



Universidad
Carlos III de Madrid

TESIS DOCTORAL

LA INTEGRACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN) EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE INICIATIVAS EN BRASIL Y ESPAÑA

Autora:

Maria da Graça Gomes Almeida

Director:

Dr. D. Antonio Hernández Pérez

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN

Getafe, abril de 2014



Universidad
Carlos III de Madrid

TESIS DOCTORAL

LA INTEGRACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN) EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE INICIATIVAS EN BRASIL Y ESPAÑA

Autora:

Maria da Graça Gomes Almeida

Director:

Dr. D. Antonio Hernández Pérez

Firma del Tribunal Calificador:

Presidente: Dr. D. José Antonio Moreira González

Vocal: Dra. Dña. Kátia Maria Coelho de Carvalho Custódio

Secretario: Dr. D. José Antonio Gómez Hernández

Getafe, 10 de abril de 2014

AGRADECIMIENTOS

O segredo é não correr atrás das borboletas...
É cuidar do jardim para que elas venham até você.
(Mário Quintana)

Agradezco la colaboración y el apoyo de todos aquellos que contribuyeron en la realización de esta tesis. ¡Muchas gracias!

Al Dr. D. Antonio Hernández Pérez, mi director, por la confianza y paciencia motivándome siempre a seguir adelante con la investigación, por compartir conmigo sus conocimientos y experiencia, así como por su amistad, disponibilidad y empeño en la orientación y corrección de esta tesis.

A la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) y al programa de Doctorado en Documentación: Archivos y Bibliotecas en el Entorno Digital por la confianza al aceptarme como doctoranda, así como a Universidad Federal de Bahía (UFBA) por concederme licencia de mis funciones como bibliotecaria para dedicarme a esta investigación.

A todos los bibliotecarios brasileños y españoles que participaron en la investigación contestando la encuesta y a todas las coordinadoras de los programas de ALFIN que han participado en la entrevista en España.

A los profesores de la UC3M y de la UFBA que contribuyeron con observaciones y sugerencias en la elaboración de la encuesta.

A Profesora Kátia de Carvalho por acompañarme en las distintas etapas de mi formación académica.

A Rosa Martínez-Escudero y Enrique de Teresa por recomendarme la UC3M para la realización de esta tesis y por estar siempre pendientes de su evolución.

A todo el equipo del Sistema de Bibliotecas y de la Biblioteca Universitaria Reitor Macêdo Costa de la UFBA por el apoyo.

A mis amigas brasileñas y españolas Joceane Santos, María Antonia García-Moreno, Carminha Brandão, Arli Silva, Valdmira Reis, Diana Cardoso, Carmen Peña González por brindarme con su amistad, consejos, ánimo y apoyo.

A Mariano Escudero Martínez y a todos los demás miembros de su familia (Carmen, Mari Carmen, Martín, Javi, Ana, Josito, Nieves, Mari, Itziar, Martín Junior, David y Daniel) por la acogida en España, cariño, apoyo y mucho calor humano.

Y finalmente, a toda mi familia de Brasil (mi padre, mi madre, mis hermanos, cuñado y sobrinas) por apoyarme de forma incondicional a lo largo de todo este camino.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar, describir y valorar cómo la Alfabetización Informacional (ALFIN) se puede integrar en la formación del estudiante desde su acceso a la universidad de forma progresiva, extensiva y estable, con la finalidad de contribuir en el proceso educacional de las universidades y sus bibliotecas. Para ello se propone un conjunto de directrices y recomendaciones que apoyan la implantación de las competencias informacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio se fundamenta en un cuadro teórico articulado con la investigación de campo en 33 bibliotecas universitarias de universidades públicas federales de Brasil y en 28 públicas de España. El análisis de los datos empíricos se realiza a través de un planteamiento cuantitativo y cualitativo. Los resultados apuntan que, aunque distintos autores coinciden en que la integración de la ALFIN en la formación del estudiante universitario debe ser a través del currículo, las universidades y sus bibliotecas se encuentran con dificultades para integrarla de forma generalizada y sistemática en el plan de estudios, y más aún, de forma gradual en los diferentes niveles. Del estudio se colige que en las universidades públicas españolas hay una gran tendencia a la inclusión de la ALFIN en la formación de los estudiantes, ya que la mayoría de las bibliotecas está planificando e integrando la ALFIN en la formación de estos, y algunas ya presentan iniciativas institucionalizadas y transversales. Mientras que en las brasileñas esta formación aún está en una fase introductoria y representa un gran reto para la mayoría de ellas. En cuanto a las estrategias de integración, las universidades están utilizando distintas modalidades que incluyen cursos, sesiones y asignaturas impartidas tanto de forma individual como combinada, distribuidas en diferentes momentos de la etapa universitaria del alumno. Los principales factores institucionales que influyen para una integración progresiva, extensiva y estable inciden: el reconocimiento de las competencias informacionales en las políticas educacionales nacionales e institucionales, el apoyo de los gestores académicos, la definición de políticas institucionales de ALFIN, la revisión curricular y la definición de mecanismos de colaboración y coordinación. Entre los principales factores pedagógicos destacan: el reconocimiento de la ALFIN de forma explícita en el plan de estudios y guías docentes, la planificación de clases, la docencia corresponsable entre bibliotecarios y profesores, así como la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Como barreras para la integración se encuentran: la falta de comprensión del concepto, la falta de apoyo institucional, la falta de personal, la escasa colaboración entre docentes y bibliotecarios y la falta de claridad de quién es la responsabilidad de la formación en ALFIN. De esto se concluye que para dar al estudiante universitario la igualdad de oportunidades de formarse con competencias informacionales, de garantizar y sostener el programa de ALFIN a largo plazo es necesario que desde la perspectiva institucional se integre en el currículo de forma transversal, obligatoria y se diseñe para ser impartido de forma gradual a través de la colaboración y corresponsabilidad entre bibliotecarios y profesores.

Palabras-clave: Alfabetización informacional. Competencias en información. Integración curricular. Brasil. España. Educación superior. Universidad

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze, describe and evaluate how Information Literacy (IL) is being implemented in Spanish and Brazilian public university libraries and how IL can be incorporated into the student's training while they are studying at the university. To accomplish this, a set of guidelines and recommendations have been proposed, which support the implementation of information competencies in the teaching-learning process. This work is based on an articulated theoretical framework and with a field research at 33 university libraries from public universities in Brazil and 28 public university libraries in Spain. The analysis of the empirical data was made using a quantitative and qualitative approach. Although different authors coincide that the integration of IL in the university student's training life must be accomplished via the curriculum, the findings suggest that universities and their libraries find it difficult to integrate IL in a generalized and systematic manner into the study plan; moreover, they even find it difficult to integrate it gradually into the different levels. From this study we can conclude that between Spanish universities there is a strong trend to include IL in the student's curriculum in most universities. In some of them IL even is included as institutional and transversal initiative. However, in Brazilian universities this kind of training is still in an introductory phase and represents a great challenge for most of them. Regarding integration strategies, universities are using different approaches that include IL courses out of the curriculum, sessions inside not IL courses, and specific IL courses as part of the curriculum. Courses and sessions can be taught individually as well as in groups and distributed at different moments during the student's time at the university. The main institutional factors or requirements that have an effect on the stable, progressive and extended integration are: the acknowledgement of information competences in national and institutional educational policies, institutional support, the defining of institutional IL policies and the defining of collaboration and coordination mechanisms. Among the main educational factors, the following are noteworthy: the explicit acknowledgement of IL in educational study plans and guides, the planning of classes and the educational co-responsibility between librarians and professors, as well as the diagnostic, formative and summative evaluation. As barriers to integration we found out: the lack of understanding of the concept, the lack of institutional support, lack of personnel, very little collaboration between teachers and librarians and the lack of clarity regarding who is responsible for IL training. We conclude that in order to provide an equal opportunity for university students regarding information competences training, and guarantee and sustain the IL program in the long term, from an institutional perspective we must integrate it in the curriculum, in a transversal and mandatory manner, and design it to be taught gradually through the collaboration and co-responsibility between librarians and professors.

Keywords: Information literacy. Information skills. Curriculum integration. Spain. Brazil. Universities. Higher education.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar, descrever e apreciar como se pode integrar a Alfabetização Informacional (ALFIN) à formação do estudante que ingressa na universidade, de forma progressiva, extensiva e estável com a finalidade de contribuir com o processo educacional das universidades e suas bibliotecas. Para isso, se propõe um conjunto de diretrizes e recomendações que apoiam a implantação das competências informacionais no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo é fundamentado por um quadro teórico articulado com a pesquisa de campo em 33 bibliotecas de universidades públicas federais do Brasil e em 28 universidades públicas da Espanha. A análise dos dados empíricos realiza-se através de uma abordagem quantitativa, aliada à qualitativa. Os resultados mostram que apesar de diferentes autores terem a mesma opinião de que a integração da ALFIN na formação do estudante universitário deve ser através do currículo acadêmico, as universidades e suas bibliotecas encontram dificuldade para integrá-la de forma generalizada e sistemática e, mais ainda, de forma escalonada em diferentes níveis. No contexto das universidades públicas espanholas, infere-se que existe uma grande tendência à inclusão das competências informacionais na formação dos estudantes, dado que a maioria das bibliotecas oferece atividades de ALFIN programadas dentro das disciplinas e algumas já as implantaram de forma institucional e transversal em todos os cursos de graduação. Entretanto, nas universidades federais brasileiras esta formação encontra-se em uma fase inicial e ainda representa um grande desafio para a maioria das bibliotecas. Em relação às estratégias de integração, as universidades estão utilizando diferentes modalidades que incluem cursos breves, sessões e disciplinas organizadas tanto de forma individual como combinada. Com respeito aos principais fatores institucionais que influenciam para uma integração progressiva, extensiva e estável incidem: o reconhecimento das competências informacionais nas políticas educacionais nacionais e institucionais, o apoio de gestores acadêmicos, a definição de políticas institucionais de ALFIN, a revisão curricular e a definição de mecanismos de colaboração e coordenação. Entre os fatores pedagógicos, destacam-se: a integração da ALFIN de forma explícita no projeto pedagógico dos cursos, nos planos de curso e de aula, a planificação de aulas, a docência corresponsável entre bibliotecários e professores, assim como a avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Entre as barreiras para a integração, destacam-se: a falta de compreensão do conceito, a falta de apoio institucional, a falta de pessoal, a escassa colaboração entre professores e bibliotecários, assim como a falta de clareza de quem é a responsabilidade da formação em ALFIN. Conclui-se que para dar ao estudante universitário a igualdade de oportunidades de formar-se com competências informacionais, de garantir e sustentar o programa de ALFIN a longo prazo é necessário que institucionalmente se integre ao currículo de forma transversal, obrigatória e que seja desenhado para ser oferecido de maneira progressiva através da colaboração e corresponsabilidade entre bibliotecários e professores.

Palavras-chave: Alfabetização informacional. Competências informacionais. Integração curricular. Espanha. Brasil. Universidade. Educação superior.

SUMARIO

1 INTRODUCCIÓN.....	17
1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	18
1.2 OBJETIVOS.....	21
1.2.1 General	21
1.2.2 Específicos.....	21
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	22
1.4 PREMISAS.....	24
1.5 MARCO TEÓRICO Y FUENTES PRINCIPALES EMPLEADAS	25
1.6 METODOLOGÍA	29
1.6.1 El ámbito y la delimitación del universo de estudio	29
1.6.2 Tipo de investigación y recopilación de datos	30
1.7 ESTRUCTURA DE LA EXPOSICIÓN	36
2 LOS NUEVOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI.....	38
2.1 LA INFORMACIÓN, LA TECNOLOGÍA Y EL CONOCIMIENTO: FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO EDUCATIVO.....	38
2.2 LOS NUEVOS PLANTEAMENTOS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	49
2.3 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL.....	60
2.3.1 Las competencias informacionales.....	71
2.3.2 Políticas de desarrollo y promoción	93
3 LA UNIVERSIDAD Y LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL.....	98
3.1 LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA	98
3.2 LA FORMACIÓN DE USUARIOS	103
3.3 LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y LOS FACTORES QUE INCIDEN EN ESTE PROCESO	111
3.3.1 Las estrategias de integración	116
3.3.2 Las políticas, el apoyo institucional y la planificación	133
3.3.3 La pedagogía y los métodos de aprendizaje.....	144
3.3.4 Los contenidos y el uso de estándares.....	154
3.3.5 La colaboración profesor-bibliotecario	158
3.3.6 Las formas e instrumentos de evaluación	165
3.4 ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL A PARTIR DE INICIATIVAS INSTITUCIONALES.....	174
4 EL PANORAMA GENERAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN BRASIL Y ESPAÑA.....	183
4.1 EL SISTEMA BRASILEÑO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA	183
4.2 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL CONTEXTO BRASILEÑO	192
4.3 EL SISTEMA ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA	195
4.4 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.....	204
5 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN BRASIL Y ESPAÑA: ANÁLISIS DE DATOS	215

5.1 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS Y SUS BIBLIOTECAS	215
5.1.1 El programa y el apoyo institucional.....	218
5.1.2 Las estrategias de integración	220
5.1.3 El contenido y los métodos de enseñanza-aprendizaje	222
5.1.4 Modalidad, lugar de impartición y duración	223
5.1.5 El perfil de los estudiantes	225
5.1.6 Los formadores y la colaboración	227
5.1.7 La evaluación	228
5.1.8 Las barreras y retos	229
5.1.9 Conclusiones	234
5.2 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y SUS BIBLIOTECAS.....	238
5.2.1 El programa y el apoyo institucional.....	241
5.2.2 Las estrategias de integración	244
5.2.3 El contenido y los métodos de enseñanza-aprendizaje	251
5.2.4 Modalidad, lugar de impartición y duración	254
5.2.5 El perfil de los estudiantes	257
5.2.6 Los formadores y la colaboración	258
5.2.7 La evaluación	260
5.2.8 Las barreras y retos	261
5.2.9 Conclusiones	268
5.3 ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN ESPAÑA A PARTIR DE INICIATIVAS INSTITUCIONALES.....	274
5.3.1 La asignatura “Técnicas de Búsqueda y Uso de la Información”	275
5.3.2 La Colaboración en la asignatura Curso de Introducción a la Universidad (CIU)	281
5.3.3 El curso “Técnicas Documentales. Fuentes de información en ...”	286
5.3.4 Análisis de los resultados de las entrevistas	291
6 ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS Y DIRECTRICES.....	297
6.1 LA INTEGRACIÓN DE LA ALFIN EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA BRASIL-ESPAÑA	297
6.1.1 En cuanto al programa y el apoyo institucional	299
6.1.2 En cuanto a las estrategias de integración	301
6.1.3 En cuanto a los contenidos y los métodos de enseñanza-aprendizaje	307
6.1.4 En cuanto a la modalidad, lugar de impartición y duración	309
6.1.5 En cuanto al perfil de los estudiantes	310
6.1.6 En cuanto a los formadores y la colaboración	311
6.1.7 En cuanto a la evaluación	314
6.1.8 En cuanto a las barreras y retos	315
6.2 DIRECTRICES PARA PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.....	318
6.2.1 Fase 1 - Análisis del contexto institucional.....	321
6.2.2 Fase 2 - Definición de las políticas y de la estrategia formativa.....	324
6.2.3 Fase 3 - Diseño de la propuesta de formación	349
6.2.4 Fase 4 - Establecimiento de mecanismos de articulación, coordinación y colaboración	352
6.2.5 Fase 5 - Implementación de la propuesta	354
6.2.6 Fase 6 - Evaluación del programa	356

7 CONCLUSIONES FINALES, RECOMENDACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	360
7.1 CONCLUSIONES FINALES	360
7.2 RECOMENDACIONES PARA PROMOVER LA ALFIN EN LA UNIVERSIDAD	368
7.3 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	371
REFERENCIAS	373
APÉNDICES.....	411
APÉNDICE A - Cuestionario – España	411
APÉNDICE B - Cuestionario – Brasil	421
APÉNDICE C - Guía de la entrevista realizada a los Coordinadores de los programas institucionales de ALFIN	431
APÉNDICE D - Criterios para la Competencia o Alfabetismo Informacional (Alfin) en la Enseñanza Superior (BULAONG; HOCH; MATTHEWS, 2003, p. 69-73).	432
APÉNDICE E - Declaraciones, estándares, proyectos, iniciativas y autoformación, bancos de recursos	438

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - LA ALFABETIZACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA.....	46
FIGURA 2 - LA CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE.....	67
FIGURA 3 - CONTEXTOS DE LA ALFIN	70
FIGURA 4 - COMPORTAMIENTO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN DE WILSON	72
FIGURA 5 - LOS SIETE PILARES DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL.....	75
FIGURA 6- MODELO DE ALFIN DE MARKLESS Y STREATFIELD	77
FIGURA 7 - ELEMENTOS DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	79
FIGURA 8 - DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL Y DIGITAL	84
FIGURA 9 - LOGOTIPO DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL.....	96
FIGURA 10- COMPONENTES CLAVE DEL MODELO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA ALFIN	126
FIGURA 11 - ETAPAS DEL MODELO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	126
FIGURA 12 - MODELO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL.....	128
FIGURA 13- MODELO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA ALFIN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CLASE	132
FIGURA 14- PROGRAMA ALFIN	139
FIGURA 15- <i>QUT INFORMATION LITERACY MODEL</i>	141
FIGURA 16 - CORRESPONDENCIA DEL PROYECTO EDUCACIONAL CONSIDERANDO LA COMPETENCIA EN INFORMACIÓN	154
FIGURA 17 - RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS INFORMÁTICAS E INFORMACIONALES (CI2).....	171
FIGURA 18 - SISTEMA BRASILEÑO DE ENSEÑANZA SUPERIOR: CURSOS Y NIVELES	185
FIGURA 19 - ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA.....	197
FIGURA 20 - EJEMPLO DE LA PRESENCIA DE LA ALFIN EN EL PLAN DE ESTUDIOS.....	248
FIGURA 21 - EJEMPLO DE COMO EL CONTENIDO CI2 FIGURA EN EL PLAN DE ESTUDIOS.....	282
FIGURA 22 - EJEMPLO DE CÓMO LA ESTRATEGIA ALFIN FIGURA EN EL PLAN DE ESTUDIOS.....	287
FIGURA 23 - ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....	303
FIGURA 24 - FASES DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL.....	321
FIGURA 25 - EJEMPLOS DE FORTALEZAS, OPORTUNIDADES, DEBILIDADES Y AMENAZAS A UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	322
FIGURA 26 - MODELO DE SESIONES INTEGRADAS EN ASIGNATURAS.....	337
FIGURA 27 - VISIÓN DE LA ESTRATEGIA ALFIN Y SU PROGRESIÓN POR DIFERENTES ETAPAS	338
FIGURA 28 - EJEMPLO DEL PERFIL DE GRADUADO EN GEOLOGÍA	341
FIGURA 29 - EJEMPLO DE ASIGNATURAS POTENCIALES PARA INTEGRAR LA ALFIN	343
FIGURA 30 - FRAGMENTO DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: GEOLOGÍA INTRODUCTORIA.....	344
FIGURA 31 - FRAGMENTO DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA GEOMORFOLOGÍA.....	345
FIGURA 32 - FRAGMENTO DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA TRABAJO DE FIN DE GRADO	346
FIGURA 33 - CONFORMACIÓN DE COMISIONES POR CAMPUS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA ALFIN	352

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1- COMPETENCIAS Y HABILIDADES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE RECOMENDADAS POR DISTINTOS ORGANISMOS	44
CUADRO 2- EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	71
CUADRO 3 - LAS TAREAS Y LOS SENTIMIENTOS QUE ESTAS GENERAN EN EL PROCESO DE BÚSQUEDA DE LA INFORMACIÓN	73
CUADRO 4 - NORMAS INTERNACIONALES DE ALFIN (IFLA).....	81
CUADRO 5 - ESTÁNDARES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN CUATRO DIMENSIONES.....	83
CUADRO 6 - EXPRESIONES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN DE USUARIOS EN BIBLIOTECAS.....	103
CUADRO 7- DIFERENCIAS ENTRE LA INSTRUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA Y LA ALFIN	111
CUADRO 8- ESTRATEGIAS PARA INSTITUCIONALIZAR LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN CUATRO MODELOS DE ORGANIZACIÓN.....	136
CUADRO 9- ETAPAS EN EL PROCESO DE PLANEACIÓN DE PROGRAMAS DE ALFIN.....	140
CUADRO 10 - CRITERIOS PARA LA COMPETENCIA O ALFABETISMO INFORMACIONAL.....	157
CUADRO 11 - MÉTODOS DE EVALUACIÓN	169
CUADRO 12 - ALTERNATIVAS DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	170
CUADRO 13 - VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE UN CURSO VIRTUAL SOBRE COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN	255
CUADRO 14 - PROGRAMA DE LA ASIGNATURA TÉCNICAS DE BÚSQUEDA Y USO DE LA INFORMACIÓN.....	276
CUADRO 15 - PROGRAMA DEL CURSO TÉCNICAS DOCUMENTALES. FUENTES DE INFORMACIÓN EN	288
CUADRO 16 - TIPOS DE ACTIVIDADES DE ALFIN	301
CUADRO 17 - MODELOS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	305
CUADRO 18 - EJEMPLO DE UN MARCO DE COMPETENCIAS INFORMACIONALES EN DIFERENTES ETAPAS	326
CUADRO 19 - EJEMPLO DE LAS ETAPAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA ALFIN A TRAVÉS DE ASIGNATURAS	339
CUADRO 20 - ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.....	348

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DENOMINACIÓN DEL ACTUAL CONJUNTO DE ACTIVIDADES FORMATIVAS.....	217
GRÁFICO 2 - PROGRAMA O PLAN DE ALFIN EN LA UNIVERSIDAD	218
GRÁFICO 3 - LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES REFLEJADAS EN EL PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD Y DE LA BIBLIOTECA	219
GRÁFICO 4 - UNIVERSIDADES BRASILEÑAS ENCUESTADAS QUE IMPARTEN ALFIN POR TIPO DE ESTRATEGIAS EN LAS QUE PARTICIPAN*	220
GRÁFICO 5 - CÓMO IMPARTEN LAS BIBLIOTECAS LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL.....	221
GRÁFICO 6 - MEDIA APROXIMADA DE ALUMNOS CAPACITADOS EN ALFIN, DIFERENCIADO POR EL Nº DE ALUMNOS DE LAS DISTINTAS UNIVERSIDADES.....	226
GRÁFICO 7- COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA UNIVERSIDAD.....	229
GRÁFICO 8 - PRINCIPALES BARRERAS PARA EL DESARROLLO DE LA ALFIN EN LA UNIVERSIDAD	230
GRÁFICO 9- RESPONSABILIDAD DE FOMENTAR LA ALFIN EN LA UNIVERSIDAD	231
GRÁFICO 10 - DENOMINACIÓN ACTUAL DEL CONJUNTO DE ACTIVIDADES FORMATIVAS.....	240
GRÁFICO 11 - PROGRAMA O PLAN DE ALFIN EN LA UNIVERSIDAD	241
GRÁFICO 12 - LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES REFLEJADAS EN EL PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD Y DE LA BIBLIOTECA	243
GRÁFICO 13 - UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE IMPARTEN ALFIN POR TIPO DE ESTRATEGIAS EN	244
GRÁFICO 14 - CÓMO IMPARTEN LAS BIBLIOTECAS LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL*.....	245
GRÁFICO 15 - MEDIA APROXIMADA DE ALUMNOS CAPACITADOS EN ALFIN, DIFERENCIADO POR EL Nº DE ALUMNOS DE LAS DISTINTAS UNIVERSIDADES.....	258
GRÁFICO 16 - COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA UNIVERSIDAD.....	262
GRÁFICO 17 - PRINCIPALES BARRERAS PARA EL DESARROLLO DE LA ALFIN EN LA UNIVERSIDAD	263
GRÁFICO 18 - RESPONSABILIDAD DE FOMENTAR LA ALFIN EN LA UNIVERSIDAD	265

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 – DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	33
TABLA 2 - DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS.....	34
TABLA 3- ESTUDIOS SOBRE ALFIN EN CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	112
TABLA 4- SERIE PARA CATEGORIZAR LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	148
TABLA 5- TIPOS DE ACTIVIDADES FORMATIVAS OFERTADAS*	215
TABLA 6– TEMAS ABORDADOS EN LOS CURSOS O SESIONES DE ALFIN	222
TABLA 7 - MODALIDADES PRINCIPALES DE IMPARTICIÓN DE LOS CURSOS O SESIONES DE ALFIN *	224
TABLA 8 - PERFIL DE LOS ESTUDIANTES QUE RECIBEN FORMACIÓN*	225
TABLA 9 - PRINCIPALES OBSTÁCULOS EN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL.....	230
TABLA 10- TIPOS DE ACTIVIDADES FORMATIVAS OFERTADAS*	238
TABLA 11 - EL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN EN ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL*	251
TABLA 12 - MODALIDADES PRINCIPALES DE IMPARTICIÓN DE LOS CURSOS O SESIONES DE ALFIN*	255
TABLA 13 - PERFIL DE LOS ESTUDIANTES QUE RECIBEN FORMACIÓN*	257
TABLA 14 - FACTORES QUE LIMITAN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA UNIVERSIDAD	262

ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACRL	Association of College & Research Libraries
ALA	American Library Association
ALFIN	Alfabetización Informacional
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
APB	Aprendizaje Basado en Problemas
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAI	Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CSU	California State University
CUAL	Council of Australian University Libraries
DESECO	Definition and Selection of Competencies
EEES	Espacio Europeo de Enseñanza Superior
ENEM	Examen Nacional de la Enseñanza Media
ENIL	European Network for Information Literacy
ERIC	Education Resources Information Center
EE.UU	Estados Unidos
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FEBAB	Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários
CBBU	Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias
GPINFO	Grupo de Pesquisa em Informação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituciones de Enseñanza Superior
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IIL	Institute of Information Literacy
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISP	Information Search Process
IS	Sección de Instrucción
ITESM	Instituto Tecnológico e de Estudios Superiores de Monterrey
JISC	Joint Information Systems Committee
LDB	Ley de Directrices y Bases
LOEX	Library Orientation Instruction Exchange
LISA	Library and Information Science Abstracts
LISTA	Library and Information Science & Technology Abstracts
LRC	Learning Resources Centres
MEC	Ministerio de la Educación e Cultura
NAT	Núcleo de Assistência Técnica
NCLIS	National Commission on Libraries and Information Science
NLG	New London Group
NFIL	National Forum on Information Literacy
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIL	Project Information Literacy
PNBU	Plano de Nacional de Bibliotecas Universitárias
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QUT	Queensland University of Technology

REBIUN	Red de Bibliotecas Universitarias
SCANS	Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills
SCONUL	Society of College, National and University Libraries
SUE	Sistema Universitario Español
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UFBA -	Universidad Federal da Bahia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación
SAILS	Standardized Assessment of Information Literacy Skills
SUNY	State University of New York
RIACES	Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
IFAP	Information for All Programme
SISU	Sistema de Selección Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNB	Universidade de Brasília
UNLD	United Nations Literacy Decade
UNAOC	Alianza de las Civilizaciones de las Naciones Unidas
WLMA	Washington Library Media Association

1 INTRODUCCIÓN

Constatado el crecimiento exponencial de la producción de conocimiento en todas las áreas del saber, sobrevenido con los avances de la sociedad de la información, así como con los cambios tecnológicos y sociales, el sistema de educación superior se expande para incluir las alfabetizaciones requeridas por las personas en el siglo XXI, entre ellas, destaca la Alfabetización Informacional (ALFIN).

En éste marco global, la ALFIN ha sido declarada como un resultado social y un eje vertebrador fundamental para el aprendizaje permanente y consolidado de los individuos y de las sociedades. Este planteamiento proviene de multitud de factores sociales y tecnológicos, e incide, principalmente, en la formación del estudiante, dado que el alfabetismo informacional se constituye en un elemento propulsor para la comprensión del universo informacional, el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas y la investigación. Serán más eficaces en esta sociedad el estudiante, el trabajador y el ciudadano que sepan:

- Determinar el alcance de la información requerida.
- Acceder a ella con eficacia y eficiencia.
- Evaluar de forma crítica la información y sus fuentes.
- Incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos.
- Utilizar la información de manera eficaz para acometer tareas específicas.
- Comprender la problemática económica, legal y social que rodea al uso de la información, y acceder a ella y utilizarla de forma ética y legal (ACRL, 2000, p.1).

Esta tesis trata de comprender la educación de ALFIN y, más específicamente, de cómo se puede implantar de forma estable, progresiva y de amplio alcance en la formación del estudiante universitario desde su acceso a la universidad. Se coincide con el gran educador brasileño Anísio Spínola Teixeira cuando sostiene que la escuela debe preparar “cada hombre para ser un individuo que piense y que se dirija, por sí, en un orden social, intelectual e industrial eminentemente complejo y mutable” (TEIXEIRA, 1930, p.5).

La educación a través del desarrollo de competencias para aprender y para asumir el control del propio proceso de aprendizaje está reflejada en informes y políticas educativas, a nivel mundial. Desde hace más de una década, organismos como la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS, 1992), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) y la Organización para la Cooperación

y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) vienen alertando sobre la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiante y en el desarrollo de distintas competencias generales (informática, informacional, mediática, audiovisual, etc.).

