

Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria

Miguel Ángel Marzal *

*Artículo recibido:
11 de septiembre de 2008.*

*Artículo aceptado:
26 de febrero de 2009.*

RESUMEN:

Se analiza el origen de la alfabetización en la información desde el punto de vista de la lectura y escritura propias de los hipermedios, que es algo diferente de la “alfabetización” textual. Los hipermedia poseen su propia gramática del discurso electrónico dado que su mensaje es múltiple como consecuencia de la preeminencia de las TIC en cuanto al contenido, del usuario en cuanto al diseño y de sus funciones en cuanto a un nuevo espacio para la educación. Se define la alfabetización en información con ayuda de la “alfabetización múltiple” a través de las competencias informativas para el conocimiento y la proyección de éstas en el sistema educativo.

* Universidad Carlos III de Madrid, España. mmarzal@bib.uc3m.es

Palabras clave: Alfabetización en información; Alfabetizaciones múltiples; Competencias informativas; Bibliotecas Digitales Educativas

ABSTRACT

Conceptual evolution of alphabetization in information based on multiple alphabetization in a library science and educational perspective

Miguel Ángel Marzal

The origin of alphabetization in information is analyzed from the reading and writing points of view prevalent in hypermedia, which are different from alphabetization based on texts. Hypermedia possess its own electronic discourse grammar, since its message is multiple due to prevalence of ISTs in what concerns to content; of users about design; and of its functions about a new space to education. Alphabetization in information is defined, based on multiple alphabetization through informative competences for knowledge and the projection of these on the educational system.

Keywords: Information literacy; Multiliteracies; Information skills; Educational Digital Libraries.

I. INTRODUCCIÓN

La omnipresencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) en todos los ámbitos, el desarrollo espectacular de los hipermedios y el depurado refinamiento de la virtualidad en el ciberespacio, hacen que la “alfabetización”, sin adjetivos, no sea suficiente en el siglo XXI. El usuario-educando debe enfrentarse a un número creciente y más complejo de recursos donde cohabitan los lenguajes textuales, icónicos y auditivos, cuyo empleo exige interactividad.

Emerge un verdadero *metalenguaje*, cuya semántica integra texto, sonido e imagen en inextricable unión, por lo que funciona conforme a una *gramática de discurso electrónico*. El resultado es una multimodalidad del recurso web, que se proyecta en una dimensión nueva del significado de los mensajes, de forma que a algunos expertos los ha llevado a hablar de *ciberalfabetización*

(New London Group, 1996), por cuanto ésta se orienta hacia los hipermedios, que, en su opinión, se manifiestan con una “metasemiótica” propia e incluso una sintaxis propia, ya que la tradicional “linealidad” del texto se enriquece mediante hipervínculos que determinan las inferencias hacia el conocimiento mediante una “navegación” estructurada y asociativa. Esto implica un nuevo modo de aprender, no sólo jerárquico y lineal, conforme a la dinámica del texto y la organización taxonómica de las áreas de conocimiento, sino asociativo e hipertextual, lo cual reclama competencias propias a lectura digital y escritura en hipermedios.

2. LA MULTIPLICIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE

La *asociatividad* es, precisamente, una de las potencialidades y uno de los indicadores de calidad más evidentes en los recursos web (el contenido es tanto más efectivo sobre el conocimiento cuanto mayor sea su “popularidad”; esto es, mientras más hipervínculos integre y a más remita, de modo organizado), pero es una “asociatividad” que en el recurso se diseña no de modo arbitrario sino por categorías semánticas que inciden en una desambiguación terminológica y por tanto conceptual que es indispensable en el ciberespacio.

Los hipermedios, pues, adquieren una estructura “diplomática” (una disposición de los documentos por partes o secciones, habilitadas para ser recuperadas por extractos) lo que ya en sí es significativo. La búsqueda y recuperación del hipermedio generan conocimiento en el usuario-educando. El aspecto diplomático de los hipermedios incide, aún más, en una alfabetización propia, que en opinión del profesor Unsworth debe incluir una “alfabetización de reconocimiento” (comprensión de la semiótica de los hipermedios), una “alfabetización de reproducción” (habilidad para establecer una organización sistemática de los contenidos de los hipermedios para el conocimiento) y una “alfabetización de reflexión” (cómo leer los hipermedia para interpretar y hacer explícitas sus funcionalidades (L. Unsworth, 2001).

Desde esta óptica anglosajona, la consecuencia es la aparición de una “ciberalfabetización”, que depende estrechamente del contexto social de interpretación. El New London Group, pues, entendió que esta “ciberalfabetización”, según su denominación, debía ejercitarse sobre los hipermedios a partir de considerar el contexto, por lo que, según afirmación del profesor Unsworth, se debían tener en cuenta tres variables: el *campo*, como tópico o interés de la comunidad que va a utilizar los contenidos; el tenor naturaleza de las relaciones que se establecen entre los racimos (*clusters*) semánticos en la red semántica de los hipermedios; y el *modo*, o medio para editar y diseminar los contenidos de los hipermedios.

La tesis del New London Group en torno a la “ciberalfabetización” pone el acento sobre el polifacetismo propio del diseño tecnológico de los hipermedios, la disposición “diplomática” de estos mismos y la preeminencia del contexto social para la definición semántica, circunstancias que reclaman del usuario-educando un elenco de *competencias lectoras digitales*, que han sido el germen de una noción de gran importancia, la *multialfabetización* o *alfabetización múltiple*, una competencia de lectura que incluiría como elementos básicos, el “conocimiento situado” (origen inferencial hacia el conocimiento), el “diseño instructivo” (método de inferencia), “la habilidad crítica” (selección y evaluación de contenidos necesarios en la generación de conocimiento) y “la capacidad de representación” (pericia para producir un nuevo conocimiento). El objetivo de la alfabetización múltiple, por tanto, es apoyar el proceso del conocimiento informal (desde la percepción y la experiencia) hacia el conocimiento sistemático (disciplinado y clasificado por una estructura curricular académica), para desembocar en el conocimiento transformativo (derivado de un análisis crítico y sustentador de nuevas hipótesis para hacer nuevos descubrimientos).

El concepto de alfabetización múltiple remite, pues, a una competencia o capacidad lectora que faculte para comprender el significado del contenido de los hipermedios, cuya naturaleza poliédrica y transversal obliga a conocer signos diferentes (textuales, icónicos y auditivos), pero integrados y “escritos” en perfecta simbiosis en el recurso. La comprensión del hipermedio, para un correcto aprendizaje, reposa sobre el conocimiento de “signos múltiples”. Un conocimiento procedente del hipermedio implica para el usuario-educando haber adquirido ciertas destrezas tecnológicas y ciertas habilidades cognitivas sobre contenidos digitales, que son la antesala de otras competencias para “leer lo digital” y “escribir en hipermedio”, fundamento de la alfabetización múltiple. La noción de alfabetización múltiple, en su engarce con la alfabetización en información, obliga a hacer precisiones en tres niveles:

2.1 La relación medios-mensajes en las TIC

Amplia y magníficamente analizada por Castells (M. Castells, 1997), que analizamos ahora desde una óptica “alfabetizadora”. Sin duda, para el conocimiento del usuario, el contenido de los objetos digitales se presenta en forma de “mensaje” que es *comprendido* mediante la lectura, *asimilado* como “conocimiento” mediante la capacidad cognitiva analítica y discursiva, *asumido* como “saber” mediante la integración intelectual por relación con otros saberes almacenados y *archivado* por la eficacia obtenida en su aplicación (un saber se olvida si no conecta en la memoria con otros saberes y si se desconoce su utilidad).

El reto para obtener una alfabetización múltiple, ejercida sobre diferentes mensajes, es ampliar la relación de éstos con su medio de transmisión. En un primer momento el medio determinó el mensaje y su contenido (“el mensaje era el medio”, en expresión de Castells), por lo que había un discurso sonoro, otro icónico, otro audiovisual y otro informático, sucesivamente. En un segundo momento, el consumo que se hacía del mensaje y su contenido era el factor determinante, por lo que el medio se adaptaba a extraer el mensaje conforme con ciertas “marcas” determinadas para garantizar su difusión y la mayor eficacia comunicativa por unos u otros canales TIC.

La evolución previsible, tal como se va definiendo además en la Web 2.0, es que en la gestión de contenidos y conocimiento lo fundamental es la preeminencia indiscutible del usuario en cuanto al acceso y uso de los recursos informativos (“el mensaje es el mensaje”). Desde esta óptica, la alfabetización múltiple tiene una relación directa con una alfabetización digital polivalente y variada, dependiendo del medio TIC y de la finalidad que el usuario elija para su mensaje.

