declaratorias y Normas internacionales (López Santana, 2015).
- Machin-Mastromatteo, J. D., y Lau, J. (2015). The arrival of information literacy. *Information Development*, 31(2), 190-193. <http://dx.doi.org/10.1177/0266666915569147> La publicación final está disponible en: <http://idv.sagepub.com/content/31/2/190> (Machin-Mastromatteo y Lau, 2015).

Listado de Declaraciones

1997 - Declaratoria de Ciudad Juárez “Desarrollo de habilidades informativas en instituciones de educación superior de México”, México (ALFARED, 2018) (Machin-Mastromatteo y Lau, 2015) (López Santana, 2015)

1998 Mayo – Declaración de La Sorbona⁹⁷ “Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido”, La Sorbona (Bajo Santos, 2010)

⁹⁷Para comprender el marco sociohistórico del Plan de Bolonia en la UE, recomiendo el artículo de Bajo Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario jurídico y económico escorialense*, (43), 431-456. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3170551.pdf>. Y las especificaciones del apartado *Desarrollo cronológico* del Espacio Europeo de Educación Superior, recuperado de <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>

- 1999 - **Declaratoria de Ciudad Juárez “Función de la biblioteca en modelos educativos orientados al aprendizaje”, México** (Machin-Mastromatteo y Lau, 2015) (López Santana, 2015)
- 1999 Junio – **Declaración de Bolonia**⁹⁸ **Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza, Bolonia, 19 de junio de 1999** (Machin-Mastromatteo y Lau, 2015) (López Santana, 2015)
- 2002 - **Declaratoria de Ciudad Juárez “Normas sobre alfabetización informativa en educación superior”**⁹⁹, **México** (Machin-Mastromatteo y Lau, 2015) (López Santana, 2015)
- 2003 - **Declaración de Praga “Hacia una sociedad alfabetizada en información”, República Checa** (ALFARED, 2018) (López Santana, 2015)
- Reunión de expertos en Alfabetización Informacional celebrada en Praga, República Checa, entre el 20 y 23 de septiembre, profesionales provenientes de 23 países de los siete continentes. Disponible en http://sol-e.com/plec/archivos/Docs_Bibliografias/Declaraci_Praga_castellano.pdf (UNCUYO, SID).
- 2005 - **Declaración de Alejandría “Alfabetización Informacional y aprendizaje a lo largo de la vida”, Egipto** (ALFARED, 2018) (López Santana, 2015)
- Reunión de expertos en el *Coloquio de Alto Nivel sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la vida*, celebrado en la Biblioteca Alejandrina, Egipto, entre el 6-9 de noviembre. Disponible de <http://archive.ifa.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html> (UNCUYO, SID).
- 2006 - **Declaración de Toledo “Bibliotecas por el aprendizaje permanente”, España** (ALFARED, 2018) (López Santana, 2015)
- Reunión de expertos de la información y la educación de España asisten al *Seminario de trabajo “Bibliotecas, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional”* en Toledo. Disponible en http://sid.uncu.edu.ar/sid/wp-content/uploads/2012/09/Dec_Toledo.pdf (UNCUYO, SID).
- 2009 - **Declaración de Lima “Alfabetización Informacional: Formando a los Formadores”**, Perú (ALFARED, 2018) (López Santana, 2015)
- Expertos participantes del *Taller de Alfabetización Informacional: “Formando a los formadores”*, promovido por la UNESCO y organizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú del 22 al 24 de enero de 2009. Disponible en <http://taller.pucp.edu.pe/alfabetizacion/#declaracion> (UNCUYO, SID).
- 2009 - **Proclama del Presidente de USA, Barack Obama sobre ALFIN**, en octubre por ser el mes de la ALFIN para el National Forum on Information Literacy (Foro Nacional para la ALFIN de EEUU)¹⁰⁰. Traducción en **ALFINARGENTINA** (ALFARED, 2018) (López Santana, 2015)
- 2010 - **Declaración de Murcia “La acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis”**, España (ALFARED, 2018) (López Santana, 2015)

⁹⁸Idem Nota pie de página 95.

⁹⁹Ya no existe el enlace para llegar al documento original, recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZHe5FGS5rvIJ:https://www.conpab.org.mx/librosVersionHtml/pdf/Alfabetizacion.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar>

¹⁰⁰Ya no existe el enlace para llegar al documento original en el sitio de la Casa Blanca de EEUU <https://www.whitehouse.gov/search/?s=Presidential+Proclamation+National+Information+Literacy+Awareness+Month>

Los participantes en las Jornadas “*La acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis*”, realizadas los días 18 y 19 de febrero de 2010 en la Biblioteca Regional de Murcia. (UNCUYO, SID).

2010 - Manifestación de Paramillos “Facilitadores en la Alfabetización Informacional”, Venezuela (ALFARED, 2018) (López Santana, 2015)

Expertos pertenecientes a la Asociación Nacional de Directores de la Bibliotecas, Redes y Servicios de Información del Sector Académico, Universitario y de Investigación (ANABISAI) y la Universidad Nacional Experimental de Táchira (UNET) reunidos en el marco del *X Coloquio Internacional sobre Tecnologías aplicadas al posicionamiento de los Servicios de Información*. Táchira, Venezuela entre el 17 y 19 de noviembre¹⁰¹ (UNCUYO, SID) (UNLAM, Biblioteca L. Marechal).

2011 - Declaración de Fez “Alfabetización informacional y mediática”, Marruecos (ALFARED, 2018) (López Santana, 2015)

Expertos reunidos en el primer *Foro Internacional sobre Alfabetización Informacional y Mediática (International Forum on Media and Information Literacy -MIL)* organizado por varios organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, Fez en Marruecos, junio 15 al 17. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf> (UNCUYO, SID).

2011 - Declaración de Maceió “Competencia en información”, Brasil (ALFARED, 2018) (López Santana, 2015)

Expertos reunidos en el XXIV Congreso Brasileiro de Biblioteconomía, Documentación y Ciencia de la Información. Alagoas en agosto de 2011. (UNCUYO, SID).

2012 - Declaración de La Habana “15 ACCIONES de ALFIN desde Iberoamérica... por un trabajo colaborativo y de generación de redes para el crecimiento de la alfabetización informacional en el contexto de los países iberoamericanos”, Cuba (ALFARED, 2018)

En distintos idiomas: español, portugués (Brasil y Portugal), catalán, gallego, inglés. Disponible en (López Santana, 2015) (UNCUYO, SID)

¹⁰¹En el sitio ALFINenArgentina figura la Manifestación de Paramillos, celebrada en noviembre de 2010, recuperado de <http://alfinenargentina.blogspot.com/2011/08/venezuela-manifestacion-sobre-alfin-de.html>

APÉNDICE 2 – COMPILACIÓN TERMINOLÓGICA DE LAS DISTINTAS DISCIPLINAS INVOLUCRADAS EN LA TESINA

Introducción	104
Fuentes utilizadas para esta Compilación terminológica	105
Listado de términos	108
A	108
B	117
C	119
D	128
E	132
F	139
H	142
I	143
L	145
M	145
N	148
O	153
P	154
R	159
S	161
T	164
U	166
V	166
W	167

Introducción

Debido a la interrelación entre las distintas disciplinas que se da en esta tesina, surgió el factor terminológico como situación a tener en cuenta para poder comprender la magnitud de cada concepto y su utilización desde cada una de las especialidades involucradas: educación universitaria, formación y ámbito laboral, ALFIN, competencia lectora, ALFACA. Por este motivo, elaboré este compendio terminológico con las expresiones más relevantes para mi investigación.

La compilación, sistematización y análisis terminológico realizado por Arbizu Echávarri (2015) fue fundamental para visualizar la compleja situación terminológica presente en esta tesina por la temática estudiada, dado que la organización de las expresiones y las disciplinas de esta autora desde las *cualificaciones* me permitió un nuevo entendimiento. Además destaco el trabajo terminológico y multilingüe realizado por la CEDEFOP (2014) al presentar la selección compilada en inglés, español, alemán, francés, italiano, polaco y portugués, tal como lo explicita el director de la obra Joachim James Calleja:

El glosario constituye una nueva edición (ampliada y actualizada) de las publicaciones *Terminología de la política europea de educación y formación* (2008) y *Terminología de la política de formación profesional* (2004), y tiene en cuenta las nuevas prioridades políticas de la Unión Europea, sobre todo en lo referente al análisis de las necesidades de competencias. Las nuevas definiciones han sido elaboradas en colaboración con expertos del departamento de investigación y análisis de políticas del CEDEFOP. Esperamos que esta obra facilite la comunicación entre los diferentes protagonistas de la educación y la formación a escala europea, particularmente entre los responsables políticos. (CEDEFOP, 2014, p. 5)

En el presente compendio listo, en primer lugar, las fuentes de información que utilicé para conformar esta recopilación y la disciplina a la que pertenecen. Luego presento cada uno de los 266 términos, acompañados por la fuente, año de publicación y paginación (si correspondiera), ordenados alfabéticamente por vocablo y luego por la fuente de donde los extraje, en el caso que aparecieran diferentes definiciones para el concepto terminológico tratado.

Aclaro que se incluyen citas textuales de la fuente de información utilizada para este relevamiento terminológico, manteniendo la puntuación original en cada caso y las relaciones semánticas al incluir los términos definidos en las referencias de *véase*, para no vulnerar la coherencia del contenido. También respeto la organización original de las menciones geográficas, tanto se traten de lugares de reunión, los encuentros de Ministros,

los documentos emanados consignados con el topónimo y el año calendario, como con los Procesos que se llevaron a cabo y que actualmente rigen en la UE y en todo el continente americano para los intercambios a nivel de la educación superior.

Para una mejor comprensión de la estructura dada a este compendio presento, a modo de referencia, la organización establecida para la información. En primer lugar figura el término. Cabe destacar que separé el término tratado de la definición, para poder utilizarlo como título indicativo del concepto a trabajar. Luego indico las distintas acepciones como definiciones, seguidas de las fuentes a las que pertenecen; señalo asimismo año de edición y página de la que extraigo la definición entre paréntesis. A continuación incluyo el área temática entre corchetes. Por último, al terminar de listar todos los sentidos encontrados en las fuentes, presento mi intervención –de ser necesario– en las referencias de *véase* al explicitar las equivalencias semánticas y sinonimias mediante el empleo de versalitas (separadas por comas), y en las referencias de *véase además* al explicitar las relaciones asociativas a través del uso de versalitas itálicas (separadas por guiones), con las que cierro el tratamiento del vocablo trabajado.

Referencia:

TÉRMINO

Definición 1

Fuente: (Identificación, año, pp. 00-00). [ÁREA TEMÁTICA]

Definición 2

Fuente: (Identificación, año, pp. 00-00). [ÁREA TEMÁTICA]

Referencias de *véase* por *sinonimia* **TÉRMINO1**, **TÉRMINO2**

Referencias de *véase además asociativas* *TÉRMINO1 - TÉRMINO2*

Fuentes utilizadas para esta Compilación terminológica

A continuación se detallan las seis fuentes de información recabadas –respetando el contenido y forma originales– con la reestructuración de sus contenidos de acuerdo con los términos seleccionados para conformar esta Compilación. A cada fuente utilizada se le asignó un nombre identificador (destacado en negrita y entre paréntesis), que precede a cada cita, seguido del área temática a la que pertenece entre corchetes, tal como se presentan en el siguiente listado:

- ALFARED. (2018). Glosario. Recuperado de <http://www.alfared.org/glosario> (**ALFARED**) [ALFIN]
- Campal García, M.F. (2006a) ALFIN de la A a la Z. Educación y biblioteca, 18(156), 49-55. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119309/1/EB18_N156_P49-55.pdf (**ALFIN A-Z¹⁰²**) [ALFIN]
- CEDEFOP y European Centre for the Development of Vocational Training. (2014). Terminology of European education and training policy. Second edition, a selection of 130 key terms. Second Edition = Terminología de la política europea de educación y formación. Segunda edición. Selección de 130 términos clave. 2014. Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf (**CEDEFOP**) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]
- Pagani, R. (comp.) Glosario Proyecto TUNING (Septiembre, 2003) Recuperado de http://mariapinto.es/alfineees/doc/glosario_tuning.pdf (**TUNING**) [EDUCACIÓN]
- Pinto Molina, M. (2018). Glosario Proyecto ALFIN-EEES. Recuperado de <http://mariapinto.es/alfineees/glosario.htm> (**PINTO ALFINEEES**) [ALFIN]
- RIACES - Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. (2004). *Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf (**RIACES**) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

Otros textos relevados y cuya consulta recomiendo son:

- Sobre ALFIN

López Santana, Y. (2015). Precisiones conceptuales de Alfabetización en Información. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/25550/3/Precisiones%20conceptuales%20de%20Alfin.pdf>

Uribe-Tirado, A. (2009). Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización informacional: propuesta de macro-definición. ACIMED, 20(4). [Artículo de revista (En línea/Sin paginar)] Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20_4_09/aci011009.htm

Uribe-Tirado, A. (octubre, 2013b). *Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica / Lessons learned in Information Literacy Programs at universities in Ibero-America - E-LIS repository* (Doctoral). Universidad de Granada; Universidad de La Habana, Granada. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/22416/>

Castilla, L. R., Uribe-Tirado, A., Ramos, J. F. C., y Toledo, R. S. (2016). Análisis lingüístico y filosófico en definiciones de ALFIN aplicando técnicas

¹⁰²En esta obra abundan las notas a final de página con información relevante por el marco contextualizador y las fuentes de información que cita. Por tal motivo decido dejar en las transcripciones de sus extractos en esta Compilación terminológica los números de las llamadas para indicar que hay más material en el texto fuente.

bibliométricas. Anales de Documentación, 19(2).
<https://doi.org/10.6018/analesdoc.19.2.262431>

Uribe-Tirado, A. (2018). Libro: Wiki ALFIN / Iberoamérica. (7 años recopilando la producción sobre Alfabetización Informacional en 22 países). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/33206>

- Sobre ALFACA

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=14025774003>

- Sobre CUALIFICACIONES, mundo laboral, educación superior y competencias a nivel local e internacional:

Arbizu Echávarri, Francisca María. (2015). *Marco nacional de cualificaciones para República Dominicana. Bases*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación de la República Dominicana - MINERD. Recuperado de http://www.oei.es/etp/Marco_Nacional_Cualificaciones_Bases_RepDominica.pdf

Especialmente el desarrollo terminológico realizado en el capítulo 2 “Marcos y sistemas de cualificaciones” (pp. 12-32).

ACREDITACIÓN (QUALITY ASSURANCE Y VALIDATION)

Proceso para garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación -o certificación- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Existe también acreditación internacional realizada por agencias de otros países. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditadas regularmente. En todos los casos es una validación temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa.

Las características del proceso son: Las agencias hacen explícitos -por escrito- los principios, objetivos, estándares, criterios e indicadores. Se diferencian dos tipos principales de acreditación: de instituciones y de programas. Esto varía bastante según el país, aunque coinciden en instituciones que se concentran en un sólo programa de estudios, o varios pero de la misma área de conocimiento. El proceso se inicia con un autoestudio elaborado por la propia institución que solicita la acreditación. Hay siempre una evaluación externa realizada por un equipo que visita la institución, formado por académicos de las propias áreas de conocimiento, y que trabajan fundamentalmente de forma voluntaria. El equipo que realiza la visita elabora un informe por escrito que es entregado a la agencia u organismo acreditador y a la propia institución. Ésta tiene un tiempo para complementar o discutir el informe. La comisión central de la agencia u organismo acreditador toma una decisión, generalmente apelable, teniendo en cuenta todos los informes, documentación y entrevistas. La acción final de la agencia incluye recomendaciones de mejora para la institución. Si la acreditación es la inicial, al cabo de unos pocos años se vuelve a realizar el proceso de acreditación. Posteriormente se re-acredita transcurridos el número de años establecido o cuando se producen cambios importantes en la institución o en el programa. En muchos países la acreditación permite la transferencia de créditos, de programas, y la ayuda económica a estudiantes y a los programas. En algunas profesiones la acreditación es un requisito para poder colegiarse o para ejercer la profesión. En algunos países la acreditación voluntaria, realizada por agencias privadas sin ánimo de lucro, debe ir certificada posteriormente por un organismo similar del sector público para poder acceder a ayudas económicas. Esta certificación pública puede ser prácticamente automática cuando las agencias u organismos acreditadores fueron reconocidos previamente. En el caso de educación a distancia, o en educación transnacional, la tendencia es a realizar una acreditación doble: en el país que presta el servicio educativo y en el que están matriculados los estudiantes. Este proceso está todavía poco reglamentado.

Fuente (RIACES, 2004, pp. 11-12) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
EVALUACIÓN

ADAPTABILIDAD

Capacidad de una organización o de una persona para adaptarse a nuevas tecnologías, nuevas condiciones de mercado y nuevos modelos de trabajo.

ADAPTAR

No es suficiente con "adoptar" o clonar programas de formación de usuarios o de ALFIN que en otros centros funcionan bien, es necesario "adaptarlos" a nuestra situación y a la de nuestros usuarios. Es necesario proporcionar información y formación técnica y didáctica de acuerdo con los objetivos y necesidades de cada proyecto, niveles o usuarios. El fenómeno contagioso que nos lleva a pensar, "si unos lo hacen yo también puedo" o "yo quiero hacer lo mismo que hacen aquellos", sin pararnos a considerar lo que tenemos en nuestra institución, es carne de fracaso.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]

ADAPTABILIDAD

AGENTES SOCIALES / INTERLOCUTORES SOCIALES = Social Inclusion

Asociaciones patronales y sindicales que participan en el diálogo social.

Notas:

- la noción de «interlocutor social» se originó en Francia y Alemania, y se incorporó con posterioridad al vocabulario de la UE;
- el diálogo social tripartito cuenta además con la participación de las autoridades públicas y/o los representantes de la sociedad civil, ong, etc.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 250-251) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

ALFABETIZACIÓN

Proceso evolutivo y global, que progresivamente va incorporando la capacitación para los nuevos lenguajes, códigos, vías o medios de comunicación de cada época.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

ALFABETIZAR

ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Es una parte de la alfabetización informacional, que muestra el manejo de las infraestructuras técnicas, habilidades para usar las aplicaciones informáticas, conceptos fundamentales sobre redes e información, habilidades intelectuales para manejar la tecnología de la información como paso previo para manejar la información a la que estas herramientas nos permiten el acceso. Fundamental para moverse por la actual sociedad de la información.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

(ALFIN (3)¹⁰³): según la ALA, una persona competente en el manejo de la información es la que es capaz de reconocer cuándo necesita información y tiene la capacidad para localizar, evaluar, y utilizar eficientemente la información requerida, lo que le permite llegar a ser un aprendiz independiente a lo largo de la vida. Para la OCDE (5) es la habilidad para entender y emplear información en las actividades diarias, en el hogar, en el trabajo y en los actos sociales, con la finalidad de cumplir los objetivos y de desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo. Cuando hablamos de alfabetización informacional en la biblioteconomía internacional nos referimos a una capacidad compleja, importante para todas las personas: la capacidad de acceder, comprender, evaluar, usar y comunicar la información de modo reflexivo y adecuado al fin. Se considera que esta capacidad es importante para el aprendizaje permanente y para participar activa y conscientemente en nuestra

¹⁰³Tercera nota al final con el siguiente texto: Término usado por primera vez por Félix Benito en su tesis doctoral: Del dominio de la información a la mejora de la inteligencia: diseño, aplicación y evaluación del programa HEBORI. Murcia, 1995. (ALFIN A-Z, 2006, p. 54).

sociedad. Y se entiende que puede incluir desde la alfabetización básica a la digital, como un concepto amplio, inclusivo, que amplía e incluye muchos de los contenidos de la formación de usuarios.

Para UNESCO, OCDE o IFLA es una prioridad, y una forma de contribuir al aprendizaje permanente y dar oportunidades de adquisición de conocimiento, lo que son también fines de nuestras bibliotecas. Por eso se intenta promover y poner en práctica servicios bibliotecarios de alfabetización informacional (6). Términos equivalentes: “habilidad informacional”, “competencia informacional”, “alfabetización en información” o “alfabetización informativa” (ésta más usada en Latinoamérica). La ALFIN es, en resumen, saber cuándo se necesita información y tener la capacidad de localizar, evaluar y aplicar eficazmente la información requerida, independientemente del formato en que esta se encuentre y del fin al que se vaya a aplicar (académico, laboral, personal o social).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - NUEVA ALFABETIZACIÓN - NUEVAS COMPETENCIAS / COMPETENCIAS EMERGENTES = EMERGING / NEW SKILL - NUEVAS COMPETENCIAS BÁSICAS = NEW BASIC SKILLS

ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL

Leer entendiendo lo que se lee.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE - BRECHA DIGITAL

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

Según la ALA, una persona competente en el manejo de la información es la que es capaz de reconocer cuándo necesita información y tiene la capacidad para localizar, evaluar, y utilizar eficientemente la información requerida, lo que le permite llegar a ser un aprendiz independiente a lo largo de la vida.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) (ALFARED) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL, NUEVA ALFABETIZACIÓN, NUEVAS COMPETENCIAS / COMPETENCIAS EMERGENTES = EMERGING / NEW SKILLS, NUEVAS COMPETENCIAS BÁSICAS = NEW BASIC SKILLS

ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE - APTITUD - BRECHA DIGITAL - DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA INFORMACIÓN - DESTREZA = SKILL - HABILIDADES (SKILLS) - DECLARACIÓN DE TOLEDO

SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN): BIBLIOTECAS POR EL APRENDIZAJE PERMANENTE (2006) - USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE - PROYECTOS DOCUMENTALES INTEGRADOS

ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE

Para Meador (7) una persona educada deberá disponer de cultura literal: capacidad para leer textos escritos; cultura numérica: capacidad para leer cifras y cuadros; cultura informática: capacidad para usar las aplicaciones elementales de un ordenador cada vez más complejos; cultura gráfica: capacidad para entender gráficos y cultura informacional: capacidad para buscar, manejar, evaluar y aplicar información en general. Resumiendo, el siglo XXI, requerirá cuatro grandes alfabetizaciones: la informacional, de los medios de comunicación, multicultural y visual (8).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]

CONSTELACIÓN DE COMPETENCIAS O DE ALFABETIZACIONES

ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE - ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL - ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

ALFABETIZADO (9)

Dícese de la persona que sabe leer y escribir.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL

ALFABETIZAR

Enseñar a leer y escribir.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN

APRENDER

Adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia. Enseñar y transmitir conocimientos.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]

*APRENDIZAJE = LEARNING, APRENDIZAJE PROFESIONAL / FORMACIÓN DE APRENDICES,
APRENDIZAJE PROFESIONAL / FORMACIÓN DE APRENDICES = APPRENTICESHIP*

APRENDER A APRENDER (Learning to Learn)

Implica un replanteamiento de la educación dirigido hacia un desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Los estudiantes deben aprender a pensar, hablar y escribir con claridad. Es importante razonar críticamente y de forma sistemática. Supone saber conceptualizar y resolver problemas. Lo principal es la habilidad de pensar de forma independiente. Deben saber tomar iniciativas, pero al mismo tiempo ser capaces de trabajar en equipo. El objetivo es aprender a diferenciar lo importante de lo que no lo es. Conviene adquirir una formación teórica y otra metodológica, pero al mismo tiempo ser capaz de conectar varias disciplinas. Incluso se debe mostrar motivación para adquirir una educación durante toda la vida. Se habla también de metaprendizaje.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 17) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

APRENDIZAJE AUTÓNOMO, AUTOFORMACIÓN, APRENDIZAJE AUTÓNOMO, AUTOAPRENDIZAJE Y APRENDIZAJE AUTORIDIGIDO

METAAPRENDIZAJE

APRENDER HACIENDO / APRENDIZAJE POR LA PRÁCTICA = learning by doing

Aprendizaje adquirido por medio de la ejecución reiterada de una tarea, con o sin instrucción previa.

o

aprendizaje adquirido por medio de la transformación del bagaje mental recurriendo a la confrontación con la realidad y que da lugar a nuevos conocimientos y competencias.

Nota: el concepto de «aprender haciendo» también se denomina «aprendizaje empírico».

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 157) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

APRENDIZAJE = Learning

Proceso por el que una persona asimila información, ideas y valores y obtiene de esta manera conocimientos teóricos y prácticos, destrezas y/o competencias.

Notas:

- el aprendizaje se produce mediante la reflexión personal, la reconstrucción y la interacción social, y puede tener lugar en contextos o entornos formales, no formales o informales;
- el término «aprendizaje profesional» se aplica asimismo a los programas de formación de aprendices (véase la definición de «*apprenticeship*» aprendizaje profesional / formación de aprendices).