Las razones principales que han despertado el interés por esta temática surgen en función de lo que sucede en la vida diaria de un bibliotecario de referencia y, así, como funcionaria de la Biblioteca Universitaria Rector Macedo Costa, de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), Brasil, durante 10 años, actuando en el área de capacitación de estudiantes universitarios en recursos de información referenciales y textuales, detectamos que los alumnos que llegan a la universidad necesitan formación básica para interactuar con el proceso informacional, dado que no tienen habilidades suficientemente desarrolladas para localizar, acceder, recuperar, evaluar y usar de forma crítica la información.

La necesidad de proporcionar conceptos, herramientas y valores a los estudiantes para avanzar de forma independiente en su aprendizaje, determina la elección del tema de esta investigación: la integración de la ALFIN como un eje transversal y sistemático en la formación del estudiante universitario, teniendo en cuenta la necesidad y responsabilidad de la universidad y que junto con su biblioteca promuevan el aprendizaje de la información adecuada a las nuevas exigencias sociales, educativas e institucionales y el desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Se resalta que, en esta investigación, se utilizan la expresión “Alfabetización Informacional”, traducción literal de la expresión inglesa “*Information Literacy*” al español, así como su acrónimo ALFIN, como denominación preferente para este tipo de alfabetización.

1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Para conseguir la formación de graduados capaces de buscar, seleccionar, utilizar y comunicar de forma crítica la ingente cantidad de información acumulada en las redes, la universidad y su biblioteca necesitan implementar la ALFIN articulada a través del marco curricular de las disciplinas (RADER, 1995; ROCKMAN et al., 2004; MCGUINNESS, 2007). Sin embargo, el gran desafío al que se enfrentan la universidad y su biblioteca es cómo integrar la ALFIN en la formación del estudiante de forma estable (que se mantenga por sí misma año tras año), progresiva (que se traslade del nivel básico al avanzado durante la etapa universitaria del alumno) y extensiva (a todo al alumnado) ante la complejidad del entorno educativo.

La biblioteca universitaria ya actúa en la formación de sus usuarios ofreciendo capacitación para el uso de la biblioteca y de la información. Pero, con la introducción del concepto de ALFIN, la biblioteca necesita revisar esta práctica educativa, dado que las actividades de capacitación de usuarios para la búsqueda y uso de la información en las universidades, generalmente, ofertadas de manera opcional, en muchos casos, a través de esfuerzos dispersos, no alcanzan a todos los estudiantes.

Las iniciativas de integración de la ALFIN mediante actividades no sistemáticas, ofertadas fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje académico, o no alineadas formalmente con cualquier disciplina o titulación no llegan a todos los estudiantes y tampoco les da la oportunidad de comprender, aplicar y practicar de forma continuada todas las competencias informacionales (determinar el alcance, acceder, evaluar, organizar, interpretar y utilizar la información), de modo que conforman una formación incompleta. Coincidiendo con Cmor (2009) la formación de estudiantes a través de la colaboración entre bibliotecarios y profesores de forma conjunta pero no institucionalizada, es difícil de desarrollar, mantener y evaluar de forma sistemática.

En todo el mundo, hay un movimiento en pro de la necesidad de desarrollar acciones más eficaces para incorporar la ALFIN en la universidad, es decir, planificar e implantar programas de desarrollo de competencias informacionales integrados en el proceso de aprendizaje del alumno con una perspectiva sistemática y longitudinal, es decir, que no se reduzcan a cursos aislados impartidos de forma extracurricular, dado que como señala Sharma (2007) la falta de oportunidades continuas de aprendizaje de las competencias informacionales fragmenta el proceso de ALFIN en la universidad.

Con este fin, la Association of College & Research Libraries (ACRL, 2007, p.1) recomienda que el bibliotecario formador debe “actuar eficazmente en todos los niveles de la organización académica con el objetivo de implementar programas de alfabetización informacional integrados en el currículum de amplio alcance”. Este planteamiento de la ALFIN en el contexto universitario es una necesidad, principalmente porque en los últimos años, estudios en diferentes países, advierten que además de las competencias en el uso de las TIC, los alumnos necesitan ser alfabetizados en el acceso y uso eficiente de la información (véase, entre otros: Callinan, 2005; Irving, 2006; Ivanitskaya, O’Boyle, Casey, 2006, González Rivero y Santana Arroyo, 2008; Connaway y Dickey, 2010, Tramullas y Sánchez-Casabón, 2010; Joint Information Systems Committee, 2009; Silva y Marcial, 2010; Head y Eisenberg, 2011, ya que están llegando a la universidad sin los conocimientos fundamentales de investigación y de uso crítico de la información.

Los estudiantes ingresan en la universidad utilizando motores de búsqueda, como por ejemplo Google, como principal recurso de recuperación de la información (GONZÁLEZ RIVERO; SANTANA ARROYO 2008; GROSS; DOBOZY, 2010, SILVA; MARCIEL, 2010), desconocen la existencia de otras fuentes, como las bases de datos generales y especializadas y encuentran dificultades para reconocer y definir su propia necesidad de información y de actualización.

Por estas razones, los datos apuntados subrayan la vital importancia de que en la educación superior se fomente el proceso de adquisición de las competencias informacionales como un eje transversal y una formación específica en cada categoría de estudiantes (grado y postgrado). A lo largo del tiempo, muchas preguntas se vienen planteando sobre la educación de usuarios y más recientemente sobre la ALFIN con el intento de mejorar su docencia en el ámbito de la universidad, tales como: ¿Sobre quién recae principalmente la responsabilidad de fomentar la ALFIN en la universidad? ¿Debe ser dada por personal docente o por el personal de la biblioteca? ¿Debe de ser una formación opcional u obligatoria? ¿Debe impartirse a partir de una o varias modalidades? ¿Cuándo y a qué niveles necesitan los estudiantes la formación? ¿Qué papel tiene la biblioteca universitaria en esta formación?

Encontrar la respuesta a todas estas preguntas es muy importante para implantar un programa de capacitación sólido, pero no es tarea fácil ante la complejidad de las instituciones académicas. Como resalta Miranda (2006), “cada institución tiene sus características propias, sus tradiciones y hasta barreras psicológicas que son el producto de su ideología [...]”.

Por un lado, la biblioteca universitaria por la tradición y experiencia que la legitima como responsable de esta formación en la universidad se enfrenta al reto de diseñar e implantar programas de ALFIN integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que respondan a los objetivos educacionales institucionales. Por otro lado, la integración de la ALFIN en una institución de educación superior como destacado anteriormente es un proceso complejo y dificultoso, y se imparte prácticamente por iniciativa y esfuerzo aislado de la biblioteca y sus bibliotecarios en colaboración con unos pocos profesores a unos pocos estudiantes.

Teniendo en cuenta que conjuntamente la universidad y su biblioteca debería dar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes de formarse en las competencias informacionales para usar de forma crítica la información que encuentra y consume, así como continuar aprendiendo de forma autónoma después de la vida académica; se busca investigar y encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo están integrando las universidades y sus bibliotecas la alfabetización informacional en sus currículos y/o formación de sus usuarios?
- ¿Cuáles son las principales estrategias y/o formatos utilizados para implementar la alfabetización informacional a través del currículo académico?
- ¿Qué requisitos o factores institucionales/administrativos y pedagógicos conducen a un entorno favorable y/o son necesarios para integrar la alfabetización informacional de forma progresiva, extensiva y estable en el currículo académico?
- ¿Cuáles son las principales limitaciones y cómo superarlas para lograr una efectiva integración de la alfabetización informacional en la universidad?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 General

El objetivo general del presente estudio consiste en analizar, describir y valorar como la ALFIN puede estar integrada en la formación del estudiante desde su acceso a la universidad de forma progresiva, extensiva (a todo el alumnado) y estable, con la finalidad de contribuir con el proceso educacional en las universidades y sus bibliotecas, proponiendo un conjunto de directrices y recomendaciones para apoyar la implantación institucional de las competencias informacionales.

1.2.2 Específicos

- a) Identificar y analizar en la literatura nacional e internacional estudios que presenten discusión y/o descripción sobre la educación de la ALFIN y su implantación de forma específica en la formación del estudiante universitario, buscando comprenderla.
- b) Identificar, analizar y comparar las iniciativas y prácticas de la ALFIN ofrecidas, principalmente, por universidades públicas brasileñas y españolas.

- c) Analizar las estrategias de integración, los requisitos o factores institucionales/administrativos y pedagógicos y el personal involucrado en la educación de la ALFIN en la formación del estudiante universitario, así como las principales barreras que influyen en este proceso.
- d) Presentar sugerencias de políticas y estrategias, a través de un conjunto de directrices y recomendaciones, para implantar la educación específica de la ALFIN en la universidad ayudando a fomentar y mejorar las competencias informacionales de los estudiantes universitarios.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La ALFIN surge durante la década de los 70 y la están estudiando en todo el mundo, promoviendo un análisis de su evolución y de las alternativas para implementarla como una práctica socioeducativa de gran relevancia social y de forma permanente en la sociedad. Instituciones, asociaciones y colegios profesionales como *American Library Association (ALA)*, *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)*, *Association of College & Research Libraries (ACRL)*, *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL)*, entre otros, vienen generando estándares y directrices amplias para la creación y la evaluación de programas de ALFIN en favor de una sociedad alfabetizada en información.

A pesar de la importancia de la ALFIN destacada en la sociedad en general, y en particular, en la educación universitaria, todavía esta alfabetización no es impartida en muchos programas y currículos y, en consecuencia, los estudiantes están graduándose sin las debidas competencias en información (DERAKHSHAN; SINGH, 2011). Todavía no se han realizado avances significativos en la integración de las competencias informacionales en la formación de los estudiantes universitarios. Solo unas pocas universidades han logrado integrar plenamente la ALFIN en el currículo académico (TRAVIS, 2008) de una manera estratégica y extensiva a todo el alumnado.

Como recomienda la Declaración de Alejandría (UNESCO, 2005, p.2) los gobiernos y a las organizaciones intergubernamentales deben apoyar el “reconocimiento de la alfabetización informacional y del aprendizaje a lo largo de la vida como elementos clave para el desarrollo de las competencias genéricas que deben ser requisito para la acreditación de todos los programas educativos y de formación”.

La necesidad de una universidad con competencias en información es una realidad mundial, pero principalmente, latinoamericana, donde los índices relacionados con la baja calidad de la educación, con el analfabetismo absoluto y la exclusión digital aún son altos. Las universidades latinoamericanas deben promover programas de ALFIN teniendo en cuenta el desarrollo de competencias genéricas para un mayor rendimiento de los estudiantes en sus actividades de aprendizaje, investigación y futuro contexto profesional y social.

En la mayoría de los países latinoamericanos y, nítidamente en Brasil, la ALFIN es un tema todavía incipiente en la educación, sobre todo en el campo de la aplicación práctica, aún necesita un gran impulso para afianzarse. Como destaca Belluzzo (2005, p.25) “en Brasil, esta es un área de estudios aún emergente y requiere contribuciones para la construcción de base teórico-práctica”.

Los estudios recientes de Uribe Tirado y Girlesa Uribe (2011) y Uribe Tirado (2012) a partir del análisis de la literatura y páginas Web de las bibliotecas universitarias de países latinoamericanos como Colombia, Argentina y Brasil, entre otros, señalan que los programas de formación en ALFIN ofrecidos por estas bibliotecas aún son muy limitados, o por lo menos, no están divulgados en sus páginas Web, sino que prevalece la formación tradicional de usuarios.

Esta tesis se justifica desde esta perspectiva como una investigación que pone el foco en conocer y analizar experiencias en Brasil y en otros países, para documentar teorías, acciones y estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ALFIN en el contexto universitario, que puedan servir como directrices y/o ser adaptadas a la realidad de las universidades que aún no imparten formación en las competencias informacionales para sus estudiantes o, de aquellas que ya lo imparten, pero desean mejorar o sistematizar la práctica actual.

La búsqueda de un centro de investigación para la realización de esta tesis ha recaído en la Universidad Carlos III de Madrid, en España, que además de estar en un país con una realidad más cercana a la de Brasil, es pionera en su país en incorporar en sus programas de estudios de Grado una materia específica de ALFIN, titulada “*Técnicas de búsqueda y uso de la información*”, que es transversal a todas las titulaciones. Asimismo, la práctica y desarrollo de las competencias informacionales es relevante en las bibliotecas universitarias españolas que integran el CRAI, y conciben la biblioteca como parte activa y esencial de un sistema de recursos para el aprendizaje y la investigación.

El tema señalado tiene relevancia significativa considerando el contexto educativo universitario actual, que apuesta por el desarrollo del ser humano y su autonomía en los

procesos de búsqueda y uso de la información, del mismo modo que por un papel educativo social y activo de la biblioteca universitaria. Se espera así, que esta investigación contribuya a dar una nueva perspectiva sobre la educación de la ALFIN en la formación del estudiante universitario en Brasil y que sirva de apoyo o base para otras investigaciones en este campo.

Por último, son muchas las contribuciones de la investigación, porque además de rescatar un tema relevante para el debate entre bibliotecarios, profesores, gestores universitarios, estudiantes y la sociedad en general, revela una campo actual y social de actuación pedagógica de la biblioteca universitaria y de sus profesionales.

1.4 PREMISAS

El proceso de formación para involucrar al estudiante universitario en la adquisición de competencias en información recae, principalmente, sobre la biblioteca universitaria por ser parte de sus servicios enfocados a la enseñanza-aprendizaje, y por su tradición en el proceso continuo de formación de usuarios, pero dos factores críticos son extremadamente visibles en el proceso de la formación de estudiantes en ALFIN desde las bibliotecas universitarias. Por un lado, por más esfuerzos que hacen los bibliotecarios, esta formación sólo llega a unos pocos estudiantes y, además, la mayoría de las actividades de ALFIN ocurre de manera no formal al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad.

Por otro lado y en consecuencia, la educación de la ALFIN implantada y conducida por la biblioteca de manera no formal a lo largo de la formación del estudiante es fragmentada e incompleta y su permanencia no está garantizada. Por lo que es necesario buscar el apoyo de la comunidad académica para integrarla de forma curricular y garantice su continuidad curso a curso. Se coincide con Miranda (2006) cuando defiende que un proyecto solo es válido si consigue catalizar las fuerzas e inclinaciones del medio en el que se pretende actuar.

Ante lo expuesto, referente a la integración de la ALFIN en la formación del estudiante universitario se puede subrayar que:

- La educación de la ALFIN es una de las funciones pedagógicas de la biblioteca universitaria como parte de sus servicios enfocados a la enseñanza-aprendizaje, y exige un esfuerzo mayor, dado que para dar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes de formarse con competencias informacionales, implica que esta formación sea parte formal del conjunto de estudios y prácticas que se desarrollan en la universidad, lo que exige la participación e interacción entre diversos actores

sociales, así como acciones políticas y pedagógicas que trascienden los límites de la biblioteca.

- La educación de la ALFIN formalmente integrada en el plan de estudios del estudiante universitario supone una nueva perspectiva en la docencia universitaria y, principalmente, en la biblioteca en el ámbito de su acción educativa, la cual deberá adecuarse para afrontar el reto de participar de forma directa y permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

1.5 MARCO TEÓRICO Y FUENTES PRINCIPALES EMPLEADAS

Para investigar la educación de la ALFIN en la formación del estudiante universitario, es necesario contextualizar el objeto de estudio en cuestión, conocer los conceptos y las teorías concernientes a la Ciencia de la Información, Biblioteconomía y Ciencias de la Educación, así como las áreas afines. A través de una perspectiva integradora e interrelacionada, estas disciplinas son relevantes para delimitar el universo de estudio, formular premisas, componer el referencial teórico y la revisión de la literatura, elementos necesarios para sustentar teóricamente y comprender la realidad empírica estudiada.

Situado en el contexto de las Ciencias Sociales y Humanas, este estudio sigue el hilo conductor de las teorías educacionales que abogan por un proceso de formación orientado al desarrollo de la capacidad de lectura, escritura y la construcción del conocimiento, alineados con el desarrollo de valores sociales, donde el objetivo final debe ser la autonomía en el proceso de aprendizaje y la transformación del sujeto. Como así lo conciben filósofos, sociólogos y educadores como Anísio Teixeira, Paulo Freire, John Dewey, Clemens Menze, Edgar Morin y Philippe Perrenoud.

Bajo esta corriente constructivista, la educación es un proceso que ayuda a despertar “la consciencia reflexiva” y la “capacidad para reconocer o rehacer el conocimiento existente” (FREIRE, 1994, p.124) y la formación es concebida como un proceso de desarrollo del individuo que “abarca la inteligencia de sí y del mundo” y es “inconcebible sin educación” (MENZE, 1981, p.269). Desde esta perspectiva educativa que incluye el aprender a través de la construcción del conocimiento, del desarrollo del pensamiento crítico y de la “aptitud natural de la inteligencia humana” (MORIN, 1999, p.2), se inserta la formación en ALFIN como un aporte para el aprendizaje autónomo en la sociedad actual.

Situada en el ámbito de las competencias educacionales esenciales en el mundo moderno, la ALFIN se entiende como una alfabetización para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores para hacer un mayor y mejor uso de la información para la construcción personal del conocimiento, es decir, para “[...] utilizar de forma inteligente la información para acceder a la misma, otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla personalmente” (AREA MOREIRA, 2012, p. 30).

Considerando que las competencias “son adquisiciones, aprendizajes construidos, y no virtualidades de la especie” (PERRENOUD, 1999, p. 21), deben ser desarrolladas de forma continua a través del proceso de educación tanto formal, no formal como informal ya sea en ambientes educacionales formales, profesionales o sociales. Siguiendo a Perrenoud aunque los seres humanos sean genéticamente capaces de construir competencias, “las potencialidades del sujeto solo se transforman en competencias efectivas por medio de aprendizajes” (p. 20).

El proceso de aprender por medio del acceso, búsqueda, evaluación y uso de la información para la construcción del conocimiento y desarrollo intelectual de las personas, así como la necesidad de intervención para el desarrollo de competencias importantes para el aprendizaje tratadas por las Ciencias de la Educación y áreas afines, alude a los conceptos de necesidades y usos de información, igual que de mediación y de educación/formación de usuarios, temas debatidos por la Ciencia de la Información y la Biblioteconomía.

La necesidad de información es comprendida como la brecha entre el conocimiento que una persona tiene sobre un problema o propósito concreto (un tema de investigación, un dato, una cuestión o duda, etc.) y lo que él necesita saber para solucionarlo o aclararlo (DERR, 1983; KUHLETHAU, 1988). A su vez, la mediación envuelve:

Toda ação de interferência – realizada pelo profissional da informação –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural, individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 6).

La mediación para el acceso a la información de forma más completa a lo largo de los años en las bibliotecas se ha producido a través de la educación o formación de usuarios, que consiste en todos los tipos de actividades dirigidas a enseñar a los usuarios los servicios, las instalaciones y la organización de la biblioteca, del mismo modo que la localización y uso eficiente y ético de la información.

La concepción constructivista del aprendizaje, el aprender a través del desarrollo de competencias, las necesidades informacionales de los estudiantes, así como la mediación y la

formación para el uso de la información son aportaciones teóricas que fundamentan y ayudan a comprender la temática en estudio. Así, en la elaboración de la situación teórica para comprender la educación de la ALFIN y su conexión con el proceso de formación del estudiante universitario, se ha recurrido a conocimientos de varias disciplinas y a distintas tipologías de fuentes documentales.

Para comprender el panorama actual de la sociedad ante las transformaciones tecnológicas, económicas y, principalmente educativas, que inciden en la necesidad de preparar a las personas con las competencias transferibles para la vida se han estudiado informes y recomendaciones de distintos organismos como SCANS, UNESCO OCDE, Unión Europea y sitios web como del Partnership for 21st Skills. Además, se han recurrido a otros informes sobre las necesidades informacionales de los estudiantes como el de Joint Information Systems Committee (JISC), organismo situado en Reino Unido, que desarrolla estudios y apoya el uso de TIC en enseñanza superior y del Proyecto PIL, desarrollado en la Universidad de Washington, para conocer cómo los estudiantes universitarios evalúan y usan la información en la era digital.

En relación con la conceptualización, evolución y competencias de la ALFIN, se ha tenido en cuenta el cuerpo teórico que ha sido elaborado a partir del surgimiento de su concepto a nivel nacional e internacional. Las fuentes más empleadas han sido los informes y estándares de la American Library Association (ALA)/Association of College & Research Libraries (ACRL), monografías y artículos de autores precursores del movimiento de las competencias informacionales en diferentes regiones, como Kuhlthau, Doyle, Bruce, Hatschbach, Dudziak, Campello, Gómez Hernández, Benito Morales, Pinto Molina, González Fernández-Villavicencio y Area Moreira.

Para situar y analizar el desarrollo de la ALFIN en el contexto de la universidad y de su biblioteca se recurre, principalmente a un marco referencial de estudios provenientes de la literatura nacional y extranjera en el campo de la Ciencia de la Información y, más específicamente, de la Biblioteconomía, en los que se analizan el avance de la biblioteca universitaria, su función mediadora y educativa ante las nuevas demandas sociales de los estudiantes y de la cultura de la información digital, las prácticas de la ALFIN en la formación de los estudiantes universitarios, así como las teorías sobre los avances y factores que influyen en el proceso de integración de las competencias informacionales en el ámbito de la formación universitaria.

Para todo ello, una fuente de información de gran relevancia ha sido el “Portal de Periódicos de CAPES”, biblioteca virtual que recopila y pone a disposición de las

instituciones de educación e investigación en Brasil la mejor producción científica internacional. Las bases especializadas de las áreas de la Ciencia de la Información y Biblioteconomía y de las Ciencias de la Educación consultadas fueron: la Library and Information Science Abstracts (LISA), la Library and Information Science & Technology Abstracts (LISTA) y la Education Resources Information Center (ERIC). También las multidisciplinares Web of Science y Scopus y los repositorios institucionales de tesis nacionales como la Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) y el Banco de Teses da CAPES, así como la internacional Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD).

Para delinear y comprender el panorama de la ALFIN en el contexto específico de Brasil y España, se ha buscado apoyo en los estudios de distintos autores en ambos países y las principales fuentes consultadas fueron la base de datos Scientific Electronic Library Online (SciELO), el portal DIALNET, de publicaciones científicas de España, y las principales revistas científicas de las áreas de Ciencias de la Información, Biblioteconomía y Documentación en ambos países. También han sido fuentes fundamentales sitio web de REBIUN y sus bases de datos estadísticas, la wiki repositorio “Alfabetización Informacional/Iberoamérica”, que recopila la producción de ALFIN de 22 países, y las páginas web de las bibliotecas universitarias de Brasil y España.

Por último, también se ha recurrido a la literatura impresa y recursos electrónicos en las bibliotecas de la Universidad Carlos III de Madrid y en la Biblioteca Pública de Valladolid. En ambas, se han consultado diversas monografías relacionada con ciertos aspectos necesarios para la comprensión del tema y la especificación de la metodología adaptada en este estudio. Además, se han utilizado los motores de búsqueda Google, Google Scholar y consultado blogs nacionales e internacionales sobre ALFIN.

Los principales descriptores utilizados en la planificación de las estrategias de búsquedas fueron “information literacy” “Information competence” “information skills,” “information literacy education”, “information literacy instruction”, “curricular integration”, “information literacy programs”, “information literacy policy”, “institutionalization”, “curricula”, “curriculum”, “higher education”, “undergraduate students”, “university libraries”, “academic libraries” combinados de acuerdo con los recursos y límites de búsqueda de las distintas bases de datos.

Así, los tipos principales de información utilizada en esta investigación pueden ser clasificados como documentos teóricos, empíricos y metodológicos. Se ha recurrido a fuentes documentales en formato papel, a artículos científicos de revistas electrónicas, repositorios

digitales de tesis doctorales y otros informes a veces más profesionales que científicos. Además, han sido de especial relevancia las iniciativas y proyectos de integración de competencias informacionales disponibles en las páginas web de las universidades en España y Brasil.

1.6 METODOLOGÍA

1.6.1 El ámbito y la delimitación del universo de estudio

La universidad es el ambiente que favorece la interacción y el intercambio de información entre la biblioteca y el estudiante. Como un espacio de aprendizaje, la biblioteca universitaria, en el ámbito de su acción pedagógica, tiene la capacidad de apoyar al estudiante en el desarrollo de la lectura, de la investigación y de ofrecerle soporte y formación para la búsqueda y uso de la información. Es en este contexto de la educación superior, de la universidad y de su biblioteca en el que se realiza esta investigación y, su recorte incide en el ámbito de las bibliotecas de universidades públicas y presenciales en Brasil y España.

La relación de las universidades brasileñas registradas en el e-MEC (<https://emec.mec.gov.br/ies/>), sistema electrónico de acompañamiento de los procesos que regulan la educación superior en Brasil, del Ministerio de la Educación, permitió la selección entre un universo de aproximadamente 102 universidades públicas (BRASIL, 2013), identificar 59 universidades públicas del ámbito federal, por considerar que son estas grandes universidades las que ofrecen titulaciones de grado y postgrado, así como las bibliotecas universitarias estructuradas y con tradición en la atención y formación de usuarios.

A su vez, en España, la relación de las universidades públicas constatadas en el documento “*Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (SUE)*”, curso 2011-2012 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html>) y del *site* de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), apartado Universidades (<http://www.crue.org/UNIVERSIDADES/>), fueron consultadas resultando una lista de 47 universidades presenciales, que ofrecen titulaciones de grado y postgrado, y bibliotecas estructuradas, con tradición en la formación de usuarios, que posibilitasen un análisis comparativo con las universidades federales brasileñas.

Por fin, el universo de la investigación fue constituido por los gestores de las bibliotecas universitarias brasileñas y españolas, es decir, superintendentes o directores de la

red/sistema de bibliotecas universitarias o de bibliotecas centrales, como corresponda, y en la fase sucesiva y complementaria, por coordinadores específicos de programas institucionales de ALFIN.

1.6.2 Tipo de investigación y recopilación de datos

Se trata de una investigación principalmente de tipo exploratorio y descriptivo, que implica analizar, describir y comprender, desde la perspectiva de la biblioteca universitaria, el proceso de integración de la ALFIN en la formación del estudiante universitario. De acuerdo con Gil (2008, p.45), las investigaciones descriptivas son, juntamente con las exploratorias, las que habitualmente realizan los investigadores sociales preocupados por la actuación práctica”.

La investigación de nivel exploratorio tiene como finalidad, desarrollar, esclarecer y modificar conceptos e ideas, es decir, proporcionar una visión general y familiarizarse con el tema, con vistas a esclarecerlo o a construir hipótesis. En cuanto a la investigación descriptiva, tiene como objetivo exponer, clasificar e interpretar las características de una determinada población o fenómeno o el establecimiento de relaciones entre variables (GIL, 2008).

En el ámbito de una investigación exploratoria y descriptiva, este estudio adopta el método de estudio de casos para identificar y analizar las iniciativas y prácticas de la ALFIN ofrecidas por universidades públicas brasileñas y españolas. De acuerdo con Yin (2005 apud GIL, 2008, p. 58) el estudio de casos “es un estudio empírico que investiga un fenómeno actual dentro de su contexto de realidad, cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son claramente definidas y en el cual son utilizadas varias fuentes de evidencias”.

Como procedimiento para el análisis de los datos empíricos, este estudio adopta un abordaje cuantitativo y cualitativo, o sea, la forma híbrida, partiendo del entendimiento de que ese procedimiento es el mejor para comprender, interpretar y caracterizar los elementos descritos y la opinión de los sujetos investigados. Esta opción, permite la evaluación de la cantidad y la calidad de la información, haciendo posible la consecución de los objetivos propuestos para ese estudio.

La investigación cualitativa comprende la obtención de datos descriptivos sobre personas, lugares y procesos interactivos por el contacto directo del investigador con la situación estudiada (GODOY, 1995; CHIZZOTTI, 2003). Para Triviños (1987), toda investigación puede ser, al mismo tiempo, cualitativa y cuantitativa, eso ocurre cuando en una

investigación, basada en estadística, que pretende obtener resultados objetivos, el investigador aprovecha esa información para avanzar en la interpretación más amplia de la misma.

También se utiliza para el análisis de resultados de la implantación de la ALFIN en Brasil y España el método comparado, con vistas a verificar las similitudes y divergencias entre los fenómenos y hechos estudiados en Brasil y España, así como en la teoría expuesta a través de la revisión de la literatura. Los estudios comparados, de amplia utilización en las Ciencias Sociales (GIL, 2008), permiten “la explicación de los fenómenos a través del análisis del dato concreto, deduciendo del mismo los elementos constantes, abstractos y generales (MARCONI; LAKATOS, 2005), que en conjunto permiten la comprensión tema estudiando.

Adoptando múltiples métodos, y situándose en el contexto de Brasil y España, esta investigación procura comprender e interpretar las relaciones y acciones concretas desarrolladas para la integración de la ALFIN en la formación del estudiante universitario tanto en su pluralidad como en su singularidad. Así, en el proceso de recopilación de datos, además de constatar una base teórica y contrastar los conocimientos a través de la investigación bibliográfica y documental (basada en fuentes escritas), fueron necesarios el cuestionario y la entrevista de forma complementaria para comprender el proceso de integración de la ALFIN en la universidad tanto de forma general como institucional.