2.2 La individualidad del usuario

Las TIC se están convirtiendo para el individuo en un medio de interrelación con el entorno y con la comunidad social, un instrumento básico de *comunicación*, por medio del cual ver, sentir y comportarse en el mundo, es un nuevo modo de insertarse en la cultura o civilización en la que se ha desarrollado y madura como persona. Esta función de las TIC le concede una importancia decisiva a la *conducta* del usuario-educando frente a ellas. La alfabetización múltiple se refiere, entonces, tanto a la adecuación de los contenidos a diferentes culturas según cada usuario-educando, considerado como ente social y en un plano de multiculturalismo, como en cuanto a su *hábitus*, del que hablan algunos expertos y que se traduce en la actitud o predisposición que tenga la persona hacia las TIC.

En este sentido, el desarrollo de las TIC y su fortísimo impacto educativo, ha planteado, desde la mitad de la década de los 90, la naturaleza de su relación con la “cultura”. Las razones son evidentes: la colonización lingüística del inglés, con la repercusión patente que una lengua tiene en la estructura mental para percibir el mundo y los sistemas de valores; la inmensidad del volumen de la información, que impide un análisis comprensivo y habitúa a consumir información de forma “plana”, de modo que la comprensión de los contenidos se hace a partir de los “prejuicios” (preconceptos o ideas preconcebidas) sin ningún criterio de “autoridad” (fundamento de la información); la presentación de los contenidos con un formato publicitario para ser atractiva, una cultura

de la imagen, que capta por instinto y no por convicción del mensaje; y por otro lado, la acción de los Estados demo-liberales, con todos sus poderosos medios, frente a toda ideología totalitaria ha sido la defensa acendrada de los Derechos del Hombre, una estrategia que ha afirmado aún más la uniformidad de pensamiento, pues los derechos llegan a ser superiores en su enunciación y aplicación, al propio hombre como individuo, y tal estrategia se vuelve el instrumento idóneo para imponer un sistema político y de valores “occidentales” a escala planetaria. El resultado es el *pensamiento único*.

Las amenazas frente a la colonización ciberespacial, el pensamiento único y la uniformidad, parecen tener como respuesta el reconocimiento y respeto primero, y el fomento, después, de la identidad de las distintas culturas, así como una lectura de los Derechos Humanos, asentada sobre la diversidad porque es de la persona de la que emanan estos derechos. Así se define el concepto de *diversidad cultural*, como la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos sociales, y el de *multiculturalidad*, como el modelo social de coexistencia reconocida e igualitaria de culturas por ser un valor positivo (F. García López, 2007).

La repercusión de este debate sobre la alfabetización múltiple ha sido un mecanismo muy útil para la multiculturalidad. La alfabetización múltiple debe tener como objetivos: fomentar el plurilingüismo en el ciberespacio; inculcar no sólo el uso ético y deontológico de las TIC en ambientes educativos para “leer” y “comprender” al otro, sino además adaptar el uso de las TIC al modelo educativo propio de las distintas culturas. El éxito en los indicadores de desarrollo humano no puede medirse por el grado de similitud al modelo “occidental”, sino, entre otros factores, por su eficacia en el aprendizaje.

La alfabetización múltiple alcanza un carácter de medio eficaz para la inclusión y cohesión social de una comunidad, un procedimiento muy adecuado para evolucionar desde la multiculturalidad hacia la *interculturalidad*, entendida como la “interacción equitativa de diversas culturas para apoyar expresiones culturales compartidas”, conforme a la Declaración de la UNESCO.

2.3 Los nuevos espacios educativos

Derivados del desarrollo del aprendizaje electrónico (*e-learning*). Es cierto que en un principio este aprendizaje tuvo una proyección mucho más directa hacia el mundo laboral y empresarial en cursos de actualización y profundización de competencias y conocimientos para profesionales que no tenían la posibilidad ni la necesidad de retornar a las aulas. Se desarrollaban, en este proceso, los conceptos y modelos de *Educación no formal e informal*, frente a la presencialidad de la *Educación formal*. Sin embargo, la indudable potencialidad educativa

de las TIC hizo que las técnicas de este aprendizaje (e-learning) se incorporasen con éxito a la educación formal de la escuela mediante las aulas extendidas, si bien con un matiz importante: estar al servicio del *aprendizaje colaborativo*.

El aprendizaje colaborativo, en la red, consiste en un conjunto de métodos instructivos para desarrollar habilidades cognitivas personales y sociales, ya que cada individuo del aula extendida o comunidad virtual se hace corresponsable de su propio aprendizaje y del de sus colegas mediante el conocimiento compartido y la aportación más valiosa de cada individuo, según sus habilidades y capacidades en un tema de interés. Se basa, pues, en la actividad metodológica equitativa y cooperativa de cada educando para llegar a un consenso. Los elementos primordiales del aprendizaje colaborativo son: la cooperación, por compartir los individuos los mismos objetivos y resultados en sus competencias; la *responsabilidad*, pues el liderazgo es también compartido; las *destrezas y habilidades en la comunicación*, para tener un flujo eficaz de datos e informaciones; y la *autoevaluación* para detectar puntos fuertes y débiles en el proceso y así determinar la “autoridad” del producto educativo resultante. Estos elementos precisan de una programación y un plan de acción que contemple el análisis competencial de cada uno de los miembros, una enunciación precisa del objeto y los objetivos del estudio, una planificación de actividades metodológicas y fases de ejecución, unas reglas de estilo para el comportamiento, respeto y apreciación del trabajo colegiado, y un sistema de evaluación parcial y final de los resultados.

La relevancia del aprendizaje colaborativo en entornos digitales procede de la evolución del *método científico* hacia el trabajo en equipo, pero además porque ejercita el pensamiento crítico y la “inteligencia emocional” basada en estímulos, y promueve el uso del lenguaje y la verbalización de conceptos (de la mayor importancia para el conocimiento y el saber).

Este entorno le otorga a la alfabetización múltiple un tercer factor de definición. La alfabetización múltiple puede soportar el aprendizaje colaborativo por ser el fundamento para conseguir las competencias en la comunicación e interactividad grupales, como medio para armonizar lecturas y métodos de trabajo, así como para favorecer la edición consensuada de resultados, esto es, una “escritura” armonizada en el equipo.

3. COMPETENCIAS INFORMATIVAS: DE LA ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE A LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN

Si la Sociedad de la información ha tenido como pivotes primordiales para obtener conocimiento la accesibilidad y usabilidad de los recursos web,

la Sociedad del conocimiento se basa en la virtualidad e interacción inteligente del usuario (protagonista indiscutible) en una Web 2.0. La Sociedad del conocimiento precisa, en este contexto evolutivo, de una Sociedad del Aprendizaje, un aprendizaje especial y diferente, dada la distinta posición del educando, activo, autónomo y corresponsable en su proceso educativo. Las competencias son el alma máter del nuevo modelo educativo, por lo que es preciso definir las desde tres ángulos de análisis.

3.1 Las TIC y las competencias

La proyección de las TIC en la educación planteó como primera exigencia el desempeño en cuanto a capacidades tecnológicas, origen de la alfabetización digital, y así se contempló en los planes y proyectos para el desarrollo de la Sociedad de la información. Fruto de las diversas experiencias de uso didáctico de las TIC fue la necesidad de identificar, organizar y categorizar las capacidades necesarias para su manejo educativo experto. Se hacía necesario un modelo de competencias o capacidades básicas TIC, que en el caso español fue coordinado por P. Marqués. El modelo reconoce 11 categorías competenciales, que incluyen 39 competencias TIC (P. Marqués, 2000), definidas como la “capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas”: conocimiento de los sistemas informáticos (uso del ordenador); uso del sistema operativo (generación y archivo de textos y aplicaciones); búsqueda y selección de información en Internet (uso diestro de navegadores y motores de búsqueda); comunicación interpersonal y trabajo colaborativo (conocimiento de comunicación en red, correo-e, *chat*, foros); procesamiento de textos (conocer las funciones de edición de textos, inserción de imágenes, gráficos, funciones de estilo de edición); tratamiento de la imagen (conocer el editor gráfico); uso de la hoja de cálculo; uso de base de datos; potencialidades de entretenimiento y aprendizaje en red; y gestión electrónica (administrativa, económica, ocio); como actitudes ante las TIC.

El desarrollo de las TIC, el aprendizaje electrónico (*e-learning*) y la alfabetización múltiple, han reclamado sin embargo un espacio competencial más definido, y así lo expresan R. M. Paloff y K. Pratt (R. M. Paloff; K. Pratt, 1999):

es un enfoque de enseñanza y aprendizaje que utiliza Internet para comunicar y colaborar en un contexto educativo. Incluye la tecnología para complementar a la formación clásica mediante componentes basados en Internet y ambientes de aprendizaje donde el proceso de aprendizaje se experimenta en línea (*online*)

Este aprendizaje (*e-learning*) plantea como escenario educativo distinto su carácter atópico, síncrono y asíncrono al mismo tiempo, frente al carácter tópico y síncrono de la educación presencial, y el carácter atópico y asíncrono de la educación a distancia. Este tipo de aprendizaje depende, absolutamente, del uso experto de las TIC, por cuanto uno de sus más evidentes puntos fuertes es el diálogo en línea en el proceso educativo, que se asienta en herramientas de comunicación útiles y en edición de tareas colaborativas. Sin embargo, también se hacen imprescindibles otras capacidades que no se asientan sólo sobre la comunicación, sino sobre el modo de representar y difundir el mensaje; es decir, el *discurso electrónico*.