Fuente: Cedefop, 2008. (Cedefop, 2014, p.155) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

Adquisición de conocimiento, habilidades y destrezas. A veces se diferencia por su nivel de formalidad (formal, no formal, informal).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]; (RIACES, 2004, p. 17) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

*APRENDER - APRENDIZAJE PROFESIONAL / FORMACIÓN DE APRENDICES -
APRENDIZAJE PROFESIONAL / FORMACIÓN DE APRENDICES = APPRENTICESHIP - NO-APRENDIZAJE*

APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = Lifewide Learning

Formación o aprendizaje formal, no formal o informal que puede abarcar cualquier aspecto de la vida personal, social o profesional de una persona y que puede llevarse a cabo en cualquier etapa de la vida.

Nota: el aprendizaje en todos los contextos de la vida constituye una dimensión del aprendizaje permanente.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 189) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = Lifelong Learning, APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL), APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE TODA LA VIDA, LLL (LIFELONG LEARNING)

APRENDIZAJE FORMAL – APRENDIZAJE INFORMAL

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = Lifelong Learning

Toda actividad de aprendizaje emprendida en cualquier momento de la vida de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 171) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

Es un término que designa un campo más amplio que el de educación permanente. Se supone que no se concentra en la juventud, sino que ocupa periodos diferentes a lo largo de la vida, como factor de realización personal, integración social y complemento para la actividad laboral. Deriva de la obsolescencia del conocimiento aplicado actual, el desarrollo de tecnologías nuevas, y el cambio en la estructura de los itinerarios vitales de las personas.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]; (RIACES, 2004, p. 18) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING, APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = LIFELONG, APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE TODA LA VIDA, LLL (LIFELONG LEARNING)

APRENDIZAJE FORMAL – APRENDIZAJE INFORMAL

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (Lifelong Learning, LLL)

Es un término que designa un campo más amplio que el de educación permanente. Considero que puede tener un sentido altruista y que nunca acaba, mientras que la formación permanente suele tener unos objetivos precisos y para un fin a corto plazo.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING, APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL), APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE TODA LA VIDA, LLL (LIFELONG LEARNING)

APRENDIZAJE FORMAL – APRENDIZAJE INFORMAL

APRENDIZAJE ABIERTO = Open Learning

Aprendizaje que confiere al alumno cierto grado de flexibilidad en cuanto a la elección de las materias, el lugar, el ritmo y/o el método aplicado.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 189) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

APRENDIZAJE ACTIVO

Aquel en el que el protagonista es el alumno.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]

APRENDIZAJE APLICABLE

Aquel que puede y debe aplicarse. **Aplicar:** emplear, administrar o poner en práctica un conocimiento, medida o principio a fin de obtener un determinado efecto o rendimiento en una cosa o persona.

Aplicación de lo aprendido para manejar la información y las herramientas fuera del entorno bibliotecario y de forma autónoma.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 49) [ALFIN]

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Aprendizaje realizado con una motivación, unos contenidos, unas técnicas y una evaluación que proceden de la propia persona que aprende y son realizados por ella.

Fuente: (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

**APRENDER A APRENDER (LEARNING TO LEARN), AUTOFORMACIÓN AUTOAPRENDIZAJE Y
APRENDIZAJE AUTORIDIGIDO**

APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO = Work-Based Learning

Adquisición de conocimientos y competencias mediante el desempeño de tareas (seguido de una reflexión) en un contexto profesional, ya sea en el lugar de trabajo (en el marco de la formación en alternancia, por ejemplo) o en un centro de formación profesional.

Fuente: Cedefop, 2011. (CEDEFOP, 2014, p. 294) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

APRENDIZAJE COMBINADO (Blended Learning)

Es la modalidad de enseñanza en la cual el tutor-formador combina el rol tradicional o presencial con el rol a distancia o no-presencial. Utiliza herramientas de Internet, de multimedia para la parte on-line y herramientas comunes para sus clases presenciales.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, pp. 49-50) [ALFIN]

APRENDIZAJE CONDUCTIVISTA

(Skinner, Pavlov, Thomdike) Intenta explicar el aprendizaje a partir de unas leyes y mecanismos comunes para todos los individuos.

Fuente: (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

J. Piaget, elaboró un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje en general a partir de la consideración de la adaptación de los individuos al medio.

Fuente: (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

ADAPTABILIDAD

APRENDIZAJE DIRIGIDO O SUPERVISADO

Aprendizaje en el que los objetivos, los contenidos, las técnicas de aprendizaje y la evaluación son realizadas por personas externas (bibliotecarios y/o profesores).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

APRENDIZAJE SUPERVISADO

APRENDIZAJE EXPERIMENTAL

El que se adquiere haciendo, a través de la acción. Puede adquirirse en entornos formales o no formales, o a través de la experiencia vital de cada uno. Proverbio chino: "Escucho y olvido; veo y

recuerdo; hago y entiendo”.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]
APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

APRENDIZAJE FORMAL = Formal Learning

Aprendizaje que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (por ejemplo, un centro de educación o formación, o bien en el lugar de trabajo) y que se califica explícitamente de aprendizaje (en cuanto a sus objetivos, duración y recursos). El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno y, por lo general, da lugar a la certificación.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 99) [Formación y educación]

Aprendizaje adquirido en instituciones educativas. También conocido como enseñanza reglada (etapas escolares, universitarias).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

*APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING -
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE
PERMANENTE = LIFELONG LEARNING*

APRENDIZAJE INFORMAL = Informal Learning

Aprendizaje que se obtiene en las actividades y de la experiencia de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

Aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. Representa una modalidad de aprendizaje que no está organizada ni estructurada en cuanto a objetivos, duración o recursos. En la mayoría de los casos, el aprendizaje informal no es intencional desde la perspectiva del alumno.

Notas:

- los resultados del aprendizaje informal pueden validarse y acreditarse;
- el aprendizaje informal también se denomina aprendizaje «empírico» o ««fortuito»».

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 111) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

*APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING -
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE
PERMANENTE = LIFELONG LEARNING*

APRENDIZAJE NO FORMAL = Non-Formal Learning

Aprendizaje integrado en actividades organizadas pero no calificadas explícitamente de actividades de aprendizaje (en cuanto a objetivos didácticos, duración o recursos de formación). El aprendizaje no es intencional desde la perspectiva del alumno.

Notas:

- los resultados del aprendizaje no formal pueden validarse y dar lugar a una certificación;
- el aprendizaje no formal se denomina en ocasiones «aprendizaje semiestructurado».

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 184) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación formal y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

*APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING -
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE
PERMANENTE = LIFELONG LEARNING*

APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Lema de Presidencia de la IFLA, Kay Raseroka, que supone aprender a lo largo de toda la vida (todas las edades, desde 0 años hasta los 100), en la vida cotidiana (necesidades y funciones diferentes: académicas, laborales, sociales...) en todas las etapas de la educación formal e informal, presencial o virtual. Se trata en definitiva de una herramienta para mejora y satisfacción personal, inclusión y participación social.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING, APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = LIFELONG LEARNING, APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL), LLL (LIFELONG LEARNING)

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Esta teoría desarrollada por J. Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad. La experimentación directa, el aprendizaje por comprensión o la práctica de la inducción (de lo concreto a lo abstracto) son algunas de sus fases.

Fuente: (ALFARED) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

APRENDIZAJE EXPERIMENTAL

APRENDIZAJE POR EL USO = Learning by Using

Formación adquirida por medio del uso reiterado de determinadas herramientas o equipos, con o sin instrucción previa.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 184) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

APRENDIZAJE PRÁCTICO

Facultades que enseñan el modo de hacer una cosa. Aprendizaje que comporta utilidad o produce provecho material inmediato.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

APRENDIZAJE PROFESIONAL / FORMACIÓN DE APRENDICES

Proceso formativo de larga duración que alterna periodos en el lugar de trabajo con otros en un centro de educación o formación. el aprendiz está vinculado contractualmente con el centro de trabajo y percibe una remuneración (salario o compensación). el empleador asume la responsabilidad de impartir al aprendiz una formación conducente a una profesión específica.

Notas: en francés y español, el término «aprendizaje» designa tanto el aprendizaje profesional como el proceso cognitivo de aprender (véase la definición de «learning»); el denominado «sistema dual» alemán es un ejemplo de aprendizaje profesional.

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p. 26) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

APRENDIZAJE PROFESIONAL / FORMACIÓN DE APRENDICES = APPRENTICESHIP

APRENDER - APRENDIZAJE = LEARNING

APRENDIZAJE PROFESIONAL / FORMACIÓN DE APRENDICES = Apprenticeship

Proceso formativo de larga duración que alterna periodos en el lugar de trabajo con otros en un centro de educación o formación. El aprendiz está vinculado contractualmente con el centro de trabajo y percibe una remuneración (salario o compensación). El empleador asume la responsabilidad de impartir al aprendiz una formación conducente a una profesión específica.

Notas:

- en francés y español, el término «aprendizaje» designa tanto el aprendizaje profesional como el proceso cognitivo de aprender (véase la definición de «learning»);
- el denominado «sistema dual» alemán es un ejemplo de aprendizaje profesional.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

(Ausubel, J. Novak). Defiende que el aprendizaje debe ser no memorístico, relacionando los nuevos conocimientos con el conocimiento previo que posea el estudiante. Frente al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes.

Fuente: (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]
APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

APRENDIZAJE SOCIO-CONSTRUCTIVISTA

Basado en las ideas de Vigotski, considera los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce.

Fuente: (ALFARED) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

APRENDIZAJE SUPERVISADO

Aprendizaje en el que los objetivos, los contenidos, las técnicas de aprendizaje y la evaluación son realizadas por personas externas -profesores o instructores.

Fuente: (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]
APRENDIZAJE DIRIGIDO O SUPERVISADO

APTITUD

Capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de un negocio, industria, arte, etcétera.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BALANCE DE COMPETENCIA - COMPETENCIA = COMPETENCE

ÁREA DE CONOCIMIENTO

Campo diferenciado del saber. En algunos países hay un catálogo oficial de áreas de conocimiento. Cada profesor universitario pertenece a una de esas áreas de conocimiento. Los procesos de selección de profesorado se realizan conforme a esas áreas, desde Álgebra a Zoología. Puede consultarse, por ejemplo, el elenco de áreas de conocimiento de la UNESCO. Véase *Campos científicos*.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 18) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
CAMPOS CIENTÍFICOS

AUTOEVALUACIÓN

También se denomina autoestudio o evaluación interna. Es un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos y resultados de una institución o programa de formación. Véase "Diario de a bordo".

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]
AUTOEVALUACIÓN (SELF ASSESSMENT)

BALANCE DE COMPETENCIAS = SKILLS AUDIT - DIARIO DE A BORDO - EVALUACIÓN

AUTOEVALUACIÓN (self assessment)

También se denomina autoestudio o evaluación interna. Es un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos y resultados de una institución o programa de educación superior. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador

Fuente: (RIACES, 2004, p. 20) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

AUTOEVALUACIÓN

BALANCE DE COMPETENCIAS = SKILLS AUDIT - DIARIO DE A BORDO - EVALUACIÓN

AUTOFORMACIÓN, AUTOAPRENDIZAJE Y APRENDIZAJE AUTORIDIGIDO

Aquel en el que cada uno se organiza su propio aprendizaje decidiendo el tiempo y el ritmo de ese aprendizaje.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

APRENDER A APRENDER (LEARNING TO LEARN), APRENDIZAJE AUTÓNOMO

METAAPRENDIZAJE

B

BALANCE DE COMPETENCIAS = Skills Audit

Análisis de los conocimientos, las destrezas y las competencias que posee una persona, incluidas sus aptitudes y motivación, con el fin de definir un proyecto de carrera profesional y/o planificar una reconversión profesional o un programa de formación.

Nota: el balance de competencias tiene por objeto ayudar a la persona a:

- examinar su trayectoria profesional;
- autoevaluar su posición actual en el entorno laboral;
- prepararse para una validación de su aprendizaje no formal o informal;
- planificar su futura carrera profesional.

Fuente: Cedefop, 2008, adaptado de Code du travail français, 2003.

(CEDEFOP, 2014, pp. 242-243) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

COMPETENCIA = COMPETENCE

*APTITUD - AUTOEVALUACIÓN - AUTOEVALUACIÓN (SELF ASSESSMENT) - CONOCIMIENTO - DESTREZA -
EVALUACIÓN - MOTIVAR - PROGRAMA DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN - VALIDACIÓN DE APRENDIZAJE -
VALIDACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE*

BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

Valor añadido socioeconómico de la educación y la formación.

Notas:

- los beneficios de la educación y la formación pueden revestir un carácter privado (al redundar en individuos, empresas o instituciones individuales) o público (al redundar en regiones, sociedades o la economía en general);
- los beneficios pueden ser monetarios (remuneración) o socioeconómicos (salud, bienestar, cohesión social, descenso de la criminalidad, empleo, productividad, crecimiento).

Fuente: Cedefop. (CEDEFOP, 2014, p. 39) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

BERGEN 2005

Será la quinta reunión de Ministros Europeos de Educación Superior en el marco del Proceso de Convergencia de la Educación Superior (después de la Sorbona, Bolonia, Praga y Berlín).

Fuente: (RIACES, 2004, p. 19) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
BERLÍN 2003 - BOLONIA 1999 – PRAGA 2001 – SORBONA 1998

BERLÍN 2003

Cuarta reunión de los Ministros Europeos de Educación Superior celebrada en Septiembre del 2003. Da lugar al Comunicado *Realising the European Higher Education Area: Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, como parte del llamado Proceso de Bolonia. La reunión supuso un momento crucial para entender el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y las posibilidades de un proceso de acreditación conjunto. En el apartado sobre Quality Assurance And Accreditation queda clara la nueva "cultura de la calidad" en la educación superior en Europa. Se propone un marco paneuropeo de gestión de la calidad.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 20) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
BERGEN 2005 - BOLONIA 1999 - CALIDAD – DECLARACIÓN DE BOLONIA - EEES - PRAGA 2001 - PROCESO DE BOLONIA - SORBONA 1998

BIBLIOTECA

Las bibliotecas y su personal contribuyen al mantenimiento y mejora de los niveles educativos de toda la población, gracias a sus instalaciones, recursos y servicios, así como por las actividades de formación y promoción de la lectura que realizan. Las bibliotecas y los centros de información deben diseñar y poner en práctica actividades de formación de manera eficaz y en coordinación con las instituciones responsables de la provisión de formación en las competencias básicas. Las bibliotecas son centros multifuncionales de aprendizaje permanente e informal.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL – APRENDIZAJE AUTÓNOMO - APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = LIFELONG LEARNING - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) – DECLARACIÓN DE TOLEDO SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN): BIBLIOTECAS POR EL APRENDIZAJE PERMANENTE (2006) - DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA INFORMACIÓN – EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION) – EDUCACIÓN Y FORMACIÓN INICIALES – EDUCACIÓN TERCARIA – FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - PROYECTOS DOCUMENTALES INTEGRADOS - USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE

BIBLIOTECARIO

Animador o facilitador de los procesos de aprendizaje relacionados con la información. Las instituciones deben fomentar el desarrollo profesional permanente del personal de las bibliotecas, para conseguir una actualización constante en la información de todo tipo que afecte a los colectivos a los que se atiende. Las bibliotecas deben tener una política formativa específica de todo su personal, que permita actuar en la alfabetización de los ciudadanos en el uso de la información y posibilite trabajar en favor del aprendizaje permanente.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]
BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR - FORMADOR = TRAINER - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR

BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN

Entre los criterios de acreditación de instituciones de educación superior se suele incluir un apartado referente a recursos de documentación e información: bibliotecas, hemerotecas, centros de medios

de comunicación, centro de ordenadores, laboratorios de lengua, museos y otros centros tecnológicos o de información. La institución de educación superior debe asegurar que los estudiantes utilizan esos recursos.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 20) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - DECLARACIÓN DE TOLEDO SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN): BIBLIOTECAS POR EL APRENDIZAJE PERMANENTE (2006) - DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA INFORMACIÓN- EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION) – ESTUDIO DE USUARIO - EVALUACIÓN – FACILITADOR- FORMACIÓN “A LA CARTA” - FORMACIÓN DE USUARIOS - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - HABILIDADES Y COMPETENCIAS (ACADÉMICAS / PROFESIONALES) - INSTRUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR – PEDAGOGÍA INFORMACIONAL - PROGRAMAS DE ALFIN JUST IN CASE O PROACTIVA - PROGRAMAS DE ALFIN JUST IN TIME, REACTIVOS O BAJO DEMANDA - PROGRAMAS DE FU /ALFIN EN LA UNIÓN EUROPEA - TUTORÍA = TUTORING - USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE

BOLONIA 1999¹⁰⁴

Segunda reunión de los Ministros de Educación Superior Europeos que da lugar a la Declaración de Bolonia y abre la puerta a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Véase también Proceso de Bolonia.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 20) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

BERGEN 2005 - BERLÍN 2003 – DECLARACIÓN DE BOLONIA - PRAGA 2001 – PROCESO DE BOLONIA - SORBONA 1998

BRECHA DIGITAL

La diferencia que hay entre los “enchufados” y los “no enchufados”, tanto desde un punto de vista tecnológico como social. Enlazando con la definición de ALFIN de P. Bernhard, la alfabetización informacional es necesaria para compensar las desigualdades en el acceso a la información evitando, en lo posible, la creación de una élite.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

BRECHA DIGITAL, FRACTURA DIGITAL / BRECHA DIGITAL = DIGITAL DIVIDE / DIGITAL GAP

ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL- ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL – DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA INFORMACIÓN - SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

C

CALIDAD

Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos. Cada parte puede ser medida por su calidad, y el conjunto supone la calidad global. No hay un acuerdo universal sobre lo que es calidad, pero cada vez se mide más en relación con dos aspectos: (a) formación de las personas que terminan el programa, y (b) capacidad de la

¹⁰⁴ Véase Proceso de Bolonia.

institución para producir cambios que mejoren esa formación -y la planificación de ese cambio- así como la operativización de estrategias para el cambio institucional. La educación no es meramente adquisición de conocimientos, sino también de herramientas, educación multicultural, uso de tecnologías, pensamiento crítico y capacidad de aprender (después de haber obtenido el título) temas nuevos. Los objetivos que se miden en las personas que terminan la carrera no es solamente su formación en las materias centrales, sino su conocimiento en materias periféricas, su motivación para investigar e innovar, y los objetivos de servicio a la comunidad. Estos son algunos de los factores más utilizados por las agencias u organismos de acreditación. Además, se mide la capacidad de participación de la población (familias, estudiantes y personal) en el proceso de acreditación. Es importante evaluar hasta qué punto la institución y el programa de estudios responde a los problemas reales de la sociedad, y a las iniciativas de la población. La acreditación mide la calidad, pero no en forma de ordenamiento jerárquico, sino respecto de niveles o estándares. Es una medida que debe complementarse con cambios organizativos y de eficacia de los programas de estudio, que lógicamente varían con el avance del conocimiento. La tendencia es que la información derivada de la acreditación de un programa se incluya en la información creciente que se coloca en la red, accesible a cualquier persona interesada. Esta información debe incluir decisiones sobre la transferencia de créditos entre instituciones acreditadas. La existencia de una acreditación favorece ese intercambio de créditos. A veces se habla de alta calidad (calidad alta), otras veces de excelencia. Véase también *evaluación y excelencia*.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 21) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
EVALUACIÓN - EXCELENCIA

CAMPOS CIENTÍFICOS

Ámbitos amplios del conocimiento que integran una pluralidad de disciplinas. A veces se denominan macroáreas o grandes campos científicos. En la RIACES se reconocen seis: técnico, sociales, jurídicas, salud, humanidades, y experimental. Véase área de conocimiento.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 21) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
ÁREA DE CONOCIMIENTO

CAPACIDAD

Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

CAPITAL HUMANO = Human Capital

Conocimientos, destrezas, competencias y cualidades que poseen las personas y que promueven el bienestar personal, social y económico.

Fuente: OECD, 2001. (CEDEFOP, 2014, p. 108) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

CERTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Proceso de expedición de un certificado, diploma o título mediante el cual un organismo competente acredita formalmente que un conjunto de resultados de aprendizaje (conocimientos, saber hacer, destrezas y/o competencias) alcanzados por una persona han sido evaluados conforme a normas predefinidas.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 42) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

RECONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE = RECOGNITION OF LEARNING OUTCOME,
RESULTADO DEL APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOME, RESULTADOS DE APRENDIZAJE / LOGROS DE
APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOMES / LEARNING ATTAINMENTS, RESULTADOS DEL APRENDIZAJE,
VALIDACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE = VALIDATION OF LEARNING OUTCOMES

CERTIFICADO

Documento en el que se certifica. Certificación: instrumento en el que se asegura la verdad de un hecho. Certificar: asegurar, afirmar, dar por cierta una cosa; ej.: manejar la información, las herramientas.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

COHESIÓN SOCIAL = Social Cohesion

Grado en que diferentes grupos de una sociedad pueden convivir y compartir los mismos valores.

Notas:

- la cohesión social presupone un bajo nivel de exclusión social, cooperación intracomunitaria y solidaridad entre comunidades y grupos sociales;
- la cohesión social no hace referencia únicamente a la homogeneidad económica (tasa de empleo, escala salarial, acceso a la atención sanitaria y la educación, vivienda), sino que está vinculada además al nivel de inclusión social;
- Jenson (1998) identifican cinco dimensiones de la cohesión social:
 1. pertenencia – aislamiento (es decir, valores compartidos, identidad y sentimiento de compromiso);
 2. inclusión – exclusión (acceso a los servicios);
 3. participación – no implicación (en la sociedad civil);
 4. reconocimiento – rechazo (en sociedades pluralistas);
 5. legitimidad – ilegitimidad (respeto y confianza en las instituciones).

Fuente: Cedefop, 2008; Jenson, 1998. (CEDEFOP, 2014, pp. 242-243) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

INCLUSIÓN SOCIAL / INTEGRACIÓN SOCIAL = SOCIAL INCLUSION

COMPARABILIDAD DE CUALIFICACIONES

Grado de coincidencia entre niveles y contenidos de diversas cualificaciones (certificados, diplomas o títulos) a escala sectorial, regional, nacional o internacional.

Nota: la comparabilidad de cualificaciones promueve la empleabilidad y la movilidad de las personas. no debe confundirse este término con el de «equivalencia de cualificaciones» (que designa el grado de correspondencia entre certificados y diplomas).

Fuente: Cedefop, Bjørnåvold, Tissot, 2000. (CEDEFOP, 2014, p. 45) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION, MARCO DE CUALIFICACIONES = QUALIFICATIONS FRAMEWORK,

NIVEL DE CUALIFICACIONES = LEVEL OF QUALIFICATION

*MARCO DE CUALIFICACIONES = QUALIFICATIONS FRAMEWORK, NIVEL DE CUALIFICACIONES =
LEVEL OF QUALIFICATION*

COMPETENCIA = Competence

Capacidad de una persona para poner en práctica adecuadamente los resultados de aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional).

o capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal.

Nota: la competencia no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos), sino que abarca además aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (por ejemplo, capacidades sociales u organizativas) y valores éticos.

Fuente: Cedefop; European Parliament and Council of the European Union, 2008.

(CEDEFOP, 2014, p. 48) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, para satisfacer plenamente las exigencias sociales.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]; (RIACES, 2004, p. 23) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

BALANCE DE COMPETENCIAS = SKILLS AUDIT

COMPETENCIA DIGITAL / ALFABETIZACIÓN DIGITAL / CULTURA DIGITAL = Digital Competence / Digital Literacy

Capacidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Nota: la competencia digital se sustenta en las competencias básicas en materias TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet.

Fuente: Cedefop, 2008; European Parliament and Council of the European Union, 2006.
(CEDEFOP, 2014, p. 59) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL, COMPETENCIA INFORMACIONAL, COMPETENCIAS BÁSICAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC), COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) = INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) SKILLS, COMPETENCIAS INFORMATIVO-TECNOLÓGICAS, COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS O DIGITALES, ENSEÑANZA TIC (TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN)

COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

Se trata de la competencia número 4 de las 8 contempladas en el marco de la Ley Orgánica de Educación de 2006, definida posteriormente en los anexos Real Decreto 1631/2006. Por lo tanto, en el sistema educativo español actual, se define como "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 la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse."

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

COMPETENCIA DIGITAL / ALFABETIZACIÓN DIGITAL / CULTURA DIGITAL = DIGITAL COMPETENCE / DIGITAL LITERACY, COMPETENCIA INFORMACIONAL, COMPETENCIAS BÁSICAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC), COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) = INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) SKILLS, COMPETENCIAS INFORMATIVO-TECNOLÓGICAS, COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS O DIGITALES, ENSEÑANZA TIC (TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN)

COMPETENCIA INFORMACIONAL

Ha sido definida por la AASL¹⁰⁵, como "la habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar la información de forma efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida".