La estrategia de elaboración y aplicación de los instrumentos de investigación contempla, inicialmente una visita a las páginas *web* de las redes/sistemas de bibliotecas universitarias seleccionadas para la investigación, de carácter exploratorio, con vistas a sondear los servicios ofrecidos a los estudiantes a nivel de formación para el uso de la información y los recursos bibliotecarios. Esta exploración inicial en las páginas *web* de las bibliotecas y la revisión inicial de la literatura permitieron visualizar con más claridad los puntos explorados y proporcionaron posteriormente el desarrollo del cuestionario.

El cuestionario se estructuró a través de 39 cuestiones, cerradas y abiertas, y las variables investigadas procuran seguir el patrón de cuestiones que se adoptan en las investigaciones del área de la Ciencia de la Información y Biblioteconomía y, más específicamente, las que rodean la formación del usuario de la información adaptadas a los propósitos de que se pretenden alcanzar, así como la elaboración de cuestiones específicas de la temática en estudio.

A través de la aplicación “Formularios”, del Google, las cuestiones están relacionadas y divididas en tres bloques que, en conjunto, permiten comprender la realidad global del objeto. En la primera parte, para caracterizar los aspectos generales de la formación de usuarios en la universidad, se estructura el análisis a través de las variables que abordan el

nombre de la universidad, el número aproximado de alumnos matriculados, los tipos de actividades formativas, el tipo de usuarios a que van dirigidas las actividades de formación, el personal que trabaja en el sistema de bibliotecas en general y quién se encarga de la formación de usuarios. La segunda parte versa sobre la comprensión de la organización y ejecución de un programa o actividades específicas de ALFIN en la universidad, desde la óptica de la biblioteca universitaria, y las cuestiones comprenden: la existencia de un programa o plan para el desarrollo de la ALFIN, de quién partió la iniciativa del programa, los estudios previos para diseñar y planificar las actividades relacionadas con la ALFIN, las estrategias y modelos de formación en ALFIN, el contenido y la metodología didáctica, la modalidad, el lugar de impartición y la duración, el perfil de los estudiantes y de los formadores, así como la evaluación. En la tercera, y última parte, se presentan las variables relacionadas con las barreras y retos que limitan la implantación de la ALFIN en la universidad.

Con el objetivo de evaluar la precisión de las preguntas del cuestionario se introduce un pre-test en dos bibliotecas universitarias y, específicamente con bibliotecarios coordinadores de biblioteca de área en una universidad pública de Brasil y otra de España, con experiencia en formación de usuarios. Además, también se contó con la contribución de cuatro profesores del área de Ciencia de la Información y Biblioteconomía con experiencia en ALFIN, dos de Brasil y dos de España, que han hecho observaciones, a nivel general, sobre el referido instrumento. El cuestionario fue enviado por correo electrónico, juntamente con un mensaje, invitando a estos profesionales a contribuir en esta fase inicial de la investigación.

Posteriormente, se procedió al análisis de las respuestas de tres bibliotecarios que contestaron el pre-test para verificar la precisión y los fallos en la formulación de las preguntas, así como las observaciones de los profesores, lo que dio lugar a ajustes y reformulación del instrumento de recopilación de datos para, a continuación, elaborar la versión final tanto en español como en portugués. Con excepción de pequeños ajustes relativos a la realidad de cada país y al idioma, la gran mayoría de las preguntas del cuestionario fueron idénticas para ambos países.

Como estrategia de aplicación del instrumento de investigación, a través de las páginas web de las bibliotecas y/o por llamadas telefónicas se localiza la dirección de correo electrónico de los directores de las bibliotecas universitarias en Brasil y España. Seguidamente, se elabora un mensaje invitando a los directores a participar en la investigación (incluyendo la opción de redirigirla a la persona responsable de la formación de usuarios o a quién se estimase oportuno); también se informa sobre los procedimientos éticos

seguidos y los datos de identificación y localización de la investigadora, lo cual fue enviado juntamente con el enlace del cuestionario, por e-mail. El envío, reenvío (un recordatorio) y el recibimiento de las respuestas de los cuestionarios ocurren, en España, entre el 07 de febrero y el 24 de abril de 2012, y en Brasil, entre el 11 de marzo y el 12 de junio de 2012.

A las bibliotecas universitarias de Brasil se enviaron 59 cuestionarios, de los cuales se recogieron 33 (55,9%) y, en España, enviaron 47 y se recogieron 28 (59,6%), lo que supone un porcentaje superior al cincuenta por ciento en ambos países. Tanto en Brasil como en España, en algunas bibliotecas, el cuestionario fue contestado por los propios directores o superintendentes de la red de bibliotecas y en otras ha ido dirigido a responsables de la atención y formación de usuarios, incluyendo: jefes de Sección Apoyo a Docencia, responsables del Gabinete de Formación y Calidad de la Biblioteca, coordinadores de Información y Referencia, jefes del Servicio de Información Bibliográfica, administradores de Formación de la Biblioteca, coordinadores del Plan de Competencias Informacionales, responsables de la Sección de Formación y Comunicación y de la formación de usuarios.

En cuanto a la dispersión geográfica, las veinte y ocho universidades públicas españolas que se recogen en la investigación están distribuidas entre catorce comunidades autónomas distintas.

Tabla 1 – Distribución geográfica de las universidades españolas

Región	Universidades
Andalucía	6
Aragón	0
Comunidad de Madrid	3
Comunidad de Navarra	1
Comunidad Valenciana	3
Cantabria	1
Castilla y León	2
Castilla la Mancha	1
Cataluña	4
Extremadura	1
Galicia	2
Islas Baleares	1
Islas Canarias	1
La Rioja	0
País Vasco	0
Principado de Asturias	1
Murcia	1
Total	28

Fuente: Organizado por la autora

A su vez, en Brasil, de las 33 universidades participantes, con excepción de una, que no dio su nombre, 32 provienen de las cinco regiones brasileñas:

Tabla 2 - Distribución geográfica de las universidades brasileñas

Región	Universidades
Región Norte	1
Región Nordeste	7
Región Sudeste	16
Región Sur	6
Región Centro-Oeste	2
No informado	1
Total	33

Fuente: Organizado por la autora

Al analizar los datos de la encuesta fue posible percibir los avances y las brechas en la educación para ALFIN en el ámbito universitario estudiado. A través de la descripción, interpretación y comparación del hacer educativo en estas bibliotecas se han detectado carencias, modelos/estrategias, personas responsables, experiencias institucionales y barreras en la educación para la ALFIN en la formación de estudiantes que inciden en la comprensión global del objeto de estudio. Para eso, el análisis de los datos, además de un panorama general de la formación de usuarios en los dos países, se ha estructurado de acuerdo con el análisis de ocho categorías específicas sobre la formación en ALFIN:

- El programa y el apoyo institucional
- Las estrategias de integración
- El contenido y la metodología didáctica
- Modalidad, lugar de impartición y duración
- El perfil de los estudiantes
- Los formadores y la colaboración
- Las formas de evaluación
- Las barreras

A medida que se avanzó en el análisis de estas categorías se apreció la necesidad de recoger informaciones adicionales, que aclarasen cuestiones importantes para el alcance de los objetivos del estudio a través de la exploración del contexto estudiado. Así, con la finalidad de complementar los datos obtenidos en la encuesta y comprender la implantación

institucional de la ALFIN en la universidad, se realiza una entrevista semi-estructurada y en profundidad en las tres universidades españolas participantes en esta investigación y que lograron, en el momento de revisión curricular, integrar la educación de la ALFIN de forma institucional en todas las titulaciones de grado. Se resalta que en Brasil no se han detectado, en el universo participante, programas institucionalmente implementados de manera formal/institucional para todos los alumnos de grado.

Con el objetivo de conocer y valorar el proceso de toma de decisión, planificación e implementación del programa ALFIN institucionalmente definido para alumnos de grado, las entrevistas ocurrieron entre los meses de octubre a diciembre de 2012 con la coordinadora general del programa ALFIN en cada universidad identificada, pero en una de las universidades, por ser impartido el programa ALFIN por el Departamento de Biblioteconomía y Documentación conjuntamente con la Biblioteca, se entrevistó tanto la coordinadora general de la ALFIN por parte del Departamento como la coordinadora general por parte de la Biblioteca, sumando un total de 4 coordinadoras entrevistadas.

El procedimiento adoptado para la realización de las entrevistas consistió en el envío de un mensaje por correo electrónico, presentando los objetivos de la investigación e invitando a los coordinadores a participar en la entrevista. Después de aceptar cada coordinadora los temas que se iban a valorar en la entrevista, estos fueron enviados también a través de un mensaje de correo electrónico y la entrevista fue realizada in situ, en el día y hora indicados por los mismos. Las principales temáticas que guiaron la entrevista sobre los programas de ALFIN incluyen: fecha de creación, apoyo institucional y políticas adoptadas; objetivos y contenidos; organización, coordinación y colaboración; metodología y organización; promoción y divulgación; formación de formadores; evaluación; ventajas y desventajas del modelo adoptado, modelo exportable y proyección de futuro del programa. La duración de las entrevistas fue de una media de 50 minutos, y, después de la autorización, grabada por la propia investigadora, luego transcrita y analizado su contenido.

El programa Excel garantiza la organización de los datos empíricos recopilados en la encuesta y en el caso de las entrevistas también en consonancia con el carácter cualitativo se ha optado por hacer inferencias a partir de los discursos de los entrevistados. En la redacción de los resultados de la encuesta, los nombres de las universidades participantes no se mencionan de forma individual y todas las citas de los participantes incorporadas en el análisis de datos están destacadas en *itálica*.

En cuanto a la estructura y la normalización de las citas y referencias de esta tesis se sigue el patrón de la “Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) con pequeñas

excepciones relativas a las citas literales traducidas de otros idiomas, incluyendo el portugués, donde, para evitar sucesivas repeticiones, se ha omitido la expresión “traducción nuestra” o “traducción del autor”, manteniendo esta indicación solamente en la traducción de cuadros, tablas o figuras. Las normas utilizadas son: NBR 6023:2002 – “Informação e Documentação - Referências – Elaboração” y NBR 10520:2002 – “Informação e documentação - Citações em documentos – Apresentação”, las cuales se basan en las normas ISO.

En relación a la normalización de las citas y referencias bibliográficas, siguiendo el patrón ABNT, se utiliza el sistema autor-fecha siguiendo los siguientes criterios: la indicación de la fuente citada se hace entre paréntesis en el interior del propio texto y el apellido/s del autor en letra mayúscula [ej. (ESCUDERO MARTÍNEZ, 2010)]. Pero cuando el nombre del autor está incorporado al texto que se está construyendo el nombre del autor es transcrito solamente con su primera letra en mayúscula [ej.: Conforme Escudero Martínez (2010) ...].

En síntesis, el análisis bibliográfico y documental, la encuesta y la entrevista como instrumentos de recopilación de datos han sido importantes para expandir, enriquecer e interpretar los datos que, aunque de forma provisional permitieron encontrar respuestas a las preguntas inicialmente formuladas en esta investigación y alcanzar los objetivos propuestos.

1.7 ESTRUCTURA DE LA EXPOSICIÓN

Para alcanzar los objetivos propuestos, esta Tesis está organizada en siete capítulos que hacen posible la comprensión integral de la investigación. En el primer capítulo, como forma introductoria y construcción del objeto de estudio, se explicita el contexto de la discusión y los aspectos formales y metodológicos: la introducción al tema, la definición y especificación del problema de investigación, el objetivo general y los específicos, la justificación, las premisas del estudio, el marco teórico y las fuentes principales empleadas, las orientaciones metodológicas y la estructura de la exposición.

El segundo capítulo está compuesto de tres partes. En la primera y segunda se juzga esencial abordar la sociedad de la información y analizar las necesidades advenidas de esta a partir del avance generalizado de las tecnologías de la información y comunicación, que exigen el desarrollo de nuevos saberes, hábitos de aprendizaje y valores. En la tercera parte, para una mayor comprensión de su concepto y amplitud se describe la ALFIN, subrayando: qué es la alfabetización informacional, la evolución, las características, las normas, las competencias informacionales y sus beneficios, así como las políticas internacionales de desarrollo.

En el tercer capítulo se plantea la ALFIN en el contexto de la universidad y de la formación del estudiante, abordando: la función de la biblioteca universitaria y sus actuales desafíos, la tradicional formación de usuarios, la formación en ALFIN en el contexto universitario y las características y los factores que inciden en este proceso en el contexto actual; también se exponen y analizan algunas experiencias de la integración de la ALFIN en la formación de estudiantes universitarios en universidades internacionales.

En el cuarto capítulo, para una mayor comprensión de sistema de educación superior de los países estudiados en esta tesis, se traza el panorama actual de la educación universitaria y del desarrollo general de la ALFIN a través de los estudios publicados en ambos países.

El quinto capítulo está dedicado al análisis de datos, los resultados obtenidos mediante la investigación de campo (encuestas y entrevistas) y sus respectivas conclusiones.

En el sexto capítulo, se plantea una discusión y análisis de resultados desde una perspectiva comparada de los datos recopilados y analizados a través de la encuesta aplicada en universidades públicas brasileñas y españolas, de las entrevistas con los coordinadores de programas institucionales de ALFIN, así como el conocimiento recopilado en la revisión bibliográfica, para terminar con una propuesta de directrices para integrar la ALFIN en la formación del estudiante universitario a través del currículo académico, y en la perspectiva de las universidades brasileñas.

En el séptimo y último capítulo están las consideraciones finales, las recomendaciones y las líneas de investigación futuras, que mediante la aglutinación de los datos y teorías permiten comprender la práctica de la ALFIN en las universidades públicas de Brasil y España, así como las estrategias, los requisitos institucionales y pedagógicos, las barreras y retos para su integración estable, progresiva y de amplio alcance en la formación del estudiante universitario.

2 LOS NUEVOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o la su construcción”.

Paulo Freire, 1996

Las transformaciones sociales imponen desafíos y fuerzan el cambio en las prácticas y métodos del sistema educacional vigente para atender las necesidades de aprendizaje de las personas en la sociedad contemporánea. Para situar la educación de la ALFIN en este contexto en el que se desenvuelve la formación universitaria, se analizan las necesidades advenidas de esta sociedad, las cuales exigen el desarrollo de nuevos saberes, hábitos de aprendizaje y valores humanos que fundamentan la necesidad de la adquisición de competencias informacionales.

En esta línea, instituida por medio de normas, modelos y declaraciones, la ALFIN ha sido asimilada, principalmente por la clase bibliotecaria y educacional como una de las competencias en el siglo XXI que promueve la relación entre las personas y la información registrada, y propone una apertura hacia lo social. Para comprender este proceso se examina el concepto y evolución de la ALFIN considerando cuestiones relativas a su amplitud, sus competencias en el ámbito de la educación superior y sus objetivos finales como el aprendizaje independiente a lo largo de la vida.

2.1 LA INFORMACIÓN, LA TECNOLOGÍA Y EL CONOCIMIENTO: FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO EDUCATIVO

La información y generación del conocimiento asociadas a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) han pasado a ser esenciales en todo proceso de desarrollo económico y sociocultural. Un gran rasgo en la sociedad contemporánea es el uso de la información, del conocimiento, así como las capacidades humanas como fuentes productivas en las actividades económicas y sociales. En realidad, estos factores relacionados entre sí son estrategias competitivas que afectan a la sociedad en diversos ámbitos y aportan una mayor prosperidad global.

Vivimos en una sociedad caracterizada por la transformación en sus estructuras en la denominada sociedad de la información y del conocimiento, la cual puede ser concebida como un:

Modo de desarrollo social y económico en el que la adquisición, almacenamiento, procesamiento, valoración, transmisión, distribución y diseminación de información con vistas a la creación de conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de las personas y de las instituciones, juega un papel central en la actividad económica, en la creación de riqueza, en la definición de la calidad de vida de los ciudadanos y de sus prácticas culturales (PORTUGAL, 1997, p. 5).

En este contexto de la sociedad de la información se están produciendo cambios sustanciales en las dimensiones económicas y socioculturales por el influjo de los avances tecnológicos e informacionales y el desarrollo de hábitos de aprendizaje autónomo se ha convertido en un elemento fundamental en la sociedad. Se constata, en las palabras de Silva y Tomael (2004, p. 2), que “las tecnologías de la información reclaman más especialización y mejor capacitación del individuo, transformando la educación tradicional y exigiendo nuevas habilidades para el buen desempeño en el mercado de trabajo.”

Las condiciones de vida han adquirido nuevos significados, surgen nuevos modos de trabajar, estudiar y socializarse en medio de una sociedad dinámica, cada vez más diversificada y digital. En la visión de Drucker (1999), la revolución informacional es la cuarta en la historia de la humanidad. La primera fue la invención de la escritura en Mesopotamia; la segunda fue provocada por la invención del libro escrito en China; y la tercera fue causada por la invención de la imprenta en Occidente, del tipo móvil de Gutenberg, entre 1450 y 1455, y por último, la invención contemporánea de la impresión.

Las consecuencias de las evoluciones científicas y tecnológicas afectan el día a día de la vida de la sociedad y de las personas que necesitan cada vez más usar la información para adquirir nuevos conocimientos, realizar actividades intelectuales, responder de forma flexible a problemas complejos, probar y examinar nuevas tecnologías e innovar en el ámbito del trabajo interactuando en un contexto que amplía significativamente las formas de lectura, de escritura y de conectar la información y el conocimiento. Como señala Varela (2008, p.91) “entramos en una era en la que para existir y sobrevivir sin quedarse al margen es necesario informarse cada vez más”.

Desde que surgió, la sociedad de la información se caracteriza como una “sociedad en la cual la información es utilizada intensamente como elemento de la vida económica, social, cultural y política” (MOORE, 1999, p. 97). Adquirir nuevas competencias y desarrollar habilidades pasa a ser una condición fundamental.

Bajo ese punto de vista, los actuales cambios en el entorno dentro del cual se organiza la educación exigen nuevas y variadas necesidades formativas, requiriendo un nuevo modelo, una nueva visión del proceso educativo vigente. Como señalan Ananiadou y Claro (2010) el

desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias que permitan a la actual generación beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización

En este sentido, en el caso de la enseñanza superior, la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998) hace ya más de una década ha propuesto acciones para vencer los actuales desafíos del sistema educacional, entre ellos: formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana; constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente; promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural (UNESCO, 1998, p.22).

Debido a la preocupación mundial por mejorar los niveles de conocimientos, habilidades y valores de los individuos y, principalmente de los jóvenes, numerosas competencias y habilidades son definidas y recomendadas por organismos internacionales, transnacionales; comunidades educacionales, políticas y empresariales; así como por científicos sociales en todo el mundo preocupados, por un lado, por el futuro de los jóvenes y sus capacidades para informarse, pensar por sí mismos, asumir la responsabilidad de sus aprendizajes y acciones a lo largo de la vida, y por otro, por la orientación del sistema educativo y formativo hacia el mercado laboral.

El aprendizaje, como un ejercicio permanente, envuelve tanto la educación formal, como la no formal y “[...] es un nuevo marco de ámbito mundial que amplía el concepto mismo de educación y su exclusivo marco institucional” (RUBIO HERRÁEZ, 2007, p. 15). A través del aprendizaje a lo largo de la vida de forma autónoma, el individuo busca actualizarse o avanzar en sus estudios, actitudes y conocimientos y, por ese medio, mejora sus competencias y habilidades continuamente.

Para seguir aprendiendo de forma autónoma, como por ejemplo, a través de los recientes *Massive Online Open Courses* (MOOC)¹, las personas necesitan tener desarrolladas determinadas competencias y habilidades como: planificar y administrar el tiempo, adaptarse y actuar en nuevas situaciones, buscar, evaluar, procesar y analizar información de una variedad de fuentes, actuar sobre la base del compromiso ético, entre otras.

¹ “Cursos Online Masivos Abiertos”, formación online de acceso y realización de actividades libres y gratuitos. [Véase al respecto en: SCOPEO. MOOC: estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Scopeo Informe, n. 2, 2013. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>].

Competencia, siguiendo la definición de la agencia *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP), es la “capacidad de una persona para aplicar correctamente los resultados de aprendizaje obtenidos a un contexto concreto (en la educación, el trabajo o el desarrollo personal o profesional)”. A su vez, habilidad o destreza es “capacidad para realizar tareas y resolver problemas” (CEDEFOP, 2008, p.48 y 79).

Una de las características sobresalientes en este siglo es el énfasis en la noción de competencia como desarrollo social y personal del individuo el que amplía su concepto, antes centrado en las capacidades productivas. Competencia es la “capacidad de actuar eficazmente en un determinado tipo de situación, apoyada en conocimientos, pero que no se reduce a ellos” (PERRENOUD, 1999, p. 7). O aún, como la define Zabala Vidiella y Arnau Belmonte (2007, p.43-44): “es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”. En esta perspectiva, en Miguel Díaz (2005, p. 30) se definen los componentes de una competencia como:

- ✓ Conocimientos: adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.
- ✓ Habilidades y destrezas: entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).
- ✓ Actitudes y valores: necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc...

En el ámbito educativo, el gran logro para este siglo es definir bien las competencias clave e integrarlas en el currículo para garantizar que todos los jóvenes alcancen sus metas educativas, laborales, sociales y personales, así como una participación social plena, principalmente beneficiándose con la información y las tecnologías contemporáneas. Para que una competencia pueda ser considerada clave debe: contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos, ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos (OCDE, 2005, p.3).

Las competencias y habilidades consideradas valiosas para el siglo XXI puestas de relieve por diversos organismos internacionales, nacionales e instituciones con el objetivo de

integrarlas en las políticas educacionales y en los contenidos de las áreas del currículo escolar, caracterizan muy bien el bloque de competencias educativas y formativas necesarias para afrontar los retos de la sociedad de la información y de la construcción social del sujeto.

Las competencias clave necesarias de los trabajadores para un buen éxito en el trabajo han sido identificadas por la comisión americana denominada *Secretary`s Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS), desde 1992, a través del informe *Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas: informe de la Comisión SCANS para América 2000*. El informe destaca la necesidad de desarrollar cinco competencias prácticas, a saber: gestión de recursos – identifica, organiza, planifica y asigna recursos; relación interpersonal – trabaja con otros; **uso de información – adquiere, evalúa, usa y organiza información**; dominio de sistemas – entiende las interrelaciones complejas y gestión de la tecnología – trabaja con una variedad de tecnologías. Y tres áreas del conocimiento fundamentales: capacidades básicas - lee, escribe, realiza cálculos aritméticos y matemáticos, escucha y se expresa; aptitudes analíticas - piensa creativamente, toma decisiones, resuelve problemas, visualiza, sabe aprender y razonar; cualidades personales - demuestra responsabilidad, auto-estima, sociabilidad, autocontrol e integridad y honradez (SCANS, 1992, p. 17 y 18, negrita nuestra).

En esta misma perspectiva, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desarrollado a partir de la opinión de un amplio rango de expertos y actores en búsqueda de nuevos modelos de escolarización y del afianzamiento de encuestas de medición de competencias, establece las competencias educativas importantes para el bienestar personal, social, económico y profesional de las personas en un mundo moderno. En el DeSeCo las competencias y capacidades fundamentales propuestas, a través de un enfoque holístico, contemplan el desarrollo del pensamiento reflexivo y están descritas en tres amplias categorías interrelacionadas:

- Categoría 1: Usar las herramientas de forma interactiva
 - a) La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva
 - b) **Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva**
 - c) La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva

- Categoría 2: Interactuar en grupos heterogéneos
 - a) La habilidad de relacionarse bien con otros
 - b) La habilidad de cooperar

c) La habilidad de manejar y resolver conflictos

- Categoría 3: Actuar de forma autónoma
 - a) La habilidad de actuar dentro del gran esquema
 - b) La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales
 - c) La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades (OCDE, 2005, **negrita nuestra**)

En el bloque de competencias de la OCDE se observa el énfasis en la información y en el alfabetismo. Como señala la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), la OCDE ha puesto de relieve en la categoría “*Usar las herramientas interactivas*”, competencias que se ajustan muy estrechamente al bloque principal de alfabetismos, o sea, el alfabetismo y matemáticas básicas; alfabetización informacional (incluyendo la alfabetización en los medios) y alfabetización en TIC (incluyendo la alfabetización digital) (IFLA, 2005).

Otras entidades como el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa, en el contexto de sus políticas educativas para la sociedad de la información y del conocimiento, también recomiendan ocho competencias clave de referencia para el aprendizaje a lo largo de la vida centradas en la realización personal, ciudadanía e inclusión social y empleo, tales como: comunicación en la lengua materna y lenguas extranjeras; competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; **aprender a aprender**; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa; consciencia y expresión culturales (UNIÓN EUROPEA, 2006, **negrita nuestra**).

El Partnership for 21st skills (<http://www.21stcenturyskills.org/>), movimiento americano, surgido en 2002, aboga por un sistema educacional altamente cualificado para todos los niveles educacionales y recomiendan el desarrollo de habilidades fundamentales como:

- a) Asignaturas curriculares fundamentales: arte, matemática, economía, ciencia, geografía, historia, gobierno y civismo, así como conocimientos de su propio idioma y de otros; temas transversales propios del siglo XXI: consciencia global, alfabetismo económico, financiero y de emprendimiento, alfabetización en salud y cívica.

- b) Habilidades de aprendizaje e innovación: creatividad y capacidad de innovación, pensamiento crítico y competencia para resolver problemas, comunicación y colaboración.
- c) Habilidades en información, medios y tecnologías: **alfabetización informacional**, mediática y en TIC.
- d) Habilidades personales y profesionales: flexibilidad y capacidad de adaptación, iniciativa y autonomía, competencias sociales e interculturales, productividad, así como liderazgo y responsabilidad (PARTNERSHIP, 2011, online, negrita nuestra).

Todo el movimiento de instituciones y personas en pro del desarrollo de competencias culmina con la necesidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas a la formación integral de las personas y la agregación de valores en las experiencias educativas de los estudiantes (OAKLEAF et al, 2012). Además de prepararlos con las competencias específicas de una determinada disciplina/carrera, es necesario enfatizar el desarrollo de capacidades intelectuales y de sociabilidad a través de competencias genéricas, conforme se aprecia algunas en el cuadro a seguir, recomendadas por distintos organismos:

Cuadro 1- Competencias y habilidades para el aprendizaje permanente recomendadas por distintos organismos

	Competencias genéricas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores)	21st Century (Partnership)	Competencias clave (European Union)	DeSeCo (OCDE)	SCANS
Saber	Capacidad de comunicación	x	x	x	x
	Pensamiento crítico/reflexivo	x	x	x	x
	Capacidad de “aprender a aprender”		x		x
Hacer	Uso de la información/alfabetización informacional	x		x	x
	Competencia digital	x	x	x	x
	Resolución de problemas	x	x	x	x
	Toma de decisiones	x	x	x	x
Ser	Iniciativa	x	x	x	x
	Capacidad de Innovación	x	x		x
	Flexibilidad y adaptabilidad	x	x	x	x
	Colaboración/cooperación	x	x	x	x
Convivir	Habilidad de relacionarse con otros		x	x	x
	Comprensión intercultural	x	x	x	x
	Responsabilidad social y/o cívica	x	x	x	x
	Integradas en las asignaturas académicas/escolares				

Fuente: Organizado por la autora [Basado en: Kozma, 2009]

Es una educación comprometida con el despertar de la inteligencia general del estudiante, es decir, una educación para el desarrollo de la capacidad de lectura, la adquisición y construcción del conocimiento específico, así como para el desarrollo del pensamiento crítico y de mentes creativas. Como resaltó Piaget (1964 *apud* GOMES; VARELA, 2012, p.10):

Além da formação de pensadores criativos, a educação tem como objetivo formar mentes criativas, que não aceitem tudo que lhe é oferecido, sendo capaz de resistir aos chavões e opiniões coletivas, distinguindo o que foi provado do que não foi, demonstrando uma capacidade de investigação própria.

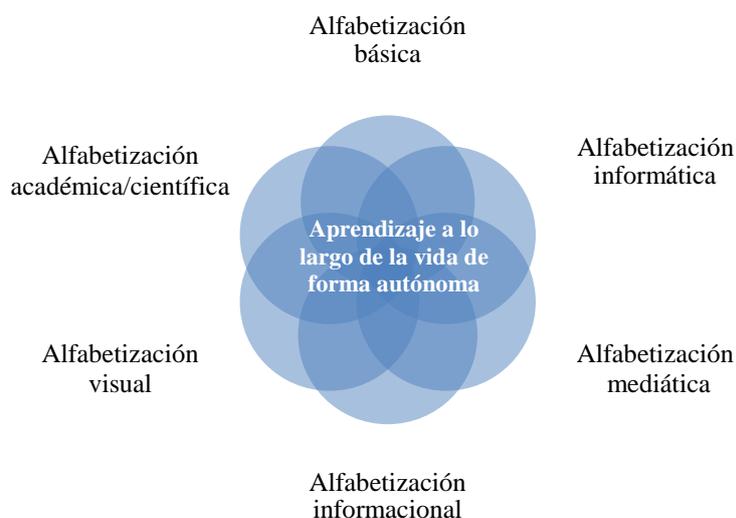
Aprender a través de la investigación ayuda en el desarrollo de la capacidad de innovación, la cual se puede concebir como la capacidad de añadir cosas nuevas al conocimiento ya producido y registrado por la interacción social. Se persigue, principalmente, en el nuevo modelo educativo:

[...] una decisiva transformación respecto de los resultados formativos que se esperan del educando, como consecuencia de un nuevo proceso inferencial que del dato lleve al saber: no se pretende la «producción» del conocimiento (la adquisición de un saber estanco, listo para ser replicado), sino la «generación» del conocimiento, esto es, la capacidad constante del educando en «innovar» (MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, 2010, p. 29, comillas en el original).