El discurso electrónico, en principio, se refiere al lenguaje que emplean los educandos para compartir información y actividades en el nuevo entorno con independencia de la herramienta, ya que su objetivo es promover el aprendizaje y el conocimiento en un espacio, dentro del más estricto estilo constructivista, mediante el ejercicio de funciones cognitivas sofisticadas, como la articulación de ideas, la reflexión y la negociación (C. Marcelo; V. Perra, 2004), y el predominio absoluto del aprendizaje. El lenguaje del discurso electrónico debe tener su propia morfología para ser reconocido significativamente por la herramienta, su propia sintaxis derivada de la virtualidad, y su gramática, por cuanto una función básica es la interactividad. Davis y Brewer definen el discurso electrónico como una forma de comunicación electrónica interactiva, basada en textos bidireccionales, por medio de los cuales colabora una comunidad virtual (B. Davis; J. Brewer, 1997). En opinión de un grupo de investigadores de la universidad de Alberta, en Canadá, el correcto aprendizaje electrónico (*e-learning*) debe contemplar la interacción de una dimensión social (convenciones de funcionamiento de la comunidad virtual), una dimensión didáctica (función del profesor en el diseño, la planificación y evaluación de las actividades, como articulación del aprendizaje), y una dimensión cognitiva (*competencia* o capacidad de los alumnos para construir significados a partir del discurso electrónico).

La *competencia en el discurso electrónico*, pues, se manifiesta en un conjunto de funciones didácticas que están en estrecha relación con las TIC, y que han sido magníficamente reseñadas por E. Barberá y A. Badía, (E. Barberá y A. Badía, 2005) estas funciones son las siguientes: socializadora (inserción del educando en la sociedad de la información); responsabilizadora (implicación del educando en su propio aprendizaje); informativa (conocimiento experto de fuentes de información); comunicativa (difusión de contenidos); formativa y formadora (construcción compartida del conocimiento); motivadora (autonomía y propia estimulación en la búsqueda de conocimiento); evaluadora (plasmación del conocimiento obtenido); organizadora (autonomía en la

organización del proceso del propio conocimiento); analítica (pericia en la observación y análisis de datos); innovadora (integración coherente de diferentes TIC en el proceso hacia el conocimiento); e investigadora (dominio del método científico con las TIC).

Esta competencia y sus funciones didácticas son necesarias, por cuanto el resultado del aprendizaje debe ser la *generación de conocimiento* (lo que da origen a un interesante debate sobre su contraposición a la “producción de conocimiento”), mediante el trabajo cooperativo y a partir de diálogos electrónicos. Resulta así una *construcción colaborativa del conocimiento*, siguiendo la teoría de M. Scardamalia (M. Scardamalia, 2002), que ha derivado en un modelo de aprendizaje con sus competencias, plasmado en un software, el Foro del Conocimiento (*Knowledge Forum*). Se trata de trasladar al aula los modos de aprendizaje en el mundo laboral, donde el conocimiento se construye por la interconexión de las contribuciones de todos los miembros de la comunidad comprometiéndolos en la resolución colaborativa de problemas de conocimiento, mediante un sistema de categorización de las intervenciones, un sistema de anotación de las informaciones, la edición de aportaciones y el uso de referencias. La experiencia ha sido publicada en España por un grupo de investigadores de la Universidad de Barcelona (I. Álvarez *et al*, 2005).

El entorno colaborativo de la competencia del discurso electrónico le otorga una dimensión actitudinal. Una *educación en competencias* implica que el educando conoce las funciones y objetivos que de él se esperan en una comunidad virtual, pues posee como “competencias actitudinales” un conjunto de “competencias interpretativas” (destreza para hallarle significado a la información), “competencias argumentativas” (capacidad de razonamiento expositivo al negociar la construcción de conocimiento y durante su comunicación), “competencias propositivas” (capacidad de formular propuestas para generar un nuevo conocimiento).

3.2 Las competencias informativas para el conocimiento

Así las cosas, en un esfuerzo de precisión, las competencias informativas se definieron como

la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de información, empleando los conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos de información (N. Angulo, 2003).

Desde el prisma de las Ciencias de la Información y Documentación, las competencias se relacionan, en diversas ocasiones con las TIC y sus exigencias, una

senda que lleva hacia las competencias desde su función instrumental en la sintaxis tecnológica hasta la semántica de la Web.

La naturaleza de las competencias informativas parece suscitar un consenso. Todos los agentes críticos implicados (docentes-investigadores, alumnos, asociaciones profesionales, empleadores) se dan cuenta de que las competencias de los profesionales de la información deben tener un carácter dicotómico: un grado de especialización tecnológica muy acusado y profundo para la inserción laboral, y “practicidad social”; esto es, una sólida formación teórica generalista y “cultural” para lograr una rápida actualización y reconversión de actividades y funciones acordes con un entorno laboral afectado por los frenéticos cambios en las TIC.

Las competencias informativas, pues, se destinan a inculcar conocimientos y habilidades en la gestión de la información, en el uso y aplicación de los contenidos, y en la edición y comprensión del conocimiento obtenido. El “valor” de la información en la actual sociedad ha hecho que la concepción de las competencias informativas se haga desde tres puntos de vista:

- a) La “*information literacy*” (*literacia*). Ha sido C. S. Bruce (1997), quien ha hecho una aproximación a un modelo de competencias informativas, desde esta perspectiva:
- Competencia en el uso de las TIC, que garantiza la accesibilidad a los datos relevantes en la red por el uso capaz de las tecnologías, así como la *destreza* para mantenerse actualizado por el correcto manejo de las herramientas.
 - Competencia en el uso experto de fuentes de información mediante las TIC. La *habilidad tecnológica* es, ahora, la premisa para conocer y utilizar con capacidad las fuentes de información para hacer un objeto de conocimiento.
 - Competencia en la organización de la información. Se supera la dependencia mecánica de las TIC, por lo que la competencia se aplica no sobre datos, sino sobre “información”. El usuario-educando adquiere *aptitudes* para diseñar estrategias que le permitan organizar y estructurar la información recuperada, para almacenarla y disponerla adecuadamente conforme a un objetivo de conocimiento. El usuario-educando, desarrolla *capacidades* para establecer un sistema de control de la información.
 - Competencia en la construcción del conocimiento, que desplaza las TIC del punto central, para incidir en el uso de una información que debe ser transformada en conocimiento. El usuario-educando desarrolla *capacidades subjetivas* (se ha desplazado la

objetividad del uso de herramientas) para seleccionar y evaluar los contenidos dentro de técnicas de análisis crítico.

- Competencia en la diseminación del conocimiento, que supone en el usuario-educando el desarrollo de dos *capacidades*: una *subjetiva* que implica la pericia para asumir eficazmente el conocimiento e iniciar el proceso hacia el saber; y otra *objetiva*, como habilidad para la exposición argumentada de conocimiento mediante la edición de material, dispuesto para el debate y las aportaciones de otros miembros de una comunidad virtual. La competencia predispone al uso ético del conocimiento y una concepción distinta de la autoridad, separada de la autoría personal, asentada en la profundidad analítica de los datos e ideas argumentados y demostrados.
 - Competencia en la consecución del saber, que faculta al usuario-educando en la *competencia intelectual*, para que el conocimiento pase de una investigación de base a una aplicada; esto es, conocer la aplicación beneficiosa del conocimiento, momento en que se transforma en saber.
- b) *El ámbito académico*. En España, los Libros Blancos para la programación de áreas de conocimiento en el Espacio Europeo de Educación Superior, financiados por la ANECA (agencia de evaluación española) y plasmados en parte en el diseño curricular de los Grados, reconoce para el Grado de Información y Documentación un diseño competencial en torno a dos categorías: *competencias específicas*, articuladas en torno a competencias de conocimiento, profesionales y académicas; y *competencias transversales*, incluyendo instrumentales, personales y sistémicas. En un grado de mayor especificidad se han detallado las *competencias específicas de conocimiento* que incluyen la naturaleza de la información y de los documentos, la gestión de las unidades de información, la gestión de la colección y la información, el análisis del proceso de producción, la transferencia y uso de la información, el uso experto de las tecnologías de la información, las políticas de la información y de las industrias de la información; las *competencias específicas profesionales* que incluyen la capacidad para gestionar la unidad de información, la colección y la información, y el análisis para el servicio de la unidad de información y la producción científica, así como la habilidad para manipular la tecnología de la información en cuanto a las estrategias de búsqueda de información y las técnicas de formación y atención de usuarios; las *competencias específicas académicas* que incluyen comprender los principios para gestionar unidades de información, colección e información, la metodología aplicativa de

la tecnología de la información, los principios de la recuperación de información y los principios de la evaluación de la información. Las *competencias transversales instrumentales*, las *competencias transversales personales* y las *competencias transversales sistémicas* son comunes a todos los Grados.