Términos equivalentes: competencias en el manejo de información, habilidad informacional.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

COMPETENCIA DIGITAL / ALFABETIZACIÓN DIGITAL / CULTURA DIGITAL = DIGITAL COMPETENCE / DIGITAL LITERACY, COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL, COMPETENCIAS BÁSICAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC), COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) = INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) SKILLS, COMPETENCIAS INFORMATIVO-TECNOLÓGICAS, COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS O DIGITALES, ENSEÑANZA TIC (TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN)

COMPETENCIA LECTORA

Medición en tres dominios o aspectos que es necesario dominar para comprender adecuadamente lo que se lee. Estos dominios son obtención de información, interpretación, y reflexión y evaluación.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

¹⁰⁵AASL sigla de *American Association of School Libraries*.

COMPETENCIAS (ACADÉMICAS o PROFESIONALES)

En el Proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso).

Fuente: (TUNING, 2003) [EDUCACIÓN]
EDUCACION SUPERIOR - PROYECTO TUNING - TUNING

COMPETENCIAS BÁSICAS

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).

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

Las competencias necesarias para vivir en la sociedad contemporánea, por ejemplo, saber escuchar, hablar, leer, escribir y hacer cálculos aritméticos.

Nota: las competencias básicas unidas a las nuevas competencias básicas forman las denominadas «competencias clave».

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 37) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

COMPETENCIAS CLAVE = KEY SKILLS / KEY COMPETENCES

NUEVAS COMPETENCIAS / COMPETENCIAS EMERGENTES = EMERGING / NEW SKILLS -

NUEVAS COMPETENCIAS BÁSICAS = NEW BASIC SKILLS

COMPETENCIAS BÁSICAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Conjunto de competencias necesarias para utilizar eficazmente las funciones elementales de las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet.

Nota: las competencias básicas en TIC forman parte de las «competencias clave».

Fuente: European Parliament and Council of the European Union (2006); Cedefop, 2012.

(Cedefop, 2014, p. 35) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

COMPETENCIA DIGITAL / ALFABETIZACIÓN DIGITAL / CULTURA DIGITAL = DIGITAL COMPETENCE / DIGITAL LITERACY,

COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL, COMPETENCIA INFORMACIONAL,

COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) = INFORMATION AND COMMUNICATION

TECHNOLOGY (ICT) SKILLS, COMPETENCIAS INFORMATIVO-TECNOLÓGICAS, COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS O DIGITALES,

ENSEÑANZA TIC (TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN)

COMPETENCIAS CLAVE = Key Skills / Key Competences

Conjunto de competencias (tanto las competencias básicas como las nuevas competencias básicas) que se requieren para vivir en la actual sociedad del conocimiento.

Nota: en su recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, la Comisión Europea establece las siguientes ocho competencias clave:

- comunicación en la lengua materna;
- comunicación en lenguas extranjeras;
- competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
- competencia digital;
- aprender a aprender;
- competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas
- sentido de la iniciativa y espíritu de empresa;

- conciencia y expresión culturales.

Fuente: Cedefop, 2004; European Parliament and Council of the European Union, 2006.
(CEDEFOP, 2014, pp.143-144) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

COMPETENCIAS BÁSICAS

*APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING -
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE
PERMANENTE = LIFELONG LEARNING - APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE LA VIDA - NUEVAS
COMPETENCIAS / COMPETENCIAS EMERGENTES = EMERGING / NEW SKILLS - LLL - NUEVAS COMPETENCIAS BÁSICAS = NEW
BASIC SKILLS*

COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) = Information and Communication Technology (ICT) Skills

Destrezas necesarias para emplear eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Nota: en un informe sobre las competencias en TIC y el empleo, la OCDE propone una clasificación sencilla:

- competencias profesionales en TIC: capacidad para utilizar herramientas informáticas complejas y/o crear, desarrollar y renovar dichas herramientas;
- competencias avanzadas en TIC: capacidad para utilizar herramientas informáticas sencillas en contextos laborales generales (empleos no relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación);
- competencias básicas en TIC o «alfabetización digital»: capacidad para utilizar las TIC en tareas básicas y como herramienta de aprendizaje.

Fuente: Cedefop, 2004; OECD, Lopez-Bassols, 2002.
(CEDEFOP, 2014, pp. 114-115) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

COMPETENCIA DIGITAL / ALFABETIZACIÓN DIGITAL / CULTURA DIGITAL = DIGITAL COMPETENCE / DIGITAL LITERACY, COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL, COMPETENCIA INFORMACIONAL, COMPETENCIAS BÁSICAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC), COMPETENCIAS INFORMATIVO-TECNOLÓGICAS, COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS O DIGITALES, ENSEÑANZA TIC (TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN)

COMPETENCIAS EVALUATIVAS

Competencias orientadas a fomentar el espíritu de autocrítica y la capacidad de interacción del estudiante con el sistema de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

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.).

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

COMPETENCIAS INFORMATIVO-TECNOLÓGICAS

Competencias relacionadas con el uso de software genérico y con la gestión, organización, recuperación y acceso de la información en cualquier formato y soporte.

Fuente: (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

COMPETENCIA DIGITAL / ALFABETIZACIÓN DIGITAL / CULTURA DIGITAL = DIGITAL COMPETENCE / DIGITAL LITERACY, COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL, COMPETENCIA INFORMACIONAL, COMPETENCIAS BÁSICAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

Competencias relativas a la capacidad de analizar y sintetizar información, organizarla, evaluarla y reutilizarla.

Fuente: (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

COMPETENCIAS PERSONALES

Competencias centradas en la capacidad para trabajar en equipos y de integración en equipos multidisciplinares, adquisición de valores éticos en el manejo y uso de la información.

Fuente: (ALFARED) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

COMPETENCIAS SISTÉMICAS

Competencias relacionadas con la identificación del conocimiento existente, el mapeo de conceptos, el desarrollo de técnicas grupales para el análisis y puesta en común de información, capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones, capacidad para emprender mejoras y proponer innovaciones.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS O DIGITALES

Aquellas relacionadas con el uso de software genérico y con la gestión, organización, recuperación y acceso de la información en cualquier formato y soporte.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 50) [ALFIN]

COMPETENCIA DIGITAL / ALFABETIZACIÓN DIGITAL / CULTURA DIGITAL = DIGITAL COMPETENCE /
DIGITAL LITERACY, COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL,
COMPETENCIA INFORMACIONAL, COMPETENCIAS BÁSICAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
LA COMUNICACIÓN (TIC), COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) =
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) SKILLS, COMPETENCIAS INFORMATIVO-
TECNOLÓGICAS, ENSEÑANZA TIC (TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN)

COMPETENCIAS VERDES = Green Competences

Destrezas necesarias para desarrollar y apoyar una sociedad cuyo objetivo es reducir el impacto negativo de la actividad humana sobre el medio ambiente, así como vivir en ella.

Notas:

- las competencias verdes generales contribuyen a la concienciación y la puesta en práctica de actividades eficientes en el uso de los recursos, ecociudadanía, etc.;
- las competencias verdes específicas son necesarias para aplicar normas y procesos destinados a proteger los ecosistemas y la biodiversidad, reducir el consumo de energía, de recursos y de agua;
- las competencias verdes especializadas son necesarias para desarrollar y poner en práctica tecnologías ecológicas, como la energía renovable, el reciclado y el tratamiento de aguas residuales.

Fuente: Cedefop. (CEDEFOP, 2014, p. 101) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE = Learning Community

Comunidad que promueve una cultura de aprendizaje mediante la creación de asociaciones locales eficaces entre todos los sectores de la comunidad y que apoya y motiva a ciudadanos y

organizaciones a que se embarquen en un proceso de aprendizaje.

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p.160) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

CONOCIMIENTO = Knowledge

Resultado de la asimilación de información por medio del aprendizaje. El conocimiento representa el conjunto de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto.

Nota: existen numerosas definiciones de este concepto; no obstante, las grandes corrientes modernas se fundamentan en varias distinciones esenciales:

- Aristóteles distingue entre la lógica teórica y la lógica práctica. Conforme a esa división, los teóricos contemporáneos (Alexander et al., 1991) diferencian entre el conocimiento declarativo (de índole teórica) y el conocimiento procedimental (de índole práctica). El conocimiento declarativo incluye aseveraciones sobre acontecimientos y hechos específicos y generalizaciones empíricas, así como principios fundamentales sobre la naturaleza de la realidad circundante. el conocimiento procedimental, por su parte, engloba exploraciones, métodos, planes, prácticas, procedimientos, secuencias, estrategias, tácticas, técnicas y trucos prácticos (Ohlsson, 1994);

- también es posible diferenciar entre tipos de conocimiento que representan distintas formas de «interpretar el mundo». Se ha intentado en varias ocasiones enumerar dichos tipos de conocimiento, siendo las siguientes categorías cognitivas

las más frecuentes:

- conocimiento objetivo (natural / científico), determinado en función del grado de certidumbre;
- conocimiento subjetivo (literario / estético), determinado en función del grado de autenticidad;
- conocimiento moral (humano / normativo), determinado en función de la aceptación colectiva (bueno/malo);
- conocimiento religioso o divino, determinado en función de la autoridad divina (dios).

Esta subdivisión fundamental sirve de base para las preguntas que nos planteamos, los métodos que utilizamos y las respuestas que hallamos en nuestra búsqueda de conocimiento;

- el conocimiento puede ser tácito o explícito. El conocimiento tácito (Polanyi, 1967) se define como el conocimiento que posee una persona (sin que necesariamente lo exprese o sea consciente de él) y que condiciona el proceso cognitivo.

- el conocimiento explícito es el conocimiento del que la persona tiene plena conciencia e incluye el conocimiento tácito que se transforma en explícito al convertirse en «objeto de pensamiento» (Prawat, 1989).

Fuente: Cedefop, 2008; European Parliament and Council of the European Union, 2008. (CEDEFOP, 2014, pp. 147-148) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

CONSTELACIÓN DE COMPETENCIAS O DE ALFABETIZACIONES

Cada una de las múltiples alfabetizaciones que se dan en nuestra sociedad, todas importantes: desde la básica, que nos prepara para la lectoescritura y la comprensión de textos, a la audiovisual o la digital. El logro de una población formada en las distintas alfabetizaciones necesarias para funcionar en la sociedad actual es obligación y función de todas las instituciones y profesiones que tienen que ver con la preparación de los ciudadanos para que sepan aprender a lo largo y ancho de la vida (46).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, pp. 50-51) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE

SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE / CONTENIDOS DE FORMACIÓN = Learning Content

Conjunto de temas y actividades que representa lo que una persona o un grupo de personas aprenden o deben aprender a lo largo de un proceso de aprendizaje o de formación.

Fuente: adaptado de european Training foundation, 1997.
(CEDEFOP, 2014, p. 161) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]
CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN

Lo que se enseña, si estos reflejan las necesidades y las competencias de los participantes, mantendremos el interés y la motivación de los asistentes.

Es importante elaborar un índice de los contenidos y considerar la relación entre estos y los contenidos. En cuanto al desarrollo de los contenidos de cara a los asistentes es importante la fórmula de la repetición: "Decirle lo que se va a decir, decirles porqué deberían escuchar, decirles lo que queremos decir, y luego decirles lo que hemos dicho".

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]
CONTENIDOS DE FORMACIÓN = LEARNING CONTENT

CONVALIDACIÓN

Reconocimiento, como equivalentes, de créditos o estudios realizados en otra institución de educación superior.

Fuente: (RIACES, 2004, p.23) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
EQUIVALENCIA - HOMOLOGACIÓN

CONVENCIÓN DE LISBOA

Tratado *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region* (Lisboa, abril de 1997).

Fuente: (RIACES, 2004, p. 23) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION - EEES

CRAI CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN

REBIUN define el CRAI como un entorno dinámico en el que se integran todos los recursos que dan soporte al aprendizaje y la investigación en la universidad. Representa una nueva dimensión de las bibliotecas universitarias vinculada al nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje más dinámico y participativo proporcionando acceso electrónico a los recursos de información de cualquier tipo y ofreciendo servicios de asesoramiento y formación a los usuarios. Se camina hacia un nuevo modelo de biblioteca cuyo epicentro no es ya el documento, sino primordialmente el usuario (49).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]
BIBLIOTECA, EDUCACIÓN SUPERIOR = HIGHER EDUCATION, EEES

CRÉDITO

Unidad de medida de la dedicación académica -horas de clase o de trabajo del estudiante- que implica una asignatura, materia o módulo. Adquiere significaciones diversas según los distintos sistemas educativos. En el Espacio Europeo de Educación Superior se ha adoptado el sistema de créditos ECTS en el que un crédito representa de 25 a 30 horas de trabajo del estudiante y la totalidad de un curso académico representa 60 créditos. En algunos países, el crédito equivale a tres horas de trabajo del estudiante durante 15 semanas (un crédito equivale a 45 horas). Existen otras modalidades.

Fuente: (RIACES, 2004, p.23) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
CRÉDITO ECTS – EEES

CRÉDITO ECTS

Véase ECTS.

Fuente: (RIACES, 2004, p.23) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

ECTS

CRÉDITO - EEES

CUALIFICACIÓN = Qualification

El término «cualificación» abarca diferentes aspectos:

- la cualificación formal: el resultado formal (certificado, diploma o título) de un proceso de evaluación que se obtiene cuando un organismo competente establece que una persona ha logrado los resultados de aprendizaje correspondientes a un nivel determinado y/o posee las competencias necesarias para ejercer un empleo en un campo de actividad profesional específico. Una cualificación confiere un reconocimiento oficial del valor de los resultados de aprendizaje en el mercado de trabajo y en la educación y formación. Una cualificación puede facultar legalmente a una persona para el desempeño de una profesión (OCDE);
- los requisitos para el empleo: competencias, aptitudes y conocimientos necesarios para desempeñar las tareas específicas asociadas a un puesto de trabajo concreto (OIT).

Fuente: Cedefop, 2008, adaptado de Eurydice, 2006; European Training Foundation, 1997; OECD, 2007; ILO, 1998. (CEDEFOP, 2014, p. 202) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

NIVEL DE CUALIFICACIONES = LEVEL OF QUALIFICATION

MARCO DE CUALIFICACIONES = QUALIFICATIONS FRAMEWORK, NIVEL DE CUALIFICACIONES = LEVEL OF QUALIFICATION

CURRÍCULO = Curriculum

Conjunto de elementos relacionados con el diseño, la organización y la planificación de una actividad educativa o formativa, entre los que se incluyen la definición de objetivos de aprendizaje, los contenidos, los métodos (incluida la evaluación) y los materiales, así como las disposiciones relativas a la formación de profesores y formadores.

Nota: el término «currículo» hace referencia al diseño, la organización y la planificación de actividades de aprendizaje, mientras que «programa» se refiere a la puesta en práctica de dichas actividades.

Fuente: Cedefop, 2008; Landsheere, 1979. (CEDEFOP, 2014, p. 56) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

D

DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)¹⁰⁶

Diagnóstico o evaluación inicial. Estudio de los entornos interno y externo y de los usuarios destinatarios de las acciones formativas. Para el externo se determinan las oportunidades y las amenazas y para el entorno interno las debilidades y fortalezas: es decir, determinar aquellos aspectos que nos posibilitan o que nos dificultan la realización de programas de FU/ALFIN.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA – FORMACIÓN DE USUARIOS - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - USUARIOS ALFABETIZADOS INFORMACIONALMENTE

¹⁰⁶También conocido en espacio hispanohablante como FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas).

DECLARACIÓN DE ALEJANDRÍA SOBRE BIBLIOTECAS, LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN EN ACCIÓN: SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA (2005)

“Faros para la Sociedad de la Información”, 2005, donde comparte la visión común de una Sociedad de la Información para todos adoptada por la CMSI (Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información), como en el Informe final del Comité Presidencial de la IFLA para la Agenda Internacional sobre la Alfabetización a lo largo de la vida, donde se identifica la alfabetización a lo largo de la vida como la principal contribución de las bibliotecas y de los bibliotecarios a la sociedad, a través de la promoción y la expansión de la concienciación entre los principales grupos de interés.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = LIFELONG LEARNING - APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE LA VIDA – BIBLIOTECA – FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE BOLONIA

Véase Bolonia 1999 y Sorbona 1998.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 24) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

BOLONIA 1999

DECLARACIÓN DE LA SORBONA - PROCESO DE BOLONIA - SORBONA 1998

DECLARACIÓN DE LA SORBONA

Véase Sorbona 1998.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 24) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

SORBONA 1998

BOLONIA 1999 – DECLARACIÓN DE BOLONIA - PROCESO DE BOLONIA

DECLARACIÓN DE PRAGA: “HACIA UNA SOCIEDAD ALFABETIZADA” EN INFORMACIÓN (2003)

Donde se especifica que la ALFIN abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; también se afirma que la Alfabetización Informacional es un requisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de la vida.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]

PRAGA 2001

APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = LIFELONG LEARNING - APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE LA VIDA – DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA INFORMACIÓN - SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

DECLARACIÓN DE TOLEDO SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN): BIBLIOTECAS POR EL APRENDIZAJE PERMANENTE (2006)

Donde se dice que la ALFIN es una herramienta esencial para la adquisición de competencias en información, así como para el desarrollo, participación y comunicación de los ciudadanos. Se hacen necesarios conocimientos sobre el acceso a la información y su uso eficaz, crítico y creativo.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL – APRENDIZAJE AUTÓNOMO - APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = LIFELONG LEARNING - APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE LA VIDA - BIBLIOTECA - DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA INFORMACIÓN - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - USUARIOS ALFABETIZADOS INFORMACIONALMENTE

DÉFICIT DE COMPETENCIAS = Skill Gap

Situación en la que una persona no cuenta con el nivel de competencias necesario para desempeñar su trabajo de forma satisfactoria.

Notas:

- el déficit de competencias puede analizarse a título personal (mediante un balance de competencias) o en relación con una empresa o sector, así como a escala sectorial, regional, nacional e internacional;
- el déficit de competencias puede estar relacionado con un nivel de cualificaciones insuficiente, pero también puede hacer referencia a situaciones en las que la mano de obra cuenta con el nivel de cualificaciones adecuado pero no dispone de las competencias específicas (como capacidades de gestión) o la experiencia necesaria para desempeñar una tarea o un trabajo de forma satisfactoria.

Fuente: Cedefop, 2010. (CEDEFOP, 2014, p. 231) [Formación y educación]

DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA INFORMACIÓN

En una “Sociedad de la Información para todos”, las bibliotecas están en una posición privilegiada para la corrección de las desigualdades y la lucha contra todo tipo de brechas, no solo la digital, sino también social, cultural e incluso económica si consideramos a la cultura como un elemento básico para el desarrollo personal

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL – APRENDIZAJE AUTÓNOMO - APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = LIFELONG LEARNING - APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE LA VIDA - BIBLIOTECA - BRECHA DIGITAL - FRACTURA DIGITAL / BRECHA DIGITAL = DIGITAL DIVIDE / DIGITAL GAP - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN - USUARIOS ALFABETIZADOS INFORMACIONALMENTE

DESAJUSTE DE COMPETENCIAS = Skill Mismatch

Situación de desequilibrio en la que el nivel o el tipo de competencias disponibles no se corresponden con las necesidades del mercado de trabajo.

Notas:

- el desajuste de competencias puede reflejar la falta o el exceso de conocimientos, aptitudes y competencias;
- el desajuste de competencias puede analizarse en diferentes planos (individual, empresarial, sectorial o económico);
- los expertos distinguen entre el desajuste vertical (el nivel de educación/competencias es superior o inferior al exigido) y el desajuste horizontal (el nivel de educación/competencias se corresponde con las exigencias laborales, pero el tipo de educación/competencias no es el adecuado para el trabajo desempeñado).

Fuente: Cedefop. (CEDEFOP, 2014, p. 231) [Formación y educación]

DESARROLLO PROFESIONAL = Professional Development

Toda acción emprendida para mejorar el rendimiento profesional.

Notas:

- el desarrollo profesional abarca tanto competencias específicas como competencias genéricas (gestión de equipos o gestión del tiempo, destrezas de negociación, gestión de conflictos, comunicación, etc.);
- el desarrollo profesional puede producirse de diferentes formas: autoaprendizaje, formación formal, consulta, conferencias, orientación, mentoría, comunidades de práctica o asistencia técnica.

Fuente: CEDEFOP; wikipedia, 2012. (CEDEFOP, 2014, pp.198-199) [Formación y educación]
COMPETENCIAS (ACADÉMICAS O PROFESIONALES) - COMPETENCIAS BÁSICAS - COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES- COMPETENCIAS SISTÉMICAS

DESTREZA = Skill

Habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de desempeñar tareas y resolver problemas.

Fuente: Cedefop; European Parliament and Council of the European Union, 2008.
(CEDEFOP, 2014, p. 227) [Formación y educación]

DIÁLOGO SOCIAL = Social Dialogue

Proceso de comunicación entre los agentes o interlocutores sociales con el fin de fomentar la consulta y la negociación colectiva.

Notas:

- el diálogo social puede ser bipartito (si participan representantes de los trabajadores y de las empresas) o tripartito (si se asocian a él las autoridades públicas y/o representantes de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, etc.);
- el diálogo social puede tener lugar en diferentes niveles (dentro de la empresa, a escala sectorial o intersectorial y a escala local, regional, nacional e internacional);
- el diálogo social de ámbito internacional puede ser bilateral, trilateral o multilateral, según el número de países participantes.

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p. 247) [Formación y educación]

DIARIO DE ABORDO

Autoevaluación, examen continuo a lo largo del proyecto. Recogida de información que permita el análisis de las actividades realizadas y si es necesario, modificar y ajustar el proyecto para alcanzar los objetivos previstos.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]
AUTOEVALUACIÓN

DISCIPLINA

Materia o grupo de materias en el marco de un mismo campo del saber.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 25) [Educación Superior]
CAMPO DEL SABER

DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN = Training Course Planning and Design

Serie de actividades metodológicas coherentes destinadas a proyectar y planificar iniciativas y programas de formación para alcanzar los objetivos fijados.

Nota: el diseño y la planificación de la formación incluyen el análisis de la demanda y las necesidades de formación, la concepción del proyecto de formación, la coordinación y la supervisión de la

impartición y la evaluación de los efectos de la formación.

Fuente: adaptado de Le Préau, 2002. (CEDEFOP, 2014, p. 265) [Formación y educación]

DISTANCIA (EDUCACIÓN A)

Modalidad de educación desarrollada principalmente de manera no presencial, y que, por lo tanto, implica la utilización de medios capaces de reducir o, incluso, eliminar el contacto personal directo (presencial) entre estudiantes y docentes. A veces se utiliza la abreviatura EaD (y, en inglés, ODL, *Open and Distance Learning*) para referirse a este tipo de modalidad educativa.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 25) [Educación Superior]

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN A DISTANCIA = DISTANCE EDUCATION AND TRAINING

E

ECTS (EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM). SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título de Grado o Postgrado se estructuran en créditos. Los títulos de Grado tienen 180 ó 240 créditos; los de Posgrado 60, 90 ó 120 créditos. Un año académico -periodos de clases y exámenes- representa un total de 60 créditos. Cada crédito equivale a un volumen de trabajo previsto para el estudiante de 25 a 30 horas. El sistema ECTS se caracteriza por la utilización de algunos documentos fundamentales comunes, como son la Guía informativa de la Institución presentada en al menos dos idiomas, el Contrato de Estudios o el Certificado de Notas con la Escala de Grados ECTS.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 25) [Educación Superior]

**CRÉDITO ECTS, SISTEMA EUROPEO DE TRANSFERENCIA Y ACUMULACIÓN DE CRÉDITOS (ECTS) =
EUROPEAN CREDIT TRANSFER AND ACCUMULATION SYSTEM (ECTS)**

CRÉDITO - EEES

EDUCACIÓN A DISTANCIA

Véase Distancia (Educación a).

Fuente: (RIACES, 2004, p. 25) [Educación Superior]

DISTANCIA (EDUCACIÓN A), EDUCACIÓN Y FORMACIÓN A DISTANCIA = DISTANCE EDUCATION AND TRAINING

EDUCACIÓN CONTINUA (O PERMANENTE)

Se suele entender como educación de adultos desarrollada una vez superada la etapa formativa inicial, y se relaciona con el aprendizaje a lo largo de la vida o LLL.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]; (RIACES, 2004, p. 25) [Educación Superior]

*APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING -
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE
PERMANENTE = LIFELONG LEARNING - APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO
A LO LARGO DE LA VIDA - EDUCACIÓN DE ADULTOS*

EDUCACIÓN DE ADULTOS

Formación, de tipo general o profesional, que se imparte a personas adultas tras finalizar la educación y formación inicial con fines profesionales o personales y cuyos objetivos son los siguientes:

- proporcionar a los adultos una formación general sobre temas en los que albergan un interés particular (por ejemplo, universidades de libre asistencia);
- ofrecer a las personas una formación compensatoria en aquellas competencias básicas que no hayan adquirido en etapas anteriores de su educación y formación inicial (por ejemplo, competencias de lectura y aritmética);
- facilitar el acceso a cualificaciones que no se lograron, por diversos motivos, en el sistema de educación y formación inicial;
- adquirir, mejorar o actualizar conocimientos, destrezas o competencias en un ámbito específico (lo que se conoce como «formación continua»).