La capacidad de innovación conlleva a identificar el conocimiento existente, investigar, interpretar conceptos y desarrollar el pensamiento crítico/reflexivo necesario para proponer soluciones creativas e innovadoras en la resolución de problemas, sean en el contexto de trabajo, educativo o personal. En este contexto, se coincide con Morin (1999, p. 17): “entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales”.

La noción de alfabetización se renueva y amplía para incluir los saberes que son dominantes en las sociedades modernas. Las competencias básicas de lectura, escritura, oratoria, aritmética se superponen y conectan con los conocimientos de las tecnologías contemporáneas, de los medios de comunicación, del proceso informacional, de cultura académica y cotidiana, entre muchos otros. Como hace hincapié Area Moreira y Guarro (2012, p.51) existe “la necesidad de desarrollar alfabetizaciones múltiples para la formación de ciudadanos cultos y democráticos de la sociedad del siglo XXI”, dado que “todas ellas tratan de cubrir las carencias que requiere la formación integral de una persona en el mundo actual” (BENITO MORALES, 2007, p.5).

Figura 1 - La alfabetización a lo largo de la vida



Fuente: Adaptado de Hernández-Pérez y García-Moreno, 2010

En la búsqueda de la formación integral de las personas todas estas formas de alfabetización, entre otras, son importantes y necesarias para la construcción de una base para el aprendizaje independiente a lo largo de la vida, así como representan nociones distintas. La alfabetización básica o inicial bastante difundida y analizada, tradicionalmente es entendida como conocer las letras, saber leer y escribir; ser letrado. A su vez, ser letrado, como es difundido por la Unesco en su significado más amplio, significa hacer uso social de la lectura y escritura en diferentes situaciones y contextos. Es decir, “la alfabetización se define como la capacidad de comprender y utilizar diferentes tipos de información en las actividades de la vida diaria, en el puesto de trabajo y en la comunidad” (UNESCO, 1997, p.13).

Con las transformaciones actuales en la sociedad y matizando los significados del término alfabetización (literacy), se debe concebirla tal como la conceptúa el educador Paulo Freire, como un acto político y un continuo que implica “esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as sus relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 20). El acto transformador de alfabetizar de Freire asocia los procesos de lectura y escritura con un acto de búsqueda y creación que ayudan a percibir el sentido más profundo del lenguaje y de la palabra, es decir, es alfabetizar para la comprensión del mundo real, que, a su vez, es una necesidad para formar ciudadanos libres.

En cuanto a la integración en el mundo tecnológico y en los medios de comunicación, es una preocupación, un tema de capital importancia en todas las naciones y espacios de

aprendizaje, “se percibe como un problema económico y social de primer orden” (HERNÁNDEZ-PÉREZ; GARCÍA-MORENO, 2010, p. 5). La alfabetización informática o competencias informáticas “son el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para conseguir objetivos específicos” (COMISIÓN MIXTA CRUE-TIC Y REBIUN, 2009, p. 7). La tecnología informática no es la principal característica de la transformación educacional, pero es incitadora de cambios a partir de las reflexiones que provoca, además de favorecer: la manipulación no lineal de informaciones y establecer conexiones entre sí; el uso de redes de comunicación y recursos multimedia; diferentes modos de representación y de comprensión del pensamiento; así como diferentes formas de interacción entre las personas (ALMEIDA, 2000).

Ante la diversificación de medios y modos de comunicación y de las nuevas formas de escritura y lectura a través de pantallas y de hipertextos, se destaca también la alfabetización mediática, que de acuerdo con Hernández-Pérez y García-Moreno (2010, p. 4), siguiendo la definición de la Comisión Europea (2009), “abarca todos los medios de comunicación y tiene por objetivo aumentar la concienciación de los ciudadanos sobre las múltiples formas de mensajes difundidos por los medios con que se pueden encontrar en su vida diaria”.

La alfabetización en medios de comunicación es fundamental en esta era digital para que las personas aprendan a analizar, reflejar de forma crítica y crear nuevas formas de textos, seleccionando el medio de comunicación adecuado para comunicar mensajes o historias propias, entre otros logros. Facilitar el acceso y la comprensión crítica de los medios de comunicación y tecnologías, así como la creación y expresión a través de esos medios, garantiza al ciudadano una participación social plena y se convierte en una parte necesaria para construir una sociedad más democrática (UNESCO, 1999).

El gran reto mundial en todos los sectores, principalmente en el contexto educacional, es superar la brecha digital, o sea, las desigualdades de acceso y uso de las tecnologías de información y de las redes digitales que ocurre por diferentes motivos (obstáculos económicos, falta de infraestructura tecnológica y de educación para el uso de las TIC). Como advierten Pinto Molina, Sales y Osorio (2008, p. 25) “[...] la incorporación de las tecnologías y el desarrollo de nuevos lenguajes está provocando la aparición de nuevas formas de desigualdad en el acceso a la información y al conocimiento y la generación de un nuevo tipo de analfabetos [...]”. Es necesario promover la participación de todos en la sociedad digital, para que utilicen las computadoras, internet y otros medios en favor de sus intereses y necesidades individuales y comunitarias con responsabilidad y ciudadanía (BRASIL, 2000).

Igualmente se destacan la alfabetización visual o audiovisual concebida como un conjunto de habilidades que capacita al individuo para encontrar, interpretar, evaluar, utilizar y crear imágenes, así como recursos audiovisuales de forma efectiva (ACRL, 2011). En cuanto la alfabetización académica o científica engloba las prácticas de lectura, escritura, pensamiento crítico y comunicación correspondiente a las distintas disciplinas, en el ámbito académico y científico. La alfabetización académica exige el desarrollo de prácticas intelectuales generales como despertar la curiosidad, experimentar nuevas ideas, ver diferentes puntos de vista, cuestionar las propias creencias, participar en discusiones intelectuales, hacer preguntas provocativas, crear hipótesis, respetar otros puntos de vista y a leer de forma consciente (CLARK et al., 2002).

Por último, la alfabetización informacional (ALFIN) es más abarcadora, aunque estrechamente relacionada con todas las demás alfabetizaciones señaladas anteriormente, dado que involucra competencias operacionales, de comunicación e intelectuales, pero distinta. Se destaca por capacitar a los estudiantes para el acceso, la evaluación, la comprensión y uso de la información y datos adecuados en sus diversas formas de representación y soportes de forma crítica y, además “ofrece la clave para el acceso, uso y creación eficaz de contenidos en apoyo del desarrollo económico, la educación, la salud y los servicios humanos, y de todos los demás aspectos de las sociedades contemporáneas” (UNESCO; NFIL, 2005, p.1).

Todas estas alfabetizaciones ya forman parte de la sociedad y deben ser integradas naturalmente de forma aislada o conjunta en el proceso educacional, así como en el currículo académico y escolar, principalmente la informacional, dado que ayuda en el desarrollo de competencias intelectuales fundamentales, como por ejemplo, la competencia lectora: “la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2006, p.13).

Por tanto, es fundamental señalar que las grandes naciones mundiales y analistas del tema reconocen la importancia de invertir en un nuevo modelo de educación centrado en estas alfabetizaciones y en el desarrollo de las capacidades humanas para afrontar el cambio, la incertidumbre de hoy día y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos en medio a la diversidad cultural, lo que viene generando un gran desafío al sistema educacional en general, y al universitario en particular.

2.2 LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La universidad trata de adaptarse a estos nuevos contextos de la sociedad de la información, a los desafíos educativos contemporáneos orientándose hacia la modernización administrativa, la expansión de inscripciones, la empleabilidad, la internacionalización (del conocimiento, investigación y aprendizaje), el desarrollo de competencias múltiples y la efectiva mejora de la calidad de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo la necesidad del desarrollo de las políticas de calidad, se vienen sucediendo las reformas universitarias, principalmente en países desarrollados, que, a pesar de presentar aún carencias en muchos aspectos, ya muestran avances importantes hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje más integrador. Por ejemplo, el *proyecto español "Estrategia Universidad 2015"*, parte del plan Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), planteado con la *Declaración de Bolonia*, en 1999 que, entre otros objetivos, fija la calidad, movilidad, diversidad, competitividad y educación permanente (ESPAÑA, 2010).

Pero también en otros países, como por ejemplo, en Brasil, la Ley de Directrices y Bases (Ley 9394/96) de la educación brasileña hace hincapié en la mejoría de la calidad de la enseñanza-aprendizaje y entre otras finalidades establece que la educación superior debe: estimular la creación cultural, el desarrollo del pensamiento reflexivo; formar titulados en diferentes campos del conocimiento adecuados para su inserción en los sectores profesionales y la participación en el desarrollo de la sociedad brasileña; ayudar en la formación continua; así como fomentar el aprendizaje basado en la investigación (BRASIL, 1996).

El sistema educativo superior, a nivel mundial, intenta replantear sus políticas, seguir una organización curricular y administrativa más flexible, centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias para la empleabilidad y para la vida. Analistas del tema como Bernheim y Chaui (2003) alertan que los retos generados de las "nuevas culturas" conducen a transformaciones que afectan el quehacer de la educación superior y exigen, en última instancia, un rediseño curricular.

En realidad, rediseñar o amoldar el currículo universitario y ponerlo en práctica se torna urgentemente necesario para el avance de la educación y para dar al estudiante una formación más completa que contemple las competencias que la sociedad de la información requiere, como se ha tratado en el epígrafe anterior, es decir, que contemple la formación en competencias generales y profesionales, como así recomiendan el Proyecto Tuning y distintos informes sobre la reforma curricular en la educación superior, en diferentes países.

Creado en el año 2000, el Proyecto Tuning² es una iniciativa independiente de las universidades europeas con el objetivo de construir un Espacio de Educación Superior en Europa a través de la convergencia curricular. El proyecto tiene como objetivo entender los planes de estudios y crear una metodología que permita compararlos. Una de las metas principales es impulsar la innovación curricular basada en el enfoque de las competencias. La metodología seguida incluye la determinación de competencias genéricas y específicas para cada disciplina vinculadas a los resultados de aprendizaje y a los créditos basados en el trabajo del estudiante (GONZÁLEZ; WAGENAAR, [2007]). Las competencias genéricas definidas en el Proyecto *Tuning* abarcan:

- Competencias instrumentales: aquellas relacionadas con las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Por ejemplo: capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad para planificar y administrar el tiempo; conocimiento y comprensión sobre el área de estudio y la profesión; capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna; capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidades en el uso de tecnologías de la información y comunicación; **capacidad para buscar, procesar y analizar información de una variedad de fuentes**; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, entre otras.
- Competencias interpersonales: aquellas relacionadas con las habilidades sociales (interacción y cooperación sociales). Por ejemplo: capacidad crítica y autocrítica, capacidad de trabajo en equipo, habilidades interpersonales y de interacción, capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, apreciación y respeto por la diversidad y multiculturalidad, habilidad de trabajar en un contexto internacional, **habilidad para actuar sobre la base del compromiso ético**.
- Competencias sistémicas: aquellas habilidades y capacidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento) y dependen del desarrollo de las competencias instrumentales e interpersonales. Por ejemplo: capacidad de aplicar los conocimientos en situaciones prácticas, **capacidad de aprender y mantenerse al día en el aprendizaje**, capacidad para adaptarse y actuar en nuevas situaciones, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad),

² TUNING Educational Structures in Europe en <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>.

habilidad para llevar a cabo investigación, habilidad para trabajar de forma autónoma, capacidad para diseñar y gestionar proyectos, habilidad para evaluar y mantener la calidad del trabajo producido, entre otras.

La metodología Tuning también ha sido desarrollada en América Latina con el objetivo de desarrollar un Espacio de Educación Superior en la región a través de la convergencia curricular y contempla competencias genéricas similares al europeo (véase Alfa Tuning América Latina en <http://www.tuningal.org/>). Participan en este proyecto distintos países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

El “Informe Boyer”, en los Estados Unidos, hace hincapié en que la educación universitaria debe proporcionar el desarrollo intelectual y creativo dando oportunidad al estudiante a aprender por medio de la indagación en lugar de la simple transmisión de conocimiento. En Francia, el “Informe Jacques Attali”, entre otros puntos, destaca que la educación superior francesa tiene como misiones la preparación del profesional del futuro, el desarrollo de un potencial de investigación y la participación en el aprendizaje permanente. A su vez, el “Informe Bricall”, en España, además de hacer hincapié en la función social de la universidad, subraya la necesidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje que preserve la transmisión crítica del conocimiento, la revelación de capacidades individuales, la formación para aprender y para los nuevos escenarios de la investigación (RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2001).

Estos informes coinciden en muchos puntos, pero principalmente en la necesidad del cambio metodológico en la enseñanza universitaria. Hacen hincapié en una formación inclinada al desarrollo de una serie de competencias y entre ellas la actitud investigadora. Sin embargo, la educación universitaria, aún actualmente, estimula muy poco el aprendizaje basado en la investigación. Como llama la atención Bernheim y Chauí (2003, p.5) “en suma, la docencia se reduce a transmisión y adiestramiento”.

En realidad parece que el principio que correlaciona enseñanza-investigación poco ha sido aplicado en la práctica en el ámbito de la formación de los estudiantes universitarios. Por ejemplo, en el contexto de Brasil, Macedo et al. (2005) consideran que a pesar del principio de enseñanza-investigación-extensión ha sido incorporado a documentos políticos-pedagógicos en las instituciones de enseñanza superior, sin embargo esta acción no ha

generado efectos en el ámbito académico, y tampoco ha cambiado de forma sustantiva las prácticas educacionales.

Uno de los principales retos que se plantea a la enseñanza superior es cambiar el escenario y acompañar las nuevas culturas dictadas por la sociedad de la información, promoviendo la formación de individuos en un contexto metodológico que favorezca los aspectos interdisciplinarios y, más allá, los aspectos transdisciplinarios para promover el desarrollo de la investigación, de valores humanos, del pensamiento crítico y del aprendizaje autónomo, y, sobre todo, hacer hincapié en la gestión cognitiva y metacognitiva del conocimiento (conocimiento sobre el conocimiento), el uso crítico y la evaluación de la información, tecnologías y medios.

La transdisciplinariedad en el currículo académico es un abordaje educacional que se define como:

[...] integração das disciplinas de um campo particular sobre a base de uma axiomática geral compartilhada. Baseada em um sistema de vários níveis e com objetivos diversificados, sua coordenação é assegurada por referência a uma base de conhecimento comum, com tendência à horizontalização das relações interdisciplinares (ALMEIDA FILHO, 2005, p.45).

Todos estos desafíos actuales del sistema de educación superior y que impulsan cambios en las prácticas pedagógicas de un aprendizaje por competencias del grado hasta el postgrado remiten al que preconizan los pensadores sociales y progresistas del siglo XX (por ejemplo: Paulo Freire, Anísio Teixeira, John Dewey y Edgar Morin, entre otros) desde hace ya algunos años, cuando defienden una escuela igualitaria para todos, que forme ciudadanos reflexivos, interesados, conscientes, libres y responsables para la solución de sus propios problemas en colaboración con los demás. “La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo (DEWEY, 2010, p.90), así como saber que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o la su construcción” (FREIRE, 1996, p. 47).

Es necesario atender hoy en día a la pertinencia de los conocimientos que se enseñan y aprenden y su conexión con la vida práctica de las personas. Como arguye Morin (1999, p.14):

Hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

En ese sentido, la educación universitaria afronta el reto de desarrollar políticas y currículos pedagógicos eficaces a través de una perspectiva constructivista, social y humana que conciba la educación de forma global, reflexiva, cívica y de calidad acordes con las premisas de “aprender” apuntadas en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (DELORS, et al., 1996, p. 34) como ejes estructurales de la educación para el siglo XXI que involucra la autonomía, la convivencia, así como el autoconocimiento de forma interrelacionada:

- **Aprender a conocer** combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- **Aprender a hacer** a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional, sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- **Aprender a vivir juntos** desarrollando la comprensión de unos y otros y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para abordar los conflictos- respetando los valores de pluralismo y comprensión mutua.
- **Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Para ayudar a cumplir esta gran misión educativa centrada en las personas y el desarrollo de competencias, las universidades ya vienen desarrollando diferentes proyectos en áreas de la formación general como aprendizaje de idiomas, técnicas de estudio, de trabajo en equipo, en el uso de TIC, entre otros, pero necesitan invertir más en la superación de las carencias informacionales de los alumnos y ayudarlos a aprender a través del uso de la información, una de las habilidades clave para los estudios universitarios, para incrementar la

capacidad investigadora y para la empleabilidad, y que ayuda a hacer frente a un gran número de situaciones.

Frente al desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y comunicación, la información pasa a ser más interactiva, abundante, heterogénea, dinámica estando presente en múltiples espacios de aprendizaje, muchas veces sin el control de parámetros de tratamiento adecuados requiriendo una mayor inversión en la formación de los individuos para su recuperación eficaz, de acuerdo con las demandas individuales y grupales, así como su interpretación y uso crítico adecuado.

Teniendo en cuenta que los grandes volúmenes de información electrónica y digital diseminados desde las TIC deben ser filtrados, evaluados y valorados dentro de cada contexto social y de acuerdo con su pertinencia resulta fundamental:

[...] asegurarse de que los estudiantes adquieren y desarrollan aptitudes para el uso de la información desde su entrada en la enseñanza superior, sobre todo teniendo en cuenta que no siempre o no de una manera sistemática se han podido beneficiar de una formación a este respecto en estratos anteriores del sistema educativo. (BERNHARD, 2002, p. 410).

Es cierto que los universitarios en “edad típica” forman parte de los llamados “aprendices del nuevo milenio”, son “nativos digitales”, pertenecen a la “generación internet”³, o sea, son alumnos que dominan con una gran facilidad los recursos informáticos y digitales, como los motores de búsqueda generales de la web y redes sociales. Sin embargo, los jóvenes universitarios afrontan dificultades para acceder y usar eficazmente la información, ya que desconocen las fuentes y medios adecuados de búsqueda del conocimiento específico, pertinente y fiable, como han apuntado las investigaciones científicas y la experiencia práctica desde la formación de usuarios en las bibliotecas. Confirmando que, a pesar del fácil acceso al conocimiento, las nuevas generaciones de consumidores y productores de información aún no son capaces de obtener el máximo provecho de los medios modernos de acceso a la información. Es en este sentido que:

[...] las organizaciones gubernamentales, intergubernamentales y no gubernamentales, la academia, la sociedad civil y el sector privado [...] concluyen que el aprendizaje de la computación y las tecnologías de los medios no son suficientes si las naciones, las instituciones y los individuos no van a obtener totalmente los beneficios de las sociedades globales del conocimiento. En este contexto, “la alfabetización informacional” se ha convertido en un nuevo paradigma en el paisaje de la información y la comunicación (HORTON, 2007, p.1).

³ La generación internet son “[...] aquellas generaciones que nacieron a partir de los años 80 y que crecieron, y crecen hoy, en un contexto donde las tecnologías digitales forman parte inextricable de su vida cotidiana” (PEDRÓ, 2006, p. 2).

Diversos estudios sobre el comportamiento informacional⁴ y/o de las necesidades y uso de la información en diferentes países confirman que además del conocimiento de TIC, los alumnos necesitan ser alfabetizados en el acceso y uso eficiente de la información (véase, entre otros: Marzal García-Quismondo y Calzada-Prado, 2003; Callinan, 2005; Irving, 2006; Possobon, 2006; Ivanitskaya, O'Boyle, Casey, 2006; British Library y Joint Information Systems Committee, 2008; Joint Information Systems Committee, 2009; González Rivero y Santana Arroyo, 2008; Head y Eisenberg, 2010; Connaway y Dickey, 2010, Tramullas y Sánchez-Casabón, 2010).

En países en los que hay una larga tradición en el uso de recursos informacionales y de formación de usuarios de biblioteca, el proceso de búsqueda, uso y evaluación de la información, todavía representa un gran reto para los estudiantes. Callinan (2005) a través de una investigación sobre el comportamiento de búsqueda de información, realizada con 96 estudiantes irlandeses del primer y último curso de grado en Biología, señala que las fuentes de información digital ofrecidas por la biblioteca son poco utilizadas por falta de concienciación de los beneficios que reportan, a pesar del alto nivel de los alumnos en alfabetización digital y de que dispusiera de acceso a internet en sus residencias.

El estudio elaborado para el *Joint Information Systems Committee* (2009) con estudiantes e investigadores del área de Negocios y Economía de tres instituciones de educación superior, en el Reino Unido, alerta que tener fluidez con la tecnología, o sea, capacidad de operar motores de búsqueda y otros recursos de internet, no significa que el estudiante sea capaz de encontrar, evaluar la calidad y utilidad de la información necesaria para su aprendizaje. Además, los autores señalan que hay indicios de que las habilidades para el acceso y uso de la información de los estudiantes no han mejorado con la alfabetización digital.

Esta constatación también ha sido señalada en el informe del proyecto Horizon, de la *New Media Consortium* (2007, p.4) en el que colabora *EDUCAUSE Learning Initiative*, “la alfabetización en el manejo de la información de los nuevos estudiantes no está mejorando con la entrada en la facultad de la generación internauta posterior a 1993”. El informe también advierte que debido a la diversidad de contenidos creados por el usuario, el trabajo en colaboración y el acceso inmediato a información de calidad diversa, las capacidades de

⁴ Comportamiento informacional significa la totalidad del comportamiento humano en relación al uso de fuentes y canales de información, incluyendo la búsqueda de la información activa y pasiva (WILSON, 2000b).

pensamiento crítico, investigación y análisis son cada vez más necesarias para entender el mundo.

Los resultados del *Project Information Literacy* (PIL) (<http://projectinfolit.org/>), de la Universidad de Washington, elaborado por Head y Eisenberg (2011, p. 137-138), a través de encuestas y entrevistas con 8.300 alumnos distribuidos por 25 universidades de los Estados Unidos para conocer cómo los estudiantes universitarios evalúan y usan la información en la era digital, entre otros resultados, revelan que:

- La determinación de la necesidad de información representa un gran problema para más de tres cuartos de los estudiantes encuestados. Para el 66% de los alumnos de la muestra fue difícil definir un tema, para el 62% establecer límites de búsqueda y para el 61% filtrar la información a través de resultados irrelevantes.
- La evaluación de la información es a menudo un proceso de colaboración e involucra muy poco tanto a los bibliotecarios como a los recursos recomendados por las bibliotecas. El 61% de los alumnos señalan que recurren a amigos y/o miembros de la familia cuando necesitan ayuda para seleccionar y evaluar información para su uso personal, casi la mitad de los estudiantes (49%) recurre a profesores para evaluar la calidad de las fuentes para el trabajo del curso y solo el 11% recurre a la ayuda de los bibliotecarios.
- A pesar de la creencia de que los estudiantes universitarios son ávidos usuarios de ordenadores y hábiles con las nuevas tecnologías, los datos muestran que pocos alumnos han utilizado un número creciente de aplicaciones de la Web 2.0 en los seis meses anteriores a la encuesta para colaborar en trabajos de clase o para tareas de gestión de investigación.
- La mayoría de la muestra aplica las mismas rutinas para completar un trabajo de investigación que a las demás tareas, como redactar una propuesta de tesis (58%), añadir una perspectiva personal a los trabajos (55%), y desarrollar un esbozo de trabajo (51%). Muchas de las técnicas aplicadas las traen aprendidas del instituto y son transferidas a la universidad.

Este estudio del proyecto PIL evidencia las carencias de los estudiantes en cuanto a la pericia para la investigación, para los procesos científicos, para el proceso de búsqueda, evaluación y uso de la información, así como falta de visión y, en cierta forma, de confianza en la biblioteca y su personal. Ante estos datos, los autores recomiendan, entre otros puntos, que es necesario integrar la formación en competencias informacionales en el currículo de los estudiantes.

Otro punto importante en relación con la búsqueda y uso de la información ha sido demostrado por Ivanitskaya, O'Boyle, Casey (2006) en una investigación con el propósito de medir competencias informacionales de estudiantes en una universidad americana. La encuesta realizada a 308 alumnos del área de salud, en varias asignaturas y en el inicio del curso universitario, con edades entre 18-23 años revela que la mayoría (84%) de los estudiantes, considerando sus competencias en la búsqueda de la información, en general, como muy buenas o excelentes, presentan deficiencias para realizar búsquedas avanzadas, discriminar diferentes tipos de fuentes de información, atribuir la información a sus autores, evaluar información de páginas de la Web y artículos de revistas. Los autores señalan que esa autoconfianza de los estudiantes en cuanto a sus competencias en la búsqueda de información constituye un obstáculo importante que se debe considerar a la hora de planificar la formación en competencias informacionales de los estudiantes universitarios.

De hecho, a pesar de algunas excepciones, los alumnos llegan a la universidad teniendo como principal fuente para buscar la información científica requerida los motores de búsqueda web generales (Google, Yahoo, entre otros) debido a los conocimientos previos y experiencias positivas de búsquedas anteriores. El problema es que hasta los más simples recursos de búsqueda contienen herramientas específicas que ayudan a la localización de informaciones pertinentes, y muchas veces son subestimadas o inadecuadamente utilizadas por los usuarios.

Es cierto que, por un lado, los motores de búsqueda ofrecen facilidades para localizar informaciones y son determinantes en la búsqueda de temas cotidianos, para actualización y muchas veces como punto de partida para iniciar una búsqueda más específica. Por otro, para un uso adecuado requieren conocimiento de sus recursos de búsqueda y, así mismo, debido a sus escasos recursos de filtrado representan medios inadecuados para la localización de informaciones especializadas y fiables.

De hecho, la formación para el acceso, uso y evaluación de los recursos y fuentes informacionales, principalmente de revistas y libros electrónicos, debe ser parte del quehacer de los estudiantes universitarios desde su acceso a enseñanza superior como parte de su

formación general y, esencialmente para ayudar al desarrollo de las actividades investigadoras. Como han detectado VanScoy y Oakleaf (2008) a través de una investigación realizada en una universidad americana, los estudiantes universitarios desde el primer semestre del primer curso en la universidad están obligados a buscar recursos de información (artículos, sitios Web, libros, libros de referencia y datos estadísticos) para completar las actividades de investigación planteadas en el plan de estudios.

Delors et al. (1996) alertan que con la vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación cada vez más es necesario ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento para una mayor profundización de la información captada. Según el estudio PISA 2009, volumen 6 (OCDE, 2011), la lectura digital involucra muchas características del proceso de lectura impresa, como la consciencia del lenguaje y la capacidad de hacer inferencias en las partes de un texto y construir conexiones entre ellas. Pero, ese tipo de lectura exige habilidades diferentes, tales como el desarrollo de nuevos conocimientos sobre las estructuras y características originales de textos digitales, así como un mayor cuidado en la evaluación.

Es posible reflejar que la tecnología y todos sus recursos de información y comunicación vienen influenciando y provocando cambios de comportamiento y actitudes que terminan siendo incorporados en el día a día de los jóvenes usuarios de información, por eso deben ser vistos con mucho cuidado. El *Google*, por ejemplo, es considerado como “un modo de vida” (véase el estudio de Connaway y Dickey, 2010).

Como alerta Schwarzelmuller (2006) las tecnologías constituyen un nuevo modo de ser y no deben ser consideradas simples instrumentos, sino como integradoras de una nueva razón y de nuevos modos de aprender. En esta línea, Marzal García-Quismondo (2009, p.131) refiriéndose a las potencialidades de los recursos web argumenta que “la búsqueda y recuperación del hipertexto generan conocimiento en el usuario-educando”.

Por estas razones, los datos apuntados subrayan la vital importancia del sistema educacional, principalmente, la educación superior debe adoptar el proceso de adquisición de las competencias informacionales y formar al estudiante para convertirse, a través del proceso investigador, en ciudadano bien informado y usuario efectivo de la lectura y escritura de la información en diferentes medios y soportes.

Como defiende Area Moreira (2010) ante la economía que basa sus productos en la transformación y reelaboración de información, los ciudadanos necesitan ser formados, desde la educación infantil hasta la educación superior en alfabetización informacional y digital para hacer un uso adecuado e inteligente del ecosistema informacional. El autor argumenta que la

producción exponencial del conocimiento; las numerosas fuentes que almacenan, organizan y difunden informaciones; la metodología basada en el socio-constructivismo; la necesidad de comunicarse en diversos lenguajes y las nuevas modalidades educativas como *e-learning*, educación semipresencial, docencia virtual, entre otros, son razones poderosas para el debate de esos temas en el contexto de la enseñanza superior.