- c) *El ámbito profesional*. En el plano internacional, amparada por el marco del Programa *Leonardo da Vinci* de la Comisión Europea, la ECIA (siglas en inglés del Consejo Europeo de Asociaciones Profesionales de la Información) publicó en 2004 la segunda edición del *Euro-referencial*, editado y traducido al español por SEDIC, dividido en dos volúmenes, el primero referido a competencias aplicativas sobre instrumentos documentales y el segundo referido a competencias intelectivas, de *habitus* respecto de la información. El primer volumen, pues, compendia un repertorio de 33 competencias agrupadas en 5 campos (información, tecnologías, comunicación, gestión, otros saberes), y el segundo estructura 20 aptitudes, subjetivas pero decisivas en el desempeño de funciones para los documentalistas, como capacidad de organización, comunicación, análisis, síntesis, trabajo en equipo y negociación, rigor, iniciativa, rapidez, adaptabilidad, decisión, autonomía y autoconfianza entre otras. En España, REBIUN en su I Plan Estratégico (2003-06), línea 2, objetivo operacional 2.1.b, registraba las *competencias del bibliotecario digital*, que clasificaban en cuatro grupos (conocimientos específicos de información y documentación, conocimientos sobre comunicación, competencias sobre gestión y organización, otros conocimientos aplicables), a su vez detallando cada grupo en cuatro niveles significativos (sensibilización, conocimiento de las prácticas, dominio de herramientas y dominio metodológico).

3.3 La Educación como convergencia entre la alfabetización múltiple y la alfabetización en información

Sin duda, las competencias han concedido un plano de confluencia entre la alfabetización múltiple y la alfabetización en información, en el marco de la Educación. En su proyecto *A Pedagogy of Multiliteracies* (1996), el *New London Group*, utilizando una óptica documentalista, abordaba la alfabetización múltiple desde el punto de vista pedagógico, concibiéndola como una fusión entre la diversidad local y la uniformidad global, un binomio que ha cambiado el lenguaje del aprendizaje; entorno en el que el grupo consideraba perfectamente justificada la alfabetización múltiple. El *New London Group* plantea la alfabetización múltiple como la acción pedagógica multialfabetizadora más

importante en las instituciones educativas de cualquier nivel, puesto que le concede, como función educadora, el adiestramiento en una semántica del discurso electrónico, mediante un “diseño” instructivo, definido por la inteligencia creativa. Este diseño instructivo incluye, naturalmente, el diseño morfológico propio de los significados en red, una accesibilidad comprensible de esos significados, la retextualización de los significados y su nueva representación transformada, un metalenguaje propio.

La Unión Europea, además, reconocía el sesgo pedagógico y la dimensión educativa de la alfabetización múltiple en el documento publicado por la Comisión Europea, la *Educación guarda un tesoro* (1996), una declaración de intenciones que se proyectaba en la Educación a lo largo de la vida, mediante el aprendizaje formal, no formal e informal, donde el papel central lo desempeñaba el alumno con un aprendizaje activo. Se ponían las bases para un modelo educativo basado en competencias que, para el ámbito universitario, desembocaba en la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) como hitos para el Espacio Europeo de Educación Superior. En 1999, el presidente de la Comisión Europea R. Prodi presentaba el Informe *e-Europe, and Information Society for All*, base de la Agenda de Lisboa (2000), donde reconocía las TIC como el factor esencial en el crecimiento y el empleo. Así los tres planes de acción previstos para el desarrollo de la Sociedad de la información en Europa, e-Europe 2002, e-Europe 2005 y el Programa 2010, contemplan líneas de acción para educar a los ciudadanos en las TIC, con un fortísimo sesgo de alfabetización múltiple dadas las características plurinacionales y multiculturales de la Unión Europea.

Bajo este prisma alfabetizador, el aprendizaje electrónico (*e-learning*) alcanzaba una función competencial, a través de una secuencia formativa (V. Arranz *et al*, 2004): motivación del alumno para el aprendizaje en una plataforma digital educativa; adquisición de conocimientos declarativos y procedimentales y desarrollo de comportamientos competentes por el educando; entrenamiento en comportamientos competentes; y disposición de herramientas para apoyar el desarrollo competente. La alfabetización múltiple llegaba a un plano de intersección complementario y simbiótico con la alfabetización en información, cerrando el círculo a partir de las *competencias*.

4. LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN EN EL ENTORNO EDUCATIVO

Un simple repaso del elenco de experiencias en innovación docente por uso de TIC (cada vez más largo y cualificado, afortunadamente), nos demuestra que el uso educativo de las TIC aún se halla en la fase de la *sintaxis tecnológica*,

esto es, el uso hábil de herramientas TIC para conseguir determinados objetivos didácticos. La inoculación de las TIC en la escuela ha provocado una *reforma*, pero no una *revolución*, como está produciendo en otros aspectos de la vida. La razón no ofrece dudas: se lee y escribe desde La “galaxia Gutenberg”, pero con útiles de la “galaxia cibernética”, una paradoja que evita el esperado y verdadero impacto TIC en el entorno educativo. El auténtico detonante para un salto cualitativo debería estar en el desarrollo de competencias específicas para leer y escribir información en el ciberespacio; esto es, la *alfabetización en información*. Esta funcionalidad otorga, con razón, el primer término de *alfabetización* (lectura y escritura) en los nuevos espacios de la *información* (el ciberespacio), por lo que se hace necesario un ejercicio competencial en los ámbitos propios de la educación formal, no formal e informal.

El concepto de alfabetización en información, sin embargo, es complejo en su definición (incluso en su terminología) por causa de sus diferentes actores en distintas épocas y sus alejados prismas de definición, elemento primordial para asegurar su aplicación eficaz en Educación. Es útil proceder a desentrañar sus potencialidades educativas dibujando una secuencia semántica.

4.1 Noción como destreza tecnológica por impulso bibliotecario (1975-85)

El término, en efecto, aparecía en ambientes bibliotecarios hacia 1974, relacionado con el apoyo a las reformas educativas que se emprendían por entonces en Estados Unidos, pero también como forma de conciencia social y política para una ciudadanía crítica (P. Zurkowski, 1974; R. Owens, 1976). En el final de la década, Taylor consideraba la “capacitación en información” como el necesario dominio de las TIC para resolver problemas (Taylor, 1979). A principios de los años 80, de la mano de F. W. Horton (1982), el término derivó hacia su identificación como *aptitud* para usar la información a través de las TIC, premisa para un uso experto de los servicios bibliotecarios en ambientes educativos.

4.2 Noción como habilidad informativa en entornos bibliotecarios (1985-1998)

La percepción de los servicios bibliotecarios como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y los cambios formativos que reclamaba la *Sociedad Post-industrial*, le otorgó a la alfabetización en información una nueva dimensión conceptual educativa, de modo que en 1985 P. S. Breivik (P.S. Breivik, 1985) la convirtió en elemento del *aprendizaje permanente* (la alfabetización en información implicaba habilidades de investigación-evaluación; conocimiento de herramientas TIC; actitudes), y con este significado de *aprender a aprender*, la alfabetización de la información se definió en el *American Library Association*

Presidential Committee on Information Literacy de 1989 (ALA, 1989). En este mismo sentido en 1990 se publicó el primer modelo de alfabetización en información, el *Big Six Skills* (M.B. Eisenberg, 1998), con sus seis habilidades en información. Por entonces se elaboraba el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) destinado a evaluar las nuevas competencias lectoras, y el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), que registra la alfabetización en información como una de las “nuevas competencias clave”. Bajo estos estímulos comienzan los programas de formación en alfabetización en información en bibliotecas, incluso en 1996 C. Kulthau (C. Kulthau, 1996) incorpora al concepto los *estudios de usuarios*, por cuanto reconoce entre las habilidades en información las capacidades del pensamiento (esfera cognitiva), de los sentimientos (esfera afectiva) y las acciones (esfera física).