Nota: el término «educación de adultos» está emparentado – sin llegar a ser sinónimo – con formación continua.

Fuente: adaptado de European Training Foundation 1997; Cedefop, 2004.
(CEDEFOP, 2014, p. 19) [Formación y educación]

EDUCACIÓN CONTINUA O PERMANENTE

EDUCACIÓN DOCUMENTAL

Modelo psicopedagógico propuesto por Félix Benito (55) para el aprendizaje a lo largo de la vida, concibiendo la instrucción escolar desde una triple perspectiva: pensamiento, información y valores, lo que implica aprender a pensar, aprender a informarse y aprender a vivir.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]

*ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN DOCUMENTAL -
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN INICIALES*

EDUCACIÓN PARA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES = Social Partners

Actividades y apoyos educativos destinados a responder a las necesidades educativas especiales de alumnos con discapacidad o de alumnos que fracasan en la escuela por muchas razones que impiden un progreso escolar óptimo.

Nota: actualmente se prefiere el término «educación de alumnos con necesidades educativas especiales» al antiguo de «educación especial», que hacía referencia, en particular, a la educación de alumnos con discapacidad, impartida en escuelas especiales o centros específicos y externos al sistema regular escolar y universitario. De hecho, en muchos países un alto porcentaje de alumnos con discapacidad reciben su educación, en la actualidad, en los centros del sistema regular.

Fuente: adaptado de UNESCO, 1997. (CEDEFOP, 2014, pp. 251-252) [Formación y educación]

EDUCACIÓN SUPERIOR (Higher Education)

Tercer nivel del sistema educativo que se articula, habitualmente, en dos ciclos o niveles principales (grado y posgrado, en otros sistemas, denominados pregrado y posgrado). La educación superior se realiza en instituciones de educación superior (IES), término genérico que incluye diversos tipos de organizaciones, de las cuales la más conocida y frecuente es la Universidad.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 25) [Educación Superior]

COMPETENCIAS (ACADÉMICAS O PROFESIONALES) – EDUCACIÓN TERCIARIA - PROYECTO TUNING - TUNING

EDUCACIÓN TERCIARIA

Sinónimo de Educación Superior.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 26) [Educación Superior]

EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)

EDUCACIÓN TRANSNACIONAL (ETN)

Enseñanza que se realiza entre instituciones de educación superior de varios países.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 26) [Educación Superior]
EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION) – EDUCACIÓN Terciaria

EDUCACIÓN VIRTUAL

Modalidad de enseñanza y aprendizaje que se realiza fundamentalmente a través de medios cibernéticos (Internet, satélite...).

Fuente: (RIACES, 2004, p. 26) [Educación Superior]
VIRTUAL

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN A DISTANCIA = Distance Education and Training

Educación y formación impartidas a distancia a través del uso de diferentes medios, como libros, radio, televisión, teléfono, correo, ordenador o vídeo.

Fuente: adaptado de ILO, 1979. (CEDEFOP, 2014, p. 62) [Formación y educación]
DISTANCIA (EDUCACIÓN A), EDUCACIÓN A DISTANCIA

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN INICIALES

Educación o formación de tipo general o profesional impartidas dentro del sistema de la educación inicial, por lo general antes de acceder a la vida activa.

Notas:

- algunas de las formaciones que se imparten tras incorporarse las personas al mundo laboral también pueden considerarse iniciales (por ejemplo, en el caso de reciclaje laboral);
- la educación y la formación iniciales pueden tener lugar en cualquier nivel de la educación general o profesional (ya sea de educación escolar o de formación en alternancia) o a través de la formación de aprendices.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 117) [Formación y educación]
APRENDIZAJE PROFESIONAL / FORMACIÓN DE APRENDICES - APRENDIZAJE PROFESIONAL / FORMACIÓN DE APRENDICES = APPRENTICESHIP

EDUCATION AT A GLANCE

Es la publicación más importante de la OCDE sobre temas de educación, en forma de anuario, desde 1992. Combina la presentación de datos comparativos y los análisis de esos datos. Cubre únicamente los países avanzados del mundo (aproximadamente una treintena). El último volumen es OECD Indicators 2003. Es un libro de referencia esencial que incluye un sistema de indicadores internacionales que se va mejorando cada año.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 26) [Educación Superior]
INDICADOR

EFICIENCIA

Capacidad de lograr un efecto determinado optimizando los recursos disponibles

Fuente: (RIACES, 2004, p. 26) [Educación Superior]

EFICACIA

Capacidad de alcanzar los resultados de calidad previstos, independientemente de los medios que se utilicen, de acuerdo con las metas y objetivos propuestos, y con los estándares de calidad definidos. En otra acepción puede entenderse como el valor social del producto, del resultado, en primer término del educativo, en función de los modelos culturales, políticos o económicos vigentes

Fuente: (RIACES, 2004, p. 26) [Educación Superior]

E-LEARNING

Uso de las tecnologías multimedia para desarrollar y mejorar nuevas estrategias de aprendizaje.

Fuente: (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]

E-LEARNING / APRENDIZAJE ELECTRÓNICO = E-LEARNING

E-LEARNING / APRENDIZAJE ELECTRÓNICO = E-Learning

Aprendizaje asistido por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Notas:

- el aprendizaje electrónico no se limita exclusivamente a la «alfabetización digital», es decir, la obtención de competencias en Tic. el e-learning engloba numerosos soportes y métodos híbridos de aprendizaje: uso de programas informáticos, internet, cd-rom, formación en línea o cualquier otro medio electrónico o interactivo;
- el e-learning puede emplearse como herramienta para la formación a distancia, pero también como apoyo a la enseñanza presencial.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 73) [Formación y educación]

Formación a distancia utilizando las tecnologías de la información y comunicación e Internet.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]

E-LEARNING

EDUCACIÓN A DISTANCIA - EDUCACIÓN Y FORMACIÓN A DISTANCIA = DISTANCE EDUCATION AND TRAINING – DISTANCIA (EDUCACIÓN A)

EMPLEABILIDAD = Employability

Combinación de factores que permiten a una persona prepararse, incorporarse y permanecer en el mercado de trabajo y progresar en su carrera profesional.

Nota: la empleabilidad de una persona depende de los siguientes factores:

- sus cualidades personales (en particular, su nivel de conocimientos y competencias);
- la forma en que se presentan dichas cualidades personales en el mercado de trabajo;
- el contexto ambiental y social (por ejemplo, incentivos o mecanismos para actualizar y validar conocimientos y competencias); y
- la coyuntura económica.

Fuente: Cedefop, 2008, based on Scottish executive, 2007; The Institute for Employment Studies, 2007.

(CEDEFOP, 2014, pp. 76-77) [Formación y educación]

EDUCACIÓN SUPERIOR

ENSEÑANZA TIC (TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN)

Enseñanza / estudio / aprendizaje que hace uso de las tecnologías de información y comunicación. Normalmente se desarrolla en entornos de enseñanza virtual.

Fuente: (TUNING, 2003) [Educación]

COMPETENCIA DIGITAL / ALFABETIZACIÓN DIGITAL / CULTURA DIGITAL = DIGITAL COMPETENCE / DIGITAL LITERACY, COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL, COMPETENCIA INFORMACIONAL, COMPETENCIAS BÁSICAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC), COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) = INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) SKILLS, COMPETENCIAS INFORMATIVO-TECNOLÓGICAS, COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS O DIGITALES

EQUIVALENCIA

Que tiene el mismo valor. Hace comparables asignaturas, programas, carreras, títulos. No supone una igualdad total de contenidos, sino que establece una equivalencia de valor formativo similar. Puede hablarse de un sistema de equivalencias, que algunas instituciones de educación superior poseen en sus reglamentos internos. ECTS es otro sistema de equivalencias, a nivel europeo. Véase

también convalidación y homologación.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 27) [Educación Superior]
CONVALIDACIÓN - HOMOLOGACIÓN

ESCASEZ DE COMPETENCIAS = Skill Obsolescence

Situación en la que la demanda de competencias (tipo de capacidades y número de personas disponibles en el mercado de trabajo) resulta insuficiente para satisfacer la demanda del mercado de trabajo.

Nota: la escasez de competencias puede abarcar todos los niveles de cualificaciones, desde los trabajadores poco cualificados hasta los altamente cualificados; esta situación puede derivarse de diversos factores, por ejemplo:

- una oferta de educación y formación insuficiente;
- desequilibrios geográficos de la oferta;
- acontecimientos que inciden en la estructura de la economía;
- la falta de atractivo de determinadas profesiones (condiciones de trabajo difíciles, remuneración escasa, reconocimiento social insuficiente).

Fuente: Cedefop, 2010. (CEDEFOP, 2014, pp. 238-239) [Formación y educación]

ESPACIO

Zona o región común donde se aplica una política educativa concreta.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 27) [Educación Superior]

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (European Higher Education Area)

Traducido como Espacio Europeo de Educación Superior, directamente de la terminología francesa. Se entiende que se completa en el año 2010. Es el objetivo de 40 Ministros de Educación europeos como elemento esencial del Proceso de Bolonia. Promueve cooperación y convergencia entre esos países.

Supone el reconocimiento de títulos, la movilidad de estudiantes, la garantía de calidad de los programas, y lifelong Learning (aprendizaje a lo largo de la vida). Se propone un sistema de dos ciclos -undergraduate y graduate- con tres títulos progresivos: bachelors, máster y doctor. También desarrolla un sistema de créditos común (ECTS). Puede verse su configuración en la declaración de Bolonia¹⁰⁷. Véase Proceso de Bolonia.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 27) [Educación Superior]

EEES

*APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING -
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE
PERMANENTE = LIFELONG LEARNING - APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE LA VIDA - DECLARACIÓN DE
BOLONIA - CRÉDITO ECTS - ECTS (EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM). SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS - PROCESO
DE BOLONIA*

ESTÁNDAR

Es un nivel o referencia de calidad predeterminado por alguna agencia, organismo acreditador o institución. Los estándares de calidad o de excelencia sobre instituciones o programas de educación superior son establecidos previamente y, de forma general, por una agencia de acreditación. Implica un conjunto de requisitos y condiciones que la institución debe cumplir para ser acreditada por esa agencia. Suele requerir además que la institución tenga establecidos sistemas de control de calidad propios. Los estándares tradicionales están organizados según las funciones de la organización: misión, gobierno, profesorado, programas y planes de estudios, servicios a los estudiantes, biblioteca,

¹⁰⁷ Véase Bolonia 1999, Declaración de Bolonia, Sorbona.

otros recursos físicos, y recursos económicos. Ello da lugar a una evaluación global de la institución o programa.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 27) [Educación Superior]

ESTÁNDARES PROFESIONALES

Niveles de calidad relativos a una profesión concreta. Garantizan la confianza pública y facilitan mayor y mejor acceso al mundo del trabajo.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 27) [Educación Superior]

ESTANDARIZACIÓN

Ajuste a una norma o nivel. Implica un sistema de equivalencias.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 27) [Educación Superior]

ESTUDIANTE

Persona que está formalmente matriculada en un programa de estudios. A menudo se utiliza como alumno. Hay distintos tipos de estudiantes, en función del modelo de enseñanza, de su dedicación temporal, del plan de estudios en el que se matricula o inscribe, por lo que las estadísticas universitarias pueden tener que atender a estas circunstancias.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 28) [Educación Superior]

ESTUDIO DE USUARIO

Proceso para conocer con exactitud las características, intereses o necesidades de quienes van a ser los destinatarios y participantes directos de las acciones formativas. La información que debe recogerse de los destinatarios se resume en las siguientes áreas: perfiles, características y necesidades, a través de entrevistas, cuestionarios, reuniones grupales, observación... Se trata de definir un inventario de necesidades actuales y futuras (teoría de la anticipación), para alcanzar los objetivos de la formación.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 51) [ALFIN]

BIBLIOTECA – EDUCACIÓN SUPERIOR = HIGHER EDUCATION - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN

ETIQUETA DE CALIDAD (Quality Label)

Mención de una agencia a un programa o institución que garantiza un nivel alto de calidad. El prestigio de la etiqueta de calidad depende a su vez del prestigio de la agencia que lo concede. Sello de calidad, para las agencias de calidad, promovida, entre otros organismos, por la UNESCO.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 28) [Educación Superior]

CALIDAD

EUROPASS

Conjunto de cinco documentos que ayuda a los ciudadanos a presentar adecuadamente sus competencias y cualificaciones para trabajar o estudiar en Europa. Los ciudadanos se encargan de rellenar el CV Europass y el Pasaporte de lenguas, mientras que los otros tres documentos se expiden a los ciudadanos tras una experiencia de movilidad en otro país europeo (movilidad Europass) o un programa formal de formación profesional (Suplemento al Título/certificado) o de educación superior (Suplemento al Título Superior).

Nota: Europass permite apreciar adecuadamente los resultados de aprendizaje adquiridos en contextos formales, informales y no formales.

Fuente: Cedefop. (CEDEFOP, 2014, p. 79) [Formación y educación]

EVALUACIÓN

Proceso para determinar el valor de algo y emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, resultados para posibles cambios de mejora. Los planes nunca salen como se esperaba. Por eso existen los procedimientos de evaluación y los estándares: para que se pueda comprobar y cotejar lo que está sucediendo con lo que esperábamos y podamos introducir las correcciones necesarias. Tanto al inicio del curso (evaluación diagnóstica o inicial), como durante (evaluación continua o permanente), como una vez finalizado el mismo (evaluación final o sumativa), se debe trabajar en una recogida de datos, en un análisis de esos datos y en una toma de decisiones en función de los datos analizados que permita determinar los éxitos o fracasos del proceso buscando siempre la mejora continua. Es necesario evaluar con rigor los resultados de las acciones formativas y demostrar el impacto que éstas tienen en el conjunto de la ciudadanía (en el caso de las bibliotecas públicas) y para el conjunto de la comunidad educativa (en el caso de las bibliotecas escolares y universitarias). Véase “Autoevaluación”.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, pp. 51-52) [ALFIN]

Proceso para determinar el valor de algo y emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, resultados para posibles cambios de mejora. Las agencias de calidad suelen dividir su tiempo y actividades en dos tareas relacionadas: evaluación y acreditación. La evaluación es un estudio de la institución o programa que incluye la recopilación sistemática de datos y estadísticas relativos a la calidad de la misma. La evaluación para la acreditación debe ser permanente o continuada (también denominada evaluación de seguimiento), y sus resultados deben servir para reformar y mejorar el programa de estudios y la institución. Su primer estadio es la evaluación diagnóstica, consistente en determinar el estado en que se halla el programa o la institución al inicio de un proceso de evaluación. Véase también autoevaluación y acreditación¹⁰⁸.

Fuente: (ALFARED)¹⁰⁹ (RIACES, 2004, p. 28-29) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

Conjunto de pruebas escritas, orales y prácticas, así como proyectos y trabajos, utilizados en la evaluación del progreso del estudiante en la UNIDAD o MÓDULO del CURSO. Pueden ser empleadas por los propios estudiantes para evaluar su progreso (evaluación formativa) o por la universidad para juzgar si la unidad o el módulo del curso se ha concluido satisfactoriamente en relación a los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE de la unidad o módulo (evaluación acumulativa o continua).

Fuente: (TUNING, 2003) [EDUCACIÓN]

*AUTOEVALUACIÓN - BALANCE DE COMPETENCIAS = SKILLS AUDIT - CALIDAD -
EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE - EXCELENCIA*

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Proceso de evaluación de los conocimientos teóricos y prácticos, las destrezas y las competencias de una persona conforme a criterios previamente definidos (resultados previstos, medición de los resultados logrados). Por lo general, el proceso de evaluación suele ir acompañado de la certificación. Nota: en inglés, el término «*assessment*» hace referencia, normalmente, a la evaluación de las personas, mientras que «*evaluation*» se emplea con frecuencia para designar la evaluación de los métodos o los servicios de educación o formación.

Fuente: Cedefop, 2004 (28) (CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]

EVALUACIÓN

BALANCE DE COMPETENCIAS = SKILLS AUDIT - CALIDAD - EXCELENCIA

¹⁰⁸El término *acreditación* no figura en ninguno de los documentos fuente utilizados para esta recopilación léxica.

¹⁰⁹Aparece en el sitio web con la misma definición pero bajo el término en plural Evaluaciones.

EXCELENCIA

Nivel máximo de calidad competitiva de programas, centros o instituciones de educación superior.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 29) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
CALIDAD - EVALUACIÓN

F

FACILITADOR

Los bibliotecarios deben abandonar el rol clásico de proveedores de información (intermediarios), para adoptar el rol de facilitadores y formadores para conseguir la autonomía e independencia de los usuarios en el manejo de la información.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]
MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR

BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR

FORMACIÓN “A LA CARTA”

Metodología que entiende que si quien elige los supuestos es el bibliotecario, es muy probable que sea menos relevante, menos local, menos comprensible y menos práctico que si lo determinan los propios alumnos a través de sus profesores, monitores o representantes, fundamentada en su propia realidad. La elaboración del programa a medida para cada comunidad, requiere más creatividad, esfuerzo y reflexión por parte del mediador, y también un comportamiento más participativo de los asistentes, lo cual no está exento de un sobreesfuerzo, pero a cambio deshecha la enseñanza a base de fórmulas o memorización y tendrá efectos más valiosos y perdurables.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR – FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR

FORMACIÓN ASINCRÓNICA

Proceso de comunicación o de aprendizaje donde la interacción se produce en distintos espacios de tiempo.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

FORMACIÓN COMPENSATORIA

Aprendizaje destinado a colmar las lagunas educativas o formativas de una persona, con el fin principal de capacitarla para acceder a una nueva actividad de formación.

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p. 46) [Formación y educación]

FORMACIÓN CONTINUA = Continuing Education and Training

Educación o formación que tiene lugar al finalizar el sistema de educación y formación inicial, o al comenzar la vida activa, y que pretende ayudar a las personas a:

- mejorar o actualizar sus conocimientos y/o destrezas;

- adquirir nuevas destrezas con vistas a propiciar un cambio o una reconversión profesional;
- proseguir su desarrollo personal o profesional.

Nota: la formación continua forma parte del aprendizaje permanente y abarca todos los tipos de educación (general, especializada, profesional, formal o no formal, etc.). constituye un factor clave para garantizar la empleabilidad de las personas.

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p. 51) [Formación y educación]

EMPLEABILIDAD = EMPLOYABILITY

FORMACIÓN DE FORMADORES = Training of Trainers

Formación de carácter teórico o práctico destinada a docentes y formadores.

Notas: la formación de formadores:

- puede destinarse a docentes o formadores profesionales y a especialistas de un determinado sector que capacitan a otras personas en el entorno laboral (profesores o formadores ocasionales);
- abarca toda una serie de competencias: conocimientos específicos al sector en cuestión (generales, técnicos o científicos); competencias educativas, psicológicas y sociológicas; capacidades de gestión; introducción al mundo laboral y conocimiento de los programas de formación y los grupos destinatarios;
- también engloba la formación relacionada con el diseño, la organización y la puesta en práctica de cursos, así como los contenidos de la propia actividad de formación (esto es, la impartición de conocimientos teóricos y prácticos y de competencias).

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, pp. 269-270)

FORMACIÓN DE RECONVERSIÓN / RECUALIFICACIÓN = Retraining

Formación que permite a las personas obtener nuevas competencias con el fin de acceder a un nuevo oficio o sector profesional.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 216) [Formación y educación]

EMPLEABILIDAD = EMPLOYABILITY - CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION

FORMACIÓN DE USUARIOS

El servicio o, en su defecto, conjunto de programas, actividades o acciones que permiten a los usuarios manejar la biblioteca, servicios y recursos. Es beneficioso tanto para ellos, ya que les convierte en usuarios independientes y autónomos, como para las bibliotecas, ya que se fomenta un máximo aprovechamiento de sus recursos y por tanto una mayor eficacia de las mismas. Todo programa de ALFIN tiene que seguir incluyendo las actividades de formación de usuarios que ya se hacían.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR – FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR - USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE

FORMACIÓN EN EL LUGAR DE TRABAJO = On-The-Job Training

Proceso de capacitación profesional que tiene lugar en un entorno laboral habitual. Puede integrarse en el marco de un programa de formación más amplio, o bien combinarse con una formación fuera del lugar de trabajo.

Fuente: adaptado de UNESCO, 1979. (188) (CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]

EMPLEABILIDAD = EMPLOYABILITY

FORMACIÓN FUERA DEL LUGAR DE TRABAJO = Off-The-Job Training

Proceso de capacitación profesional que tiene lugar fuera del entorno laboral habitual. Por lo general

se integra en el marco de un programa de formación más amplio y se acompaña de otras actividades de formación en el lugar de trabajo.

Fuente: adaptado de UNESCO, 1979. (p. 187) (CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]

EMPLEABILIDAD = EMPLOYABILITY

FORMACIÓN PARA EL PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL = Upskilling

Formación especializada y de corta duración que suele impartirse tras la educación o formación inicial, y cuyo objetivo consiste en complementar, mejorar o actualizar las destrezas, las competencias y/o los conocimientos adquiridos con la formación previa.

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p. 286)

EMPLEABILIDAD = EMPLOYABILITY

FORMACIÓN PRESENCIAL

Modalidad de enseñanza que se desarrolla de forma más tradicional en un lugar determinado y cuenta con la presencia de tutores y alumnos.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) (ALFARED) [ALFIN]

FORMACIÓN PROFESIONAL = Vocational Education and Training (VET)

Conjunto de acciones formativas que tienen por objeto dotar al alumno de los conocimientos teóricos y prácticos, las destrezas y/o las competencias que se requieren en determinadas profesiones o, más generalmente, en el mercado de trabajo.

Fuente: adaptado de European Training Foundation, 1997. (CEDEFOP, 2014, p. 292)

EMPLEABILIDAD = EMPLOYABILITY

FORMACIÓN VIRTUAL

Modalidad de enseñanza y aprendizaje que se realiza fundamentalmente a través de medios cibernéticos (Internet, satélite...). Véase "Tutorial".

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) (ALFARED) [ALFIN]

FORMADOR

Un monitor eficiente imparte una formación eficaz, la contribución de un monitor eficaz es necesaria, pero al lado del monitor hay que poner el material de enseñanza, la documentación y los recursos didácticos suficientes para garantizar el éxito de la formación.

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

FORMADOR = TRAINER

FORMADOR = Trainer

Persona que desempeña una o varias actividades relacionadas con la labor formadora (teórica o práctica), ya sea en un centro de educación o formación o en el lugar de trabajo.

Notas:

- pueden diferenciarse dos categorías de formadores:
 - el formador profesional: especialista en formación, cuya labor puede ser idéntica a la del profesor en un centro de formación profesional;
 - el formador ocasional o a tiempo parcial: profesional de un ámbito no educativo que realiza, como parte de sus obligaciones habituales, una labor formadora de manera puntual, ya sea dentro de la empresa (como tutor o supervisor de nuevos contratados y aprendices, o creador de formaciones) o fuera de ella (ofreciendo ocasionalmente sus servicios en un centro de formación);
- los formadores pueden desempeñar diversas tareas:

- diseñar actividades de formación;
- organizar y poner en práctica dichas actividades;
- impartir la formación, esto es, enseñar conocimientos teóricos y prácticos y competencias;
- ayudar al alumno a desarrollar sus capacidades mediante asesoramiento, instrucciones y comentarios a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Fuente: Cedefop, 2004; AFPA 1992. (CEDEFOP, 2014, p. 260-261) [Formación y educación]

FORMADOR

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR – FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR

FRACTURA DIGITAL / BRECHA DIGITAL = Digital Divide / Digital Gap

En un grupo demográfico, las diferencias existentes entre aquellos que pueden acceder y utilizar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los que no pueden hacerlo.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p.61) [Formación y educación]

BRECHA DIGITAL

ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL - ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

FUENTES PRIMARIAS

Documentos originales, objetos de arte, cartas, escritos, etc.

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

FUENTES SECUNDARIAS

Escritos sobre fuentes primarias como análisis, resúmenes, interpretación, reseñas, etc.