La necesidad de aprender a utilizar adecuadamente la información en el ámbito de la universidad es puntualmente descrita por Bernhard (2002, p. 410) cuando menciona, entre otras, las siguientes razones:

- El crecimiento exponencial de la información disponible y accesible en cualquier formato.
- Una información cada vez más heterogénea cuya autenticidad, validez y credibilidad han de ser establecidas continuamente.
- La necesidad de que cada persona adquiera y desarrolle aptitudes transferibles y utilizables a lo largo de toda la vida, así como que aprenda a aprender en una perspectiva de solución de problemas.
- La necesidad absoluta de estar al tanto de los desarrollos más recientes para las actividades de investigación.
- La demanda de los empleadores que quieren contratar a personas capaces de dominar las tecnologías, de buscar la información en las fuentes electrónicas e Internet, y de evaluarla, gestionar la información interna y externa así como llevar a cabo actividades de alerta.
- La evolución hacia una pedagogía activa centrada en el estudiante, basada en los recursos y en la solución de problemas.
- El impacto de la formación en el uso de la información sobre la continuidad en los estudios y el éxito escolar.

La ALFIN, como parte del proceso continuo de alfabetización y como paradigma educativo, ofrece y puede ofrecer, aún más, una gran contribución a la educación universitaria en la construcción de un sistema educativo socio-constructivista y en la concienciación de los aprendices en cuanto a la importancia del proceso de búsqueda y uso crítico de la información para su capacitación en cuanto estudiante y más allá de la educación formal. Es una competencia esencial para ayudar a preparar a los estudiantes para el empleo y para

convertirse en aprendices a lo largo de la vida. Tal es su importancia que está recomendada entre las competencias genéricas en el proyecto *Tuning*, mencionado anteriormente, tanto en Europa como en América Latina⁵.

Por lo tanto, es en este contexto que se percibe la necesidad de la universidad de asumir, juntamente con su biblioteca, la responsabilidad de fomentar y poner en práctica acciones educativas para preparar al estudiante en las competencias informacionales.

2.3 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

El término “alfabetización informacional”, traducción literal de la expresión original inglesa “*information literacy*” (DÍAZ NAFRÍA, PÉREZ-MONTORO GUTIÉRREZ; SALTO ALEMANY, 2010) está definido y replanteado siguiendo el criterio común de autores, instituciones nacionales e internacionales, basado en normas, modelos, declaraciones e informes, como se aprecia en las revisiones de Bawden (2002), Dudziak (2003), Virkus (2003), Calzada-Prado y Marzal García-Quismondo (2007), Pinto Molina, Cerdón y Gómez Díaz (2010), entre otros, que sintetizaron las transformaciones y progresos de la ALFIN.

El término alfabetización (*literacy*), como se ha puesto de relieve en el epígrafe anterior, en su significado amplio e integrador, significa hacer uso social de la lectura y escritura en diferentes situaciones y contextos de la vida diaria. La alfabetización de forma amplia es una condición necesaria para el desarrollo humano, dado que para que un individuo esté alfabetizado debe poder leer, comprender, interpretar, absorber, crear y utilizar el conocimiento en su vida cotidiana (TEIXEIRA, 2006), es decir, concebir el proceso de alfabetización como un “acto de creación, capaz de desencadenar otros actos creadores” (FREIRE, 2010, p.112) a lo largo de la vida.

En cuanto a la noción de información (*information*) también viene sufriendo cambios a lo largo de los siglos por su naturaleza subjetiva defendida actualmente. Considerando el ámbito de la Ciencia de la Información y de la Biblioteconomía en el cual se inserta esta investigación, la información “[...] se refiere a procesos cognitivos humanos o a sus productos objetivizados en documentos [...]” (CAPURRO, 2007, p.14). Así puede ser entendida como:

Estruturas simbolicamente significantes, codificadas de forma socialmente decodificável e registradas (para garantir permanência no tempo e portabilidade no

⁵ Tuning Europa, competencia 8: “Ability to search for, process and analyse information from a variety of sources. Tuning América Latina, competencia 11: “Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas”.

espaço), e que apresentam a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu meio. Estas estruturas significantes são estocadas em função de um uso futuro, causando a institucionalização da informação (SMIT; BARRETO, 2002, p. 21).

La información en este contexto trata del conocimiento explícito, o sea, toda la forma de conocimiento codificado y almacenado que tiene posibilidad de ser socializado, comunicado en diferentes medios y formatos. Si no hay registro, los almacenamientos de información no son accesibles de forma socializada, imposibilitando la generación de nuevos conocimientos individuales y colectivos. Como definen Silva y Ribeiro (2002, p.37) la información es:

Conjunto estruturado de representações mentais codificadas (símbolos significantes) socialmente contextualizadas e passíveis de serem registradas num qualquer suporte material (papel, filme, banda magnética, disco compacto, etc.) e, portanto, comunicadas de forma assíncrona e multi-direccionada.

Desde esta perspectiva, la información “no es vista como una cosa que existe a parte de las actividades del comportamiento humano, sino como un dato al cual el individuo proporciona vida, correlaciona, analiza, crea y confiere sentido, incorporando estas nuevas informaciones a sus esquemas interiores [...]” (FERREIRA, 1995, p.1). Es decir, la información es un conjunto de “datos dotados de relevancia y propósito” (DRUCKER, 1988 *apud* DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.19).

Inserta en este contexto cognitivo y social de la información, la expresión alfabetización informacional (*information literacy*) es un concepto amplio y abarcador que debido a su importancia y expansión a nivel mundial se ha traducido de distintas formas en los diferentes idiomas: “alfabetización en información”, “alfabetización informativa”, “desarrollo de habilidades informativas” “fluidez en información”, “alfabetizzazione informativa”, “information skills”, “information influence”, “maîtrise de l’information”, “competência informacional”, “literacia da informação”, y muchas otras. En Brasil, más comúnmente, las investigaciones y proyectos en este ámbito utilizan la expresión “competência informacional” o “competência em informação” (DUDZIAK, 2003; LECARDELLI; PRADO, 2006), pero también se utilizan las expresiones “alfabetização informacional” y “letramento informacional” (CAREGNATO, 2000; CAMPELLO, 2009).

En esta investigación, el uso de la expresión “alfabetización informacional” y su acrónimo ALFIN como forma preferente se utiliza por ser esta expresión una de las más empleadas en la lengua española, y por entender los conceptos de alfabetización e

información de forma amplia dentro de un contexto humanista conforme a lo expuesto en los párrafos anteriores, así como por considerar el proceso de alfabetización como un *contínuum*, tal como advierte la UNESCO (2008, p.2) "la alfabetización tradicional es un punto de partida, necesario pero no suficiente, para que cada sujeto en el siglo XXI pueda continuar y complementar su aprendizaje a lo largo de toda la vida y ejercer así sus derechos ciudadanos".

Así, la alfabetización básica debe ampliarse para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en la sociedad, criterio que sigue Gómez Hernández (2000, p. 158):

[...] la competencia para descifrar, comprender y producir textos escritos ya no es suficiente, debiendo completarse y enriquecerse con el dominio de los medios documentales y tecnológicos que mediatizan hoy el acceso a la información, con las competencias necesarias para la comprensión de distintos tipos de textos en distintos formatos, la capacidad de integración de la información nueva en el propio sistema conceptual, la capacidad para comunicar el conocimiento producido de modo coherente con los distintos canales y posibles receptores.

El movimiento de la ALFIN ha generado muchos debates y estudios sobre cuál sería la mejor expresión para conceptualarla, de forma que facilite su comprensión a la sociedad ante las distintas necesidades y tipos de alfabetismos (informacional, mediática, digital, informática, tecnológica etc.). Pero, aunque sería deseable una expresión única para denominar la ALFIN, lo ideal o lo fundamental es que sea comprendida por la sociedad como una forma de desarrollar actitudes, conocimientos y valores para el aprendizaje a lo largo de la vida a través del uso eficiente de la información que se encuentra y consume - su principal elemento debe ser la comprensión del papel que juega la información en la sociedad y en la vida particular de los individuos - considerando todos los tipos de soportes y formas de comunicación.

En esta línea, Owusu-Ansah (2005) advierte que las manifestaciones de la ALFIN ya están consolidadas a través de la literatura y sugiere que es más significativo gastar tiempo y energía no buscando formas de cambiar el nombre o descriptor de su concepto, sino buscando formas de mejorar las capacidades informacionales de los alumnos y el papel que la biblioteca puede desempeñar en este proceso.

A pesar de que el concepto de la ALFIN tiene raíces en los cursos de instrucción bibliográfica desarrollados en las universidades norteamericanas desde principios del siglo XX (ROCKMAN et al., 2004), el uso de la expresión alfabetización informacional (information literacy) se sitúa a comienzos de los años setenta también en el contexto americano, cuando el bibliotecario Paul Zurkowski lo registró en su informe titulado *The*

information service environment relationship and priorities. Paul Zurkowski, actuando como presidente de la *Information Industry Association* (IIA) y como miembro del equipo de la *National Commission on Libraries and Information Science* (NCLIS) y preocupado por los cambios en el escenario mundial con la llegada de la era de la información, propuso que se iniciara un programa relativo al desarrollo de competencias informacionales a nivel nacional para usar los recursos de información que estaban siendo producidas (BAWDEN, 2002; DUDZIAK, 2003).

En ese primer momento, la ALFIN ha sido definida enfatizando el uso eficiente y eficaz de los recursos informacionales para la solución de problemas reales en el contexto laboral, conforme registra Bawden (2002, p. 376) siguiendo la definición de Zurkowski (1974):

Pueden considerarse alfabetizados, competentes en información, las personas que se han formado en la aplicación de los recursos de información a su trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas.

Pero, desde el primer momento, además de destacar la ALFIN como eje educacional, laboral y una estrategia política, de acuerdo con Bawden (2002) y Campello (2003) surgen otras concepciones de la ALFIN relacionándola como una cuestión de ciudadanía, emancipación política y toma de decisiones individuales e independientes, siguiendo así los trabajos de Owens (1976) y Hamelink (1976), en donde los autores señalan que el ciudadano competente en información estaría en mejores condiciones para tomar decisiones relativas a su responsabilidad social, así como de que estas fueran más inteligentes.

En la década de los ochenta, influenciada por la llegada del ordenador a las instituciones bibliotecarias y educacionales, seguida del crecimiento vertiginoso de información, empezaron a circular los estudios sobre ALFIN y con ellos su difusión, definición y dispersión conceptual. Pinto Molina, Cordón y Gómez Díaz (2010) comentan que el tema de la ALFIN ya en esta época despertó considerable interés por la aparición de las nuevas tecnologías, de la red internet y el uso generalizado de la Web por profesionales, en particular, y por ciudadanos, en general, han influido en la generación de artículos sobre los diferentes aspectos de la ALFIN.

En este período, el énfasis puesto en la tecnología de la información restringió la noción de lo que sería ALFIN, pasando a ser denominada en muchas publicaciones “*information technology literacy*” (DUDZIAK, 2003, p. 25). Sin embargo, en oposición a este

concepto orientado a la tecnología, ya en 1985, la Biblioteca Auraria, en la Universidad de Colorado, distingue la ALFIN de la alfabetización informática caracterizándola como: no simples conocimientos de recursos; no únicamente asociada a la biblioteca; distinta de la alfabetización, y de alfabetización informática, pero relevante para ambas; y tampoco la simple búsqueda de la información (BAWDEN, 2002).

Las interacciones entre la información, la tecnología y los sistemas que se han desarrollado para la gestión y difusión de la información ya empiezan a surgir desde la década de los 80. Conforme destaca Dudziak (2003), Breivik (1985) define la ALFIN como un conjunto integrado de habilidades (estrategias de investigación y evaluación), conocimientos de herramientas y recursos, desarrollados a partir de determinadas actitudes y Kuhlthau, a partir de su tesina *Information Skills for an Information Society: a review research* (KUHLLTHAU, 1987) y estudios posteriores, lanza las bases de la ALFIN en el contexto educacional, principalmente abogando por su introducción en el currículo educacional de la enseñanza media.

En 1989, la Asociación Americana de Bibliotecas (ALA) buscando un mayor reconocimiento de la importancia de la biblioteca para fines educacionales, publica el *Presidencial Committee on Information Literacy: informe final* (ALA, 1989), escrito por un grupo de bibliotecarios y educadores, con el fin de promover la formación de la información y de las bibliotecas, haciendo hincapié en el aprendizaje de habilidades para manejar y utilizar información de manera crítica. A su vez, Breivik y Gee (1989) hacen hincapié en el papel de los bibliotecarios académicos como educadores a través de la obra “*Information Literacy: revolution in the Library*”.

A partir de este momento, el concepto de ALFIN que se decanta por el conocimiento y el aprendizaje fue adoptado por los profesionales de información y educación, principalmente en los Estados Unidos de América. ALA (1989) considera que para que una persona sea alfabetizada en información debe ser capaz de saber cuándo la información es necesaria y tener la capacidad para localizarla, evaluarla y usarla eficazmente. Por lo tanto las personas alfabetizadas en información son aquellas que han aprendido cómo aprender.

Esta concepción de ALA aproxima la ALFIN a conceptos importantes como el aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de la vida. Una persona competente en información sabe cómo aprender porque sabe cómo se organiza el conocimiento, cómo encontrar la información y cómo utilizarla de forma que los otros puedan aprender de ella. Así, la persona está preparada para el aprendizaje permanente porque siempre es capaz de

encontrar la información necesaria y adecuada para resolver cualquier tarea o tomar decisiones.

Bawden (2002) observa que ese informe de ALA hace una petición en pro de la renovación del proceso de aprendizaje más que de cualquier programa particular de enseñanza, con la finalidad de asegurar la competencia de los estudiantes en áreas generales, tales como: reconocer la necesidad de información, identificar la información necesaria para responder a cada problema particular, encontrar, evaluar y organizar la información y hacer uso eficaz de la información para resolver problemas específicos.

Bajo esta perspectiva, atendiendo las recomendaciones de la ALA se instituye el *National Forum on Information Literacy* (NFIL), en 1989, con la participación de más de 75 miembros de instituciones de educación, negocios y organizaciones gubernamentales, con el objetivo de definir, caracterizar e identificar las tendencias de la ALFIN, así como fomentar la concienciación de su importancia, tanto regional, como nacional e internacional (ACRL, 2000).

A partir de esta aproximación anglosajona, a principios de la década de los noventa, con una visión más extensa Doyle (1992, p.4) a través del informe final de los estudios desarrollados en el *National Forum on Information Literacy* define la ALFIN como “la capacidad de acceder, evaluar y utilizar información a partir de una variedad de fuentes”, al mismo tiempo que señala la variedad de atributos específicos que caracterizan a una persona alfabetizada en información, como capaz de:

- Reconocer la necesidad de información.
- Reconocer que una información correcta y completa es la base para una tomada de decisión inteligente.
- Identificar fuentes potenciales de información.
- Desarrollar con éxito estrategias de búsqueda.
- Acceder a las fuentes de información incluyendo las basadas en ordenadores y otras tecnologías.
- Evaluar la información.
- Organizar la información para aplicaciones prácticas.
- Integrar la información nueva dentro de un corpus de conocimiento existente.
- Utilizar la información para el pensamiento crítico y la solución de problemas.

Doyle, siguiendo la línea de ALA, inserta enfoques constructivistas de enseñanza y aprendizaje en la práctica de la ALFIN y en su estudio *Information Literacy in an information society: a concept for the information age* (1994) la define como “un conjunto integrado de habilidades, conocimientos y valores relacionados con la búsqueda, acceso, organización, uso y presentación de la información en la resolución de problemas, utilizando, por lo tanto, el pensamiento crítico” y propone su inclusión en el currículo escolar.

En la concepción de Doyle, todas las personas usan la información como ciudadano y trabajador en la resolución de problemas o para el aprendizaje a lo largo de la vida. De modo que las competencias más elevadas del aprendizaje incluyen la formulación de cuestiones, la evaluación de la información de acuerdo con su pertinencia y precisión, la organización de la información y, finalmente, la aplicación de la información para responder a cuestiones originales - última y más valiosa etapa del proceso.

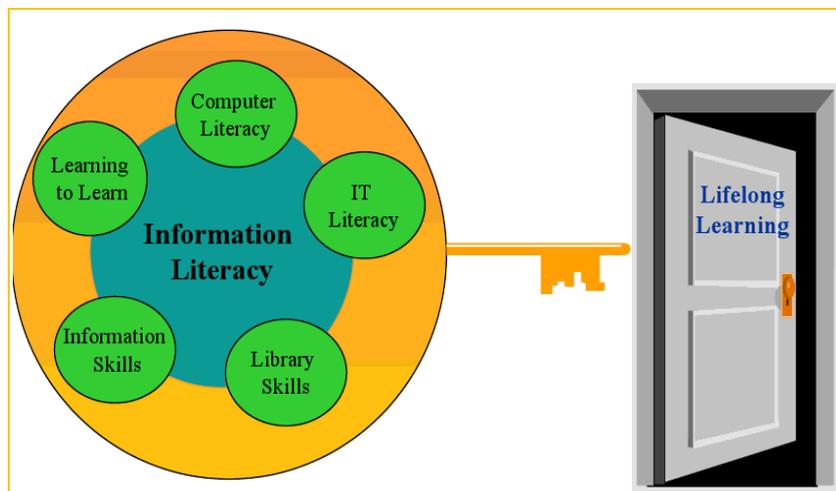
La amplitud interdisciplinar de la ALFIN empieza a ser destacada en la literatura a partir de la década de 1990 cuando la definen como un conjunto de habilidades para resolver problemas de información que tiene como núcleo central las habilidades de información relacionadas con otras como: las habilidades en lectura, escritura y cálculo (alfabetización); las habilidades básicas para el uso de un ordenador; las habilidades básicas para la comprensión de los medios de comunicación y las habilidades básicas para el uso de redes telemáticas (BERNHARD, 1998).

Los estudios de Kuhlthau (1991, 1993, 2001), entre otros, consideran la ALFIN como un proceso investigador, un proceso de información personal que abarca la búsqueda y uso de la información implicando el desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas y que instituye los primeros modelos para conseguir la efectividad de la enseñanza-aprendizaje de las habilidades informacionales en el contexto educacional. Dudziak (2001, 2003) destaca que Kuhlthau a través de sus estudios introdujo tanto la cuestión de la integración de la ALFIN en el currículo de los estudiantes como amplía el concepto de ALFIN al referirse a la competencia investigadora como un reto educacional desmitificando la noción corriente, en la época, de que las habilidades en información se restringían a la biblioteca y a los materiales científicos bibliográficos.

En 1997, la ALA a través de la ACRL, instituye *el Institute of Information Literacy* (IIL) dedicado a la capacitación de bibliotecarios para convertirse en multiplicadores de la ALFIN y a promover el desarrollo e implantación de programas. A su vez, Bruce (1997) sugiere la ALFIN como la posibilidad de acceder, evaluar, organizar y utilizar la información

con el fin de aprender, resolver problemas, tomar decisiones en contextos de aprendizaje formal e informal, en el trabajo, en casa y en los centros educativos.

Figura 2 - La clave para el aprendizaje permanente



Fuente: Ralph, 1999 [Adaptado de: Bruce model '97] apud Bruce, 2003

Bruce sitúa la ALFIN en varios estadios que engloban desde el **uso necesario** de tecnologías de información y comunicación, hasta el uso más complejo de la información para la creación del conocimiento auténtico. Además, enfatiza que lo más importante en este proceso es hacer que el alumno perciba la importancia del acceso y uso de la información para resolver otros problemas de información en situaciones nuevas y desconocidas. El modelo propuesto por Bruce, denominado “relacional”, considera la ALFIN como una “habilidad transversal” que prepara a las personas para el aprendizaje a lo largo de su vida permitiéndoles afrontar con eficacia la toma de decisiones, la solución de problemas o la investigación.

A principios del siglo XXI, muchos proyectos para el desarrollo de la ALFIN ya estaban en marcha buscando su inclusión en las políticas educacionales y la definición de los atributos y/o características de una persona alfabetizada en información que posibilitasen la medición de los resultados de aprendizaje en su aplicación práctica. En el año 2000, en los Estados Unidos, la ALA, a través de su división, Association of College & Research Libraries (ACRL) aprueba las *Information Literacy Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), estándares sobre alfabetización informacional y la Society of College, National and University Libraries (SCONUL), en el Reino Unido, ya se había introducido *The Seven Pillars of Information Literacy* (SCONUL, 1999), un modelo básico de aptitudes para el acceso, el uso de la información y de las TIC, ambas en el contexto de la educación superior.

Por otro lado, en Italia se establece la European Network for Information Literacy (ENIL)⁶. Como observa Rader (2002), la ALFIN se ha convertido en un tema global con muchas iniciativas y programas para promover su desarrollo en todo el mundo, particularmente con aplicación y ejemplos en Sudáfrica, China, Singapur, Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Escocia, Irlanda, Alemania, Suecia, Canadá, México y Estados Unidos.

A su vez, Dudziak (2002, 2009) define la ALFIN a través de tres concepciones o niveles de complejidad: énfasis en las fuentes y herramientas de información (adquirir habilidades de acceso a información, ámbito del usuario); énfasis en el proceso informacional (construir el saber, ámbito individual, cognitivo) y énfasis en el aprendizaje (fenómeno del aprendizaje, ámbito individual y social). Johnston y Webber (2003, p.336) en pro del alcance de un uso sabio y ético de la información en la sociedad conciben la ALFIN como “la adopción de un comportamiento informativo apropiado para identificar, a través de cualquier canal o medio, la información adecuada a las necesidades informacionales”.

La ALFIN, diseminada en diversas áreas, se ha convertido en una cuestión no solo de desarrollo económico sino también de democracia y ciudadanía. Para participar en la vida pública como ciudadano, cada persona necesita adquirir habilidades especiales que engloban desde la alfabetización básica a habilidades de comunicación y alfabetización informacional. Esas habilidades permiten al individuo localizar, acceder, retirar, evaluar, interpretar y actuar en la información con el objetivo de ser capaz de participar en los asuntos de la comunidad y en tener una opinión versada en los problemas que acontecen a nivel local, nacional e internacional (TEIXEIRA, 2006).

Los principios de la ALFIN como inductores de democracia y ciudadanía son puestos de manifiesto en varios encuentros de expertos. En 2003, la IFLA y la Comisión Nacional de Bibliotecas y la Documentación de los Estados Unidos, con el patrocinio de la UNESCO, organizan el Congreso de Expertos en Alfabetización Informacional y, a través de este, surge la propuesta de creación de la *International Alliance for Information Literacy* (<http://www.infolit.org>), con el objetivo de facilitar el intercambio de información y experiencias sobre la ALFIN en todas las regiones y naciones del mundo. Cuando se realizó la *Declaración de Praga* que hace hincapié en esta alfabetización como una clave para el desarrollo social, cultural y económico de las naciones, se determinó, entre otros principios

⁶ La Red Europea de Alfabetización Informacional es una red de investigadores en ALFIN, procedentes de la mayoría de los países de la UE-25. La red ha sido creado por iniciativa del Consejo Nacional Italiano de Investigación, en 2001. (<http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/about.htm>).

básicos de la ALFIN, el papel de preparar a los ciudadanos para participar de forma eficaz en la sociedad de la información y de reducir las desigualdades entre personas y países:

- 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; 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.
- La ALFIN, junto con el acceso a la información esencial y el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación, juega un papel de liderazgo en la reducción de las desigualdades entre las personas y los países, y en la promoción de la tolerancia y la comprensión mutua gracias al uso de la información en contextos multiculturales y multilingües (DECLARACIÓN DE PRAGA, 2003, p. 1).

En 2005, los participantes del Coloquio de Alto Nivel sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la vida, en Alejandría (Egipto), patrocinado por la UNESCO, proclaman la *Declaración de Alejandría* en la que declara: la “alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida son los faros de la Sociedad de la Información que iluminan las rutas hacia el desarrollo, la prosperidad y la libertad” (UNESCO; NFIL, 2005, p.1). Además, pone de relieve que la ALFIN:

- Incluye las competencias para reconocer las necesidades de información, así como para localizar, evaluar, aplicar y crear información dentro de contextos sociales y culturales.
- Resulta crucial para las ventajas competitivas de individuos, empresas (especialmente las pequeñas y medianas), regiones y naciones.
- Ofrece la clave para el acceso, uso y creación eficaz de contenidos en apoyo del desarrollo económico, la educación, la salud y los servicios humanos, y de todos los demás aspectos de las sociedades contemporáneas; y con ello ofrece una base vital para conseguir las metas de la Declaración del Milenio y de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información.

- Se extiende más allá de las meras tecnologías actuales para cubrir el aprendizaje, el pensamiento crítico y las competencias de interpretación por encima de fronteras profesionales, potenciando a los individuos y comunidades.

Para Catts y Lau (2008) la Proclamación de Alejandría vincula la ALFIN a un contexto más amplio englobando no solo la educación, sino también el trabajo, la sociedad civil, la salud y el bienestar, y por ese motivo la ALFIN fue ratificada como un eje en el *Programa Información para Todos* (UNESCO, 2008) de la UNESCO.

Figura 3 - Contextos de la ALFIN



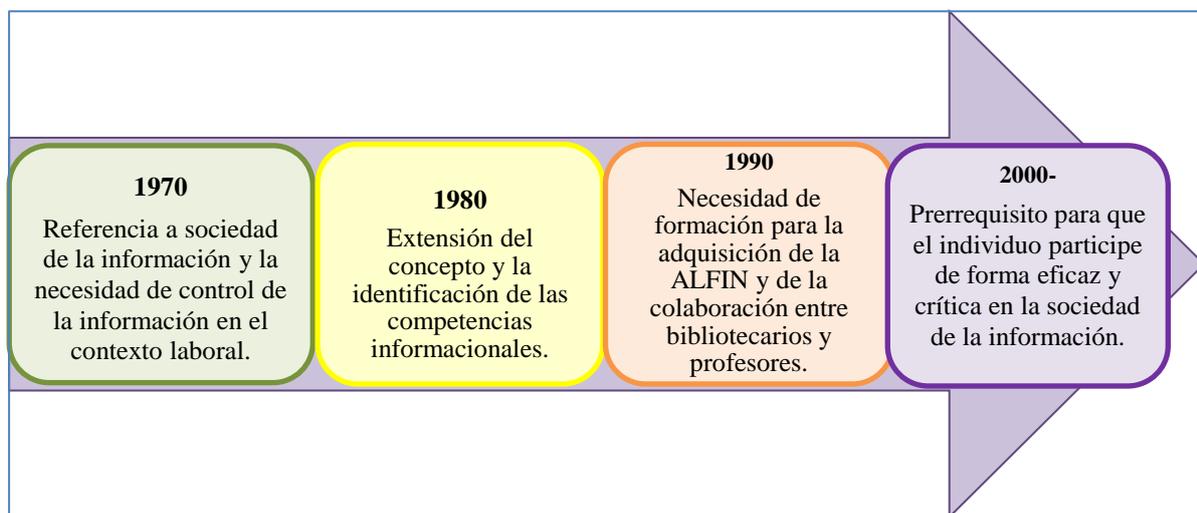
Fuente: Catts y Lau, 2008, p.10

Los esfuerzos impartidos internacionalmente para promocionar la ALFIN se justifican porque representa un prerrequisito para la inclusión social, producción de nuevos conocimientos, aprendizaje durante toda la vida, fortalecimiento personal y ciudadanía participativa (TEIXEIRA, 2006). Además, la UNESCO señala que la ALFIN ha sido identificada por la sociedad civil y los gobiernos como un medio potencialmente eficaz para superar la brecha digital (SAYERS, 2006).

Cabe destacar también la Declaración de la Habana (2012) elaborada más recientemente por distintos profesionales, bibliotecas e instituciones educativas en el contexto iberoamericano y que, entre otras metas, propone: buscar que la formación en ALFIN sea para todos, posicionar la importancia de la formación en estas competencias, en diferentes instancias locales, nacionales y regionales, así como abogar por una formación lo más presente posible, es decir, fomentar que la ALFIN tenga, hasta donde sea posible, presencia curricular y/o extracurricular (obligatoria y/o electiva).

A partir de los distintos estudios recopilados, es posible inferir que la ALFIN es fundamental y su punto principal está en el desarrollo de las capacidades del ser humano. Es necesaria en la formación integral del individuo para ayudar a satisfacer sus necesidades educativas, laborales, políticas y sociales. Estos rasgos están reflejados en algunos puntos que enmarcan su evolución y trayectoria hasta constituirse, a través de sus postulados, en una alfabetización clave para la sociedad actual, como se destaca en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 2- Evolución del concepto de la alfabetización informacional



Fuente: Organizado por la autora [Basado en: Bernhard, 1998]

2.3.1 Las competencias informacionales

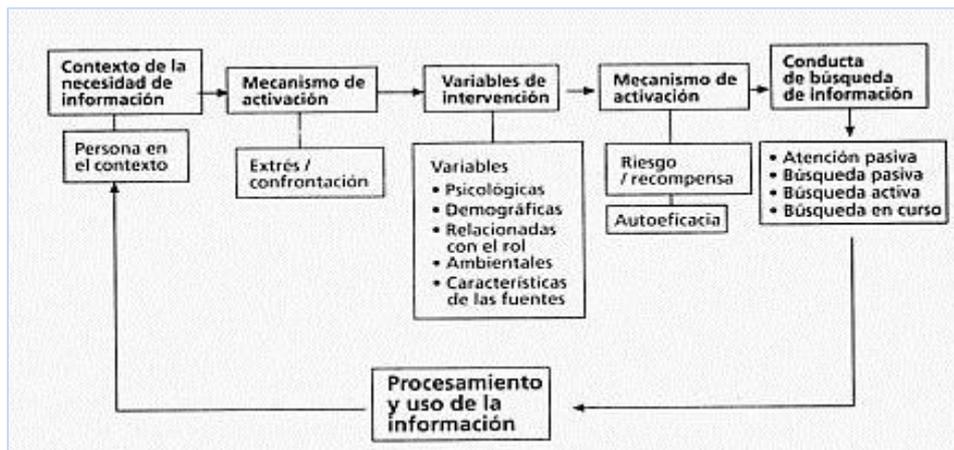
Tal y como se ha descrito en el epígrafe anterior, las competencias informacionales representan tanto las acciones necesarias para identificar una necesidad de información, como las que conllevan el desarrollo del proceso de búsqueda, gestión, uso y comunicación de la información, es decir, es reconocer cuándo se necesita información y actuar con eficiencia y eficacia en esa necesidad (ROCKMAN et al., 2004).