4.3 Definición normativa por impulso bibliotecario (1998-2004)

La alfabetización en información iba adquiriendo carta de naturaleza, por lo que la profesión bibliotecaria optó por reglamentar su acción, mediante la normalización. En 1998 se fundaba en Estados Unidos el *Institute for Information Literacy*, que ese mismo año editaba las *Information Literacy Standards for Student Learning*, estructuradas en tres categorías, “alfabetización en información”, con tres estándares (acceso, evaluación y uso de la información), “aprendizaje independiente” también con tres estándares (búsqueda experta de información, disfrute de la información recreativa, excelencia en transformar la información en conocimiento), “responsabilidad social”, con otros tres estándares (importancia de la información en una sociedad democrática, uso ético de la información, trabajo en equipo). La norma tuvo su desarrollo en el Reino Unido por el informe del Standing Conference of National and University Libraries (SCONUL), en 1999. SCONUL reconocía la alfabetización en información como siete aptitudes: reconocer la necesidad de información; distinguir distintos modos de cubrir esta necesidad; construir estrategias de localización de información; localizar y acceder a la información; comparar y evaluar distintas fuentes de información; organizar, aplicar y comunicar la información; sintetizar y crear nueva información. En 2000, la ALA (American Librarian Associations) publicaba las *Information Literacy Standards for Higher Education*, convertidas en referente normativo mundial y que se proyectaron en la edición en 2001, con la ACRL, de los *Objetivos de formación para la alfabetización en información: un modelo de declaración para bibliotecas universitarias*, un corpus normativo que contempla cinco “competencias” en alfabetización en información: determinar la naturaleza y nivel

de la necesidad informativa; acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz; evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores; utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo; comprender muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal. Finalmente, se produjo un fenómeno de la mayor importancia suscitado por el relevo en el protagonismo de la misión normalizadora por Australia y Nueva Zelanda, países hoy pioneros en este ámbito y con proyectos de la mayor calidad. El Council of Australian University Librarians (CAUL) editaba en 2001 un modelo normativo, que ha complementado en 2004 el Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL), un modelo que incluye cuatro principios (autonomía en el aprendizaje para generar conocimiento; satisfacción en el uso de la información; búsqueda individual y colectiva de información para la resolución de problemas; responsabilidad social), desarrollados en seis normas. En 2002, la comunidad hispanoparlante se incorporaba a este esfuerzo con la publicación de las *Normas para Habilidades Informativas*, dentro del 3º Encuentro DHI, celebrado por la universidad mexicana de Ciudad Juárez, y que registra ocho habilidades, en el mismo tenor que las normas anglosajonas.

4.4 Definición constelar por impulso académico, como nuevo modelo de alfabetización múltiple (1995- ?)

Desde mitad de la pasada década de los 90, la alfabetización en información había alcanzado una dimensión conceptual, que comienza a atraer el interés de la comunidad científica y académica, especialmente en las universidades, como objeto de investigación. Desde el principio, pues, hubo un esfuerzo necesario para asentar una fundamentación epistemológica y metodológica. Este empeño por hallar una definición que delimitase la alfabetización en información como objeto de investigación, abrió su necesaria precisión conceptual, en convivencia con otras alfabetizaciones, a las que no absorbe o integra, sino que coopera con ellas, según los entornos de aplicación, en una metáfora de “constelación” (las “alfabetizaciones” se relacionan semánticamente, como las gravitaciones planetarias en un sistema estelar). La alfabetización múltiple se convertía en el fundamento teórico necesario en la definición de alfabetización en información, como así lo exponían en 1995 T. Harris y R. E. Hodges en su *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*.

En esta tendencia, dos trabajos, ambos aparecidos en 1997, fueron muy importantes. R. W. Budd, al analizar los retos de una nueva Educación para el siglo XXI, reconocía la necesidad de que la formación se asentase sobre un uso experto multimodal de las TIC, conforme a un conocimiento cada vez más transversal, razón por la que la “alfabetización informativa” debería ser una “multialfabetización” (R. W. Budd, 1997) al incorporar la *alfabetización tecnológica* (óptimo uso de Internet), la *alfabetización organizativa* (entender las dinámicas de los grupos sociales y profesionales), la *alfabetización mediática* (comprender la representación y edición de ideas e información por los “medios”), la *alfabetización visual* (desarrollo de la inteligencia a través de la memoria por el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la percepción), y la *alfabetización cultural* (comprensión de los símbolos compartidos que dan una identidad individual y colectiva). Por entonces, C.S. Bruce le concedía otra dimensión conceptual a la alfabetización en información, rescatándola de su condición de “habilidad genérica” para convertirla en un método de siete fases (siete caras), según hemos apuntado más arriba.

Los progresos en la concepción múltiple de la alfabetización en información justificaron la necesidad de un “estado del arte”, reto al que respondió en 2002, con su magnífico artículo, D. Bawden. Su análisis aborda las ambigüedades terminológicas para englobar todas las competencias referidas a alfabetización en información, por lo que acomete un imprescindible estudio conceptual diacrónico: desde la alfabetización clásica a las alfabetizaciones múltiples, lo que le permite entonces considerar las alfabetizaciones basadas en destrezas (bibliotecaria, en medios, informática en su sentido lato) como antesala para abordar conceptualmente la “alfabetización informacional”, con sus propias destrezas, y sus dimensiones sobre el aprendizaje, técnicas informativas y comunicativas, y unidades documentalistas. Su análisis concluye con las “alfabetizaciones digitales” en una derivación absolutamente lógica, por cuanto sólo concibe la alfabetización en información como instrumento para entornos digitales (D. Bawden, 2002). En 2005, el *Nacional Forum on Information Literacy* resolvía, que la alfabetización en información debía ser conceptualizada como una multialfabetización, o conjunto de competencias transversales que en la práctica se ejecutan de forma cooperativa en función del problema a resolver, esto es, una constelación dinámica de competencias.

El concepto, pues, comenzó a recibir definiciones, más precisas y enciclopédicas, desde los años 90 (Doyle, Lenox y Walter, Shapiro y Hughes). En 2002, P. Bernhardt definía la alfabetización en información como compendio de competencias que identifican la necesidad de información, la creación y organización de la información, las estrategias de búsqueda de información, las habilidades tecnológicas e informáticas, la evaluación y tratamiento de la

información, la utilización y comunicación de la información, los aspectos éticos y sociales, la actitud activa para el aprendizaje durante toda la vida, la crítica de los medios de comunicación, y la autoevaluación (P. Bernhardt, 2002). Sin embargo, el objetivo incluía definiciones rotundas, como la que destacadamente hacía CILIP (*Chartered Institute of Library and Information Professionals*) en 2004 (A. Abell, *et al*, 2004)

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

Esta dinámica de definición le permitió a la alfabetización en información proyectarse social y científicamente mediante iniciativas concretas. Las Cumbres Mundiales para la Sociedad de la Información en Ginebra (2003) y Túnez (2005) la incluían como elemento imprescindible, incluso la cumbre de Túnez, daba paso en noviembre de 2005 a la Declaración de Alejandría, dentro de los Faros de la Sociedad de la Información, mientras hacía eco de ella la UNESCO en la Declaración de Praga (2005). En ambientes documentalistas profesionales, la IFLA (*Internacional Federation Librarians Associations*) creaba en 2002 la Sección de Alfabetización en Información, liderada por J. Lau de forma sumamente activa hasta desembocar en 2007, con la edición del sitio web más importante sobre alfabetización a escala mundial, INFOLIT, con el mejor “estado del arte” sobre el tema en el mundo.

4.5 Definición de la alfabetización en información en educación

Una alfabetización en información más precisa afirmó su propio espacio en educación, planteando, entre otros objetivos, la superación de la sintaxis tecnológica por la semántica web (acorde con la evolución de la Web Semántica y la Web 2.0), con vocación propedéutica hacia el ejercicio en capacidades y competencias. Los objetivos, pues, debían orientarse a superar la competencia lectoescritora aplicada a la red, por una lectura digital y una escritura hipermédica que tenía su propia gramática de discurso electrónico, instrumento para hacer un proceso cognitivo que superase la “producción de conocimiento” por la “generación de conocimiento”.

Así concebida, la alfabetización en información, tiene como campo propio de aplicación las *competencias de información*, que deben plasmarse en tres planos:

- Competencia para gestionar contenidos web, mediante una “lectura” basada en el uso experto de instrumentos como tesauros asociativos,

mapas conceptuales, topic maps y ontologías, y una “escritura” por dominio de metadatos, blogs o wikis.

- Competencia en la edición cooperativa, para diseminar ética y solidariamente el conocimiento, a través de los *objetos de aprendizaje*, con todas sus potencialidades y compleja realidad.
- Competencia evaluativa y autoevaluativa para discernir el progreso intelectual al seleccionar y evaluar contenidos para hacer un análisis suficiente en la generación de conocimiento, a partir de indicadores competenciales para ser aplicados sobre los recursos web, los educandos y las instituciones educativas.

5. LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN Y LAS BIBLIOTECAS

El protagonismo dado a la “Educación”; esto es, el valor formativo del conocimiento de uno mismo y su entorno con base en principios éticos y culturales y entornos cognitivos de cooperación para el desarrollo armónico y continuo de la persona, en detrimento de la “enseñanza”, propia de una estructura curricular reglada, ha tenido como efecto “colateral” asociar dos elementos muy decisivos hacia la sociedad del conocimiento: la alfabetización en información y las bibliotecas.