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN

Implica un cambio de funciones de los bibliotecarios: formadores, considerando los enfoques pedagógicos y la planificación de la formación.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR – FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR – USUARIOS ALFABETIZADOS INFORMACIONALMENTE

H

HABILIDADES (Skills)

Capacidades instrumentales tanto genéricas como específicas como leer, escribir, hablar en público, informática, matemáticas. Las habilidades se relacionan con los perfiles profesionales o de egreso de los programas de estudio.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]; (RIACES, 2004, p. 30) [Educación Superior]

COMPETENCIA = COMPETENCE - EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)

HABILIDADES y COMPETENCIAS (ACADÉMICAS / PROFESIONALES)

Las habilidades y COMPETENCIAS desarrolladas como resultado del proceso de aprendizaje pueden ser específicas de un área temática o genéricas.

Fuente: (TUNING, 2003) [Educación]

HOMOGÉNEO

Característica que deben tener los grupos con los que vamos a desarrollar acciones formativas. Algunos atributos que pueden ayudar a determinar la homogeneidad son: edad, niveles educativos, experiencias bibliotecarias previas, habilidades lingüísticas, grupos étnicos, grupos sociales, actitudes hacia la biblioteca (si ya son usuarios o no), formas y ritmos de aprendizaje, etcétera.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

HOMOLOGACIÓN

Proceso por el que un título o unos estudios cursados se consideran equivalentes a los existentes en el sistema o institución que homologa. Véase también CONVALIDACIÓN, CRÉDITO y ECTS.

(RIACES, 2004, p. 30) [Educación Superior]

*CRÉDITO ECTS - CRÉDITO - CRÉDITO ECTS - ECTS (EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM).
SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS - CONVALIDACIÓN - EQUIVALENCIA*

IMPLICACIÓN

Una buena ejecución comienza con una acción de comunicación a todos los miembros de la institución, no sólo a los que llevan a cabo las acciones formativas, sino todo el personal de la biblioteca debe conocer qué se va a hacer, quién lo va a hacer, para qué, para quién, cómo y cuándo. Sólo de esta manera se puede conseguir una implicación de manera directa (los ejecutores) o indirecta (los que no participan pero que se ven afectados “colateralmente” por el desarrollo de este servicio).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

*BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR - FUNCIÓN
EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE
= LEARNING FACILITATOR*

INCLUSIÓN SOCIAL / INTEGRACIÓN SOCIAL = Social Inclusion

Inserción de personas (o grupos de personas) en la sociedad en calidad de ciudadanos o miembros de diversas redes públicas sociales. La inclusión social está estrechamente relacionada con la integración laboral y económica.

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p. 249) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

COHESIÓN SOCIAL = SOCIAL COHESION

INDICADOR

Variable, medición o referente empírico de cualquiera de los aspectos de un factor de calidad que se

aplica a una institución o programa. Permite medir el grado de ajuste a los objetivos y criterios de calidad. Diversos indicadores pueden agruparse en un índice. Los indicadores pueden ser cuantitativos (medibles numéricamente) y cualitativos, ya que un indicador no tiene por qué ser siempre un dato numérico.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

INFOESTRUCTURA

Concepto que deriva de la idea de que la riqueza de un país con infraestructura (una industria potente en el sector de la información: contenidos, distribución, proceso de la información) no se genera con el simple fin de tenerla, sino básicamente, con el de usarla y explotarla. La infoestructura consiste en todo aquello que permite sacar rendimiento de la infraestructura, porque aunque tirar cables es básico, no es suficiente.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

INFORMACIÓN

En la actualidad es un producto económico que da nombre a una sociedad. Véase “Sociedad de la información”.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL – SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

INFOXICACIÓN

Crecimiento exponencial de la información. En esta situación el binomio es claro, a más información es necesaria más formación. Término relacionado: sobreinformación¹¹⁰.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR – FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR – SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

INSTRUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA

Integración del manejo de la biblioteca y de las fuentes de información en currículum escolar y académico; otros términos relacionados son instrucción y educación documental.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

EDUCACIÓN DOCUMENTAL - FORMACIÓN DE USUARIOS

INTERDISCIPLINAR

El servicio de formación de usuarios está en relación más o menos directa directa, con el resto de servicios de la biblioteca, lo que le confiere un carácter transversal. Además la biblioteca por medio de estas actividades está en relación con otras entidades y otros profesionales. Mientras que para algunos bibliotecarios la formación/alfabetización es bastante repetitiva y monótona y centrada únicamente en el ámbito bibliotecario, para otros la FU posee ámbitos de vertebración de carácter transversal e interdisciplinar, con otros objetivos más generales y sociales que atienden a la necesidad de formar a las personas desde una orientación más general, más social, más como personas, lo que supone desarrollar los vínculos con otros sectores de la comunidad: educación de adultos, asociaciones y todo tipo de colectivos, susceptibles de quedar excluidos en la vorágine de la

¹¹⁰El término *sobreinformación* no se encuentra como vocablo a trabajar en el texto fuente.

formación, de la información y del ocio y tiempo libre.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION) - FACILITADOR - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR

L

LEY PIMIENTA

Toda inversión en infraestructuras y equipamientos TICs tiene que ir acompañada de una inversión en formación del personal de apoyo y para creación de contenidos relevantes, y otra inversión en formación de los destinatarios para el uso eficaz de esos contenidos e instrumentos, si se quiere que la primera de las inversiones tenga éxito desde el punto de vista de la rentabilidad social.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 52) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE - CONSTELACIÓN DE COMPETENCIAS O DE ALFABETIZACIONES - SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

LLL (Lifelong Learning)

Véase Aprendizaje a lo largo de la vida.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 31) [Educación Superior]

**APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING -
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = LIFELONG LEARNING -
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO
DE TODA LA VIDA**

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL – SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

M

MARCO DE CUALIFICACIONES = Qualifications Framework

Instrumento para el desarrollo y la clasificación de las cualificaciones (a escala nacional o sectorial) con arreglo a un conjunto de criterios (por ejemplo, con ayuda de descriptores) correspondientes a niveles específicos de resultados de aprendizaje.

o

Instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, cuyo objeto consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil.

Nota: un marco de cualificaciones puede emplearse para:

- establecer normas o niveles nacionales de conocimientos, destrezas y competencias;
- fomentar la calidad de la educación;
- crear un sistema de coordinación y/o integración de cualificaciones, y permitir su comparación estableciendo correspondencias entre ellas;
- facilitar el acceso a la formación, la transferencia de resultados de aprendizaje y la progresión en los itinerarios de aprendizaje.

Fuente: Cedefop, 2008; European Parliament and Council of the European Union, 2008; OECD, 2007. (CEDEFOP, 2014, p.208) [Formación y educación]

COMPARABILIDAD DE CUALIFICACIONES = QUALIFICATIONS FRAMEWORK - CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION - EMPLEABILIDAD = EMPLOYABILITY - NIVEL DE CUALIFICACIONES = LEVEL OF QUALIFICATION

MARCO DE REFERENCIA EUROPEO DE GARANTÍA DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL (EQAVET) = European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET)

Instrumento de referencia que ayuda a los estados miembros de la UE y a los países participantes a desarrollar, mejorar, orientar y evaluar la calidad de sus propios sistemas de formación profesional.

Nota: la metodología propuesta por el marco se basa en lo siguiente:

- un ciclo que consta de cuatro fases (planificación, aplicación, evaluación y revisión) descritas para los proveedores/sistemas de FP;
- criterios de calidad y descriptores indicativos para cada fase del ciclo;
- indicadores comunes para la evaluación de los objetivos, los métodos, los procesos y los resultados de la formación; algunos indicadores se basan en datos estadísticos, mientras que otros son cualitativos.

Fuente: Cedefop, adaptado de European Parliament and Council of the European Union, 2009(b). (CEDEFOP, 2014, p.95) [Formación y educación]

EEES – FORMACIÓN PROFESIONAL = VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (VET)

MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIONES PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA (MEC) = European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)

Instrumento de referencia que permite describir y comparar los niveles de cualificación de diferentes sistemas de cualificaciones elaborados a escala nacional, internacional o sectorial.

Nota: el MEC está compuesto por un conjunto de ocho niveles de referencia formulados en términos de resultados de aprendizaje (combinación de conocimientos, destrezas y/o competencias) y determinados mecanismos y principios de cooperación voluntaria. Los ocho niveles abarcan toda la gama de cualificaciones, desde las que acreditan competencias, destrezas y conocimientos básicos hasta las obtenidas al máximo nivel posible universitario o de formación profesional. El MEC puede definirse como un mecanismo de traducción entre los diferentes sistemas de cualificaciones.

Fuente: adaptado de European Parliament and Council of the European Union, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 92) [Formación y educación]

COMPARABILIDAD DE CUALIFICACIONES - CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION – EEES – LLL - MARCO DE CUALIFICACIONES = QUALIFICATIONS FRAMEWORK - NIVEL DE CUALIFICACIONES = LEVEL OF QUALIFICATION

MATERIALES DIDÁCTICOS

“Estos materiales representan un conjunto de recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que imparten los profesores. [...] Estructurados y en combinación, todos ellos componen una propuesta de estudio en el contexto de una asignatura completa. Por ello se propone incorporar no sólo los documentos de estudio sino el conjunto de materiales que un profesor o alumno utiliza para cursar una asignatura: programa, calendario, guía docente, propuesta de actividades...”

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

MEDIADOR DE APRENDIZAJE = Learning Facilitator

Toda persona que facilita la adquisición de conocimientos y competencias mediante la creación de un entorno de aprendizaje propicio, en particular aquellas personas que ejercen funciones relacionadas con la docencia, la formación, la supervisión o la orientación. el mediador ayuda a los estudiantes a desarrollar sus conocimientos y competencias al proporcionarles directrices concretas, así como comentarios y asesoramiento durante todo el proceso de aprendizaje.

Fuente: Cedefop, 2004. (p. 162) (CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]

FACILITADOR

BIBLIOTECARIO – BIBLIOTECA – EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION) - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN

MENTORÍA = Mentoring

Orientación y apoyo que una persona experimentada que sirve de modelo, orientador, tutor, instructor o persona de confianza ofrece, de diversas formas, a otra persona joven o inexperta (recién incorporada a una comunidad u organización de aprendizaje).

Fuente: adaptado de Bolton, 1980. (p. 177) (CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]

METAPRENDIZAJE

Véase Aprender a aprender.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 32) [Educación Superior]

APRENDER A APRENDER - APRENDIZAJE AUTÓNOMO

APRENDER A APRENDER = LEARNER TO LEARN

MODELO

Es un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o producirlo. Esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento. Los más representativos en el ámbito de la ALFIN son¹¹¹: Big Six Skills (70)¹¹² (Eisenberg, Berkowitz 1990); SCONUL (71)¹¹³, Information skills in higher education; CAUL (72)¹¹⁴, Information Literacy Standards (2001)¹¹⁵; Big Blue (73)¹¹⁶, Information Skills for student; C. Bruce (74), Las siete caras de la alfabetización en información (1997)¹¹⁷; ACRL/ALA (75), Information Literacy Competency Standards for Higher Education (2000)¹¹⁸; AASL/ALA (76) Information Literacy Standards for Student Learning (1998)¹¹⁹.

¹¹¹ Los textos citados en las notas a final del documento ya no refieren a los enlaces a los que dirigían. Por este motivo presento, en cada caso, otras fuentes representativas tratando de mantener el contenido original en cada llamada.

¹¹² Big Six Skills: Eisenberg, Mike; Berkowitz, Bob. "El modelo Big Six para la solución de problemas en información". Portal Eduteka: Tecnologías de Información y Comunicaciones para la Enseñanza Básica y Media. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/modelo-big6-solucion-problemas-informacion>; <https://thebig6.org/>

¹¹³ SCONUL Information skills in higher education: <https://www.sconul.ac.uk/page/seven-pillars-of-information-literacy> y <https://www.sconul.ac.uk/tags/7-pillars>

¹¹⁴ Council of Australian University Libraries (CAUL). "Normas sobre alfabetización en información". En: Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 2002 (68), 67-90. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5944/1/68a4.pdf>

¹¹⁵ Information Literacy Standards (2001) Recuperado de <http://archive.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc> y <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xqnD54CeZEEJ:archive.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar>

¹¹⁶ Manchester Metropolitan University Library, Leeds University Library. "Modelo Big Blue" Recuperado de: <http://e-space.mmu.ac.uk/3789/> y The Big Blue: final report, July 2002 (full) <http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/2/8/9/7/2897dd42d34f59739cd8809e48c4bfd32e2aa12f/index.html>

¹¹⁷ Information Skills for student; Bruce, C. S. (2003). Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. Anales de documentación, (6), 289-294. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761>

¹¹⁸ ASSOCIATION of College and Research Libraries ACRL/ALA. Information Literacy Competency Standards for Higher Education (2000) <http://www.ala.org/acrl/standards>. ACRL/ALA. (2000). Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior. Boletín Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 15(60). Recuperado de <https://www.aab.es/app/download/8923960/Bolet%C3%ADn+60.pdf>

¹¹⁹ ASOCIACIÓN AMERICANA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES (AASL). Standards de Alfabetización en información para el aprendizaje de los estudiantes, 1995. <http://www.ala.org/aasl/> Cerveró, A. C. (2006). Normas de alfabetización en información para el aprendizaje de los estudiantes. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 21(84), 29-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2511330.pdf>

MOTIVAR

Acción por la que el formador-bibliotecario-facilitador destaca la utilidad de la formación para mejorar algo en la vida de los asistentes a la formación: la ejecución del trabajo, de sus deberes o su calidad de vida. Conviene preguntar a los asistentes por sus propios intereses y objetivos y explicar cómo el curso les ayudara o no a conseguirlos. Alumnos-usuarios motivados son aquellos predispuestos a aprender y a realizar un esfuerzo para alcanzar los objetivos inicialmente establecidos. Se trata de atraer la atención del destinatario, despertar el interés y estimular el deseo de aprender o la necesidad de hacerlo.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, pp. 52-53) [ALFIN]

BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR

MOVILIDAD = Mobility

Capacidad de una persona para cambiar de entorno laboral o educativo y adaptarse a la nueva situación.

Notas:

- la movilidad puede ser geográfica o «funcional» (cambio de puesto de trabajo dentro de la misma empresa, cambio de profesión o transición entre el empleo y la educación);
- la movilidad permite a una persona obtener nuevas destrezas y mejorar, por tanto, su empleabilidad.

Fuente: Cedefop (p. 178) (CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]

EMPLEABILIDAD = EMPLOYABILITY

N

NECESIDAD INFORMACIONAL

Estado que nos mueve buscar información para su posterior aplicación en cualquier ámbito. Es la base de la ALFIN, si no se es consciente de esa necesidad no necesitaremos buscarla, ni analizarla, ni evaluarla y por tanto no podríamos hablar de ALFIN. Tan importante como resolver las necesidades informacionales de nuestros usuarios (darles la respuesta mascada, formación centrada en el qué), es el proceso de enseñarles a resolverlas de forma autónoma (formación centrada en el cómo, lo que realmente legitima a ALFIN).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - EDUCACIÓN SUPERIOR - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - USUARIOS ALFABETIZADOS INFORMACIONALMENTE

NECESIDADES DE COMPETENCIAS = Skill Needs

Demanda de conocimientos y competencias específicos en el mercado de trabajo (demanda total en un país, región, sector económico, etc.).

Notas:

- el análisis de las necesidades de competencias (también denominado «identificación de las necesidades de competencias») pretende identificar los déficit o carencias de competencias, anticipar las necesidades de competencias y evaluar la capacidad de los sistemas de cualificaciones (oferta de

educación y formación, mecanismos de financiación, etc.) con el fin de responder a las necesidades de la economía;

- la anticipación de las necesidades de competencias representa el proceso de identificación de las competencias que requerirá el mercado de trabajo a corto, medio y largo plazo;
- la previsión de competencias estima la demanda de competencias (empleos) y/o la oferta de competencias (mano de obra) disponibles a corto, medio y largo plazo.

Fuente: Cedefop, 2010. (CEDEFOP, 2014, p.234) [Formación y educación]

COMPETENCIA = COMPETENCE – CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION

NIVEL CINE 0 – EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA= ISCED Level 0 - Early Childhood Education

Programas caracterizados por privilegiar un enfoque holístico orientado a dar apoyo temprano al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño y familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar.

Nota: en los diversos países del mundo se emplean distintas denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 0, tales como, educación y desarrollo de la primera infancia, kindergarten, jardines infantiles, educación preprimaria, preescolar o inicial.

Fuente: adaptado de UNESCO, 2011. (CEDEFOP, 2014, p.119) [Formación y educación]

APRENDIZAJE FORMAL = FORMAL LEARNING

NIVEL CINE 1 – EDUCACIÓN PRIMARIA = ISCED Level 1 - Primary Education

Programas destinados a proporcionar a los estudiantes destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas (es decir, alfabetismo y utilización de números —numeracy—) y sentar una sólida base para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social como preparación a la educación secundaria baja.

Nota: en el mundo existen distintas denominaciones para los programas clasificados en el NIVEL CINE 1, tales como educación primaria, educación elemental o educación básica (etapa 1 / grados inferiores, si el sistema educativo cuenta con un programa que abarca los niveles CINE 1 y 2).

Fuente: adaptado de UNESCO, 2011. (Cedefop, 2014, p.121) [Formación y educación]

APRENDIZAJE FORMAL = FORMAL LEARNING

NIVEL CINE 2 – EDUCACION SECUNDARIA BAJA= ISCED Level 2 - Lower Secondary Education

Programas destinados a reforzar los resultados de aprendizaje del NIVEL CINE 1. En general, el objetivo que se persigue es sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida sobre las cuales los sistemas educativos pueden expandir de forma sistemática oportunidades de educación adicionales. Es probable que algunos sistemas educativos ya ofrezcan programas vocacionales en el NIVEL CINE 2 orientados a proporcionar a las personas destrezas relevantes para el acceso al mercado laboral.

Nota: los programas clasificados en el NIVEL CINE 2 reciben distintas denominaciones en los países, por ejemplo, escuela secundaria (primer ciclo / grados inferiores, de contar el país con un programa que abarque los niveles CINE 2 y 3), escuela media, *junior secondary school*, *middle school* o *junior high school*.

Fuente: adaptado de UNESCO, 2011. (CEDEFOP, 2014, p.123-124) [Formación y educación]

APRENDIZAJE FORMAL = FORMAL LEARNING

NIVEL CINE 3 – EDUCACION SECUNDARIA ALTA = ISCED Level 3 - Upper Secondary Education

Programas concebidos para consolidar la educación secundaria como preparación a la educación

terciaria, o bien a proporcionar destrezas con significación para el empleo, o ambos.

Nota: los programas clasificados en el NIVEL CINE 3 reciben distintas denominaciones en los diversos países, por ejemplo, escuela secundaria (segunda etapa / grados superiores), *senior secondary school* o (*senior*) *high school*.

Fuente: adaptado de UNESCO, 2011. (CEDEFOP, 2014, p.126) [Formación y educación]

APRENDIZAJE FORMAL = FORMAL LEARNING

NIVEL CINE 4 - EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA NO Terciaria = ISCED Level 4 - Post-Secondary Non-Tertiary Education

Programas diseñados para proporcionar a las personas que han concluido el nivel cine 3 las certificaciones no terciarias requeridas para avanzar a la educación terciaria, o bien para incorporarse al mercado laboral en el caso de que sus certificaciones de nivel cine 3 no otorgaran acceso a este nivel.

Nota: en los diversos países del mundo se emplean distintas denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 4, por ejemplo, diploma técnico, *primary professional education* y *préparation aux carrières administratives*.

Fuente: adaptado de UNESCO, 2011. (CEDEFOP, 2014, p. 134) [Formación y educación]

APRENDIZAJE FORMAL = FORMAL LEARNING

NIVEL CINE 5 – EDUCACIÓN Terciaria DE CICLO CORTO = ISCED Level 5 - Short-Cycle Tertiary Education

Programas destinados a impartir al participante conocimientos, capacidades y competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, estar orientados a ocupaciones específicas y preparar al estudiante para el mercado laboral. Sin embargo, también pueden facilitar el acceso a otros programas de educación terciaria.

Nota: los programas clasificados en el nivel CINE 5 reciben distintas denominaciones en los diversos países, por ejemplo, educación técnica (superior), *master craftsman programme*, *junior college education*, *technician* o *advanced/higher vocational training*, *associate degree* o programas bac + 2.

Fuente: adaptado de UNESCO, 2011. (CEDEFOP, 2014, p. 130) [Formación y educación]

APRENDIZAJE FORMAL = FORMAL LEARNING

NIVEL CINE 6 – LICENCIATURA O EQUIVALENTE = ISCED Level 6 - Bachelor's or Equivalent Level

Programas destinados a impartir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias (nivel medio de complejidad o intensidad de los contenidos académicos) que conducen a un primer título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel son esencialmente teóricos, si bien pueden incluir un componente práctico, y están basados en investigación que refleja los últimos avances en el campo o las mejores prácticas profesionales.

Nota: los países emplean distintas denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 6, tales como, *bachelor*, *licence* o primer ciclo universitario.

Fuente: adaptado de UNESCO, 2011. (CEDEFOP, 2014, p.133-134) [Formación y educación]

APRENDIZAJE FORMAL = FORMAL LEARNING

NIVEL CINE 7 – MAESTRÍA O EQUIVALENTE = ISCED Level 7 - Master or Equivalent Level

Programas destinados a impartir competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones relacionadas al nivel de doctorado.

Nota: en los diversos países del mundo se emplean distintas denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 7, tales como, maestrías o magister.

Fuente: adaptado de UNESCO, 2011. (CEDEFOP, 2014, p. 135) [Formación y educación]

APRENDIZAJE FORMAL = FORMAL LEARNING

NIVEL CINE 8 - DOCTORADO O EQUIVALENTE = ISCED Level 8 Doctoral or Equivalent

Programas destinados principalmente a conducir a un título de investigación avanzado. Los programas de este nivel están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, y suelen ser ofrecidos exclusivamente por instituciones de educación superior (universidades) dedicadas a la investigación. Se imparten programas de doctorado tanto en el campo académico como en el profesional.

Nota: en los diversos países del mundo se emplean distintas denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 8, tales como, PhD, DPhil, D.Lit, D.Sc, LL.D, doctorado y otros términos similares.

Fuente: adaptado de UNESCO, 2011. (CEDEFOP, 2014, p. 137) [Formación y educación]

APRENDIZAJE FORMAL = FORMAL LEARNING

NIVEL DE CUALIFICACIONES = Level of Qualification

Este término engloba dos conceptos:

Nivel alcanzado en el sistema formal de educación y formación, reconocido en un sistema o en un marco de cualificaciones.

o

Nivel de competencia alcanzado por medio de la educación y la formación, la experiencia laboral o en contextos no formales e informales.

Notas:

- el nivel de cualificaciones suele determinarse con arreglo a los parámetros de referencia de los sistemas de cualificaciones o a los descriptores de cada nivel de los marcos de cualificaciones;
- el nivel de cualificaciones también puede determinarse en función del perfil ocupacional (por ejemplo, la descripción de los resultados de aprendizaje necesarios para desempeñar las tareas específicas de un empleo en un nivel concreto de responsabilidad y autonomía).

Fuente: Cedefop. (CEDEFOP, 2014, p. 168) [Formación y educación]

COMPARABILIDAD DE CUALIFICACIONES - CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION - MARCO DE CUALIFICACIONES = QUALIFICATIONS FRAMEWORK - NIVEL DE CUALIFICACIONES = LEVEL OF QUALIFICATION

NO-APRENDIZAJE

Aquel en el que se ejecuta la repetición de una misma acción sin tener en cuenta el resultado, sin prestar atención a la retroalimentación. Desde esta visión podríamos explicar algunos hábitos, por ejemplo hacer una búsqueda en el OPAC o buscar una información en cualquier fuente de información electrónica, sin conseguir el resultado.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

APRENDIZAJE - BIBLIOTECA

NORMA/ESTÁNDAR = Standard

Conjunto de elementos cuyo contenido es definido por los agentes concernidos.