Desde el momento en que investigadores como Wilson (1981, 2000b) y Kuhlthau (1991, 2001), entre otros, han empezado a estudiar el comportamiento informacional de los usuarios de información y/o estudiantes, así como autores como Eisenberg y Berkowitz (1990); Bruce (1997), SCONUL (1999, 2011), ACRL (2000) y Markless y Streatfield (2007), entre muchos otros en distintos países, crearon modelos y estándares - muchos de ellos

guiados por teorías del aprendizaje - los conceptos, competencias y beneficios que conforman la ALFIN fueron mejor reconocidos descritos y comprendidos.

Siguiendo a González Teruel (1995), Wilson (1981) para explicar la conducta emprendida por un individuo como consecuencia de la percepción de una necesidad de información, fundamentada en las teorías del estrés/confrontación y del riesgo/recompensa provenientes de la Psicología defienden que barreras personales, interpersonales, ambientales y las características de las fuentes informacionales interfieren en el proceso de búsqueda de la información. Conforme se puede inferir de su más reciente modelo que abordan los principales aspectos del proceso de búsqueda de la información:

Figura 4 - Comportamiento de búsqueda de información de Wilson



Fuente: González Teruel, 1995, p.101

A su vez, Carol C. Kuhlthau, como una de las pioneras y más destacables en este campo, a lo largo de más de dos décadas (KUHLLTHAU, 2001) ha planteado, descrito y revisado su modelo teórico titulado *Information Search Process (ISP)* (Proceso de Búsqueda de Información), que, entre otras finalidades, muestra las interrelaciones físicas, cognitivas y, principalmente afectivas que una persona manifiesta durante el proceso de búsqueda y uso de la información. El modelo basado en teorías constructivistas del aprendizaje destaca los pensamientos, acciones y los sentimientos que son vividos por las personas en el proceso natural de búsqueda de la información.

Cuadro 3 - Las tareas y los sentimientos que estas generan en el Proceso de Búsqueda de la Información

Etapas	Acciones	Sentimientos
1ª - Iniciación	Analizar la tarea, problema o proyecto asignado e identificación de los posibles temas o preguntas que se plantean	Incertidumbre
2ª - Selección	Seleccionar un tema, problema o pregunta que le lleve a explorar	Optimismo
3ª - Exploración	Encontrar inconsistencia o incompatibilidad en la información y las ideas	Confusión
4ª -Formulación	Conformar una perspectiva centrada en la información encontrada	Claridad
5ª-Recolección	Recopilar y documentar la información sobre el punto central	Confianza
6ª- Presentación	Conectar y ampliar la perspectiva enfocada para presentarla ante la comunidad de aprendices	Satisfacción o desencanto
7ª -Evaluación	Reflexionar sobre el proceso y el contenido del aprendizaje	Sensación de un proceso de información personal

Fuente: Adaptado de Kuhlthau, 2001

Kuhlthau destacó tres dimensiones del proceso de búsqueda de la información, tales como: la dimensión cognitiva - los pensamientos que ocurren durante este proceso, la dimensión afectiva - los sentimientos que acompañan estos pensamientos y la dimensión física - las acciones de buscar y usar la información.

Al describir el proceso de búsqueda de la información tal como lo experimentan los estudiantes, la autora caracteriza la ALFIN como un aporte fundamental para la práctica del método de aprendizaje activo, basado en la investigación y como un modo de aprender que abarca mucho más que el simple uso de fuentes de información. Con el modelo ISP, como señala Hernández Salazar (2007, p.140), Kuhlthau establece los conceptos de necesidad de información y del proceso de búsqueda; determina las características que se van a estudiar y las tareas apropiadas para cada etapa.

Además, el modelo ISP señala la necesidad de una mayor atención e intervención en las primeras etapas del proceso de búsqueda de la información, principalmente en la definición de la necesidad de información, en donde la falta de conocimiento sobre un determinado tema y sobre las fuentes de información llevan a los usuarios a la incertidumbre, a la confusión y consecuentemente a la elaboración de preguntas inconsistentes - problemas que surgen durante el proceso de búsqueda en los medios digitales, inclusive hoy - que inducen a resultados equivocados y consecuentemente a la obtención de informaciones irrelevantes. Como muestra la propia autora y sus colegas (KUHLETHAU; HEINSTRÖM; TODD, 2008), este modelo teórico continúa vigente hoy en día, para examinar y diagnosticar las competencias informacionales de las personas en los diferentes contextos.

Por otro lado, Eisenberg y Berkowitz (1990) desarrollaron un modelo denominado *The Big6*, en el ámbito de la educación primaria-secundaria, pero con una gran aplicación también en la enseñanza superior, es un modelo estructurado en seis grandes habilidades centradas en la resolución de problemas de información y orientado al aprendizaje mediante proyectos que incluyen: definición del trabajo que se va a realizar (define la tarea e idéntica las fuentes), definición de estrategias para buscar la información (identifica las fuentes y escoge las más convenientes), localización y acceso (localiza las fuentes y encuentra la información en las fuentes localizadas), uso de la información (lee, escucha, visualiza, toca y extrae la información pertinente), síntesis (organiza y presenta la información) y evaluación (juzga el proceso y los resultados).

Otro modelo de especial interés es el que se propone Bruce (1997), denominado “Las Siete Caras de la ALFIN en la Educación Superior” y basado en un estudio fenomenológico de las concepciones de profesores de universidades australianas este modelo describe la ALFIN como la movilización de varias competencias que involucran conocimientos, habilidades, actitudes y valores:

- La utilización de las tecnologías de la información para la recuperación y comunicación de la información.
- El conocimiento de las fuentes de información y de la habilidad para acceder a ellas de forma independiente o gracias a un intermediario.
- La ejecución de un proceso para encontrar y utilizar la información necesaria.
- El control de la información.
- La construcción de una base personal de conocimientos en una nueva área de interés.
- El trabajo con el conocimiento y las perspectivas personales adoptadas de tal forma que se obtengan nuevos puntos de vista.
- El uso de la información de forma sabia y en el beneficio de otros.

Bruce señala que la ALFIN es un fenómeno fluido y complejo que ocurre en determinado momento, en determinado contexto y situación. La ALFIN en tanto que un fenómeno incluye:

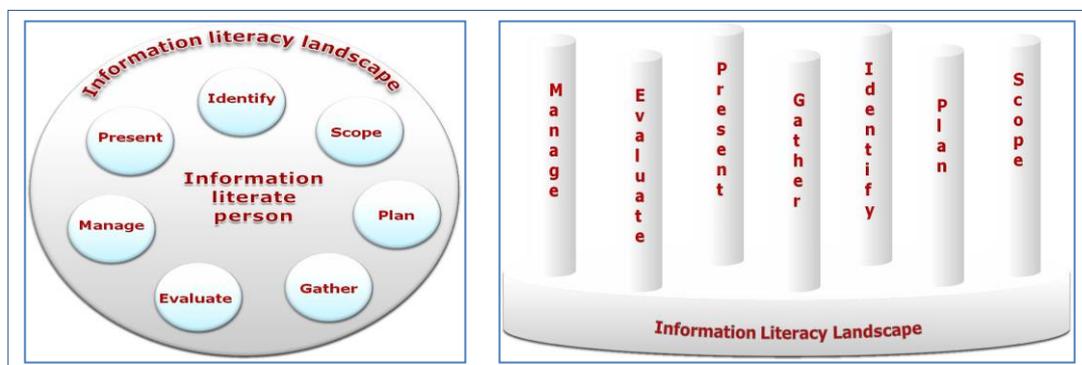
[...] la gama completa de la experiencia, y los estudiantes necesitan que se les capacite para conseguir experiencia en la alfabetización en información de todas esas formas. Igualmente necesitan reflexionar sobre las variaciones en la experiencia que detectan y entender qué formas de alfabetización en información son relevantes para situaciones diferentes (BRUCE, 2003, p. 289).

En el contexto europeo, la *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL), en el Reino Unido, a través de *SCONUL Working Group on Information Literacy*, ha publicado el documento *Aptitudes para acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de SCONUL* (SCONUL, 1999) que muestra las competencias clave de la ALFIN. Las competencias informacionales, denominadas “pilares”, representan desde el nivel básico hasta el más avanzado de la ALFIN y ha sido bastante difundido y adoptado por bibliotecarios y profesores en diversos países para ayudar a desarrollar las habilidades de información de sus alumnos.

Ante los avances de la sociedad de la información, la SCONUL ha actualizado sus “pilares” a través del documento *The Seven Pillars of Information Literacy: the core model* (SCONUL, 2011), con la finalidad de reflejar las distintas terminologías y conceptos que abarca la ALFIN actualmente. Para ellos la ALFIN es un término genérico que engloba conceptos como alfabetización digital, visual y medios; la conservación y gestión de datos; las habilidades de manejo y uso de la información, así como la alfabetización académica, o sea, el proceso de aprender a leer, comprender y producir textos académicos.

Esta nueva versión mantiene los siete conjuntos de habilidades, pero presenta modificaciones en la descripción y redacción de las aptitudes informacionales; amplía los indicadores y resultados, además de modificar la forma de presentación del diagrama. En cuanto a la disposición de los pilares, ahora las habilidades están dispuestas de forma no secuencial – lo que representa una innovación en los modelos más tradicionales de ALFIN - teniendo en cuenta que el proceso de leer y escribir la información, cada vez más, no es lineal. Las etapas del proceso de ALFIN son progresivas e interdependientes.

Figura 5 - Los siete pilares de la alfabetización informacional



Fuente: SCONUL, 2011

Para SCONUL (2011, p.5), una persona alfabetizada en información tiene que:

1. Identificar. Es capaz de identificar una necesidad personal de información.
2. Definir el alcance. Puede evaluar el conocimiento actual e identificar las lagunas.
3. Planear. Puede construir estrategias para localizar información y datos.
4. Recolectar. Puede localizar y acceder a la información y datos que necesitan.
5. Evaluar. Puede revisar el proceso de investigación, comparar y evaluar la información y los datos.
6. Manejar. Puede organizar la información profesional y ética.
7. Presentar. Puede aplicar el conocimiento adquirido: presentando los resultados de su investigación, sintetizando nueva y vieja información, y datos para crear nuevo conocimiento y difundirlo de variadas formas.

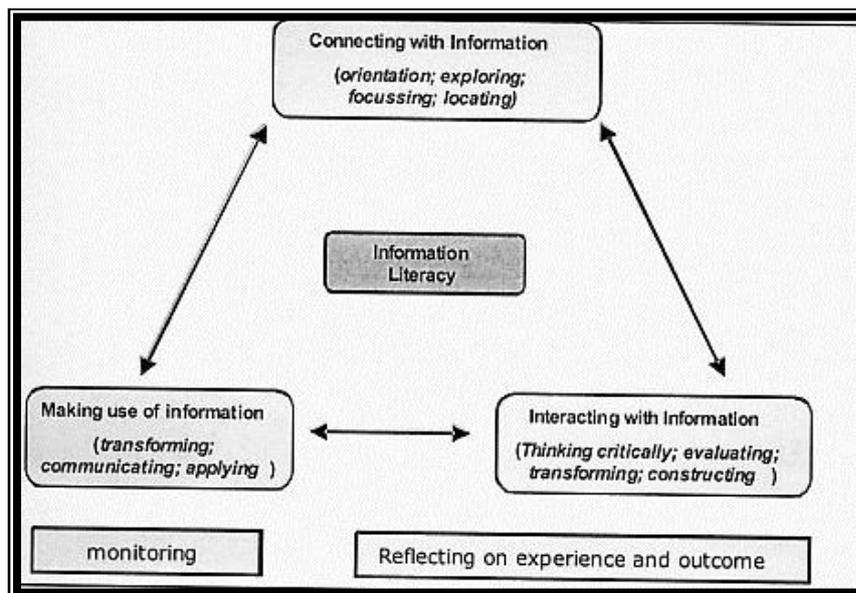
Además del modelo básico, se ha tratado también de los objetivos que deben alcanzar los investigadores en diferentes momentos de sus carreras. Un investigador de educación superior alfabetizado en información deberá ser capaz de:

- Identificar una necesidad de información para hacer frente a la pregunta de investigación.
- Evaluar sus conocimientos actuales e identificar las lagunas.
- Construir estrategias para localizar información y datos.
- Localizar y acceder a la información y a los datos que necesitan.
- Revisar el proceso de investigación, así como comparar y evaluar la información y los datos.
- Organizar la información profesional y ética.
- Aplicar el conocimiento adquirido: presentando los resultados de su investigación, sintetizando nuevas y viejas informaciones y datos para crear nuevo conocimiento y difundirlo de variadas formas.

En la visión de SCONUL las aptitudes para la información en la universidad están relacionadas con las habilidades necesarias para el proceso de estudio correspondiente a la educación superior, al acto de aprender y para la preparación para la vida profesional en cualquier ámbito. En este contexto, el desarrollo de las aptitudes para el acceso, gestión y uso de la información debe ser integrado en los planes de estudio y su aplicación debe contar con la colaboración de profesores, bibliotecarios y órganos de formación de personal.

Más recientemente, también en Gran Bretaña, Markless y Streatfield (2007) basado en modelos anteriores de comportamiento de búsqueda de información presentan un marco y modelo para guiar el proceso de ALFIN centrado en el estudiante y en el aprendizaje, a partir de tres etapas clave interconectadas entre sí: conectar con la información, interactuar con la información y hacer uso de la información:

Figura 6- Modelo de ALFIN de Markless y Streatfield



Fuente: Markless y Streatfield, 2007, p. 10

La primera etapa, “conectar con la información” incluyen, entre otros, los procesos de orientación (identificar la necesidad de información o definir el problema, identificar las fuentes y revisar), exploración (hojear), enfoque (definir palabras clave y formular cuestiones) y localización (buscar de forma sistemática). La segunda etapa “interactuar con la información” incide en los procesos relacionados con el pensamiento crítico (síntesis y análisis), transformación, construcción de nuevos conocimientos y conceptos y evaluación. Y la última etapa, “hacer uso de la información” involucra los procesos de apropiación del aprendizaje y reestructuración de la información, citas y referencias, aplicación y comunicación de la información; todo ello mediado por la reflexión sobre la experiencia y los resultados obtenidos.

Así como los modelos, se establecieron algunos estándares identificando un conjunto de competencias clave que los alumnos deben desarrollar, principalmente en el ámbito de la educación superior. Las competencias descritas en los estándares de ALFIN representan un *continuum* sistémico de conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser introducidas

poco a poco en la formación del estudiante, o sea, a través del currículo, comprobando la obtención de conceptos, significados y de conocimientos sólidos referentes al uso de la información que puedan ser utilizados, transferidos y actualizados a lo largo de la vida.

Los estándares propuestos por la ACRL (2000, p.7), denominados *Information Literacy Standards for Higher Education (Normas sobre Aptitudes para el Acceso y Uso de la Información en la Educación Superior)*, representan una referencia en este campo. A través de cinco grupos de competencias/habilidades y veintidós indicadores de rendimiento y ochenta y siete resultados de aprendizaje, se establecen directrices y metas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para la valoración del nivel de la ALFIN en el transcurso de los estudios superiores:

- Norma 1 - El estudiante con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de determinar la naturaleza y el nivel de la información que necesita.
- Norma 2 - El estudiante con aptitudes para el acceso y el uso de la información accede a la información requerida de manera eficaz y eficiente.
- Norma 3 - El estudiante con aptitudes para el acceso y el uso de la información evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores.
- Norma 4 - El estudiante con aptitudes para el acceso y el uso de la información utiliza, individualmente o como miembro de un grupo, eficazmente la información para lograr un propósito específico.
- Norma 5 - El estudiante con aptitudes para el acceso y el uso de la información comprende muchos de los problemas, cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información, y además, accede y utiliza la información de forma ética y legal.

A través de estos estándares la ACRL (2000, p. 2) hace hincapié en la ALFIN como un eje para ayudar en el desarrollo del pensamiento crítico cuando destaca que las competencias informacionales:

[...] constituyen un marco intelectual para la comprensión, hallazgo, evaluación y utilización de la información - actividades todas ellas que pueden ser llevadas a cabo en parte gracias al dominio de tecnologías de la información y en parte por métodos de investigación contrastados, pero sobre todo, y más importante, por medio del discernimiento crítico y el raciocinio.

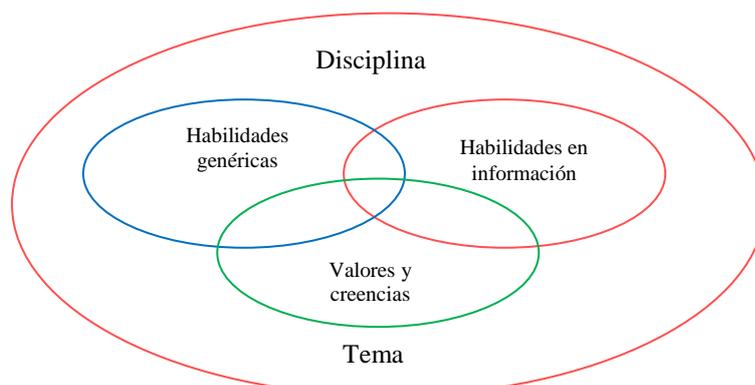
En 2001, la ACRL, a través de su Sección de Instrucción (IS), estableció los *Objetivos de Formación para la Alfabetización en Información: un modelo de declaración para bibliotecas universitarias* (ACRL, 2001), documentos que tiene como finalidad servir como guía a los formadores de ALFIN a la hora de desarrollar objetivos para los programas de capacitación. Los estándares y objetivos se complementan y deben ser usados en conjunto, dado que las normas constituyen la base de los objetivos.

Además, a partir de estos estándares generales de ALFIN para la educación superior, más recientemente, la ACRL presenta estándares específicos por áreas de conocimiento y varias áreas ya están contempladas, tales como: las ingenierías, periodismo, educación, antropología y sociología, entre otras (véase <http://www.ala.org/acrl/standards>).

Fundamentada en esta línea de pensamiento americana, Australia y Nueva Zelanda a través del *Australian and New Zealand Institute of Information Literacy* (ANZIL) han invertido esfuerzos en la promoción y práctica de las competencias para el acceso y uso de la información haciendo hincapié en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje activo y continuo. Basada en los estándares de la ACRL (2000), la *Council of Australian University Libraries* (CUAL), publicó la primera edición de sus estándares denominada de *Information Literacy Standards* (CUAL, 2001) para el ámbito de la educación universitaria.

En 2003, integrando las experiencias obtenidas con la primera edición, han publicado una segunda editada por ANZIL, ahora denominada *Marco para la Alfabetización Informacional en Australia y Nueva Zelanda: principios, normas y práctica* (BUNDY, 2004a), en la cual sitúan las competencias para el acceso y uso de la información en el contexto más amplio de las competencias genéricas, de las habilidades en información y de los valores y creencias, haciendo hincapié en el aprendizaje independiente y continuo, en la gestión de la información, así como en el trabajo en equipo.

Figura 7 - Elementos de la alfabetización informacional



Fuente: Adaptado de Bundy, 2004a, p. 11. [Traducción nuestra].

Integradas en un contexto significativo y dentro de un dominio de contenidos, las competencias genéricas incluyen la resolución de problemas, la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación y el pensamiento crítico. Las habilidades de información incluyen la búsqueda y el uso de la misma, así como el dominio de las TIC. Los valores y creencias determinan que la información sea usada con prudencia y ética. El Marco de ANZIL está basado en principios generales que consisten en que una persona alfabetizada en información:

- Se implica en el aprendizaje independiente mediante la construcción de un nuevo significado, comprensión y conocimiento.
- Obtiene satisfacción y realización personal gracias al uso eficaz de la información.
- Tanto individual como colectivamente busca y utiliza la información en la toma de decisiones y la solución de problemas para afrontar las cuestiones personales, profesionales y sociales.
- Demuestra responsabilidad social por medio del compromiso con el aprendizaje continuo y la participación comunitaria (BUNDY, 2004b, p.3).

Estos principios enmarcan seis normas básicas que identifican que una persona alfabetizada en información:

- Reconoce la necesidad de información y determina la naturaleza y nivel de información que necesita.
- Encuentra la información que necesita de manera eficaz y eficiente.
- Evalúa críticamente la información y el proceso de búsqueda de la información.
- Gestiona la información reunida o generada.
- Aplica la información anterior y la nueva para elaborar nuevos conceptos o crear una nueva comprensión.
- Utiliza la información con sensatez y se muestra sensible a las cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información (BUNDY, 2004b, p. 4).

En América Latina, el referencial para la educación superior son las *Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior* (LAU; CORTÉS, 2004), desarrolladas en el contexto del Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), en México. Considerando la ALFIN como

un medio para que el alumno pueda involucrarse en los procesos de asimilación, creación y transmisión del conocimiento. Los asistentes al Tercer Encuentro de DHI instituyen ocho competencias informativas generales, así como las 45 habilidades específicas. A continuación se enumeran las competencias generales:

- Comprensión de la estructura del conocimiento y la información.
- Habilidad para determinar la naturaleza de una necesidad informativa.
- Habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información.
- Habilidad para recuperar información.
- Habilidad para analizar y evaluar información.
- Habilidad para integrar, sintetizar y utilizar la información.
- Habilidad para presentar los resultados de la información obtenida.
- Respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor.

Para promover la adopción de la normativa sobre ALFIN a nivel internacional, la IFLA, mediante los estándares y modelos de diferentes asociaciones e instituciones proponen unas normas internacionales, las cuales constituyen una invitación internacional para que los organismos educativos y bibliotecas las adopten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias informacionales. Estas normas incluyen tres componentes básicos de la ALFIN: acceso, evaluación y uso:

Cuadro 4 - Normas internacionales de ALFIN (IFLA)

ACCESO: El usuario accede a la información de forma efectiva y eficiente	
1. Definición y articulación de la necesidad informativa - Define o reconoce la necesidad informativa - Decide hacer algo para satisfacer su necesidad - Expresa y define la necesidad informativa - Inicia el proceso de búsqueda	2. Localización de la información - Desarrolla estrategias de búsqueda - Identifica y evalúa fuentes potenciales de información - Accede a las fuentes de información seleccionadas - Selecciona y recupera la información localizada
EVALUACIÓN: El usuario evalúa información crítica y competentemente	
3. Valoración de la información - Analiza y examina la información recabada - Generaliza e interpreta la información - Selecciona y sintetiza información - Evalúa la precisión y relevancia de la información recuperada	4. Organización de la información - Ordena y clasifica la información - Agrupa la información obtenida - Organiza la información recuperada - Determina cuál es la mejor información y la más útil
USO: El usuario aplica/ usa información en forma precisa y creativa	

<p>5. Uso de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprende o interioriza información como un conocimiento personal - Aplica la información recuperada - Encuentra nuevas formas de comunicar, presentar y usar la información - Presenta el producto informativo 	<p>6. Comunicación y uso ético de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende lo que significa un uso ético de la información - Respeto el uso legal de la información - Comunica el producto de aprendizaje, reconocimiento la propiedad intelectual - Utiliza las normas de estilo para citas que le son relevantes
--	---

Fuente: Lau y Cortés, 2006

La mayoría de los modelos y estándares de ALFIN presentan similitudes y sus principales características son: introducir poco a poco y de forma coherente conocimientos básicos útiles para el aprendizaje a lo largo de la vida; proporcionar una visión general de todo el proceso; desarrollar estrategias que fomenten la construcción de significados para el estudiante y el aprendizaje; plantear la necesidad de articular los objetivos y conocimientos relacionados con la información en el currículo; fomentar el trabajo de colaboración entre profesores y bibliotecarios, y por último, concebir el uso de las TIC como un medio útil del proceso de búsqueda de la información (BERNHARD, 1998).

En los principios y modelos sobre ALFIN, se propone la integración de las competencias informacionales en el currículo educacional a través del trabajo colaborativo. La aplicación de estos modelos “en todos los programas y servicios a lo largo de la vida administrativa de la universidad requiere un esfuerzo de colaboración entre profesores, bibliotecarios y administradores” (ACRL, 2000, p. 3).

Algunos estudios analizan la importancia y utilidad de estos estándares, así como sus vínculos con el proceso de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y otras habilidades cognitivas superiores importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, el estudio de Li et al. (2006, p. 225), desarrollado con el objetivo de elaborar un plan nacional de ALFIN para estudiantes en Hong Kong. A partir del análisis de ocho estándares/modelos de alfabetización informacional desarrolladas en el ámbito educacional de diversas regiones (ACRL, SCONUL, ANZIL, UACJ, AASL, SUNY, JULM y WL), el estudio muestra que las competencias informacionales pueden ser fácilmente agrupadas en cuatro dimensiones clave del aprendizaje: cognitiva, meta-cognitiva, afectiva y socio-cultural, tal como se expone a continuación:

Cuadro 5 - Estándares de alfabetización informacional en cuatro dimensiones

Dimensión cognitiva  Encontrar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar, integrar.	Dimensión meta-cognitiva  Conciencia, planificación, monitoreo, reflexión.	Dimensión afectiva  Actitud, motivación, valor.	Dimensión socio-cultural  Comunal, cultural, social.
<ul style="list-style-type: none"> - Una persona alfabetizada en información es capaz de determinar el alcance y encontrar la información necesaria. - Una persona alfabetizada en información es capaz de aplicar la información para la resolución de problemas y toma de decisiones. - Una persona alfabetizada en información es capaz de analizar la información recogida y construir nuevos conceptos o interpretaciones. - Una persona alfabetizada en información es capaz de evaluar críticamente la información e integrar los nuevos conceptos en el conocimiento previo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una persona alfabetizada en información es consciente de que el procesamiento de información es iterativo, exige dedicación y esfuerzo. - Una persona alfabetizada en información es capaz de planificar y supervisar el proceso de investigación. - Una persona alfabetizada en información es capaz de reflexionar y controlar el proceso de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una persona alfabetizada en información es capaz de reconocer que siendo un aprendiz independiente contribuirá al disfrute personal y al aprendizaje permanente. - Una persona alfabetizada en información es capaz de reconocer que las habilidades informacionales y la libertad de acceso a la información son fundamentales para sostener el desarrollo de una sociedad del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una persona alfabetizada en información es capaz de contribuir positivamente a la comunidad de aprendizaje en la construcción del conocimiento. - Una persona alfabetizada en información es capaz de comprender y respetar la ética, los contextos legales, políticos y culturales en los que la información está siendo utilizada.

Fuente: Adaptado de Li et al. 2006, p. 225 [Traducción nuestra].

Los autores resaltan que las dimensiones del aprendizaje destacadas pueden potenciar en el estudiante el dominio de habilidades informacionales necesarias para: tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas (cognitivo), hacerse aprendiz reflexivo (meta-cognitivo), apreciar y disfrutar el proceso de investigación (afectivo), así como adquirir una mayor autonomía y responsabilidad social sobre el uso de la información, tanto individual, como a través del proceso de aprendizaje colaborativo (socio-cultural).

En esta línea, las competencias informacionales cumplen funciones específicas como movilizar; coordinar una serie de recursos cognitivos, afectivos, sociales, contextuales. Así, Area Moreira y Guarro (2012) considerando la ALFIN como un eje multidimensional, destacan la dimensión instrumental, cognitiva, comunicativa, axiológica y emocional:

Figura 8 - Dimensiones de la competencia informacional y digital

DIMENSIÓN INSTRUMENTAL	Saber acceder y buscar información en distintos tipos de medios, tecnologías, bases de datos o bibliotecas.	Adquirir las habilidades instrumentales para emplear cualquier tipo de medio (impresos, audiovisuales, digitales) y uso de los recursos de búsqueda.
DIMENSIÓN COGNITIVA	Saber transformar la información en conocimiento (habilidades de selección, análisis, comparación, aplicación, etc.).	Dominar los conceptos y estrategias para plantear problemas, analizar e interpretar con significado la información.
DIMENSIÓN COMUNICATIVA	Saber expresarse y comunicarse a través de múltiples lenguajes y medios tecnológicos.	Tener las habilidades y conocimientos para crear documentos textuales, hipertextuales, audiovisuales, y multimedia, así como saber interactuar con otros en redes digitales.
DIMENSIÓN AXIOLÓGICA	Saber usar ética y democráticamente la información.	Asumir e interiorizar actitudes y valores éticos sobre la información y la comunicación.
DIMENSIÓN EMOCIONAL	Saber disfrutar y controlar las emociones de forma equilibrada con las TIC desarrollando conductas socialmente positivas.	Adquirir y desarrollar la capacidad de control de emociones negativas y de adicción hacia las TIC y de desarrollo de la empatía a través espacios virtuales.