Toda una literatura de los años 70, se hace eco dramáticamente del advenimiento de una “sociedad desescolarizada”. En 1972, en el informe *Aprender a ser*, coordinado por E. Faure, le confería a la Educación un carácter global, en el convencimiento de que las nuevas tecnologías desbordaban las instituciones escolares, por lo que anunciaba la necesidad de tener una *Educación permanente*, una educación que trascienda la formación para una “profesión”, propia de los diseños curriculares. Desde 1967, de hecho, se había acuñado el término *Educación no Formal* (Ph. Coombs, 1971), que denominó a toda actividad educativa organizada y sistemática para inducir aprendizajes a grupos sociales determinados, fuera del currículo académico escolar. Era una educación diseñada en función de objetivos educativos concretos, sin una vinculación específica al sistema educativo reglado (J. Trilla, 1996).

5.1 La convergencia educativa de la Alfabetización en Información y las bibliotecas

La Educación no Formal pasaba de ser un sistema alternativo a otro que era complementario de la Educación Formal, con un planteamiento pedagógico que se centraba en el educando y con una versatilidad en las áreas temáticas,

los objetivos formativos y las metodologías didácticas, que le permitían a tal sistema su alienación de las instituciones escolares. La Educación no Formal se entendió como el instrumento idóneo para consolidar el aprendizaje permanente y promover la inclusión y cohesión sociales.

Este contexto explica que, por su dimensión educativa, la *Alfabetización en Información* iniciase la búsqueda de un espacio idóneo para hacer una aplicación educativa no necesariamente escolar: este espacio, por sus características y trayectoria funcional, pareció ser la biblioteca. La convergencia educativa de la alfabetización en información y la biblioteca ha tenido diversas fases:

- a) *La formación y la alfabetización en información.* La alfabetización en información se inculcaba en el sistema formativo como un conjunto de “buenas prácticas” que facultan al educando para el aprendizaje permanente: de un lado, en la capacidad para planificar estrategias hacia el saber y la toma de decisiones, y para evaluar la nueva competencia lecto-escritora; del otro lado por una inclusión social mediante el desarrollo del espíritu solidario, una conducta bajo parámetros deontológicos sólidos y la evaporación de los riesgos de la brecha digital. Aún así, la incorporación reglada de la alfabetización en información a la educación formal, no avanza como debiera, en tanto no exista un reconocimiento en créditos académicos, un proceso que debe plasmarse, bien en una “acreditación” curricular, o bien en una “certificación” en el título académico, con mención expresa de calificación en la consecución de esta “competencia básica”. Esta disyuntiva es la que se planteó en el foro de la IFLA, desde 2003, y que debe plantearse en la reforma del diseño curricular en los grados universitarios. En la Unión Europea se ha planteado dentro de las transformaciones necesarias para desarrollar el Espacio Europeo de Educación Superior. En el caso español, algunas universidades, particularmente la universidad Carlos III de Madrid, en el presente curso académico 2008-09 ha incluido en el currículo académico de todas las carreras una materia, *Técnicas de Búsqueda de Información*, para el desarrollo de destrezas y habilidades en información, impartida en el primer cuatrimestre, con ocho semanas de duración (dos días de clase a la semana), *obligatoria* y con una carga académica de 3 ECTS, de modo que si un alumno no la cursa o suspende no puede titularse. En esta materia la biblioteca universitaria imparte tres de las 16 clases. En 3º curso del Grado de Información y Documentación, se impartirá la materia optativa *Servicios de Alfabetización en Información*, con 6 ECTS, referida ahora a las competencias en información y los CRAI Centros de Recursos para el

Aprendizaje y la Investigación.

- b) *La formación y las bibliotecas educativas*, incluyendo las universitarias y escolares. En el modelo educativo imperante hasta ahora, las bibliotecas sólo eran complemento y auxilio para profundizar conocimientos entre el profesorado, refrendar conceptos del aula por parte del alumno y, en los últimos años del currículo académico, adiestrar en el método científico, punto en que la biblioteca ayudaba en los proyectos de investigación a los docentes. Era, pues, una función periférica y compensatoria para el conocimiento.

Sin embargo al tiempo que ha ido evolucionando rápidamente el modelo educativo hacia las competencias, la biblioteca educativa se ha ido convirtiendo en el espacio más adecuado para inocular la alfabetización en información en la institución educativa. El modelo educativo, que en la Unión Europea se plasma en el Espacio de Educación Superior, impulsa a las bibliotecas hacia su conversión en Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

Las asociaciones profesionales adoptaron una posición firme de liderazgo en el fomento y desarrollo de normas, planes y acciones de alfabetización en información desde las bibliotecas, como acreditan las excelentes propuestas, investigaciones, modelos y planificaciones de la IFLA, ALA, ACRL, ASSL, CAUL, ANZIIL, CILIP, AAFD, o la FESABID y SEDIC, en el ámbito español. Los bibliotecarios se han convertido en referentes para la investigación, con blogs o sitios web del mayor interés, como S. Webber, P. Bernhard y E. Leroux, o S. Chevillotte.

Sin embargo el compromiso de las bibliotecas con la alfabetización e información se ha hecho mucho más rotundo mediante solemnes declaraciones y manifiestos internacionales. En el *Manifiesto* IFLA/UNESCO de las Bibliotecas Públicas de 1994 se reconocía explícitamente el compromiso de estas bibliotecas con el aprendizaje permanente, compromiso reiterado en las *Pautas* IFLA/UNESCO de 2001. En 1999, estos documentos normativos, se acompañaron de la *Declaración de Copenhague* destacando la función alfabetizadora de las bibliotecas públicas en la Sociedad de la información, declaración que ratificaba el *Manifiesto de Oeiras*, en 2003, con la indicación de que sus objetivos eran mejorar la acción de las bibliotecas públicas (entre ellas la alfabetización en información) dentro de las líneas marcadas por el plan e-Europe 2002. Esta vía de compromiso, que hasta ese entonces afectaba a las bibliotecas públicas, se generalizaba en el *Manifiesto sobre Internet*, en 2002, de IFLA, y las *Directrices*, también de IFLA/UNESCO para el desarrollo del Manifiesto, en 2006.

Por su parte las bibliotecas universitarias iniciaban su propio y particular compromiso. En España, REBIUN hizo esto con el nuevo modelo educativo, auspiciando en su I Plan Estratégico (2003-06) la transformación de la biblioteca universitaria en CRAI, un modelo bibliotecario perfectamente conforme a los retos formativos en los nuevos entornos. Aún más, en el II Plan Estratégico (2007-10), la línea estratégica nº 1, *REBIUN en el ámbito del aprendizaje*, se desglosó en dos objetivos estratégicos, el primero insistía en la transformación a CRAI, pero el segundo marcaba el ritmo hacia “habilidades en información” y el desarrollo de programas de alfabetización en información. Las bibliotecas universitarias, pues, han ido implementando más acciones de soporte al proceso educativo con repositorios de objetos digitales educativos (MOREA), tutoriales, gestión de Campus o Aula Global (universidades Pompeu Fabra o Carlos III de Madrid), incluso la *Factoría de Recursos*, en la Universidad Politécnica de Cataluña.

c) *La formación de usuarios y alfabetización en información en bibliotecas.*

Si la fundamentación científica y metodológica de la diferencia entre ambas acciones es clara desde la perspectiva académica, resulta mucho más efectiva la asunción de esta diferencia en el espacio profesional. La percepción de la diferencia va ganando terreno muy rápidamente (es visible en la literatura bibliotecaria), y esto se ha logrado por tres vías:

- La noción de *educación de usuarios*, que presentara N. Joint (N. Joint, 2003). La educación de usuarios se fundamenta en programas educativos en la biblioteca, que contemplen e integren dos aspectos consecutivos: *information skills* (formación en competencias mecánicas); *information literacy* (uso inteligente de cada competencia mecánica para una finalidad académica). En este sentido se han orientado las definiciones de alfabetización en información de CILIP y el compendio de definiciones de alfabetización, realizado por S. Webber en septiembre de 2006.
- La convicción de que los servicios de las bibliotecas en la web, más en la web 2.0 (con su correspondencia en la biblioteca 2.0), se transforman radicalmente y obligan a los bibliotecarios y a los usuarios a una interacción diferente. La acción formadora debía ir por otros derroteros, por cuanto los usuarios reclaman una “educación” en modos de optimizar la *usabilidad* de los recursos, como ha mostrado H. B. Rader. Esta formación, además, se adapta a la interactividad y virtualidad de la web, de forma que las bibliotecas más activas tienden a ofrecer mapas y guías virtuales, consultas y

asesoramientos bibliotecarios digitales, cursos y servicios de formación en línea (F. J. García, 2004).

- Las “buenas prácticas en alfabetización en información”, todo un compendio de iniciativas concretas llevadas a la práctica en bibliotecas universitarias y públicas, que han sido diseñadas y evaluadas desde un prisma diferente a la formación de usuarios, es la determinación de un grupo-meta para alcanzar una alfabetización determinada en cooperación con la alfabetización en información, la elección de un modelo existente (SCONUL, Big Blue, etc.), los módulos competenciales respecto a objetivos concretos de alfabetización y un sistema de evaluación de la eficacia del programa. Menudean documentos de experiencias concretas de buenas prácticas, cuestionarios de selección de grupos-meta, posibilidades de evaluación, como la literatura publicada en AS-LIB, o las recomendaciones de la ACRL, traducidas al español y publicadas en 2005, en *Anales de Documentación*.