Notas: pueden distinguirse diferentes tipos de normas / estándares:

- la norma o estándar de competencia hace referencia a las destrezas, las competencias y los conocimientos relacionados con el desempeño de un empleo específico;
- la norma o estándar de educación o formación hace referencia a los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares, los requisitos de admisión y los recursos requeridos para alcanzar los objetivos fijados;

- la norma o estándar profesional hace referencia a las actividades y las tareas relacionadas con un empleo específico y su desempeño;
 - la norma o estándar de evaluación hace referencia a los resultados de aprendizaje que deben lograrse y la metodología de evaluación empleada;
 - la norma o estándar de validación hace referencia al nivel de rendimiento que debe alcanzar la persona evaluada y los criterios utilizados;
 - la norma o estándar de certificación hace referencia a las reglas que rigen la obtención de un certificado o título, y los derechos que dicho certificado o título confiere.
- En función del sistema correspondiente, estas normas pueden existir por separado o integrarse en un documento común.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, pp. 254-255) [Formación y educación]

NUEVA ALFABETIZACIÓN (77)

Concepto relacionado con la era de la información y con la disponibilidad de vastas fuentes de información en formato electrónico. Sin duda, la habilidad para manejar diferentes textos, y descodificar mensajes procedentes de una amplia variedad de fuentes y en una amplia variedad de formatos, para absorber, procesar, aplicar y difundir esa información, ideas, opiniones o emociones, es y seguirá siendo una habilidad importante en nuestra sociedad. Ya no somos sólo lectores o receptores de la información, sino que hoy más que nunca podemos ser autores y productores de la misma.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

NUEVAS COMPETENCIAS / COMPETENCIAS EMERGENTES = EMERGING / NEW SKILL - NUEVAS COMPETENCIAS BÁSICAS = NEW BASIC SKILLS

NUEVAS COMPETENCIAS / COMPETENCIAS EMERGENTES = Emerging / New Skills

Capacidades que registran una creciente demanda en profesiones nuevas o ya existentes.

Nota: la identificación de competencias nuevas o emergentes es crucial para prevenir el déficit y la escasez de competencias, mejorar la empleabilidad de los ciudadanos y satisfacer las necesidades de la economía.

Fuente: Cedefop. (CEDEFOP, 2014, p. 75) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

NUEVAS COMPETENCIAS BÁSICAS = NEW BASIC SKILLS

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - COMPETENCIAS BÁSICAS – COMPETENCIAS CLAVE = KEY SKILLS / KEY COMPETENCES - NUEVA ALFABETIZACIÓN

NUEVAS COMPETENCIAS BÁSICAS = New Basic Skills

Capacidades relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), idiomas extranjeros, cultura tecnológica y espíritu de empresa, así como competencias sociales, organizativas y de comunicación.

Nota: las nuevas competencias básicas aunadas a las competencias básicas forman las competencias clave necesarias para progresar en la sociedad del conocimiento contemporánea.

Fuente: Council of the European Union, 2000. (CEDEFOP, 2014, p. 182) [FORMACIÓN Y EDUCACIÓN]

NUEVAS COMPETENCIAS / COMPETENCIAS EMERGENTES = EMERGING / NEW SKILLS

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - COMPETENCIAS BÁSICAS – COMPETENCIAS CLAVE = KEY SKILLS / KEY COMPETENCES - NUEVA ALFABETIZACIÓN

OBJETIVO

Enunciado que describe las conductas esperadas de los participantes después de haber asistido a un período de formación. Son directrices, guías o recetas para los participantes. La clasificación de los objetivos permite a los formadores clarificar su trabajo y obtener las primeras pistas para tomar decisiones sobre estrategias: los objetivos generales describen el resultado global que se espera que tengan los participantes al finalizar la formación, mientras que los objetivos específicos describen las habilidades y conocimientos necesarios para poder alcanzar esos resultados finales. Los objetivos han de ser prácticos, que se adapten a la realidad y que se puedan medir. Un buen objetivo didáctico nunca se formula desde el punto de vista del formador y sí, en cambio, describen la competencia que debe haber adquirido el participante al final de la formación o en una fase intermedia. Existen varios formatos para la redacción de los objetivos, todos ellos son válidos siempre que cumplan con una información mínima que debe contener un objetivo: una acción, unas condiciones y un estándar de referencia.

La acción identifica qué debe saber, saber hacer o cómo debe actuar un participante al final del curso. Normalmente se traduce en un verbo en infinitivo que represente a esa acción o de esta forma, "al final de la sesión el participante debe ser capaz de..." con lo que el objetivo asegura que están en términos de conseguir una nueva capacidad.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]
CAPACIDAD

OBJETO DE APRENDIZAJE (OA)

Un OA es una pieza de contenido digital que se accede de manera individual por un alumno, que es independiente de un software especial para su ejecución y que se centra en un único objetivo de aprendizaje, brindando el contenido de información y de experiencia de aprendizaje necesario para alcanzarlo. El OA tiene la capacidad de poder combinarse modularmente con otros para alcanzar objetivos de aprendizaje de mayor alcance. De esta forma un mismo OA puede ser usado para distintas audiencias con el mismo propósito.

- cualquier entidad, digital o no digital, que pueda ser utilizada, reutilizada o referenciada durante un [proceso de] aprendizaje mediado por la tecnología". *Learning Technology Standards Committee (LTSC)*.

- Uno o más archivos o módulos de material de aprendizaje. / Reutilizables en múltiples entornos y para varios propósitos / Potencialmente utilizables en el aula como componentes de unidades de trabajo acompañado por materiales tanto digitales, como no digitales / Accesibles desde repositorios digitales y localizados por metadatos.

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

OBSOLESCENCIA DE COMPETENCIAS = Skill Obsolescence

Situación en la que los conocimientos y las competencias de las personas están desfasados o en desuso.

Nota: el término en inglés «skill obsolescence» también se utiliza en la literatura para describir el deterioro de las competencias y capacidades físicas y mentales como consecuencia de atrofas o desgastes.

Fuente: Cedefop; De Grip, A.; van Loo, J. (2007). (CEDEFOP, 2014, p. 237) [Formación y educación]
COMPETENCIA = COMPETENCE

OCUPACIÓN / PROFESIÓN = Occupation

Conjunto de empleos cuyas principales tareas y cometidos se caracterizan por un alto grado de similitud.

Fuente: ILO, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 186) [Formación y educación]

ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJE = Learning Organisation

Organización que promueve el aprendizaje y ofrece a los individuos la posibilidad de aprender y desarrollarse en un contexto laboral, ya sea en provecho propio o en el de otras personas o de la organización en su conjunto, y que además valora y reconoce dichos esfuerzos.

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p. 163) [Formación y educación]

APRENDIZAJE = LEARNING

ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO / INFORMACIÓN, ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN = Guidance and Counselling / Information, Advice and Guidance (IAG)

Conjunto de actividades concebidas para ayudar a las personas a que adopten decisiones de índole educativa, profesional o personal y ponerlas en práctica antes o después de incorporarse al mercado de trabajo.

Notas:

- la orientación puede abarcar las siguientes actividades:
 - asesoramiento (desarrollo personal o de la carrera, orientación educativa);
 - evaluación (psicológica, de competencias o rendimiento);
 - información sobre oportunidades de aprendizaje, el mercado laboral y la gestión de la carrera;
 - consulta en el círculo profesional, familiar o educativo;
 - preparación profesional (identificación de destrezas/ competencias y experiencia para la búsqueda de empleo);
 - derivación (a otros especialistas en formación o en carreras profesionales);
- la orientación y el asesoramiento pueden ofrecerse en escuelas, centros de formación, agencias de empleo, lugares de trabajo, en la comunidad o en otros contextos.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 104) [Formación y educación]

P

PARTICIPACIÓN

Para que la ALFIN sea de verdad eficaz es necesaria la máxima participación de los propios destinatarios, que no se conviertan en menos receptores, sino que tomen responsabilidad en las actividades, de tal manera que sirva como base para tener ciudadanos participativos.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MOTIVACIÓN - USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE

PEDAGOGÍA INFORMACIONAL

Consiste en un nuevo enfoque pedagógico centrado en facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de una correcta utilización, asimilación y procesamiento de la información. Aprender para toda la vida implica el uso de la información en todas sus dimensiones: acceso,

análisis, interpretación, evaluación, producción, etcétera (78).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA / APRENDIZAJE EN TODOS LOS CONTEXTOS DE LA VIDA = LIFEWIDE LEARNING - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: (LIFELONG LEARNING, LLL) - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE = LIFELONG LEARNING - APRENDIZAJE PERMANENTE Y CONTINUO A LO LARGO DE LA VIDA - USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE

PERÍODO DE TRANSICIÓN

Estamos en un momento de transición: de la formación de usuarios (centrada en el manejo biblioteca como herramienta), a la ALFIN (manejo de la información), pasando por la instrucción bibliográfica (manejo de las herramientas que contienen información, de la colección: enciclopedias, diccionarios...). y por la alfabetización digital (manejo de las infraestructuras, de las herramientas informáticas). Estos cambios llevan implícitos otros: de la formación en la biblioteca a la formación virtual 24 x 7 x 365 y los tutoriales; de las guías y manuales en papel a la formación en línea con materiales fácilmente actualizables; de la formación a la aplicación de lo aprendido; de la transmisión de información y formación puntual a la formación continua; de un acercamiento práctico y puntual de la biblioteca: "necesito saber cómo encontrar esto y ahora", a una visión más global sobre el valor y la importancia: de la información, del proceso de búsqueda, del manejo de las fuentes, del proceso de selección (el pensamiento crítico) y del uso y aplicación de la misma.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN - MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING FACILITATOR- USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE

PERMEABILIDAD DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN = Permeability of Education Learners to and Training Systems

Capacidad de los sistemas de educación y formación para permitir:

- El acceso a las diferentes vías (programas y niveles) y sistemas, así como la movilidad entre dichas vías y sistemas;
- la validación de los resultados de aprendizaje adquiridos en otros sistemas o en contextos no formales e informales.

Notas:

- la permeabilidad de los sistemas puede mejorarse mediante:
 - la modulación de las vías y la definición de unidades de resultados de aprendizaje;
 - la creación de marcos de cualificaciones que establezcan vínculos entre las diferentes cualificaciones y que mejoren, por tanto, su legibilidad a escala nacional o internacional;
 - el desarrollo de sistemas de créditos.
- la permeabilidad se caracteriza por la dirección (vertical u horizontal), los requisitos de acceso (individuales o colectivos), la admisión o excepción y el nivel de formalización (a escala institucional o sistémica).

Fuente: Cedefop. (CEDEFOP, 2014, pp. 193-194) [Formación y educación]

PERSONA CON UNA BAJA CUALIFICACIÓN = Low-Skilled Person

Individuo cuyo nivel de estudios es inferior a un nivel previamente estipulado.

Notas:

- el nivel de referencia por debajo del cual una persona se considera «poco cualificada» depende, entre otros factores, del nivel de educación general de una sociedad, o del nivel de cualificaciones en una profesión concreta;
- el nivel de cualificaciones real de una persona comprende los resultados del aprendizaje no formal adquiridos a través de procesos continuos de (re)cualificación y perfeccionamiento profesional, experiencia laboral o desarrollo personal;

- en la unión europea, una persona se considera «poco cualificada» cuando su nivel educativo es inferior al nivel de educación secundaria de nivel alta de la clasificación CINE.

Fuente: Cedefop. (CEDEFOP, 2014, p. 174) [Formación y educación]
 APRENDIZAJE NO FORMAL = NON-FORMAL LEARNING - CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION

PLANIFICACIÓN

Acción consustancial a cualquier actividad humana en la que se plantean y se tratan de responder las siguientes preguntas, que son ya lugares comunes para todos: por qué, para qué, cuándo, cómo y con qué medios se va a realizar. En este caso toda formación de usuarios o ALFIN del tipo que sea debe obedecer a una buena planificación (que incluye análisis de situación y de necesidades concretas de diferentes grupos de usuarios, y establecimiento de metas acordes), con unos objetivos formativos y de aprendizaje y unos programas claros, con unas estrategias de aplicación bien diseñadas y con unos instrumentos de medición de los resultados de la actividad realizada con vistas a la mejora continua de los programas. Los planes de formación de usuarios convierten a este servicio en estable y permanente dentro de las bibliotecas, han de variar e ir perfeccionándose y evolucionando a medida que se presentan nuevas necesidades. No deben ser planes aislados, sino flexibles, con diseños “a la carta” y adaptados para cada grupo y deben estar en sintonía con la misión de la biblioteca.

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]
 ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN SUPERIOR - FACILITADOR-
 FORMACIÓN DE USUARIOS - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN -
 MEDIADOR DE APRENDIZAJE = LEARNING - USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE

PRAGA 2001

Tercera reunión de Ministros Europeos de Educación Superior para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Da lugar al Comunicado *Towards the European Higher Education Area*.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 32) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
 BERGEN 2005 - BERLÍN 2003 - BOLONIA 1999 - DECLARACIÓN DE PRAGA:
 “HACIA UNA SOCIEDAD ALFABETIZADA” EN INFORMACIÓN (2003) - EEES - SORBONA 1998

PROCESO DE BOLONIA¹²⁰

Se trata del proceso de convergencia europea de la educación superior, tendente a la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (*European Higher Education Area*, EHEA). Este proceso se inicia en 1998 con la Declaración de La Sorbona y adquiere carta de naturaleza en 1999 con la Declaración de Bolonia, compromiso común de los Ministros de Educación europeos que plantea seis grandes objetivos: la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable y la expedición del Suplemento Europeo al Título (*Diploma Supplement*, DS); la adopción de un sistema basado esencialmente en dos niveles, el Grado y el Posgrado (éste último incluye el Máster y el Doctorado); la generalización del sistema ECTS; la promoción de la movilidad; la promoción de la cooperación europea en el aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables; y la promoción de la dimensión europea en la educación superior.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 33) [EDUCACIÓN SUPERIOR]
 BOLONIA 1999 - DECLARACIÓN DE BOLONIA
 DECLARACIÓN DE LA SORBONA - ECTS - EEES - MOVILIDAD = MOBILITY - SORBONA 1998

PROFESIÓN REGULADA = Regulated Profession

Actividad o conjunto de actividades profesionales cuyo acceso, ejercicio o una de las modalidades de

¹²⁰ Véase Bolonia 1999 y Declaración de Bolonia

ejercicio están supeditados de manera directa o indirecta, en virtud de disposiciones legales, reglamentarias o administrativas, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales.

Fuente: European Parliament and Council of the European Union, 2005.
(CEDEFOP, 2014, p. 214) [Formación y educación]

PROFESOR = Teacher

Persona cuya función consiste en impartir conocimientos teóricos o prácticos o competencias a los alumnos de un centro de educación o formación.

Nota: un profesor puede desempeñar numerosas tareas, como la organización y puesta en práctica de programas o cursos de formación y la transmisión de conocimientos (generales o específicos, teóricos o prácticos). En un centro de formación profesional, un profesor puede recibir el nombre de «formador».

Fuente: Cedefop, 2004; AFPA 1992. (CEDEFOP, 2014, p. 259) [Formación y educación]

PROGRAMA DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN = Programme Of Education Or Training

Conjunto de actividades, contenidos y/o métodos aplicados con el fin de alcanzar determinados objetivos didácticos (adquisición de conocimientos, destrezas y/o competencias), organizados con una secuencia lógica y una duración concreta.

Nota: el término «programa de educación o formación» denota la realización de actividades de aprendizaje, mientras que el término «currículo» hace referencia al diseño, la organización y la planificación de dichas actividades.

Fuente: Cedefop, 2008. (pp. 199-200) (CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]

PROGRAMAS DE ALFIN JUST IN CASE O PROACTIVA

Aquellos previstos de antemano por la biblioteca anticipándose a los problemas y necesidades informacionales de sus usuarios con el fin de prevenirlas. Responden a la teoría de la anticipación, fundamentada en un buen estudio de usuarios, es decir, se ofrecen los programas de formación basándose en el conocimiento de sus necesidades antes de que los usuarios formulen la demanda.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

BIBLIOTECA - EDUCACIÓN SUPERIOR - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN

PROGRAMAS DE ALFIN JUST IN TIME, REACTIVOS O BAJO DEMANDA

Aquellos no previstos por la biblioteca que ésta ofrece como reacción ante la demanda de sus usuarios, se ofrece justo en el momento en que los usuarios la necesitan y la demandan.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

BIBLIOTECA - EDUCACIÓN SUPERIOR - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN

PROGRAMAS DE FU¹²¹/ALFIN EN LA UNIÓN EUROPEA

VERITY; ILIERS; PLAIL; SOCRATES; LISTED; DERAL; SCONUL; CHILIAS y los más recientes TUNE (80) (Training of Library Users in a New Europa) y PuLLS (81) (Public Libraries in a Learning Society).

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

PROYECTO DESECO

En él se definen las competencias básicas como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos que son adquiridas y

¹²¹FU es Formación de Usuarios.

desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y son necesarias para participar con eficacia en diferentes contextos sociales. Se agrupan las competencias básicas en tres categorías: actuar de manera autónoma, utilizar herramientas o recursos de manera interactiva y funcionar en grupos socialmente heterogéneos.

Fuente: (ALFARED) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]
COMPETENCIA = COMPETENCE - COMPETENCIAS BÁSICAS

PROYECTO FINAL DE CARRERA

Algunas titulaciones requieren realizar un trabajo práctico para poder conceder el título, una vez aprobadas todas las asignaturas. Es habitual en el caso de las ingenierías y la arquitectura. En otros casos equivale a tesis o tesina de licenciatura, examen o trabajo de grado, practicum...

Fuente: (RIACES, 2004, p. 34) [Educación Superior]
EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)

PROYECTO TUNING

El Proyecto TUNING aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia: la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

Fuente: (ALFARED) (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]
TUNING

BOLONIA 1999 - COMPETENCIAS (ACADÉMICAS O PROFESIONALES) - DECLARACIÓN DE BOLONIA - PROCESO DE BOLONIA - EDUCACION SUPERIOR - EEES

PROYECTOS DOCUMENTALES INTEGRADOS

Son, como Rosa Piquín define (y amplía en su artículo de este monográfico), pequeños trabajos de investigación en los que el alumnado trabaja directamente con la documentación (con independencia del soporte), aprendiendo a aprender y a trabajar autónomamente. Son investigaciones en las que el alumnado, además de investigar sobre un tema o problema concreto, se familiariza con los mecanismos de búsqueda de información y trabajo intelectual empleando para ello los recursos documentales de la Biblioteca Escolar.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]
USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE

PSICOLOGÍA COGNITIVISTA

(Merrill, Gagné...) Basada en las teorías del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y del aprendizaje significativo, aparece en la década de los 60 y pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje. Entiende el aprendizaje como un proceso activo en el que intervienen unas condiciones internas (motivación, comprensión, adquisición, retención) y unas condiciones externas.

Fuente: (PINTO ALFINEEES) [ALFIN]
APRENDIZAJE = LEARNING

RECONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE = Recognition of Learning Outcomes

Reconocimiento formal: proceso que otorga valor formal a los conocimientos, las destrezas y las competencias mediante:

- la validación del aprendizaje no formal e informal;
- la concesión de equivalencias, unidades de crédito o convalidaciones parciales;
- la concesión de cualificaciones (certificados, diplomas o títulos).

y/o reconocimiento social: aceptación del valor que tienen determinados conocimientos, destrezas y/o competencias por parte de los agentes económicos y sociales.

Fuente: Cedefop, 2008. (CEDEFOP, 2014, p. 212) [Formación y educación]

**CERTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE, RESULTADO DEL APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOME,
RESULTADOS DE APRENDIZAJE / LOGROS DE APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOMES / LEARNING ATTAINMENTS,
RESULTADOS DEL APRENDIZAJE, VALIDACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE =
VALIDATION OF LEARNING OUTCOMES**

RECURSOS

Son aquellos que ofrecen una garantía de que la ALFIN podrá llevarse a cabo. Hablamos de 3 tipos de recursos fundamentales: recursos humanos: aquellas personas que son necesarias para la ejecución de las actividades de FU/ALFIN. Cada una de ellas tendrá una responsabilidad específica en su puesta en funcionamiento y ejecución. Sin duda es el más importante y significativo, sin personal, motivado, preparado y dispuesto a llevar a cabo los programas de formación nada de esto es posible; recursos materiales: instalaciones, material fungible, instrumentos, materiales, herramientas, equipo, material audiovisual... y recursos financieros: gastos que supone el desarrollo del proyecto.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

*ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - BIBLIOTECARIO - EDUCACIÓN
SUPERIOR - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN*

RECURSOS CIENTÍFICOS

Recursos escritos por universitarios u otros expertos para otros expertos, publicados en publicaciones científicas con revisión por pares para asegurar la calidad y autenticidad.

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

REGIÓN DE APRENDIZAJE = Learning Region

Región en la que las partes interesadas colaboran con el fin de satisfacer las necesidades locales de aprendizaje y comparten sus recursos para aportar soluciones comunes.

Fuente: Cedefop, 2008. (p. 167) (CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]
EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)

REPOSITORIO DE OBJETOS DE APRENDIZAJE (ROA)

Un ROA, corresponde a un "almacén o depósito" de OA¹²². Adicionalmente, este tipo de repositorio provee de herramientas para organizar los OA entorno a programas de estudio dirigidos a audiencias

¹²²OA corresponde a Objetos de Aprendizaje.

específicas, realizar búsquedas en los mismos, y suministrar retroalimentación y estadísticas respecto de su nivel e intensidad de uso.

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

COMPETENCIA = COMPETENCE - CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE - DESTREZA = SKILL

RESULTADO DEL APRENDIZAJE = Learning Outcome

Lo que una persona debe saber y poder hacer al finalizar el proceso de aprendizaje. Se usa a menudo en ámbitos académicos, pero también se utiliza para describir el conocimiento y habilidades adquiridas a través de un trabajo y de la experiencia vital de las personas.

Fuente: (ALFARED) (ALFIN A-Z, 2006, p. 53) [ALFIN]

**CERTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE, RECONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE =
RECOGNITION OF LEARNING OUTCOME, RESULTADOS DE APRENDIZAJE / LOGROS DE APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOMES
/ LEARNING ATTAINMENTS, RESULTADOS DEL APRENDIZAJE, VALIDACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE =
VALIDATION OF LEARNING OUTCOMES**

EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)

RESULTADOS DE APRENDIZAJE / LOGROS DE APRENDIZAJE = Learning Outcomes / Learning Attainments

Conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al término de un determinado proceso de aprendizaje formal, no formal o informal.

o

Expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias.

Fuente: Cedefop, 2008; European Parliament and Council of the European Union, 2008. (165)

(CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]

**CERTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE, RECONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE =
RECOGNITION OF LEARNING OUTCOME, RESULTADO DEL APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOME, RESULTADOS DE
APRENDIZAJE / LOGROS DE APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOMES / LEARNING ATTAINMENTS, RESULTADOS DEL
APRENDIZAJE, VALIDACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE = VALIDATION OF LEARNING OUTCOMES**

EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Formulaciones que el estudiante debe conocer, entender y / o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje: no deben confundirse con los objetivos del aprendizaje, sino que se ocupan de los logros del estudiante más que de las intenciones de conjunto del profesor. Los resultados del aprendizaje deben estar acompañados de CRITERIOS DE EVALUACIÓN apropiados, que pueden ser empleados para juzgar si los resultados del aprendizaje previstos han sido logrados. Los resultados del aprendizaje, junto con los criterios de evaluación, especifican los requerimientos mínimos para la concesión del CRÉDITO, mientras que las notas (calificaciones) se basan en el nivel, por encima o por debajo, de los requisitos mínimos para la concesión del crédito. La acumulación y la transferencia de créditos se facilita si los resultados del aprendizaje son facilitados con claridad indicando con precisión las realizaciones por las que se otorga el crédito.

Fuente: (TUNING, 2003) [Educación]

**CERTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE, RECONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE =
RECOGNITION OF LEARNING OUTCOME, RESULTADO DEL APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOME, RESULTADOS DE
APRENDIZAJE / LOGROS DE APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOMES / LEARNING ATTAINMENTS, VALIDACIÓN DE LOS
RESULTADOS DE APRENDIZAJE = VALIDATION OF LEARNING OUTCOMES**

CRÉDITO

SABER HACER = Know-how

Conocimiento práctico o experiencia en el ejercicio de una actividad.

Fuente: adaptado de Dictionnaires Le Robert, 1993. (CEDEFOP, 2014, p. 146) [Formación y educación]

EMPLEABILIDAD = EMPLOYABILITY

SESIONES DE ENSEÑANZA

Períodos determinados de tiempo del horario de la biblioteca que se dedican a la enseñanza directa o semidirecta y la práctica de las habilidades informacionales.

FUENTE: (ALFARED) [ALFARED]

BIBLIOTECA - BIBLIOTECAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN - EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION) - FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN

SIMULACIONES INTERACTIVAS Y PARAMETRIZABLES

Un modelo de Simulación imita a un sistema real o imaginario basado en el modelo teórico de funcionamiento de sistema. Consiste, en una situación artificialmente real, con el objetivo de que el alumno tenga una experiencia de aprendizaje (Montoya, 2005).

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

SISTEMA DE CUALIFICACIONES = Qualification System

Conjunto de actividades relacionadas con el reconocimiento de resultados de aprendizaje y otros mecanismos destinados a poner en relación la educación y la formación con el mercado de trabajo y la sociedad civil. estas actividades incluyen:

- la definición de políticas de certificación, el diseño y la impartición de programas de formación, los mecanismos institucionales, la financiación, la garantía de la calidad;
- la evaluación y certificación de resultados de aprendizaje.