Fuente: Area Moreira y Guarro, 2012, p. 66

A continuación, en forma de síntesis, se describen consideraciones sobre el alcance de cada una de las competencias informacionales aplicadas en el contexto del aprendizaje de los estudiantes universitarios, tomando como referencia para describirlas los cinco principios de ALFIN definidos por la ACRL (2000):

➤ **Determinar la naturaleza y alcance de la información requerida:**

Esta competencia tiene como finalidad ayudar al estudiante en la toma de conciencia de la necesidad de información que puede surgir en un determinado momento y contexto que demanda la búsqueda de información. La necesidad de información, como ya se ha mencionado anteriormente, y principalmente en este ámbito de la Ciencia de la Información y Biblioteconomía, es comprendida como la brecha entre el conocimiento que una persona tiene sobre un problema o propósito o motivo concreto (un tema de investigación, un dato, una cuestión o duda, etc.) y lo que él necesita conocer para solucionarlo o aclararlo.

González Teruel (2005, p. 72) corroborando con Dervin (1983) explica que “el concepto de necesidad de información surge de la idea de discontinuidad según la cual el ser humano da sentido de forma cambiante a sus situaciones vitales”. Considerándola de forma más objetiva Derr (1983, p. 276) destaca que se refiere a “relación que se establece entre la información y los propósitos de los individuos”

Bajo esta perspectiva, la necesidad de información abarca la búsqueda de la información adecuada o pertinente para completar el conocimiento en relación a un propósito o motivo existente, es decir, la necesidad de satisfacer una carencia de información. Definir, articular y valorar el alcance de una necesidad de información (qué, de qué tipo, cuánto) exige conocimiento, evaluación y reflexión para situar el problema (la duda) en la parte correcta del campo de conocimiento. Principalmente cuando se trata de un tema de investigación más complejo, muchas veces los conocimientos previos que se tienen no son suficientes para aclararlo, de modo que es necesario un análisis minucioso para extraer términos o conceptos clave de búsqueda. En este caso, se puede ayudar al alumno orientándole en la utilización de mapas conceptuales/mentales, como estrategia de investigación que ayuda a vincular temas específicos a palabras clave que los describen, es decir:

Un mapa conceptual es un recurso gráfico para representar el conocimiento dentro de un contexto determinado. Se tratan de una serie de nodos rotulados, interrelacionados entre sí. Las relaciones suelen estar rotuladas a su vez, contextualizando la relación entre los nodos y simplificando su comprensión. Son unas herramientas con gran utilidad didáctica, puesto que el alumno puede ver representado los contenidos, facilitando así su aprendizaje (DÍAZ NAFRÍA; PÉREZ-MONTORO GUTIÉRREZ; SALTO ALEMANY, 2010, p. 137).

Esta es una de las etapas del proceso de adquisición de la ALFIN en que el estudiante universitario encuentra dificultades y por eso debe ser practicada en clase, así lo ponen de manifiesto los estudios del *Project in Information Literacy* (PIL) desarrollado en Universidad de Washington:

[...] nuestros hallazgos sugieren que los estudiantes de nuestra muestra se consideran en una situación de gran desventaja cuando se les pide que apliquen algunas de las habilidades de orden superior para la búsqueda de información y para la investigación, especialmente iniciar, definir y limitar un tema de investigación que sirva de marco para todo el proceso de investigación (HEAD; EISENBERG, 2010, p. 142).

Algunas barreras o problemas en esta fase inicial y que dificultan la búsqueda de fuentes para resolver una tarea o problema de información han sido destacados por algunos autores como, por ejemplo, Monereo y Badia (2012) quienes señalan problemas como: la falta de una interpretación adecuada a la necesidad de información, la influencia que pueden ejercer las creencias epistemológicas del usuario y la falta de conocimientos previos para definir con claridad los términos de búsqueda.

Además, para definir con claridad los términos de búsqueda y establecer los parámetros adecuados a un tema de investigación, dependiendo del contexto y de la finalidad

de la tarea, varios factores y sentimientos como la incertidumbre y la confusión pueden interferir (KUHLTHAU, 2001). Así lo han detectado Head y Eisenberg (2010, p.103):

[...] la investigación para la vida cotidiana, los estudiantes definieron la necesidad del contexto de situación en términos de su propia necesidad de saber por gratificación personal, curiosidad, y/o la apremiante necesidad de la cuestión [...]. Sin embargo, la investigación para la clase implicaba cumplir con las expectativas de alguien, normalmente un profesor, que acabaría asignando una nota y, por tanto, resultaba mucho más difícil de definir. [...] especialmente “descubrir qué quiere el profesor”, “cumplir con las expectativas del profesor y conseguir una buena nota”, y “descubrir hasta dónde llegar con algo”.

Todos estos problemas pueden resultar una pérdida de tiempo y unos resultados de búsqueda insatisfactorios. Por eso, capacitar al alumno para determinar la naturaleza y el alcance de la información que necesita constituye una fase importante para su éxito en el proceso de búsqueda de la información y crecimiento intelectual. Algunos resultados de aprendizaje esperados en esta competencia son:

- Participar en discusiones de clase, en grupos de trabajo para identificar temas de investigación o cualquier otra necesidad de información.
- Explorar fuentes generales de información para aumentar su familiaridad con el tema.
- Redactar un proyecto sobre el tema de la tesis y formular preguntas basadas en la necesidad de información.
- Definir y modificar la necesidad de información para lograr un enfoque más manejable.
- Identificar los términos y conceptos clave que describen la necesidad de información
- Saber cómo se produce, organiza y difunde la información, tanto formal como informalmente.
- Identificar el valor y las diferencias entre recursos potenciales disponibles en una gran variedad de formatos.
- Diferenciar entre fuentes primarias y secundarias y saber que su uso e importancia varía según las diferentes disciplinas.
- Revisar la necesidad inicial de información para aclarar, reformar o refinar la pregunta (ACRL, 2000).

➤ **Acceder a la información requerida de manera eficaz y eficiente:**

Esta competencia abarca la identificación de los procedimientos de búsqueda (dónde y cómo buscar). “El proceso de búsqueda de información es la sucesión de etapas por las que un individuo pasa desde que tiene una carencia informativa que le impide resolver un problema hasta que utiliza esa información para la resolución de dicho problema” (GONZÁLEZ TERUEL, 2005, p.67). La adquisición de estas etapas de la búsqueda de información es imprescindible ante el exceso de información, de la complejidad, variedad y limitación de los recursos y fuentes para la recuperación de la información (bases de datos científicas, buscadores de internet, catálogos de bibliotecas, redes sociales, sistemas humanos de búsquedas etc.).

Conocer las características y las posibilidades de las fuentes y recursos, así como diseñar una estrategia de búsqueda para encontrar y filtrar la información adecuada es una prioridad. Una estrategia de búsqueda es una técnica documental utilizada para recuperar la información almacenada en un determinado sistema de información. Monereo y Fuentes (2008 apud MONEREO; BADIA, 2012, p. 85) especifican cuatro procesos de búsqueda de información que reflejan niveles diferentes de conocimientos estratégicos:

- Proceso pasivo: el estudiante encuentra la información de manera casual, sin tener activado ningún plan de búsqueda.
- Proceso activo: el estudiante emplea un esquema previo de búsqueda, pero lo aplica de forma mecánica y rutinaria, sin ajustarlo a las condiciones específicas de la tarea.
- Búsqueda selectiva: también se despliega de manera propositiva por parte del estudiante, pero al contrario que en la anterior, se emplean criterios de calidad para juzgar y seleccionar la información.
- Búsqueda estratégica: se caracteriza por ajustar todo el proceso de búsqueda a las características de la tarea, de manera dinámica adecuándose en cada momento a los cambios que se producen en el contexto en el que se inserta la tarea (los cambios que el alumno va elaborando mediante su proceso de reflexión y aprendizaje y los que van produciéndose conforme se avanza en la resolución).

La planificación de la estrategia de búsqueda y la realización de la búsqueda exige del alumno habilidades tácticas y estratégicas para: elegir el recurso de búsqueda más apropiado

para la tarea o problema de investigación; aplicar procedimientos para ajustar o refinar la búsqueda usando palabras más generales o más específicas; traducir conceptos que implican el conocimiento de vocabularios controlados⁷ (thesaurus) para convertir términos de búsqueda en lenguaje natural, en descriptores; usar operadores booleanos; establecer criterios como idioma, tipos de documento, periodo de cobertura y conocer las características propias de los medios electrónicos como la clasificación de resultados, así como las formas de organizar y adquirir documentos recuperados. Los resultados de aprendizaje esperados de esta competencia incluyen:

- Investigar la cobertura, contenidos y organización de los sistemas de recuperación de la información.
 - Seleccionar tratamientos eficaces y eficientes para acceder a la información que se necesita según el método de investigación o el sistema de recuperación de la información escogido.
 - Desarrollar un plan de investigación ajustado al método elegido.
 - Identificar palabras clave, sinónimos y términos relacionados con la información que necesita.
 - Construir una estrategia de búsqueda utilizando los comandos apropiados del sistema de recuperación de información elegido.
 - Poner en práctica la estrategia de búsqueda en varios sistemas de recuperación de información utilizando diferentes interfaces de usuario y motores de búsqueda.
 - Utilizar varios sistemas de búsqueda para recuperar la información en formatos diferentes.
 - Valorar la cantidad, calidad y relevancia de los resultados de la búsqueda para poder determinar si habría que utilizar sistemas de recuperación de información o métodos de investigación alternativos.
 - Crear un sistema para organizarse la información (ACRL, 2000).
- **Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores**

⁷ Lista definida de términos con un significado fijo e inalterable, que son seleccionados para la CATALOGACION, RESUMEN E INDIZACIÓN o para la búsqueda de LIBROS, REVISTAS y otros documentos. El control tiene el propósito de evitar la dispersión de materias relacionadas bajo encabezamientos diferentes (DESCRIPTORES) (BIREME,2013).

La práctica de esta competencia conduce al alumno a discernir de forma crítica si la información es relevante o pertinente a su necesidad de información. Por un lado, él aprende a articular y aplicar criterios para valorar la calidad, la relevancia, la precisión, la objetividad, la procedencia y la actualización de la información obtenida. Por otro, a analizar la información en sí misma, es decir, identificar y seleccionar las principales ideas; hacer anotaciones; atribuir significado, comprender y articular los conocimientos previos con la nueva información encontrada, así como a validar la comprensión e interpretación de esa información con las comunidades de las que forma parte (colegas, profesores, expertos, etc.). El proceso de evaluación y análisis de la información implica:

- Reconocimiento: a través de la lectura y el análisis de los textos se puede recuperar la información e identificar y seleccionar las ideas principales.
- Análisis: consiste en examinar y descomponer la información en unidades más pequeñas que permiten su comprensión, representación y aprendizaje.
- Comprensión: consiste en entender el significado de una información para poder describirla, esquematizarla, organizarla, interpretarla, jerarquizarla, relacionarla y exponerla.
- Aplicación: consiste en incorporar la nueva información a su propia base de conocimiento para poder utilizarla posteriormente (PINTO MOLINA, 2010, online)

Comprender e incorporar la nueva información a su propia base de conocimiento debe ser la finalidad del proceso de búsqueda de la información. Como señala Moreiro González (2005) la culminación en un proceso de búsqueda de información es la comprensión de la misma una vez que ha sido recuperada.

Esta competencia para ser aplicada integralmente debe ser desarrollada a través de los contenidos disciplinares, dado que la evaluación de los resultados de la búsqueda abarca componentes genéricos (evaluar la autoría, actualización, pertinencia, accesibilidad y navegabilidad, entre otros), pero también componentes específicos que dependen de un contexto real de práctica, de los contenidos disciplinares y del aula para aplicar las informaciones y conocimientos adquiridos a la solución de problemas reales. Entre los resultados de aprendizaje esperados para esta competencia están:

- Leer el texto y seleccionar las ideas principales.

- Redactar los conceptos textuales con sus propias palabras y seleccionar con propiedad los datos.
- Identificar con exactitud el material que luego habrá de citar adecuadamente de forma textual.
- Examinar y comparar la información de varias fuentes para evaluar su fiabilidad, validez, corrección, autoridad, oportunidad y punto de vista o sesgo.
- Reconocer los prejuicios, el engaño o la manipulación.
- Determinar si la información es satisfactoria para la investigación u otras necesidades de información.
- Utilizar criterios seleccionados conscientemente para establecer si una información contradice o verifica la información obtenida de otras fuentes.
- Sacar conclusiones basadas en la información obtenida.
- Integrar la nueva información con la información o el conocimiento previo.
- Seleccionar la información que ofrece evidencias sobre el tema del que se trate (ACRL, 2000).

Entre los beneficios de esta competencia está la potenciación de la capacidad lectora, es decir, “la capacidad de desarrollar interpretaciones del material escrito y de reflexionar acerca de los contenidos y cualidades de un determinado texto [...]” (OCDE, 2006, p.10).

➤ **Utilizar, individualmente o como miembro de un grupo, eficazmente la información para lograr un propósito específico**

Esta es una de las etapas clave del proceso de la ALFIN, es su objetivo final - potenciar en las personas la toma de decisiones bien sustentadas en la información y evidencias para la ejecución de una actividad, para la resolución de un problema, para la creación o reelaboración del conocimiento o la innovación -. Es transformar la síntesis de la información obtenida de diversas fuentes y medios en conocimiento auténtico y comunicarlo de forma apropiada y ética, dado que el uso de la información acontece cuando la aportación de esta produce cambios en el individuo, tanto a nivel cognitivo como conductual (GONZÁLEZ TERUEL, 2005).

Debido a la multitud de medios y formatos de comunicación disponibles, es necesario capacitar al alumno para escribir, presentar y elegir la herramienta que mejor se adapte a la

finalidad del producto o de la actividad. Algunos de los resultados del aprendizaje asociados a esta competencia, incluyen:

- Organizar el contenido de forma que sustente los fines y formato del producto o de la actividad.
 - Articular el conocimiento y las habilidades transferidas desde experiencias anteriores en la planificación y creación del producto o de la actividad.
 - Reflexionar sobre éxitos, fracasos y estrategias alternativas anteriores.
 - Elegir el medio y formato de comunicación que mejor apoye la finalidad del producto o de la actividad para la audiencia elegida.
 - Utilizar una gama de aplicaciones de las tecnologías de la información a la hora de crear el producto o la actividad.
 - Comunicar con claridad y con el estilo que convenga a los fines de la audiencia elegida (ACRL, 2000).
- **Comprender muchos de los problemas, cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información, y además acceder y utilizar la información de forma ética y legal:**

El desarrollo de esta competencia es muy importante y se centra en la formación del alumno para comprender el universo de la información, las cuestiones éticas, legales y sociales implicadas en el proceso de elaboración, procesamiento, comunicación y difusión del conocimiento. Todos los alumnos deben comprender la importancia de reconocer los derechos del autor (citas y referencias), evitar plagio y preservar la integridad de los recursos de información, entre otros. Además, comprender el papel que juega la información en su vida comunitaria y particular, su responsabilidad social en la comunidad en la que está integrado. Algunos resultados del aprendizaje esperados de esta competencia que incorporan los principios éticos al acceso y uso de la información es que el estudiante sea capaz de:

- Identificar y discutir sobre las cuestiones relacionadas con la intimidad, privacidad y la seguridad en el entorno tanto impreso como electrónico.
- Identificar y discutir los problemas relacionados con la censura y la libertad de expresión.

- Demostrar comprensión con las cuestiones de la propiedad intelectual, los derechos de reproducción y el uso correcto de los materiales acogidos a la legislación sobre derechos de autor.
- Saber qué es un plagio, y no presentar como propios materiales de otros autores.
- Seleccionar un estilo de presentación documental adecuado y utilizarlo de forma consistente al citar las fuentes (ACRL, 2000).

En síntesis, estas competencias deben sobre todo capacitar al alumno para la comprensión del proceso informacional, la búsqueda, evaluación y síntesis de la información, la investigación y el aprendizaje permanente. Como señala Head y Eisenberg (2010, p.142) “la evaluación, interpretación y síntesis constituyen competencias informacionales clave para el siglo XXI”, dado que permite encontrar y filtrar la información que se necesita, así como navegar por el paisaje informacional presente y futuro.

Es en esta perspectiva, en la que el concepto de la ALFIN se relaciona con conceptos como “aprender a aprender” y el aprendizaje a lo largo de la vida. El alcance de estos objetivos debe ser la finalidad última. “Aprender a aprender” se comprende como:

La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de "aprender a aprender" hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia (UNIÓN EUROPEA, 2006, p.7).

El aprendizaje autónomo es uno de los requisitos de la educación actual, como ya se ha mencionado anteriormente, dado que a través de ella el alumno es responsable de su propio aprendizaje y esa forma de aprender pasa a ser esencial en la actual sociedad porque es el camino que lleva a continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Como afirma García Marco (2010, p.2) “el aprendizaje autónomo está más cercano a las necesidades y objetivos del estudiante”. El aprendizaje a lo largo de la vida puede ser concebida como:

[...] 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 (RIACES, 2004, p. 18).

Los conceptos de aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de la vida caracterizan los objetivos actuales de la educación superior y están presentes en la planificación estratégica y en documentos curriculares en muchas universidades. La ALFIN puede ayudar en el cumplimiento de estos objetivos.

2.3.2 Políticas de desarrollo y promoción

Con el objeto de asegurar un acceso igual y universal al conocimiento, los movimientos en pro de la difusión de la ALFIN son promovidos, principalmente por las áreas de la Ciencia de la Información y de la Educación a través de la publicación de resultados de investigaciones y una variedad de actividades desarrolladas a través del *National Forum on Information Literacy* (NFIL), así como por entidades responsables para la democratización universal de la educación, de la alfabetización y de la información en el ámbito local, regional, nacional e internacional como, por ejemplo la UNESCO e IFLA.

La UNESCO, como organismo difusor de las alfabetizaciones del siglo XXI, hace hincapié en que en las sociedades del conocimiento todos tienen que aprender a usar la información desarrollando el espíritu crítico, así como las capacidades cognitivas suficientes para conseguir sus metas personales, sociales, laborales y educativas que viene promoviendo la ALFIN a través de varias iniciativas, entre ellas se destacan:

- *El Information for All Programme (IFAP)* - programa intergubernamental, surgido en 2000, con el propósito de contribuir a la elaboración de proyectos que promuevan el acceso equitativo y universal a la información y a las nuevas tecnologías, actualmente contempla cinco áreas prioritarias para el desarrollo y medición de las sociedades del conocimiento entre ellas la ALFIN, a saber: información para el desarrollo, alfabetización informacional, preservación de la información, ética de la información y acceso a la información (UNESCO, 2011a). Para el IFAP, la ALFIN representa una meta prioritaria por ser una de las vías para elevar la concienciación de las personas sobre la importancia del acceso y el buen uso de la información, de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación.

- *La United Nations Literacy Decade (UNLD)* - la década internacional del alfabetismo, surgida en 2003 y extendida hasta el 2012, tiene como meta destacar la importancia del

alfabetismo y aumentar el nivel de alfabetización de todas las personas (niños, niñas, mujeres, hombres) en todas las partes del mundo. Son acciones en favor de una visión renovada de la alfabetización, entendiendo que para sobrevivir en el mundo globalizado, hoy es necesario que todas las personas, de todas las edades, aprendan las nuevas formas de alfabetización y desarrollen habilidades para localizar, evaluar y usar eficazmente la información (UNESCO, 2011b).

En parte, para alcanzar las metas de esas iniciativas, la UNESCO ha promovido actividades y publicado varios documentos como soporte para la promoción de la ALFIN y de la alfabetización mediática, por ejemplo el manual *Principles of Awareness-raising: information literacy, a case study* (SAYERS, 2006), *Understanding Information Literacy: a primer*, (HORTON JR., 2007), *Information Literacy: an international state-of-the art report* (LAU, 2007b), *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional* (CATTS; LAU, 2008), *Teacher training curricula for media and information literacy* (PÉREZ TORNERO, 2008), *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (UNESCO, 2011c), *Towards Media and Information Literacy Indicators* (MOELLER et al., 2011).

Recientemente, tratando de promover la alfabetización informacional y mediática como un eje de la libertad de expresión y de acceso a la información, así como el diálogo intercultural, la Unesco y la Alianza de las Civilizaciones de las Naciones Unidas (UNAOC) han puesto en marcha una red internacional denominada *Network of Universities on Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. La Red impulsada en el *Primer Foro de Media and Information Literacy* celebrado en junio, de 2011, en Fez (Marruecos), tiene como finalidad desarrollar investigaciones y acciones relativas a estas alfabetizaciones con el objeto de integrarlas en el sistema educacional y aumentar las competencias informacionales de todas las personas.

En su fase inicial, la Red contempla ocho universidades: Universidad Autónoma de Barcelona (España), Universidad de las Indias Occidentales (Jamaica), Universidad de El Cairo (Egipto), Universidad de São Paulo (Brasil), la Universidad de Temple (EE.UU.), Beijing la Universidad de Tsinghua (China), Sidi Mohamed Ben Abdellah de la Universidad (Marruecos) y la Universidad Tecnológica de Queensland (Australia).

En este contexto, la ALFIN se entrelaza con la alfabetización digital/mediática dado que la información, cada vez más está disponible a través de redes virtuales y tecnologías móviles, revelando así su concepto integrador de “alfabetización múltiple”, el que amplía significativamente su alcance en la sociedad actual. Esta concepción está reflejada en la Declaración de Fez (FEZ, 2011), uno de los principales resultados del primer Foro

Internacional sobre Alfabetización Informacional y Mediática (MIL), en Marruecos, en junio de 2011, donde expertos de varias naciones reafirman que la MIL:

- Es un derecho humano fundamental.
- Mejora la calidad de la vida humana, el desarrollo sostenible y la ciudadanía.
- Es importante para el desarrollo social, económico y cultural.
- Es la clave para involucrar a todos los ciudadanos, hombres y mujeres, con especial atención a la juventud, en la participación activa en la sociedad.
- Juega un papel fundamental en la construcción de una cultura de paz hacia el diálogo intercultural, el conocimiento mutuo y el entendimiento entre civilizaciones.
- El principal obstáculo para el desarrollo integral MIL es el desconocimiento actual de su capacidad de empoderamiento.

Los expertos de este Foro se comprometen, principalmente con el desarrollo de acciones para integrar la MIL en los currículos educativos de secundaria, tanto en los sistemas formales como no formales, con el objetivo de garantizar el derecho de cada ciudadano a esta nueva educación cívica, de aprovechar el efecto multiplicador de los educadores para formar a los alumnos en el análisis y en la capacidad crítica, así como facultar a profesores y alumnos en las competencias informacionales y mediáticas necesarias para vivir en las sociedades del conocimiento.

Igual que UNESCO, IFLA tiene como responsabilidad impulsar la ALFIN en el universo de todas las bibliotecas (escolares, públicas, académicas, universitarias, de hospitales de prisiones, etcétera) y en su entorno de influencia. En 2003 surgió ésta Sección de ALFIN y en agosto de 2004, estableció el *Comité Presidencial para la Agenda Internacional sobre la Alfabetización Continua* con la misión de identificar prioridades y proponer acciones estratégicas dentro de la agenda internacional sobre alfabetización, ALFIN y alfabetización en las TIC, así como identificar el papel de la IFLA en la promoción del concepto.

Otra iniciativa relevante de IFLA ha sido la publicación del documento *Guidelines on information literacy for lifelong learning* (LAU, 2006), recogida por la *Information Literacy Section* (INFOLIT). Las directrices sobre el desarrollo de habilidades en información para el aprendizaje permanente ofrecen un esquema práctico de los aspectos básicos para los profesionales que necesitan implantar un programa de ALFIN en escuelas y en educación superior. Además, a través de sus asociaciones de bibliotecarios, es también responsable de la

creación y disseminación de estándares, directrices, declaraciones, informes, entre otros documentos.

UNESCO e IFLA, en colaboración han promovido y/o cooperado en una gran cantidad de reuniones nacionales e internacionales para intercambio de ideas y experiencias de la ALFIN como en la más reciente “European Conference on Information Literacy (or ECIL)” organizada por la Hacettepe University y la Zagreb University, en octubre 2013, en Turquía. También han desarrollado el directorio *International Information Literacy Resources* disponible en la página web *InfoLit Global* (<http://www.infolitglobal.info/en/>), surgido para registrar los materiales sobre las competencias informacionales de diferentes partes del mundo y publicaron el documento *Integrating the information literacy logo: a marketing manual* (LAU Y CORTÉS, 2009), con el objetivo de fomentar el uso del logotipo de la alfabetización informacional, el cual fue seleccionado en un concurso internacional.

Figura 9 - Logotipo de la alfabetización informacional



Fuente: Lau y Cortés, 2009, p. 1

A través de este recorrido histórico es posible percibir que la ALFIN abarca diferentes perspectivas y matices. Como sugieren autores como Johnston y Webber (2007) y Basili (2008), la ALFIN puede ser analizada como: **una disciplina de estudio** (cultura de la información) fundamentada por estándares, modelos pedagógicos, criterios de evaluación y estrategias políticas; **un objetivo social** (educación a la información) que en las instituciones se traduce en servicio y actividades para lograr la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes relativos al acceso y uso de la información y como **adquisición cognitiva de las personas** (habilidades de información), a través del proceso de búsqueda, acceso, evaluación, síntesis y uso de la información.

Por todo lo expresado hasta ahora, en este estudio la ALFIN se concibe como un proceso de adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en relación al procedimiento de acceder, evaluar, organizar, interpretar y utilizar de manera crítica y ética la información que los usuarios encuentran y consumen, procedente de distintas fuentes, en diversos soportes, tecnologías y formatos. Se trata de un proceso que tiene lugar

tanto durante el período de aprendizaje como durante los momentos de construcción del conocimiento y contribuye a la solución de muchos problemas individuales y colectivos a lo largo de la vida.

3 LA UNIVERSIDAD Y LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el contexto, lo global (la relación todo/partes), lo multidimensional, lo complejo?

Edgar Morin, 1999

La educación de la ALFIN en el contexto de la universidad se difunde por medio de las bibliotecas universitarias. A través de su función mediadora y educativa la biblioteca ha invertido en la formación de sus usuarios para el acceso y uso de la biblioteca, sus recursos y fuentes de información. No obstante, ante las innovaciones tecnológicas, las actuales demandas de los estudiantes y las nuevas perspectivas de la práctica educativa en las bibliotecas, esta formación se expande para incluir además del aprendizaje de la búsqueda y acceso, la evaluación, el uso factible y ético de la información conjuntamente con los estudios y prácticas que se desarrollan en la universidad.

El objetivo de este capítulo es analizar los principales factores que influyen en el proceso de desarrollo de la ALFIN en el ámbito de la formación de estudiantes universitarios. Inicialmente, se abordan los avances de la biblioteca universitaria y su función mediadora y educativa tomando como referencia la perspectiva histórica en la formación de usuarios. A continuación, se presenta la trayectoria y evolución de la formación en ALFIN en las universidades siguiendo los estudios sobre el tema, así como se destacan una serie de elementos, los cuales se caracterizan como estrategias, políticas, enfoque pedagógico, uso de estándares, contenidos, colaboración y formas de evaluación. Estudiar y valorar este conjunto de factores y elementos es muy importante para comprender la práctica de la ALFIN en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

3.1 LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

La función principal de la biblioteca universitaria consiste en apoyar la misión y los valores de la universidad promoviendo el acceso y uso eficaz de la información en el desarrollo del aprendizaje, la docencia e investigación, así como la difusión cultural. Compartiendo funciones y objetivos, la universidad y su biblioteca juegan un papel preponderante en el desarrollo de la sociedad, dado que son mediadoras tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el uso de la información y construcción del conocimiento.

La función de mediación en el uso de la información siempre ha estado presente en el contexto de la Ciencia de la Información y de la Ciencia de la Educación a través del trabajo de los profesionales de la información en las Bibliotecas, Centros de Documentación y Archivos. Como destaca Ribeiro (2010, p.66) la postura de estos profesionales conformó:

[...] a mediação das respectivas estruturas no espaço social, reproduzindo dentro delas e projectando através delas o paradigma custodial, patrimonialista e historicista, que se começou a afirmar na área profissional da informação desde meados do século XIX e que assumiu uma roupagem mais tecnicista por alturas da viragem do século, favorecendo, ao longo da centúria de novecentos, o surgimento de uma mediação menos passiva e mais direccionada para os interesses dos utilizadores.

La biblioteca universitaria como uno de los espacios de mediación para el uso de la información comienza su trayectoria en la época medieval con la finalidad de recopilar y preservar el conocimiento y, desde entonces su función de mediación para apoyar el aprendizaje académico ha estado presente en distintos momentos. Como afirma Carvalho (2001, p. 15), “[...] as funções de mediação têm nessa sociedade um papel preponderante”.

A finales del siglo XIX, surgieron las primeras ideas de que la biblioteca universitaria, además de guardiana del conocimiento debería dar acceso a sus fondos y transformarse en un “taller” para el aprendizaje. Este enfoque fue defendido en los Estados Unidos, por Justin Winsor primer presidente de la *American Library Association*, fundada en el año 1876. Para Winsor, los estudiantes deberían aprender utilizando los libros y la biblioteca sería el centro de la universidad (THOMPSON; CARR, 1990; LORENZEN, 2001).