5.2 La educación por alfabetización en información desde las bibliotecas

Las bibliotecas, pues, no sólo están asumiendo el problema sino que se están transformando a causa de la alfabetización en información. Desde seminarios profesionales a congresos y literatura científica no sólo se demuestra, sino que se acepta como una realidad próxima e insoslayable, la función educadora del bibliotecario. Esta doble proyección educativa, explica y justifica que la alfabetización en información se desarrolle específicamente en dos tipos de bibliotecas: bibliotecas universitarias (educación formal, prioritariamente) y bibliotecas públicas (educación no formal, prioritariamente).

- a) *Acción educadora por alfabetización en información desde la biblioteca pública.* La biblioteca pública, sobre todo en la tradición anglosajona, tiene una larga y productiva relación con la educación. En aquellas épocas y países donde la biblioteca escolar no experimentó un desarrollo visible, la biblioteca pública actuó como sustituto y fundamento para las actividades educativas de la escuela fuera del aula, y desarrolló secciones y acciones específicas para atender al público escolar, y adquirió así un poderoso protagonismo en las actividades de animación y dinamización de la lectura. La llegada al espacio educativo de los medios audiovisuales y las TIC, sin que la escuela tuviera medios para hacer una incorporación técnica y económica suficientes, llevó a la biblioteca pública a impulsar estas colecciones y sus instrumentos,

y a apoyar las innovaciones educativas para usar las nuevas herramientas.

Las repercusiones, que para la educación comportó la sociedad de la información, transformaron la función educativa de la biblioteca pública por tres caminos que señalamos a continuación:

- El *aprendizaje permanente*, un compromiso que adquirirían las bibliotecas públicas explícitamente en el *Manifiesto*, pero que se ratificaba con énfasis en el quinto encuentro UNESCO/CONFINTEA de Hamburgo en 1997, de modo que se ponían las bases para el proyecto *The role of Public Libraries in lifelong learning*, iniciado en 2000 y finalizado en 2003, cuyas conclusiones se abordaron en el Congreso de la IFLA de Berlín, también en 2003, con aportaciones sobre el uso didáctico de la información, experiencias pedagógicas en estas bibliotecas, mantenimiento de redes digitales educativas, cooperación con los agentes críticos educativos de la comunidad y preservación de la multiculturalidad. La declaración *Algo para todos: las bibliotecas públicas y la Sociedad de la información*, en 1999, estipulaba como uno de los cuatro ejes prioritarios de acción, la misión de las bibliotecas públicas en el aprendizaje permanente. Por su parte, la Unión Europea tomaba una posición muy firme al respecto, incluyendo el aprendizaje permanente en la Agenda de Lisboa de 2000, y aprobó una resolución para su apoyo y fomento en el Consejo de 27 de junio de 2002. La red PULMAN de bibliotecas públicas, en el *Manifiesto de Oeiras* (2003) situaba al aprendizaje permanente como prioridad.
- *La cohesión e inclusión social frente a la brecha digital*. El concepto y término de brecha digital surge por la percepción de la diferencia entre personas y regiones en el acceso a las TIC, pero la fractura no desaparece fomentando sólo un progreso tecnológico. La fractura no tiene sólo un sustrato financiero o generacional, se proyecta en lo social hasta ser un factor de riesgo sobresaliente en la *fractura social*. La brecha digital y su “analfabetismo” consecuente no sólo se deben a la accesibilidad y usabilidad de los recursos digitales, sino que buscan que la red se haga accesible a la estructura mental y cultural del usuario, su idioma, y su necesidad informativa y cognitiva (M. Caridad; M.A. Marzal, 2006). En este aspecto, las bibliotecas públicas han asumido un papel de institución cooperadora en la *responsabilidad social*: de un lado se han dibujado directrices y desarrollado proyectos para incluir la *multiculturalidad e interculturalidad* en las colecciones

y acciones educativas de las bibliotecas públicas, para atender la promoción de la propia cultura de las poblaciones inmigrantes y su difusión entre la población de acogida, pero también un conocimiento claro de la cultura de acogida. A escala de la Unión Europea, se aprobaban y ejecutaban dos proyectos con una inequívoca vocación educativa inclusiva: los proyectos PuLLS (2004) y TUNE (2005), para incluir en la “nueva sociedad” a colectivos periféricos en el nuevo modelo, mediante el diseño de programas específicos. Las Comunidades multiculturales. Directrices para el servicio bibliotecario de la IFLA, las *Guidelines for multilingual materials collection and development and library services de la ALA*, las *directrices en Responding to our diversity: multicultural library service guidelines for Victorian public Libraries del Library Board of Victoria*, o la *Multiculturalidad en la Biblioteca: cómo pueden servir las bibliotecas públicas a las poblaciones multiculturales* de la Bertelsmann Stiftung, son ejemplificaciones muy definitorias.

- *La acción en alfabetización en información.* Su papel protagónico lo anunciaba en 1998 Spitzer, y es A. Bundy, en 2002, quien demuestra que la alfabetización en información implica un cambio educativo, en el que los bibliotecarios tienen un gran papel que desempeñar, pero como un actor más, pues “la alfabetización informacional es sin duda un asunto de bibliotecarios, y sin embargo, no es una cuestión que atañe sólo a las bibliotecas”, por lo que, en su opinión, la función que las asociaciones profesionales bibliotecarias deben tener en acciones de políticas de información es decisiva. Las bibliotecas públicas precisan, además, la alfabetización en información para sus usuarios, heterogéneos en edad, formación, intereses y expectativas estén inmersos o no en un proceso educativo formal, el cual espera servicios y no educación. Los principales escollos para alfabetizar en información en estas bibliotecas se encuentran al redefinir el perfil profesional para darle cabida a competencias pedagógicas, especializaciones en planificación, diseño, desarrollo y evaluación de prácticas formativas, e incorporación de la alfabetización en información a los sistemas de planificación, organización del trabajo y evaluación en estas bibliotecas. Aun cuando la incorporación de la alfabetización en información a estas bibliotecas no es muy antigua, existen ya estudios que compendian proyectos y acciones con evaluación de resultados, como los casos de Canadá, Dinamarca,

Estados Unidos y Australia, así como iniciativas y experiencias formativas en España (J. A. Gómez; C. Pasadas, 2007).

CONCLUSIONES

1. Los hipermedios poseen una estructura en la que la “forma” y el “fondo” documentales se funden en una “diplomática”, en la que la usabilidad se convierte en un “metalenguaje” que precisa su propia competencia lectora: la *alfabetización múltiple*.
2. La alfabetización múltiple se proyecta en tres manifestaciones de definición, que fundamentan la relevancia que tiene la *generación* sobre la *producción* de conocimiento: la sucesiva superación de su identificación con las destrezas tecnológicas; la radical importancia del *habitus* o “actitud” ante las TIC como fundamento para definir programas de alfabetización ciberespacial, y su eficacia según el contexto intercultural; la emergencia de espacios educativos ciberespaciales, donde el *aprendizaje colaborativo* es básico.
3. Las *competencias*, nervio del modelo educativo de la sociedad del conocimiento en su dimensión de competencias informativas, han superado su exclusiva identificación como competencias tecnológicas para transformarse en competencias sobre el discurso electrónico, que precisan una escalada competencial desde el procesamiento de datos (meramente tecnológico) a las inferencias informativas y cognitivas, hasta llegar a la “competencia en el saber”; esto es, la capacidad intelectual para aplicar el conocimiento.
4. La alfabetización múltiple ha hecho una necesaria evolución hacia la alfabetización en información, por el rediseño del aprendizaje electrónico (e-learning), como proceso educativo propio hacia la sociedad del conocimiento.
5. La alfabetización en información, pues, ha precisado su propio proceso de definición a partir del protagonismo de la profesión bibliotecaria, que la identifica con destrezas y habilidades informativas que poseen un modelo normativo consustancial al protagonismo “académico” proyectado en su concepción “constelar” por acción cooperativa con otras alfabetizaciones, con base en el contexto.
6. La alfabetización en información tiene como vehículo excelente la biblioteca, particularmente por la relevancia que en el modelo educativo de la sociedad del conocimiento alcanza la educación no formal, espacio idóneo como centro de recursos, repositorio de los “nuevos

documentos” y cuyos profesionales están en plena transformación hacia un carácter decididamente “formador”.

7. Las bibliotecas más proclives a absorber la alfabetización en información, asumiendo el cambio radical que les causará, son las bibliotecas públicas y las universitarias. Precisamente los proyectos y programas formativos en alfabetización en información se aplican más decididamente en estos dos tipos de bibliotecas.