Nota: un sistema nacional de cualificaciones puede estar compuesto por varios subsistemas e incluir un marco nacional de cualificaciones.

Fuente: Cedefop, 2008; European Parliament and Council of the European Union, 2008.

(CEDEFOP, 2014, p.205) [Formación y educación]

SOBRECUALIFICACIÓN = OVERQUALIFICATION

CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION

SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL (ECVET) = European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)

Marco técnico para la transferencia, la validación y, cuando proceda, la acumulación de resultados individuales de aprendizaje con vistas a obtener una cualificación. Los instrumentos y la metodología de ECVET comprenden la descripción de las cualificaciones mediante unidades de resultados de aprendizaje con puntos asociados, un proceso de transferencia y acumulación y documentos complementarios, tales como acuerdos de aprendizaje, expedientes académicos y guías del usuario de ECVET.

Notas:

- este marco tiene por objeto promover
 - la movilidad de las personas en formación;
 - la acumulación, la transferencia o la validación de resultados de aprendizaje (formales, no formales)

o informales) obtenidos en distintos países;

– el aprendizaje permanente;

– la transparencia de las cualificaciones;

– la confianza mutua y la cooperación entre los proveedores europeos de formación profesional.

- el sistema ECVET se basa en la descripción de las cualificaciones en términos de resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias) organizados en unidades formativas transferibles y acumulables, a las que se asignan puntos de créditos y que se registran en un listado personal de resultados de aprendizaje.

Fuente: Cedefop; European Parliament and Council of the European Union, 2009a.

(CEDEFOP, 2014, p.82) [Formación y educación]

ECTS (EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM). SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS

CRÉDITO - CRÉDITO ECTS - EEES

SISTEMA EUROPEO DE TRANSFERENCIA Y ACUMULACIÓN DE CRÉDITOS (ECTS) = European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)

Proceso que permite describir sistemáticamente un programa de educación superior mediante la asignación de créditos a sus diversos componentes (módulos, cursos, prácticas, tesis, etc.), con el fin de:

- facilitar la comprensión y la comparación de los programas de estudios para todos los estudiantes, nacionales o extranjeros;

- promover la movilidad de los estudiantes, así como la validación de los resultados de aprendizaje;

- ayudar a las universidades a organizar y revisar sus programas de estudios.

Nota: el sistema ECTS se basa en la carga de trabajo exigida para alcanzar los objetivos de un programa, definidos en función de los resultados de aprendizaje que deben adquirirse. la carga de trabajo de un estudiante en un programa de estudios a tiempo completo en Europa representa, en la mayoría de los casos, unas 1 500-1 800 horas por año y, en tales circunstancias, un crédito equivale a alrededor de 25 y 30 horas de trabajo. las personas que puedan demostrar haber logrado resultados similares en otros contextos de aprendizaje también pueden obtener el reconocimiento y créditos (convalidaciones) de los organismos certificadores.

Fuente: Cedefop, 2008, adaptado de european commission, 2004.

(CEDEFOP, 2014, p.86-87) [Formación y educación]

ECTS (EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM). SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS

CRÉDITO - CRÉDITO ECTS - EEES

SOBRECUALIFICACIÓN = Overqualification

Situación en la que una persona posee un nivel de cualificación superior al exigido en el puesto de trabajo que desempeña.

Notas:

- el término «sobrecualificación» está emparentado con los siguientes términos (sin llegar a ser sinónimo):

- sobreeducación: situación en la que un individuo posee un nivel de educación superior al exigido en el puesto de trabajo que desempeña (medido en número de años);

- exceso de competencias: situación en la que un individuo no puede utilizar plenamente sus competencias y capacidades en el puesto de trabajo que desempeña;

- la sobrecualificación puede ser temporal (una persona joven sobrecualificada acepta un empleo de nivel inferior hasta que encuentra un puesto más adecuado) o puede revestir un carácter más permanente.

Fuente: cedefop, 2010. (190) (CEDEFOP, 2014) [Formación y educación]

SISTEMA DE CUALIFICACIONES = QUALIFICATION SYSTEM

CUALIFICACIÓN = QUALIFICATION

SOCIEDAD CIVIL

«Tercer sector» de la sociedad, distinto del Estado y del mercado, que comprende instituciones, grupos y asociaciones (estructurados o informales) que pueden actuar como mediadores entre los ciudadanos y las autoridades públicas.

Fuente: Cedefop, 2001 in European Commission, 2001. (CEDEFOP, 2014, p.43-44) [Formación y educación]

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

El principal rasgo diferenciador de esta sociedad es la articulación de capacidades intelectuales y de los recursos tecnológicos de tratamiento de la información como factores clave para el funcionamiento de la economía y de la sociedad. Disponer de un ordenador no es suficiente para hablar de sociedad de la información, los ciudadanos necesitan desarrollar y aprender capacidades para desenvolverse en la sociedad de la información. Por tanto estamos en la Sociedad del Aprendizaje.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 54) [ALFIN]

*ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE - CONSTELACIÓN DE COMPETENCIAS O DE ALFABETIZACIONES –
SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO =
KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY*

SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

Dado que la información (entendida como “conjunto de datos estructurados”) y el conocimiento son dos factores muy diferentes entre sí, ya que el conocimiento requiere habilidades de comprensión de la información, se necesita por tanto un proceso de aprendizaje. En la actual sociedad de la información, el manejo de ésta es un eje importante del desarrollo social, pero este rasgo no es innato a la persona, sino que como otros muchos debe aprenderse y para aprenderlo debe haber capacidad, motivación y oportunidades. Desde las bibliotecas, debemos promover y potenciar esa capacidad y motivación. La ALFIN ayuda a la transformación de la información en conocimiento. Proceso para que el que obviamente no basta la ALFIN, es necesario que el usuario disponga de otros conocimientos para hacer posible la relación de informaciones y generar un nuevo conocimiento (84). Sólo entonces podremos hablar de la Sociedad del Conocimiento.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 54) [ALFIN]

*ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE - CONSTELACIÓN DE COMPETENCIAS O DE ALFABETIZACIONES - SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE -
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY -
SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN*

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Compuesta por individuos que saben encontrar y utilizar la información en el momento en que la necesitan.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 54) [ALFIN]

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY

*ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE - CONSTELACIÓN DE COMPETENCIAS O DE ALFABETIZACIONES - SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE -
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-BASED SOCIETY -
SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN*

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = Knowledge Society / Knowledge-Based Society

Sociedad cuyos procesos y prácticas se fundamentan en la producción, la difusión y el uso del conocimiento.

Fuente: Cedefop, 2001 en European Commission, 2001.

(CEDEFOP, 2014, p.154) [Formación y educación]

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

SORBONA 1998

Declaración firmada en París el 25 de mayo 1998 por Alemania, Francia, Gran Bretaña e Italia. *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. Es el origen del llamado Proceso de Bolonia. La declaración se firma en el marco de la celebración de los 800 años de la Universidad de París.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 35) [EDUCACIÓN SUPERIOR]

DECLARACIÓN DE LA SORBONA

BERGEN 2005 - BERLÍN 2003 - BOLONIA 1999 - PRAGA 2001 - PROCESO DE BOLONIA

T

TALLER / TRABAJO DE GRUPO

Sesión supervisada donde los estudiantes trabajan en tareas individuales y reciben asistencia y guía cuando es necesaria.

Fuente: (ALFARED) [ALFIN]

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

(TICs, en español e ICT, en inglés). Puede referirse a televisión, radio, ordenadores o computadoras, Internet, cdrom, video...

Fuente: (RIACES, 2004, p. 35) [Educación Superior]

**TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) =
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT)**

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) = Information and Communication Technology (ICT)

Tecnologías que permiten el registro, almacenamiento, búsqueda, procesamiento, transmisión y difusión electrónicos de datos.

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p. 113) [Formación y educación]

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

TERCIARIA

Se refiere a la educación superior, como continuación de la educación primaria y la secundaria (bachillerato).

Fuente: (RIACES, 2004, p. 35) [Educación Superior]

TRABAJO DE GRADO

EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)

TESIS

Se suele referir a la tesis doctoral (*doctoral dissertation*), pero también existe la tesis de licenciatura y la tesis de maestría o máster. La tesis doctoral es un trabajo de investigación original que se defiende públicamente ante un tribunal de doctores.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 35) [Educación Superior]

EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION) - PROYECTO FIN DE CARRERA - TRABAJO FIN DE CARRERA

TRABAJAR CON LA COMUNIDAD

En lugar de para la comunidad: hay que trabajar para formar, para informar y para que la comunidad se haga participativa, despertando las capacidades de cada individuo y de cada grupo animando al compromiso y a la acción.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 54) [ALFIN]

TRABAJO DE GRADO

Véase Tesis.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 37) [Educación Superior]

TESIS

EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION) - PROYECTO FIN DE CARRERA - TRABAJO FIN DE CARRERA

TRABAJO FIN DE CARRERA

Véase Proyecto fin de carrera.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 37) [Educación Superior]

PROYECTO FIN DE CARRERA

EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)

TUNING

Acuerdo de desarrollo y sincronización mediante la combinación de sonidos únicos en una melodía común o conjunto de sonidos. En el caso del Proyecto Tuning1, hace referencia a las estructuras de educación superior en Europa y reconoce la diversidad de tradiciones como un factor positivo en la creación de un área común de educación superior.

Fuente: (TUNING, 2003) [EDUCACIÓN]

PROYECTO TUNING

COMPETENCIAS (ACADÉMICAS O PROFESIONALES) - EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)

TUTORÍA = Tutoring

Toda actividad de orientación, asesoramiento o supervisión desempeñada por un profesional experimentado y competente. El tutor presta apoyo al alumno durante todo el proceso de aprendizaje (en la escuela, el centro de formación o el lugar de trabajo).

Nota: la tutoría engloba diversas actividades:

- enseñanza teórica (para mejorar el nivel educativo);
- orientación profesional (para facilitar la transición a la vida activa);
- desarrollo personal (para alentar al alumno a adoptar decisiones oportunas).

Fuente: Cedefop, 2004. (CEDEFOP, 2014, p. 277) [Formación y educación]

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION)–

FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN

TUTORIAL

Sistema de enseñanza que conduce al usuario a través de la características y funciones más

importantes de determinadas aplicaciones, por ejemplo, cómo moverse por la biblioteca, cómo se maneja un OPAC, una base de datos o cualquier otro recurso electrónico. Un tutorial normalmente consiste en una serie de pasos que van aumentando el nivel de dificultad y entendimiento. Por este motivo, es mejor seguir los tutoriales en su secuencia lógica para que el usuario entienda todos los componentes y [es conveniente que lleve incorporado algún tipo de sistema de evaluación, test, crucigrama o cualquier otra forma de evaluar que resulte una evidencia del aprendizaje de cada uno de los niveles del tutorial]. Aunque un tutorial también puede presentarse en impreso en papel, el término se utiliza normalmente para referirse a los programas de aprendizaje en línea a través de Internet.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 54) (ALFARED) [ALFIN]

U

UEALC

Véase Unión Europea, América Latina y Caribe.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 37) [Educación Superior]

CALIDAD - MOVILIDAD = MOBILITY - UNIÓN EUROPEA, AMÉRICA LATINA Y CARIBE

UNIÓN EUROPEA, AMÉRICA LATINA Y CARIBE (UEALC)

El Espacio Común (o Espacio UEALC) se crea en París en noviembre de 2000, como una Conferencia de Ministros de Educación. Su objetivo es potenciar los sistemas universitarios y de investigación de las tres regiones mediante la evaluación de la calidad y la movilidad de estudiantes, profesores y administradores. La meta es crear el "mayor espacio universitario del mundo".

Fuente: (RIACES, 2004, p. 37) [Educación Superior]

CALIDAD - MOVILIDAD = MOBILITY - UEALC

USUARIO ALFABETIZADO INFORMACIONALMENTE

Conocerá sus necesidades informativas; sabrá plantear las dudas y cuestiones; conocerá las fuentes de información (en cualquier formato); sabrá manejarlas y obtener la información; sabrá seleccionar esa información; sabrá aplicar esa información y sabrá comunicar y difundir esa información.

Fuente: (ALFIN A-Z, 2006, p. 54) [ALFIN]

*ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL - BIBLIOTECA - EDUCACIÓN SUPERIOR (HIGHER EDUCATION) –
FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS Y DE APOYO A LA EDUCACIÓN*

V

VALIDACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE = Validation of Learning

Outcomes

Proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido. la validación suele llevar aparejada una certificación.

o

Proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos respecto a un nivel pertinente. la validación consta de cuatro fases distintas:

- identificación, mediante el diálogo, de la experiencia concreta de una persona;
- documentación (para hacer visible la experiencia de la persona);
- evaluación formal de dicha experiencia; y
- certificación de los resultados de la evaluación que puede conducir a una cualificación completa o parcial.

Fuente: Cedefop, 2008; Council of the European Union, 2012. (CEDEFOP, 2014, p. 288)

**CERTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE, RECONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE =
RECOGNITION OF LEARNING OUTCOME, RESULTADO DEL APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOME, RESULTADOS DE
APRENDIZAJE / LOGROS DE APRENDIZAJE = LEARNING OUTCOMES / LEARNING ATTAINMENTS, RESULTADOS DEL
APRENDIZAJE**

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE = Valuing Learning

Proceso que fomenta la participación en actividades de aprendizaje (formales o no formales) y los resultados que se derivan de ellas, con el fin de concienciar sobre su valor intrínseco y recompensar el aprendizaje.

Fuente: Cedefop, 2001 in European Commission, 2001. (CEDEFOP, 2014, p. 291)

VIRTUAL

Véase Educación virtual.

Fuente: (RIACES, 2004, p. 38) [Educación Superior]
EDUCACIÓN VIRTUAL

W

W3C (WORLD WIDE WEB CONSORTIUM)

Es una asociación internacional formada por organizaciones miembro del Consorcio que trabaja para desarrollar estándares web con el objeto de guiar la web hacia su máximo potencial.

(Pinto ALFINEEES) [ALFIN]

*ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE - CONSTELACIÓN DE COMPETENCIAS O DE ALFABETIZACIONES – LEY PIMIENTA - SOCIEDAD DEL
APRENDIZAJE - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO = KNOWLEDGE SOCIETY / KNOWLEDGE-
BASED SOCIETY - SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN*

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aguillo, I. F. (2016). Bibliotecas y bibliotecarios académicos: 4 ensayos breves y un funeral. *Anuario ThinkEPI*, 10(0), 68-70. Recuperado de <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2016.07>
- ALFARED. (2018). *Glosario*. Recuperado de <http://www.alfared.org/glosario>
- ALFIN-IBEROAMÉRICA, Participantes Seminario. (enero, 2012). Declaración de La Habana: 15 acciones de ALFIN desde Iberoamérica... por un trabajo colaborativo y de generación de redes para el crecimiento de la alfabetización informacional en el contexto de los países iberoamericanos. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/folders/0BweUYcipCswRN3ILXzFBMldXeVU?docId=0BweUYcipCswRQ3ZES1p2LUpwUHc>
- Arbizu Echávarri, F.M. (2015). *Marco nacional de cualificaciones para República Dominicana. Bases*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación de la República Dominicana - MINERD. Recuperado de http://www.oei.es/etp/Marco_Nacional_Cualificaciones_Bases_RepDominica.pdf
- Area Moreira, M. (2006). *La enseñanza universitaria en tiempos de cambio: El papel de las bibliotecas en la innovación educativa*. Trabajo presentado en IV Jornadas CRAI de la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN). Burgos: Universidad de Burgos. Recuperado de http://www.rebiun.org/documentos/Documents/IVJCRAI/IVCRAI2006_Ponencia_Papel_BibliotecasenlaInnovacixnEducativa_MArea.pdf
- Argentina. Universidad Nacional de Cuyo UNCUIYO. Sistema Integrado de Documentación (2018) Declaraciones ALFIN. [Académica]. SID. <http://sid.uncu.edu.ar/sid/alfin/declaraciones/>
- Argentina. Universidad de La Matanza. Biblioteca Leopoldo Marechal. (2017). Alfabetización Informacional. Declaraciones [Académica]. Recuperado de <http://biblioteca.unlam.edu.ar/index.php?seccion=20&idArticulo=94>
- Asociación de la Academia de la Lengua Española ASALE y Real Academia Española RAE. (n.d.). Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario. Recuperado de <http://dle.rae.es/index.html>
- Association of College and Research Libraries. (24, junio, 2007). Normas sobre las competencias de los coordinadores y bibliotecarios encargados de la formación de usuarios. Junta de ACRL. Recuperado de http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profinst_spanish.pdf
- Association of College and Research Libraries. (9, febrero, 2015). Framework for Information Literacy for Higher Education. Recuperado de http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf

- Badke, W. (2002, December). International students: information literacy or academic literacy? *Academic Exchange Quarterly*, 6(4), 60-65. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1G1-97725090/international-students-information-literacy-or-academic>
- Badke, W. (2010). Why Information Literacy Is Invisible. *Communications in Information Literacy*, 4(2), 129-141. <https://doi.org/10.7548/cil.v4i2.135>
- Bajo Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (43), 431-456. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3170551.pdf>.
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., Marciales Vivas, G. P., y Castañeda Peña, H. A. (2010). Reconceptualización sobre competencias informacionales. Una experiencia en la Educación Superior. *Revista de Estudios Sociales No.37*, (37), 121-142. <https://doi.org/10.7440/res37.2010.07>
- Barry, C. A. (1999). Las habilidades de información en un mundo electrónico : la formación investigadora de los estudiantes de doctorado. *Anales de Documentación: Revista de biblioteconomía y documentación*, (2), 237-258. <https://doi.org/10.6018/analeshttps://recyt.fecyt.es/index.php/anadoc/article/viewFile/34021/18344doc.2.2.2731>
- Basulto Ruiz, E. (2008). *Estrategia de Alfabetización Informacional para los estudiantes de la Carrera de Ingeniería Agrícola que cursan el Plan de Estudios* (Opción al Grado Académico de Master en Ciencias en Docencia Superior Agraria). Universidad Agraria de La Habana Frutoso Rodríguez Pérez. Centro de Estudios para la Educación Superior Agraria, La Habana. Recuperado de http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12986/1/TM_EmiliaBasulto.pdf
- Beneitone, P., González, J., y Wagenaar, R. (2014). *Meta-perfiles y perfiles: una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning71.pdf>
- Benito Morales, F. (2000a). La alfabetización en información en centros de primaria y secundaria. En *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros* (pp. 69–118). Murcia: KR. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/archive/00004672/03/EMPEUcap2.pdf>
- Benito Morales, F. (2000b). Nuevas necesidades, nuevos problemas: fundamentos de la alfabetización en información. En *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros* (pp. 9-68). Murcia: KR. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/archive/00004672/02/EMPEUcap1.pdf>
- Benito Morales, F. (2006). *La alfabetización informacional: Bases y modelos*. Trabajo presentado en Jornada profesional de la SEDIC: Bibliotecas y educación: una relación a debate, Biblioteca Nacional [España]: SEDIC; Biblioteca Nacional; Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de http://www.bne.es/es/Servicios/NormasEstandares/DocumentosProfesionales/BibliotecasyEducacion/Docs/060619_alfabetizacion_informacional.pdf

- Bernhard, P. (2002). La formación en el uso de la información. Una ventaja en la Educación Superior [La formation a l'usage de l'information: un atout dans l'enseignement supérieur - un état de la question]. *Anales de Documentación: Revista de biblioteconomía y documentación*, (5), 409-434. <https://doi.org/0.6018/analesdoc.5.5.2271>
- Bibliotecas por el aprendizaje permanente: Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional [Alfin]. (3, febrero, 2006). Recuperado de <http://travesia.mcu.es/portalnjb/jspui/bitstream/10421/1545/1/Alfin.pdf>
- Borrell, M., Molino, M. del R., Presta, K. A., Rozemblum, C., y Vázquez, M. V. (noviembre, 2005). *La alfabetización informacional en la Facultad de Humanidades de la UNLP*. Trabajo presentado en IV Jornadas de Sociología de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4112/ev.4112.pdf
- Bravo, M. L., Heguy, B., y Mendicino, L. (septiembre, 2012). *Tutoría académica: experiencia y nuevas expectativas*. Trabajo presentado en IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/21480>
- Campal García, M. F. (2006a). ALFIN de la A a la Z. *Educación y biblioteca*, 18(156), 49-55. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119309/1/EB18_N156_P49-55.pdf
- Campal García, M. F. (2006b). Dossier: Practicando ALFIN. *Educación y biblioteca*, (156), 48-151. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/10109>
- Caridad Sebastián, M. C. y Martínez Cardama, S. M. (2013). El bibliotecario integrado en el aprendizaje universitario. *El profesional de la información*, 22(2), 149-154. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184299>
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de exámenes y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 23(1). [Sin paginar] Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IICE*, 11(21), 22-33. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/115>
- Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2003c). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Unipluriversidad. Facultad de Educación*, 3(2), 17-23. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146>

- Carlino, P. (julio, 2004a). *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?* (pp. 1-13). Trabajo presentado en I Congreso Internacional Educación, lenguaje y sociedad: tensiones educativas en América Latina. Instituto para el Estudio de la educación, el lenguaje y la sociedad. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/giceolem/box/paula.carlino/86.pdf>
- Carlino, P. (febrero, 2004b). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE. UU. Y Argentina. Representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. (pp. 1-15). Trabajo presentado en Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina. Recuperado de http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_Culturas%20academicas%20contrastantes_04.pdf
- Carlino, P. (2004c). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. Recuperado de <https://www.aacademica.org/conicet/box/paula.carlino/104.pdf>
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación. Madrid*, (336), 143-168. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
- Carlino, P. (abril, 2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* (pp. 1-21). Trabajo presentado en I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/carlino-que-nos-dicen-hoy-las-investigaciones-internacionalespdf-MznTA-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=14025774003>
- Castelló Badía, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión. *Enunciación*, 19(2), 346-365. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5016204.pdf>
- Castilla, L. R., Uribe-Tirado, A., Ramos, J. F. C., y Toledo, R. S. (2016). Análisis lingüístico y filosófico en definiciones de ALFIN aplicando técnicas bibliométricas. *Anales de Documentación*, 19(2) [Sin paginar]. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.19.2.262431>
- Castronovo, A., Santos, A., Lofiego, E., Picotto, D., Areco, J., Sibilla, C., Sagol, C. G. y Curti Frau, C.. (abril, 2016). *Alfabetización académica, informacional y digital: trabajo conjunto e integración curricular en el desarrollo de competencias en la comunidad universitaria. El caso de la Universidad de Lanús* (pp. 1323-1330). Trabajo presentado

- en I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. UNLP. Secretaría de Asuntos Académicos, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62505>
- CEDEFOP y European Centre for the Development of Vocational Training. (2014). *Terminology of European Education and Training Policy: A Selection of 130 Key Terms. Second Edition = Terminología de la política europea de educación y formación. Segunda edición. Selección de 130 términos clave*. Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- Chiesa, A. (4 de octubre de 2009) ¡ALFIN! desde la Casa Blanca. ALFIN Argentina Alfabetización informacional en Argentina. Recuperado de <http://alfinenargentina.blogspot.com/2009/10/alfin-en-la-casa-blanca.html>
- CI2. (2013). *Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales*. Madrid: CRUE; TIC; REBIUN. Recuperado de http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/manual_ci2_completo.pdf
- Comisión Europea. Dirección general de educación. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» Grupo de Trabajo B Competencias Clave*. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- CONEAU. (2 de enero de 2017). Acreditación de Calidad Académica MERCOSUR de Carreras Universitarias Sistema ARCU-SUR; Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA). Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2017-00028875-APN-CONEAU-ME.pdf>
- Constantino, G. D., y Amorós, L. A. (2004). Modelo componencial del pensamiento crítico: Una matriz didáctica para la enseñanza del pensamiento. En *En tiempos de adversidad: Educación pública* (pp. 675-683). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Cuevas Cerveró, A. C. y Vives i Gràcia, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de Documentación*, 8(0), 51-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1541>
- Cuevas Cerveró, A. C., y Marzal García Quismondo, M. Á. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de Documentación: Revista de biblioteconomía y documentación*, 10, 49-70. <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1082/1132>
- De Pablos Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 7(2). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/149475/>