BIBLIOGRAFÍA

- AASL/ALA (1998), *Information Literacy Standards for Student Learning* [en línea] <http://www.ala.org/aasl>, [consultado 11/02/08].
- Abell, A. *et al.* (2004), “Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK), en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 77, 79, 84.
- ACRL/ALA (2000), *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [en línea] <http://www.ala.org/acrl>, traducción Pasadas, C. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 70, [en línea] <http://www.aab.es/51n60a6.pdf> [Consultado 11/02/08]
- Álvarez, I. *et al.*, “Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (1), disponible en: http://www.rieoei.org/tec_edu37.htm, [consultado 11/02/08].
- American Library Association (1989), *Report of the presidential Committee on information literacy: Final Report*, [en línea]. <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>, [consultado 24/11/07].
- Angulo, N., “Normas de competencia en información”, en *Biblioteconomía i Documentació*, 11, [en línea] <http://www.ub.es/bid/11angul2.htm>, [consultado 11/02/08]
- Area, M. (2001), “De los webs educativos al material didáctico web”, en *Comunicación y Pedagogía*, 188:32-38.
- Area, M. (coord) (2004), *Estudio de la biblioteca universitaria al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación*, Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia, referencia EA2000-0072.
- Arranz, V; Aguado, D.; Muñoz, D. y Colomina, M. (2004), “Blended learning for competency development. A pilot experience in university context”, en *Proceedings of the IADIS International Conference e-society 2004*, Isaiás, P; Kommers, P.; McPherson, M (eds), IADIS Press.

- Balaguè, N. (2003), “La biblioteca universitaria, centro de recursos para el aprendizaje y la investigación: una aproximación al estado de la cuestión en España”, en *II Jornadas Rebién*, Palma de Mallorca [en línea], <http://biblioteca.uam.es/paginas/palma.html>, [consultado 11/02/08].
- Barberá, E; Badía, A., “Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (9), disponible en: <http://www.rieoei.org/1064Barbera.htm>, [consultado 11/02/08].
- Bartolomé Pina, A., “Blended learning. Conceptos básicos”, en *Revista Pixel-Bit*, 23, [en línea], <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>, [consultado 11/02/08]
- Bawden, D. (2002), “Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital”, en *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- Bernhard, P. (2002), “La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual”, en *Anales de Documentación*, 5, 409-435.
- Bolaños Medina, A. K. (2004), *Análisis del discurso electrónico: convenciones, lingüísticas y funcionales*, Las Palmas de Gran Canaria: universidad.
- Breivik, P.S. (1985), “Putting libraries back in the information society”, en *American Libraries*, 16: 1.
- Bruce, C.S. (2003), “Las siete caras de la alfabetización en información en la Enseñanza Superior”, en *Anales de Documentación*, 6: 289-294.
- Budd R. W. (1997), “Información, interacción, intercomunicación: tejiendo la red global. El impacto de Internet en el futuro de la educación”, en *Zer, revista de estudios de comunicación (komunikazio ikasketen aldizkaria)* n° 2, [en línea] <http://www.ehu.es/zer/>, [consultado el 11/02/08]
- Bundy, A., “El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica”, en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 73: 109-120.
- Cabo, M.; Espinós, M.; Ibañez, X.; Magre, A.(2006), “Confluencia de servicios en un entorno CRAI: la experiencia de la Universitat Pompeu Fabra”, en *IV Jornadas CRAI (REBIUN)*, [en línea <http://www.ubu.es/biblioteca/crai/programa.htm>], [consultado el 11/02/08].
- Caridad, M; Marzal, M.A.(2006), “Políticas de información y alfabetización en información como medios de la inclusión social desde la óptica europea”, en *Revista Inclusao Social*, 1 (2), [en línea]: <http://www.ibict.br/revistainclusaosocial/index.php>, [consultado 11/02/08]

- CAUL (2001) *Information Literacy Standards*, [en línea] <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>, traducción Pasadas, C. (2002), Normas sobre alfabetización en información, en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 68: 67-90, <http://www.aab.es/51n68a4.pdf>, [consultado 11/02/08]
- Colom, A. J. (2005), "Continuidad y complementariedad entre la Educación Formal y no Formal", en *Revista de Educación*, 338: 9-22.
- Comisión Europea (2001), *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, [en línea], http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_es.pdf, [consultado 11/02/08]
- Coombs, Ph. (1971), *La crisis mundial de la educación*, Barcelona: Península.
- Davis B. y Brewer, J. (1997), *Electronic Discourse, en Linguistic Individuals in Virtual Space*, Nueva York: SUNY Express.
- DOTEINE, Grupo de investigación de la universidad Carlos III de Madrid, [en línea] <http://doteine.uc3m.es>, [consultado 11/02/08]
- ECIA (2004), *Euroreferencial en Información y Documentación*, Volumen 1: Competencias y aptitudes de los profesionales europeos de información y documentación, Madrid: SEDIC (obra colectiva).
- Eisenberg, M.B. (1998), "Big Six: teaching information problem solving", en *Emergency Librarian*, [en línea] <http://www.big6.com>, [consultado 11/02/08].
- García Carrasco, J. (2005), "Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales", en *Revista de Educación*, 338: 23-44.
- García Gómez, F. J. (2004), "La formación de usuarios en la biblioteca pública virtual. Recursos y procedimientos en las bibliotecas públicas españolas", en *Anales de Documentación*, 7: 97-122.
- Gómez Hernández, J. A.; Pasadas, C. (2007), "La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo", en *Information Research*, 12 (3), [en línea] <http://informationr.net/ir/12-3/paper316.html>, [Consultado 11/02/08].
- García López, F (2007), *Los servicios bibliotecarios multiculturales en las bibliotecas públicas españolas: evaluación y propuestas*, Getafe: Universidad [Tesis Doctoral inédita].
- Han, S. et al (2001), "Usability of consumer electronic products", en *International Journal of Industrial Ergonomics*, 28 (3-4): 143-151.
- IFLA (2007), *Information Literacy Resources Directory*, [en línea] <http://www.infolitglobal.info/>, [consultado 11/02/08]
- Joint, N. (2003), "Information literacy evaluation: moving towards virtual learning environments", en *The Electronic Library*, 21 (4): 322-334.
- Kulthau, C. (1996), "The process of learning from information", en *The virtual school library: gateway to the information superhighway*, Englewood: Libraries.

- Marcelo, C y Perera, V.H (2004), “El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual”, en *Bordón*, 56 (3-4): 533-558.
- Marqués, P., *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*, [en línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>, [consultado 11/02/08]
- Martín García, A. V.; Requejo Osorio, A. (2005), “Fundamentos y propuestas de la Educación no Formal con personas mayores”, en *Revista de Educación*, 338: 45-66.
- Martínez, D. (2003), “La Factoría de Recursos Docentes”, en *II Jornadas Reium*, Palma de Mallorca, [en línea] <http://www.upc.es/web/ice/factoria>, [consultado 11/02/08].
- Marzal, M.A; Calzada, J; Cuevas, A. (2006), “Desarrollo de un esquema de metadatos para la descripción de recursos educativos: el perfil de aplicación MIMETA”, en *Revista Española de Documentación Científica*, 29 (4): 551-571.
- New London Group (1996), “A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures”, en *Harvard Educational Review*, 66 (1): 1-29.
- Paloff R. M. y Pratt K., (1999), *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ríos, M. F. (2004), “La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente”, en *Euphoros*, 7: 237-248.
- Scardamalia, M.(2002), “Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge”. B. Smith (ed), en *Liberal education in a Knowledge Society*, Chicago: Open Court, pp. 76-98.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2002), “Knowledge building”, en *Encyclopedia Education (2nd edition)*, Nueva York: Macmillan Reference.
- SCONUL (1999) *Information skills in higher education*, [en línea] http://www.sconul.ac.uk/pubs_stats/pubs/99104Rev1.doc, traducción Pasadas, C. [en línea], <http://www.aab.es/51n62a4.pdf>, [consultado 11/02/08].
- Serrat Bustrenga, M.; Sunyer Lázaro, S. (2006), “La biblioteca digital como recurso facilitador del acceso a la información, la comunicación y difusión del servicio, el trabajo colaborativo y la adquisición de habilidades informacionales mediante el asesoramiento de bibliotecario temático”, en Ávila Maldonado, C. et al. [eds], 4º *Síposium Internacional de Bibliotecas Digitales*. Málaga: Biblioteca de la universidad, 149-166.
- Sherman, B. y Judkins, P. (1994), *Glimpses of heaven, visions of hell: virtual reality and its applications*, Londres, Hodder & Stoughton.
- Taylor, R. (1979), “Reminiscing about the future”, en *Library Journal*, 104: 1895-1901.
- Trilla, J. (1996), *La educación fuera de la escuela*, Barcelona: Ariel.

Unsworth, L. (2001), Describing visual literacies, en L. Unsworth (ed), *Teaching multiliteracies across the curriculum* (pp. 71-82; 83-92; 93-102; 103-112), Buckingham: Open University Press.