- Diment, E., y Carlino, P. (agosto-septiembre, 2006). *Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura*. Presentado en Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/166.pdf>
- Durban Roca, G. (2006). Aprender a utilizar la información en la biblioteca escolar. *EDUCACION y biblioteca : revista mensual de documentación y recursos didácticos*, 18(156), 60-62. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/119307>
- Escobar Vallarta, C. (4 de noviembre de 2016). Algunas notas sobre la Alfabetización Informacional Crítica (Critical Information Literacy): Primera parte. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/la-alfabetizacion-informacional-critica-la-critical-information-literacy-cil/>
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de cultura. Foro Red Alfabetización informacional (2018). Declaraciones | ALFARED. Recuperado de <http://www.alfared.org/page/informaci-n-general/741>
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 4(3) [Sin paginar]. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12210/11075>
- Fernández, G. M. E. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 6-19. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/fernandezycarlino2010enquesediferencianpdf-k6l7l-articulo.pdf>
- Fernández Toledo, P. (2003a). Búsquedas temas. El fomento de las destrezas de Gestión de Información Electrónica en el Aula de Idiomas. *Lamusa digital*, (3). Recuperado el 7 de noviembre de 2012 de http://www.uclm.es/lamusa/ver_articulo.asp?articulo=46&lengua=es
- Fernández Toledo, P. (2003b). Interdisciplinariedad en la ciencia: puntos de encuentro entre Lingüística Aplicada y Documentación. *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, (6) [Sin paginar]. Recuperado de <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Fdeztoledo.htm>
- Gimeno Perelló, Javier. (2001). Información científica, biblioteca y conocimiento. *Revista general de información y documentación*, 11(2), 11-31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/RGID0101220011A/10241>
- Gómez Hernández, J. A. (2000a). La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria: Organización de programas para enseñar el acceso y uso de la información. En *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros* (pp. 157-236). Murcia: KR. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/archive/00004672/04/EMPEUIcap3.pdf>

- Gómez Hernández, J. A. (2000b). Presentación. En *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros* (pp. 7-9). Murcia: KR. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/archive/00004672/01/EMPEUI.pdf>
- Gómez Hernández, J. A. (2002a, abril). La alfabetización informacional como servicio de las bibliotecas. *Referencias*, 7(1), 5-14. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/28510/>
- Gómez Hernández, J. A. (2002b). La biblioteca universitaria. En *Manual de bibliotecología* (pp. 363-378). Recuperado de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/364/428>
- Gómez Hernández, J. A. (octubre, 2002c). *El fomento del aprendizaje permanente y autónomo como misión de la biblioteca pública* (pp. 312-320). Trabajo presentado en Actas del I Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas: Biblioteca Pública como espacio de integración ciudadana. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, Madrid, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10421/1227>
- Gómez Hernández, J. A. (2007). Alfabetización informacional. Cuestiones básicas. *Anuario ThikePI*, 1, 43-50. Recuperado de http://www.thinkepi.net/notas/2007/Gomez-Hernandez_alfabetizacion-informacional.pdf
- Gómez Hernández, J. A. (2010). Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 7(2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/2585>
- Gómez Hernández, J. A. (Coord.), Benito Morales, F., Cerdá Díaz, J., y Peñalver Martínez, Á. (2000). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: KR. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/6717>
- Gómez Hernández, J. A., y Benito Morales, F. (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuestas para enseñar las habilidades de información. *SCIRE: Representación y Organización del Conocimiento*, 7(2), 53-83. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/47288>
- Gómez Hernández, J. A., Calderón-Rehecho, A., y Magán Wals, J. A. (2008). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf
- Gómez Hernández, J. A., y Pasadas Ureña, C. (2007). La alfabetización informacional en bibliotecas públicas: situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo. *Information Research*, 12(3) [Sin paginar]. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/9418/>
- González Fernández-Villavicencio, N. (25 de febrero de 2013). Los perfiles profesionales que tenemos y los que se demandan. Recuperado de <http://www.nievesglez.com/2013/02/los-perfiles-profesionales-que-tenemos.html>
- González Fernández-Villavicencio, N. (1 de enero de 2015). Marcos versus Normas en ACRL y Competencias informacionales. Recuperado de

<http://www.nievesglez.com/2015/01/marcos-versus-normas-en-acrl-y.htm>

González Fernández-Villavicencio, N. (2016). El bibliotecario-docente-universitario es un “sin papeles.” *Anuario ThinkEPI*, (1), 60-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6019876>

González Fernández-Villavicencio, N., Barrera Gómez, J. A., Saen de Casas, E., y Moya-Orozco, V. (2016). Bibliotecaris i innovació docent: l'oportunitat dels plans tutorials i els treballs de fi de grau. *BiD: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, (36), 7 [Sin paginar]. [doi:http://dx.doi.org/10.1344/BiD2016.36.14](http://dx.doi.org/10.1344/BiD2016.36.14)

González Maura, Viviana, y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 185-210. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>

González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning02.pdf>

González, N. V., Flamini, M. A., Andrés Laube, P. F., y Barbeito, C. G. (2008). Criterios para la construcción de materiales curriculares y su evaluación en un curso de biología celular para estudiantes de Veterinaria. *Analecta Veterinaria*, 28(1), 26-37. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/11213>

González, N. V., Karlen, L., y Barbeito, C. G. (2014). Los materiales curriculares como disparadores de reflexiones sobre la gestión pedagógica. *Analecta Veterinaria*, 34(1-2), 18-25. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/45517>

Gutiérrez Valencia, A. (2005). La lectura: Una capacidad imprescindible de los ciudadanos del Siglo XXI. El caso de Mexico. *Anales de Documentación: Revista de biblioteconomía y documentación*, (8), 91-99. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10201/3952>

Hernández Pérez, A. (2004). El rol de las bibliotecas ante la brecha digital. *Pez de Plata: Bibliotecas Públicas a la Vanguardia*, 1(2) [Sin paginar]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/866>

Hernández Salazar, P. (2006). La investigación bibliotecológica en América Latina: análisis de su desarrollo. *Investigación Bibliotecológica*, 20(41), 107-140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-358X2006000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Ischinger, B. (2009). OCDE Evaluación de los resultados de aprendizaje en Educación Superior (AHELO). OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43805497.pdf>

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74. Recuperado de <http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaSL/article/view/17>

Lau, J. (2007). Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje

- permanente. México: IFLA. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>
- Lee, M. (17 de octubre de 2016a). Frameworks: Marco para la alfabetización informacional en la Educación Superior. III. Protagonistas. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/frameworks-marco-la-alfabetizacion-informacional-la-educacion-superior-iii-protagonistas/>
- Lee, M. (23 de noviembre de 2016b). Frameworks: Marco para la alfabetización informacional en la Educación Superior. IV. La autoridad es construida y es contextual. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/frameworks-marco-la-alfabetizacion-informacional-la-educacion-superior-iv-la-autoridad-construida-contextual/>
- Lee, M. (26 de diciembre de 2016c). Frameworks: Marco para la alfabetización informacional en la Educación Superior. V. La creación de la información como un proceso. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/frameworks-marco-la-alfabetizacion-informacional-la-educacion-superior-v-la-creacion-la-informacion-proceso/>
- Lee, M. (26 de enero de 2017a). La información tiene valor. Framework: Marco para la alfabetización informacional en la Educación Superior. VI. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/la-informacion-valor-framework-marco-la-alfabetizacion-informacional-la-educacion-superior-vi/>
- Lee, M. (5 de mayo de 2017b). La investigación como una indagación o proceso. Framework: Marco para la alfabetización informacional en la Educación Superior. VII. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/la-investigacion-una-indagacion-proceso-framework-marco-la-alfabetizacion-informacional-la-educacion-superior-vii/>
- Lee, M. (15 de junio de 2017c). La erudición como una conversación (VIII). Recuperado de <http://www.infotecarios.com/la-investigacion-una-indagacion-proceso-framework-marco-la-alfabetizacion-informacional-la-educacion-superior-vii/>
- Lee, M. (16 de julio de 2017d). La búsqueda como exploración estratégica. Marco para la alfabetización informacional (IX). Recuperado de <http://www.infotecarios.com/la-busqueda-exploracion-estrategica-marco-la-alfabetizacion-informacional/>
- López López, P., y Samek, T. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. *Educación y Biblioteca*, (172), 114-118. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119650/1/EB21_N172_P114-118.pdf
- López Santana, Y. (2015). Precisiones conceptuales de Alfabetización en Información. [Preprint, Sin paginar] Recuperado de <http://eprints.rclis.org/25550/3/Precisiones%20conceptuales%20de%20Alfin.pdf>
- Lupton, M. (2002). The getting of wisdom: reflections of a teaching librarian. *ALIA-Australian Library and Information*, 33(2), 75-85. <https://doi.org/10.1080/00048623.2002.10755184>
- Machin-Mastromatteo, J. D., y Lau, J. (2015). The arrival of information literacy. *Information Development*, h31(2), 190-193. <http://dx.doi.org/10.1177/0266666915569147> La publicación final está disponible en: <http://idv.sagepub.com/content/31/2/190>

- Marciales Vivas, G. P., González Niño, L., Castañeda Peña, H., y Barbosa Chacón, J. W. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7(3), 643-654. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=64770304>
- Martí Lahera, Y. (2007). *Alfabetización informacional*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Martínez, D. (2013). El bibliotecario incrustado (the embedded librarian) en las bibliotecas de la Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona Tech. *Publicacions i Arxius de la UPC*, 1-14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2117/18042>
- Martínez, D. (16 de marzo de 2016). La brecha digital es la imagen de la brecha social: el nivel económico de las personas determina el acceso tecnológico de los ciudadanos de Barcelona. [Blok de bid]. Recuperado de <http://www.ub.edu/blokdebid/es/content/la-brecha-digital-es-la-imagen-de-la-brecha-social-el-nivel-economico-de-las-personas>
- Martínez Aldanondo. (2011). Storytelling, el poder de las historias. *Revista de Comunicación*, (19), 23-29. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/59859011/storytelling-el-poder-de-las-historias>
- Marzal García Quismondo, M. Á. (2009). Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 129-160. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n47/v23n47a6.pdf>.
- Marzal García Quismondo, M. Á. (2012). La Alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: La innovación docente desde la Documentación y los CRAI. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(2), 41-66. <https://doi.org/10.5944/ried.2.11.930>
- Marzal García Quismondo, M. Á., y Borges, J. (2017). Modelos evaluativos de Metaliteracy y alfabetización en información como factores de excelencia académica. *Revista española de Documentación Científica*, 40(3), 1-17. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.3.1410>
- Menou, M. J. (2004). La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (TICs): la cultura de la información, una dimensión ausente. *Anales de Documentación: Revista de biblioteconomía y documentación*, (7), 241-261. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/3936>
- Merlo Vega, J. A., y Arroyo Izquierdo, S. (2013). Documentación y traducción: ámbitos de convergencia de dos disciplinas transversales. En Santana López, B. y Travieso Rodríguez, C. (eds.). *Punto de encuentro: los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 73-97. Recuperado de <http://diarium.usal.es/merlo/2014/10/documentacion-y-traduccion/>
- Miranda Barrios, J. A. (2013). Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Agronomía. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning57.pdf>

- Mojica Cardozo, J. (200?). Alfabetización académica universitaria: Avances de nuestro proyecto de investigación. Recuperado el 22 de julio de 2006 de <http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/avances%20de%20nuestro%20proyecto.htm>
- OCDE. (2001). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa 2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>
- OCDE. (2018). Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015. (Fundación Santillana, Trad.). OCDE; Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf>
- OCDE y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DiNIECE. (2004). Programme for International Student Assessment: Informe Nacional República Argentina. OECD PISA. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/argentina/pisa2001.pdf>
- Ortoll Espinet, E. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social. En J. Gómez, A. Calderón, y J. Magan (coords.) *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas* (pp. 39-50). Recuperado de http://eprints.ucm.es/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf
- Ostróvskaya, Y.A., Méndez Lara, M. del R., y Hermosillo Aguirre, J.D. (febrero, 2004). *La importancia de un Programa de Cultura de la Información en el ámbito universitario*. Trabajo presentado en Amigos 2004: Consorcios en la Sociedad del Conocimiento. Universidad de las Américas, Puebla, México. Recuperado de <http://148.204.103.208/cfie/avc-saci2./Docs/Doc-12-.pdf>
- Pablo Díaz, J., Bar, A. R., y Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 44(176), 139-158. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602015000400007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Pagani, R. (2003). Glosario: Tuning Educational Structures in Europe. Español-inglés, inglés-español. Recuperado de http://mariapinto.es/alfineees/doc/glosario_tuning.pdf
- Pasadas Ureña, C. (2010). Multialfabetización, aprendizaje a lo largo de la vida y bibliotecas. *Boletín de La Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98-99), 11-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616423>
- Pimienta, D. (2008). Brecha digital, brecha social y brecha paradigmática. Concepto y dimensiones. En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas* (pp. 11-22). Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf
- Pimienta, D. (julio, 2016). Alfabetización informacional (ALFIN). Trabajo presentado en la Semana de la investigación científica e innovación tecnológica. UAPA Universidad

- Abierta Para Adultos, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rYMvtnRLroYJ:funredes.org/presentation/ALFIN-UAPA.ppt+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar>
- Pimienta, D. y Pérez Álvarez, M.Á. (2005). Estrategias para la gestión del conocimiento en la red y la superación de la brecha digital. *FISEC-Estrategias. Foro Iberoamericano sobre Estrategias de Comunicación*, 1(2), 1-6. Recuperado de <http://www.fisec-estrategias.com.ar/>
- Pinto Molina, M. (24 de octubre de 2007). Hacia el CRAI: el futuro por delante. Recuperado de <http://blog.sedic.es/2007/10/24/hacia-el-crai-el-futuro-por-delante/>
- Pinto Molina, M., coord. (2018). Glosario Proyecto ALFIN-EEES. Recuperado de <http://mariapinto.es/alfineees/glosario.htm>
- Pinto Molina, M., y García Marco, F. J. G. (2007). La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior: El proyecto ALFINEES. En Herrera Marteache, F. J., Serón Arbeloa, M. V., Sanagustín Fons (coord.), *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa*. Universidad de Zaragoza, España. Recuperado de http://unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_9.pdf
- Pinto Molina, M., Sales Salvador, D., y Martínez Osorio, P. (2009). El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: de la autopercepción a las realidades y retos formativos [University library personnel and information literacy training: from self-perception to realities and training challenges]. *Revista española de Documentación Científica*, 32(1), 60-80. <https://doi.org/10.3989/redc.2009.1.634>
- Presta, K. A. (agosto, 2006). *La Alfabetización informacional y la Alfabetización académica: Confluencia de competencias necesarias para el aprendizaje continuo en la Sociedad de la Información desde las bibliotecas universitarias*. Trabajo presentado en Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy: la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires ; Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Argentina. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Presta%20Karina.pdf>
- Presta, K. A. (noviembre, 2011). *Tríada Estratégica para la generación social de conocimiento*. Trabajo presentado en Primeras Jornadas Nacionales de Alfabetización Informacional. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de <http://alfin.uncu.edu.ar/presentaciones/txt-completo/Presta-Karina-UlaPlata.pdf> Video recuperado el 14 de diciembre de 2018 de <http://bdigital.uncu.edu.ar/5536>
- Presta, K. A. (septiembre, 2013). *ALFIN-ACÁ nos encontramos para aprender: El bibliotecario integrado a la vida académica*. Trabajo presentado en Segundas Jornadas Regionales sobre Alfabetización Informacional: Hacia una nueva cultura de la información. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Presentación recuperada de <https://alfin2013.congresos.unc.edu.ar/wp->

content/blogs.dir/5/files/ALFIN-AC%C3%81-NOS-ENCONTRAMOS-PARA-APRENDER-EL-BIBLIOTECARIO-INTEGRADO-A-LA-VIDA-ACAD%C3%89MICA.pdf

Proyecto Tuning América Latina 2004-2008. (3 de julio de 2013). Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Proyecto Tuning: Tuning América Latina 2011-2013 Innovación Educativa y Social. (3 de julio de 2013). Recuperado de <http://www.tuningal.org/>

Pullinger, D. (6 de abril de 2018). ILG launch new CILIP Information Literacy definition. Recuperado de <https://infolit.org.uk/new-il-definition/>

Ramírez Leyva, EM. (2002). Lectura, alfabetización en información y cultura de la información. Recuperado de <http://www.ncils.gov/libinter/infolitconfymeet/ramirez-fullpaper.html>

República Dominicana será primer país de Latinoamérica con Marco Nacional de Cualificaciones. (30 de abril de 2018). Recuperado de <https://presidencia.gob.do/noticias/republica-dominicana-sera-primer-pais-de-latinoamerica-con-marco-nacional-de>

RIACES - Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. (2004). *Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf

Roan, J.; Garatte, L. (octubre, 2015). *La evaluación del aprendizaje en zoología agrícola en ciencias agrarias y forestales. Problemáticas y propuestas para la mejora*. Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, Ensenada, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8138/ev.8138.pdf

Robinson García, N. (6 de marzo de 2010). Docu ¿qué?: El bibliotecario “incrustado” [Blog]. Recuperado de Entre olas de información website: <http://entreolasdeinformacion.blogspot.com/2010/03/el-bibliotecario-incrustado.html>

Rosales, P. (2004). Escribir para aprender en la universidad: Estrategias de tratamiento de la información en la producción de textos a partir de fuentes. En *En tiempos de adversidad: Educación pública / I Congreso Nacional y XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación* (pp. 365-372). Río Cuarto, pcia. de Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas.

Sánchez Baíllo, P. y Tejada Enríquez, V. (2006). Formación de usuarios en la Biblioteca de la Universidad de Sevilla. *EDUCACION y biblioteca: revista mensual de documentación y recursos didácticos*, 18(156), 74-78. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/119298>

Santelices Iglesias, O. A., Migliorisi, A. L., Wright, C., Nishida, F., Grandinetti, J. A. B., Paulovich, F. B., Saturno, P. D., Romero, M. A., López, M. A., Pachamé, A. V., Fernández, P. E., Fontana, C., Zeinsteger, P. A., Elea Camiña, A., Gazzo, S., Granero

- Agüero, J. M. y Barbeito, C. G. (2016). Estudio sobre alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. *Analecta Veterinaria*, vol. 36, no. 1(1), 12-19. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53770>
- Santelices Iglesias, O. A., Piatti, G. I., y Barbeito, C. G. (2016). Construyendo la enseñanza de la lectura y la escritura en Patología General Veterinaria. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 64-73. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/58081>
- Saorín, T. y Gómez Hernández, J. A. (2014). Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento | ThinkEPI. *Anuario ThinkEPI*, 8, 342-348. Recuperado de <http://www.thinkepi.net/alfabetizar-en-tecnologias-sociales-para-la-vida-diaria-y-el-empoderamiento>
- Scuro Somma, L., y Bercovich, N. (Eds.). (2014). El nuevo paradigma productivo y tecnológico: la necesidad de políticas para la autonomía económica de las mujeres. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/37250>
- Serrano Vicente, R. (2005). Alfabetización en información en bibliotecas universitarias. Algunas experiencias en el ámbito anglosajón. *FESABID*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/2614>
- Sharry, S. E., Galarco, S., y Stevani, R. (septiembre, 2012). *De cómo despertar el espíritu crítico entre los alumnos y entre los docentes: una propuesta en el curso de Introducción a la Dasonomía*. Trabajo presentado en IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. La Plata, Argentina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/22041>
- Shumaker, D. (2013a). The Embedded Librarian: Innovative Strategies for Taking Knowledge Where it's Needed. *Public Services Quarterly*, 9(1), 60-61. <https://doi.org/10.1080/15228959.2013.758998>
- Shumaker, D. (mayo, 2013b). *The Embedded model, the future of librarianship, and what to do at ...* SlideShare Trabajo presentado en SLA New Jersey Chapter, 36th annual Alice Rankin lecture, New Jersey, EEUU. Recuperado de <http://www.slideshare.net/davidshumaker/alice-rankin-lecture>
- Stevani, R., Sharry, S. E., y Galarco, S. (septiembre, 2012). *Estrategias para promover la motivación de los estudiantes de Agronomía*. Trabajo presentado en IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. La Plata, Argentina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/22042>
- Sturges, P. y Gastinger, A. (2012). La alfabetización informacional como derecho humano. Trad. A. Lozano Palacios. *Anales de Documentación: Revista de biblioteconomía y documentación*, 15(1), 1-14. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27520/1/La%20alfabetizacion%20informacional%20como%20derecho%20humano.pdf>

- Torres-Salinas, D. (2011). Integrados en la investigación: los embedded librarians. *Anuario Thinkepi*, 2(5), 48-51. Recuperado de <http://www.thinkepi.net/incrustados-e-integrados-en-la-investigacion-los-embedded-librarians>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2003). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información Ginebra 2003 - Túnez 2005. Unión Internacional de Telecomunicaciones UIT. (Report No. Documento WSIS-03/GENEVA/5-S). Recuperado de <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>
- University of Wollongong. (2001). Tertiary Literacy Policy and Procedures. Recuperado de http://www.uow.edu.au/about/policy/tertiary_literacy_policy.pdf
- University of Wollongong. (4 de septiembre de 2018). Tertiary Literacies [Académica]. Recuperado el 1 de enero de 2019, de <https://www.uow.edu.au/student/services/tl/overview/index.html>
- Uribe-Tirado, A. (2009). Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización informacional: propuesta de macro-definición. *ACIMED*, 20(4) [Sin paginar]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/14145>
- Uribe-Tirado, A. (2010). La alfabetización informacional en la universidad. Descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN. Caso Universidad de Antioquia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 31-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v33n1/v33n1a02.pdf>
- Uribe-Tirado, A. (7 de junio de 2011). Implicaciones del último informe PISA para las competencias informacionales de los estudiantes colombianos e iberoamericanos. Recuperado de http://groups.google.com/group/bibliotecologos-cr/browse_thread/thread/0f618be1eaf84df1/2182a51fd2409e9d?hl=es&es=2182a51fd2409e9d
- Uribe-Tirado, A. (7 de enero de 2012a). Alfabetización académica. Otro componente de la multialfabetización o de la alfabetización informacional integral y holística. Recuperado de ALFARED Foro Red Alfabetización Informacional, Secretaría de Estado de cultura, Ministerio de educación, cultura y deporte, España: <http://www.alfared.org/blog/informacion-general/1330>
- Uribe-Tirado, A. (2012b). Programas de alfabetización informacional en las universidades argentinas: niveles de desarrollo. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (44), 47-71. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162012000100002&lng=es&tlng=es
- Uribe-Tirado, A. (2013a). La formación en competencias informacionales en universidades Iberoamericanas. Estrategias y herramientas didáctico-tecnológicas que guían y apoyan esta formación. En *Memorias Virtual Educa 2013*. Medellín, Colombia. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/138/PONENCIAVIRTUALVEDUCAAlejandroUribeTirado.docx>
- Uribe-Tirado, A. (octubre, 2013b). *Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica / Lessons learned in Information*

- Literacy Programs at universities in Ibero-America - E-LIS repository* (Doctoral). Universidad de Granada; Universidad de La Habana, Granada. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/22416/>
- Uribe-Tirado, A. (2013c). Lecciones aprendidas en programas de ALFIN en universidades de Iberoamérica. Una guía. En *Hacia una nueva cultura de la información*. Córdoba. Recuperado de <http://alfin2013.congresos.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/11/files/Lecciones-aprendidas-en-programas-de-ALFIN-en-universidades-de-Iberoam%C3%A9rica.-Una-gu%C3%ADa..pdf>
- Uribe-Tirado, A. (2018). Libro: Wiki ALFIN / Iberoamérica. (7 años recopilando la producción sobre Alfabetización Informacional en 22 países). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/33206>
- Uribe-Tirado, A. y Pinto Molina, M. (2014). 75 lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades iberoamericanas - E-LIS repository. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(3), e057. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2014.3.1118>
- Uribe-Tirado, A. y Pinto Molina, M. (2015). Reconocimiento y posibilidades de la alfabetización informacional en políticas de educación, universitarias y de TIC con influencia en Iberoamérica. En *Redes de conhecimento e competência em informação: interfaces da gestão, mediação e uso da informação* (pp. 1-15). Editora intercência. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/28497/>
- Valentí López, P. (2002). La Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe: TICs y un nuevo Marco Institucional. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad, Innovación*, (2) [Sin paginar]. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero2/valenti.htm>
- Verdún, N., Britos, P., Ruffini, G., y Argañarás, P. (2014). Saberes, usos y apropiación de las TIC para la gestión y la administración en la universidad pública. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 33-44. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9548>
- Wright, C., Migliorisi, A. L., Santelices Iglesias, O. A., Nishida, F., Grandinetti, J. A. B., Paulovich, F. B., Saturno, P. D., López, M. A., Zeinsteger, P. A., Pachamé, A. V., Fernández, P. E., Fontana, C., Sisti, M. S., Scenna, S. G., Granero Agüero, J. M. y Barbeito, C. G. (abril, 2016). *La escritura en el curso de Patología General Veterinaria*. En UNLP. Secretaría de Asuntos Académicos, I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación (pp. 398-409). La Plata, Argentina : UNLP. Secretaría de Asuntos Académicos. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61552>