A partir de siglo XX, con el desarrollo y crecimiento de las universidades, los espacios de la BU fueron mejor concebidos y su función definida de forma más globalizadora, como muestran Thompson y Carr (1990, p. 18) al analizar el informe del *University Grants Committee*⁸, en el Reino Unido, en el año 1921, en el cual se describe la biblioteca universitaria como: “[...] una biblioteca adecuada no solo es la base de todo estudio y enseñanza, es la condición esencial para la investigación, sin la cual no se puede añadir nada a la suma del conocimiento humano”.

A pesar de los llamamientos para una mayor implicación de la biblioteca universitaria en la prestación de servicios a sus usuarios y en su función educativa en relación al aprendizaje y a la investigación, las bibliotecas siguieron mucho tiempo centradas en la adquisición y organización de sus colecciones/fondos. Así, años más tarde, analizando las

⁸ British University Grants Committee (UGC) nombre anterior de la agencia inglesa para la educación superior Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (GAVILÁN, 2008).

bibliotecas universitarias de los países en vías de desarrollo, Gelfand, (1968, p. 28, negrita nuestra), a través del informe editado por UNESCO, “*University Libraries for Developing Countries*”, retrata el papel de la biblioteca universitaria de este modo:

El papel fundamental de la biblioteca es de carácter educativo. La biblioteca no debe considerarse como un simple depósito de libros anexo a una sala de lectura, sino como un dinámico instrumento de educación. Debe nutrir la inteligencia del estudiante, estimular las investigaciones de los profesores, e invitar a cuantos franqueen sus puertas a participar plenamente en esos bienes intelectuales y culturales.

Este concepto de biblioteca universitaria, como un servicio dinámico y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación es reforzado, años más tarde, por ALA (1988, p. 360), “la biblioteca (o sistema de estas) establecida, mantenida y administrada por una universidad para cubrir las necesidades de información de sus estudiantes y apoyar sus programas educativos, de investigación y demás servicios”.

Para acompañar la evolución de los procesos educativos y los avances tecnológicos de los medios de comunicación e información que modifican los espacios informacionales, así como para favorecer adecuadamente las necesidades de aprendizaje de los usuarios ante el exceso de información, el concepto de la biblioteca como un gran “taller” o como gran “centro” para el aprendizaje resurge en las últimas décadas, y ya es una realidad en algunos países, entre ellos Estados Unidos, Reino Unido, Australia y, más recientemente en las universidades españolas.

En este nuevo enfoque centrado en el usuario y su aprendizaje, la biblioteca universitaria se transforma en Centro de Recursos para el Aprendizaje (*Learning Resources Centres* [LRC]), el cual en el contexto bibliotecario español se denomina de Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). Este nuevo concepto de biblioteca se centra en los aspectos educativos y de mediación, dado que es “un servicio universitario que tiene como objetivo ayudar a profesores y estudiantes a facilitar las actividades de aprendizaje, de formación, de gestión y de resolución de problemas, ya sean técnicos, metodológicos o de conocimiento, en el acceso y uso de la información” (AREA MOREIRA, 2005, p.18). O mejor dicho, la biblioteca pasa de un servicio de soporte del aprendizaje a un servicio estratégico clave (MARTÍNEZ TRUJILLO, 2004).

Esta transformación de la biblioteca universitaria se debe a la creciente innovación tecnológica y de la información que conlleva a un cambio de paradigma en las bibliotecas, pasando de la propiedad (adquisición y gestión de colecciones), al acceso a los recursos en información en el momento de la necesidad del usuario en su contexto de aprendizaje. Los

desarrollos tecnológicos moldean la biblioteca y los servicios de información (LANCASTER, 1994).

Como un “centro de aprendizaje”, la biblioteca universitaria continúa siendo una entidad física, pero con espacios confortables y acceso a diferentes recursos impresos, electrónicos, digitales, audiovisuales, así como a distintos servicios para fomentar la investigación, la promoción y uso de la tecnología de la información y comunicación entre docentes y estudiantes, las actividades de aprendizaje, de gestión, de resolución de problemas, y al mismo tiempo potenciar las personas para el acceso y uso de la información, en cualquiera de sus soportes. Los objetivos de este nuevo modelo de biblioteca de acuerdo con REBIUN (AREA MOREIRA, 2005, p. 84) comprende:

- Proporcionar acceso a los recursos y a los servicios electrónicos.
- Informar sobre el uso de la biblioteca en los diferentes campus y en localizaciones remotas.
- Asesorar y atender a investigadores.
- Colaborar con los programas de apoyo educativo.
- Confeccionar recursos informativos según las necesidades individuales de los usuarios.
- Ofrecer un servicio óptimo de equipamiento y conservación de materiales.
- Dar a conocer los recursos externos accesibles desde la biblioteca. La tendencia general es integrar todos los servicios informativos de la universidad e incorporar el uso de la información en todos los entornos de aprendizaje universitario.

La finalidad principal del CRAI es la convergencia de servicios para atender las necesidades informacionales de profesores, investigadores y, principalmente, de los estudiantes para que estos gestionen su propio proyecto educativo de forma independiente y crítica. En este sentido, la biblioteca debe integrar una amplia gama de servicios, que de acuerdo con Martínez Trujillo (2004, p. 5), incluyen:

- Servicio de información global y acogida de la universidad.
- Servicio de biblioteca, servicio informático para los estudiantes.
- Servicio de laboratorio de idiomas.
- Servicio de búsqueda activa de empleo.

- Servicio de salas de estudio y aulas de reserva.
- Servicio de soporte a la formación del profesor.
- Servicio de creación y elaboración de materiales docentes y multimedia.
- Servicio de presentaciones y debates, entre otros.

Ante este nuevo modelo de biblioteca, Latimer (2011) hace una importante observación cuando dice que la era digital, contrariamente a las predicciones, ha tenido un impacto muy importante en el diseño de las bibliotecas, puesto que sus espacios ya no se definen por los fondos como en el pasado, sino por la necesidad de interacción entre sus usuarios. Esta idea es apoyada por Amante (2010, p.153) que en la línea de Gayton (2008), afirma: “aquellos que frecuentan las bibliotecas universitarias lo hacen no sólo por sus recursos de información sino también por la experiencia de ver y ser visto por otros, que también están desarrollando allí sus procesos de aprendizaje e investigación”.

Este nuevo concepto de biblioteca como un espacio de aprendizaje y de encuentro exige una gran inversión, una profunda reestructuración y cambios de cultura, por eso, es una realidad lejana, todavía, en la mayoría de las universidades, a nivel mundial. De momento, es posible considerar que la biblioteca universitaria, con la automatización de sus servicios y la aparición de los documentos digitales, se convierte en una biblioteca híbrida, resultante de “la suma de los elementos tradicionales de la biblioteca con otros nuevos que derivan de la importancia de la información digital, de las nuevas tecnologías y de la telemática” (ORERA-ORERA, 2007) y está en espera de ser un espacio que proporcione el equilibrio entre la concentración (un lugar propicio para el estudio concentrado) y la comunicación (un lugar para interactuar con otras personas), entre lo individual y lo colectivo, así como entre las colecciones y las conexiones (LATIMER, 2011).

En relación al aprendizaje de los estudiantes, las bibliotecas universitarias se encuentran también ante un cambio de paradigma y este cambio requiere que los bibliotecarios integren los servicios y recursos de esta biblioteca en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus instituciones. Para garantizar una contribución de máximo valor de las bibliotecas académicas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, las universidades y sus bibliotecas deben integrar la ALFIN en la planificación estratégica y es necesario revisar las misiones, visiones y actividades de la biblioteca (OAKLEAF, 2010).

En síntesis, la biblioteca como un símbolo educacional, social y cultural, “ha perdido los límites que sus paredes le imponían y se ha enlazado a una gigantesca base de datos

universal” (MOREIRO GONZÁLEZ, 2005, p.76), es un lugar para la interacción de la comunidad universitaria, así como para apoyar el aprendizaje de los estudiantes a través de sus múltiples recursos de información y debe ayudar a la universidad a vencer los desafíos del aprendizaje impuestos actualmente al sistema de educación superior.

Con los cambios en los servicios bibliotecarios emanados de la cultura digital y de las nuevas directrices pedagógicas de las universidades, la biblioteca y sus profesionales están bien dotados para dedicarse más tiempo a su misión de enseñanza y aprendizaje (KIEFT, 2010).

3.2 LA FORMACIÓN DE USUARIOS

Retomando un poco la historia, se infiere que la práctica educativa en la biblioteca universitaria no es nueva, dado que las diferentes denominaciones que han recibido las actividades de formación de usuarios en las bibliotecas son testigos de su evolución teórica y práctica (WILSON, 2000a). Entre estas diferentes denominaciones, se incluyen la “orientación bibliotecaria”, la “instrucción bibliotecaria”, la “instrucción bibliográfica”, la “educación de usuarios”, la “formación de usuarios”, entre otras, muchas veces usadas como sinónimas.

El uso de los términos “instrucción”, “educación” y “alfabetización”, en el contexto de la formación de usuarios, se sitúan en la tradición bibliotecaria norteamericana (*library instruction, bibliographic instruction o library literata, user instruction, user education,...*). En cuanto al término “formación” es más usado en Francia (*formation à la maîtrise de l'information*) y en el contexto iberoamericano (formación bibliográfica, formación de usuarios).

Cuadro 6 - Expresiones relacionadas con la formación de usuarios en bibliotecas

Conceptos	Definición/Descripción
Orientación bibliotecaria	Orientación en la utilización de una biblioteca/servicio de información a un grupo para hacer conocer a unos usuarios potenciales, los servicios, la organización y las instalaciones de una determinada biblioteca (ALA, 1988 p. 200). Incluye todas las actividades diseñadas para recibir y dar la bienvenida a los usuarios reales y potenciales y para darles a conocer los servicios, las colecciones, el espacio físico del edificio, así como la organización de los materiales (WILSON, 2000a, p.103).

Instrucción bibliotecaria	Modalidad que enfatiza los procedimientos específicos de la institución y sus colecciones. Representa una explicación más profunda de los materiales bibliotecarios incluyendo técnicas en el uso de índices de publicaciones periódicas, en las fuentes de consulta, en los catálogos de la biblioteca y bibliografías (WILSON, 2000a, p. 105).
Instrucción bibliográfica	<p>Servicio de información a un grupo para enseñar a los usuarios de una biblioteca a localizar la información de manera eficaz. La finalidad esencial de este procedimiento es el conocimiento del sistema de organización seguido por la biblioteca y la posibilidad de utilizar material de consulta seleccionado. Además de esto, la instrucción debe abarcar la estructura de la literatura y la metodología general y específica para la investigación adecuada de una disciplina (ALA, 1988, p. 32).</p> <p>Consiste en cualquier tipo de actividades, a parte de la entrevista de consulta, diseñadas para enseñar a los estudiantes como localizar la información (WILSON, 2000a, p. 105).</p>
Educación de usuarios o formación de usuarios	<p>Expresión que abarca todos los tipos de actividades dirigidas a enseñar a los usuarios los servicios, las instalaciones y la organización de la biblioteca, los recursos de ésta y la estrategia de búsqueda. Se incluye, también, la instrucción en el uso de una o más fuente de referencia como parte de las operaciones de consulta, la demostración en la forma de utilizar la biblioteca y la instrucción bibliográfica (ALA, 1988, p. 361).</p> <p>Es el proceso de intercambio de experiencias o saberes significativos sobre el uso de la información con el fin de que la persona que la usa, de acuerdo con su proceso cognoscitivo, perciba la importancia de la información y adquiera formas de saber hacer o de resolver problemas relacionadas con el acceso y uso de la información (HERNÁNDEZ SALAZAR, 2001, p. 156).</p>

Fuente: Organizado por la autora

Ante las descripciones y definiciones recogidas en el cuadro 6, se observa que los conceptos de “orientación” e “instrucción” tienen un alcance más restringido que el de “formación” o “educación”. En cuanto a los términos “instrucción bibliotecaria” e “instrucción bibliográfica”, el primero está más centrado en el uso de la biblioteca, sus servicios y recursos de información, mientras que el segundo tiene como finalidad instruir a los usuarios, más específicamente en el uso de fuentes bibliográficas para la búsqueda de información, lo que, en mayor o menor medida, representa una evolución en la formación de usuarios.

Ahora bien, se aprecia en el contexto de este estudio el concepto de formación, una vez que la formación es una práctica permanente de educar, informar y formar. Compartiendo las palabras de Menze (1981, pp.269-270):

La formación abarca la inteligencia de sí y del mundo que tiene el hombre. [...] La formación designa el proceso de desarrollo, en el que se manifiesta al exterior algo interior. No es [...] un proceso de desarrollo a manera de una fuerza que se impone hacia fuera sin quedar contrarrestada por una realidad resistente. La formación tiene lugar en un intercambio con el mundo; no es un proceso orgánico que se lleva a cabo

por sí mismo, a la manera del crecimiento de una flor, sino que es inconcebible sin educación.

Menze aún destaca que la formación resultante de la enseñanza protege al hombre de la estrechez de la especialización, y además, es un proceso que no puede darse nunca por terminado.

En este contexto, se viene desarrollando la formación de usuarios. Este servicio se sitúa en el ámbito de los servicios de información, es decir, “todos aquellos trabajos bibliotecarios que son dirigidos de manera directa a los usuarios de una biblioteca (FIGUEIREDO, 1996, p.101) y es un proceso por el cual el usuario interioriza comportamientos adecuados en relación al uso de la biblioteca y desarrolla habilidades de interacción permanente con los sistemas de información (BELLUZZO, 1989, p. 37).

Las actividades de formación de usuarios solo se hicieron más perceptibles a finales del siglo XIX, en los Estados Unidos, cuando el filósofo Ralph Waldo Emerson animó a las bibliotecas de las facultades a que nombraran un “profesor de libros”, según se puede deducir en las diversas revisiones de la literatura, como por ejemplo en Tucker (1980a), Wilson (2000a), Lorenzen, (2001), Rader (2000, 2002).

Por un lado, a partir de la aparición del servicio de asistencia al lector en las bibliotecas públicas en los EEUU, las actividades relacionadas con la formación de usuarios de bibliotecas se han hecho más visibles. Los primeros resultados de este servicio que hoy se conoce como servicio de referencia e información empezaron a germinar en el año 1876, cuando el bibliotecario americano Samuel Swett Green, en el primer congreso de América Library Association, presentó un trabajo sobre la conveniencia de promover una relación personal entre bibliotecarios y lectores en bibliotecas populares (CAMPELLO, 2010a).

Por otro lado, paralelamente a las menciones iniciales sobre la necesidad de asistencia al lector, surgen, de forma más explícita, las primeras manifestaciones relativas a la formación de usuarios en las bibliotecas universitarias, cuando los precursores bibliotecarios americanos de finales del siglo XIX, entre ellos Dewey (1876), Mathews (1876), Perkins (1876), Robinson (1876), Vinton (1877) y Scott (1877) empezaron a defender la importancia de la biblioteca académica y del bibliotecario para convertir al estudiante en usuario autónomo de ella (TUCKER, 1980b).

Estos autores han expresado la importancia del papel del bibliotecario universitario como un educador (el profesor de libros) y la biblioteca universitaria como un lugar donde se aprende a pensar. Por ejemplo, como destaca Wilson (2000a) el discurso proferido por Otis H. Robinson, bibliotecario de la *University of Rochester*, en la Conferencia de Bibliotecarios, en

1876, en respuesta a la ponencia de Samuel Green sobre el servicio de referencia en bibliotecas públicas, representa un marco en la historia de la educación de usuarios:

[...] La relación que el Sr. Green ha presentado debe también establecerse entre un bibliotecario de una institución superior y los estudiantes. No se puede afirmar que un bibliotecario está preparado para desempeñar su labor si no se responsabiliza [de] la educación bibliotecaria de los estudiantes. Estos, generalmente están dispuestos a ser orientados por el bibliotecario; él es responsable de dar el mejor consejo y orientación. [...] Algunas veces pienso que los estudiantes obtienen más de mí cuando me preguntan sobre temas que menos sé. Aprenden cómo [localizar] e [indagar sobre] un tema en la biblioteca. Obtienen algunos datos, pero especialmente un método. [...] Todo lo que se enseña en una institución de educación superior dura muy poco; pero si podemos graduar estudiantes con una gran autoconfianza en las investigaciones que llevan a cabo, habremos logrado mucho (WILSON 2000a, p. 102).

El discurso de Robinson sugiere la participación activa del bibliotecario en el proceso educativo, del mismo modo que postula la autonomía de los usuarios en el uso de la biblioteca y sus recursos como una meta especial en el proceso de investigación. Tucker (1980b) argumenta que las conferencias de Robinson (1880) sobre la biblioteca, en la *University of Rochester*, tenían como propósito concienciar a los alumnos de la gran ventaja de usarla para encontrar la información con autoconfianza y de forma autónoma.

Pero, solo a partir de la década de los sesenta, con el inicio de la democratización de la enseñanza universitaria, el aumento exponencial del número de estudiantes y del acervo de las bibliotecas, más precisamente en Norteamérica, los bibliotecarios impulsaron las funciones educativas en la biblioteca y asumen un papel más activo en la educación de estudiantes, buscando nuevas formas para la inclusión de la orientación al lector en el currículo académico. Algunas iniciativas sirven de ejemplo, como los experimentos desarrollados por Patricia Knapp, en el *Monteith College*, la cual proporcionó una instrucción bibliotecaria específica, de 1960 a 1962, como una parte integral del currículo que, a pesar de la resistencia de profesores y estudiantes, demostró que la biblioteca podía ser un centro de aprendizaje (LORENZEN (2001). Otro fue el programa de formación bibliográfica integrado con éxito en el currículo de los estudiantes en el *Earlham College*, Indiana, bajo la dirección de Evan Farber (RADER, 1995).

Las intenciones para promover el uso de la biblioteca se fueron intensificando en todo el mundo. En América Latina, donde la formación de usuarios solo se hace más significativa años más tarde, la *Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina* (1962), en Santiago de Chile, recomendó que se mejorasen los servicios prestados por las bibliotecas universitarias. También, en el *Seminario Regional sobre el Desarrollo de las*

Bibliotecas Universitarias, en este mismo año, en Argentina, organizado por la UNESCO en colaboración con el gobierno argentino, los participantes resaltaron la importancia de la biblioteca universitaria como un elemento central en la universidad, afirmando que el nivel de los países depende del grado alcanzado en su educación superior; la educación superior depende de la forma de cumplir sus fines las universidades; y las universidades serán lo que sean sus bibliotecas universitarias (GELFAND, 1968).

A partir de la década de 1970, se promovieron varios eventos sobre la educación de usuarios, entre ellos se destacan las conferencias internacionales, celebradas en Tailandia y Roma, en 1976, promovidas por la UNESCO en el contexto del programa UNISIST⁹, denominadas de *UNISIST Seminar on the Education and Training of Users of Scientific and Technological* y *el UNISIST Seminar on the Training of Users of Scientific and Technical Information: analysis and evaluation of UNISIST guidelines*, así como, la *EUSIDIC toward a better Use of Information Resources: a conference on user education*, en Austria (SÁNCHEZ-PAUS HERNÁNDEZ, 2002).

Además, en esta década se crearon instituciones para promover la formación de usuarios, como por ejemplo la *Library Orientation Instruction Exchange (LOEX)*¹⁰, institución sin fines de lucro, creada en 1973 para fomentar el intercambio de información y materiales didácticos sobre la educación de usuarios, desde entonces trabaja en los Estados Unidos la *LOEX National Conference* hasta el día de hoy.

El tema empezó a tratarse y a proponer soluciones al respecto, como se puede inferir de la monografía *Reader Instruction in Colleges and Universities: an introductory handbook*, de Hazel Mews (1972), subdirector de la Universidad de Reading, en Reino Unido. Como destacan Thompson y Carr (1990, p.247) en esta obra se establecen una lista de preguntas que un director de biblioteca debe hacerse antes de planificar las clases de formación de usuarios, conforme se citan algunas a continuación:

- ¿Está el personal docente interesado en esta formación y cree que vale la pena?
- ¿Desea el personal docente dar él la formación o desea cooperar con la biblioteca para darla o la deja totalmente en manos del personal de la biblioteca?
- ¿A quién debe presentar la biblioteca sus primeras propuestas: a las juntas de facultad o a los individuos, y de qué forma?

⁹ UNISIST (United Nations International Scientific Information System). Programa criado por la UNESCO, en 1971, visando establecer un sistema mundial de información científica.

¹⁰ LOEX <<http://www.emich.edu/public/loex/>>

- ¿A qué nivel necesitan los estudiantes la formación?
- ¿El personal de la biblioteca recibirá bien la idea?
- ¿Son lo bastante competentes los bibliotecarios para emprender este trabajo?
- ¿Puede desempeñar este trabajo el personal de la biblioteca, además de sus obligaciones, o se debe contar con personal nuevo?
- ¿Qué métodos de enseñanza deben usarse: conferencias, clases, seminarios, equipo audiovisuales?
- ¿Cuándo se debe dar la formación: en qué curso de la carrera y en qué momento?

Se observa que en este estudio Hazel Mews considera muchos de los elementos que están siendo debatidos hoy ante las nuevas tendencias de la formación de usuarios para buscar y usar la información y la ALFIN, tales como: la colaboración entre bibliotecarios y docentes, los métodos de enseñanza-aprendizaje activos, los niveles de aprendizaje, la perspectiva institucional y la integración de esta formación durante la clase o fuera de clase, obligatoria o electiva, entre otros. Como destacan Thompson y Carr (1990) la consecuencia de toda esta entusiasta experimentación en la orientación al lector, en los años setenta, certifica que para que un programa de formación de usuarios tenga éxito, debe ofrecerse a distintos niveles y en el momento oportuno y posteriormente evaluarse.

A partir de la consideración anterior, la formación de usuarios se fue fortaleciendo, diversificando y expandiendo no solo en los Estados Unidos, sino también en Inglaterra, Francia, Canadá y Alemania, entre otros, a través de las bibliotecas universitarias y escolares (PASQUARELLI, 1996). Como muestra la revisión literaria de Rader (2000, 2002) fueron publicados, entre 1973 y 1998, más de 2400 documentos sobre la formación de usuarios en bibliotecas universitarias, a través de los cuales se puede evaluar la importancia y evolución de este tema en el medio académico.

En Latinoamérica la formación de usuarios de la información en relación al proceso de búsqueda y uso de la información sigue las mismas pautas, a excepción de algunas iniciativas aisladas, como por ejemplo el primer curso de orientación bibliográfica organizado en Brasil por una de las facultades de la Universidad de São Paulo, en 1955, al igual que en Colombia en 1960. Esta formación en las bibliotecas se muestra a partir de los años setenta y se desarrolla a partir de los años ochenta (NARANJO VÉLEZ et al., 2005).

Pero, Sánchez-Paus Hernández (2002) sostiene que a pesar de estos avances, la formación de usuarios siguió siendo practicada a nivel individual, por parte de los distintos profesionales, sin un programa general y/o una planificación que orientase esta formación. A

su vez, Rader (2000) señala que muchos de los esfuerzos en pro de la educación en el uso de la biblioteca y de la información no obtuvieron el éxito esperado por estar fuera del currículo académico.

Entre las múltiples causas que, en parte, explican la falta de éxito de las iniciativas de los programas de formación de usuarios en las bibliotecas universitarias, también se destacan las prácticas y métodos educativos tradicionales seguidos por la universidad, como acertadamente destaca Martín-Gavilán (2008, p.4) analizando la función de la biblioteca universitaria “[...] el peso de la biblioteca dentro de la institución donde está integrada está muy relacionado con los métodos docentes que las universidades aplican”.

Desde esta misma perspectiva, Gómez Hernández y Licea de Arenas argumentan que:

[...] la dimensión educativa de la biblioteca no siempre se ha asumido o practicado en todas sus posibilidades y dimensiones. Por una parte, porque desde el sistema educativo, ni la cultura escolar ni los métodos de enseñanza han favorecido el aprendizaje activo que conduce a los usuarios a un uso *pleno* de la biblioteca. Y, por otra, porque desde el sistema bibliotecario ha faltado también una cultura de los servicios que promoviera esa implicación estrecha con el aprendizaje [...] (2005, p. 1, *itálico en el original*).

Los métodos docentes tradicionales basados en la asimilación, reproducción y transmisión del conocimiento se contemplan también en los programas de formación de usuarios, que básicamente en todo el mundo, siguieron el modelo de la orientación e instrucción bibliográfica y que, en la mayoría de los casos, solo capacitan al usuario para la utilización mecánica del catálogo, bases de datos y demás recursos de la biblioteca.

A partir de los años ochenta, la comunidad bibliotecaria, a nivel mundial, empieza a mostrar la actitud pasiva de las bibliotecas y la ineficacia de muchos programas de formación de usuarios. Conforme señala Nocetti y Schleyer (1981) en su informe presentado en el *II Seminario Nacional de Bibliotecas Universitarias* (1981), en Brasil, alertaba que por mucho que los bibliotecarios, independientemente de su nacionalidad, acreditaran los beneficios de tales programas, hasta este momento, no se había demostrado la eficacia de los programas de educación de usuarios. Las bibliotecas han adoptado una posición pasiva.

La preocupación en esta década pasa a ser la de cómo diseñar programas de formación de usuarios destinados a lograr su autonomía para acceder, gestionar, evaluar y usar la información. La década de los ochenta, como destaca Wilson (2000a), es señalada como un período de mayor aceptación, por parte de los bibliotecarios, de la formación de usuarios más centrada en el proceso de aprendizaje y esta preocupación se difunde a nivel mundial.

Bajo esta perspectiva, la preocupación por la integración curricular de la ALFIN no es un tema nuevo, como ya mencionado anteriormente, a través de la obra *Information Literacy: revolution in the Library*, Breivik y Gee (1989) se hace un llamamiento a la clase bibliotecaria sobre la importancia de que los bibliotecarios actúen como educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ALFIN, haciendo hincapié en el trabajo colaborativo entre bibliotecarios y profesores.

A partir de la década de los noventa, la formación de usuarios se considera vinculada directamente al éxito académico/escolar y al aprendizaje continuado a lo largo de toda la vida, así como al trabajo colaborativo entre bibliotecarios y profesores. Destaca en esta línea las recomendaciones de la ACRL (1999, p.6):

- La biblioteca debe proveer información e instrucción al usuario por medio de una gran variedad de servicios bibliográficos y de referencia, como instrucción relacionada e integrada con asignaturas, aprendizaje activo y práctico, orientación, cursos formales, tutoriales, guías, además de la instrucción ad hoc en el punto de uso, incluyendo la entrevista de referencia.
- En tanto que unidad académica dentro de la Universidad, la biblioteca debe facilitar el éxito académico y educar a los estudiantes para el aprendizaje continuado a lo largo de toda la vida. Combinando nuevas técnicas y tecnologías con lo mejor de las fuentes tradicionales, los bibliotecarios deben ayudar a los clientes primarios y a los demás en los métodos de recuperación de la información, su evaluación y documentación.
- Además, los bibliotecarios deben colaborar con frecuencia con el profesorado, participando en el desarrollo del plan de estudios y en la valoración de los resultados educativos. Las habilidades en el acceso y uso de la información y la instrucción bibliográfica deben estar integradas con las asignaturas apropiadas, haciendo especial énfasis en los temas de propiedad intelectual, derechos de autor y plagio.

La nueva concepción de la formación de estudiantes, a través del concepto de la ALFIN, abarca más allá de la tradicional formación basada en la instrucción bibliográfica teniendo en cuenta que no solo abordan las habilidades de buscar y localizar, sino también las de evaluar, comprender, usar, comunicar la información de forma ética y lograr conocimiento.

Cuadro 7- Diferencias entre la instrucción bibliográfica y la ALFIN

Instrucción bibliográfica	Alfabetización Informacional
Basada en las bibliotecas físicas	No hay limitaciones físicas
Basada en herramientas	Basada en conceptos
Centrada en el uso mecánico	Ayuda a las personas a aprender a aprender
Vinculada a las asignaturas del curso	Apoya los resultados de aprendizaje del programa académico

Fuente: Adaptado de Grassian, 2004, p.51 [traducción nuestra]

Segundo Bawden (2002), Rockman et al. (2004), Gómez Hernández (2007), Lau (2006) y Campello (2010a) la formación de usuarios para el uso de fuentes y recursos de información en las bibliotecas es precursora de la ALFIN, pero el concepto de la segunda es más amplio. Como arguye Gómez Hernández (2007, p.44), la ALFIN, “lo que pretende o aspira a incluir son competencias no trabajadas usualmente en la formación de usuarios: evaluación de los recursos, comprensión, utilización y comunicación de la información”.

En suma, la larga y rica tradición de la formación/educación de usuarios que antecede a la ALFIN en las universidades y sus bibliotecas ha sido muy fructífera en su época y continúa siendo hoy como un elemento estructurador que potencia y legitima la actuación de las bibliotecas en el desarrollo de las competencias informacionales.

3.3 LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y LOS FACTORES QUE INCIDEN EN ESTE PROCESO

Los estudios sobre ALFIN han avanzado y favorecido su progreso teórico, metodológico y, sobre todo, su aplicación práctica. A partir de los años ochenta, el desarrollo de investigaciones sobre el proceso de búsqueda y uso de información permitieron una mayor comprensión y toma de conciencia de la importancia de la formación para el uso de la información, particularmente en el ámbito de la educación superior. Rader (2002) estima que más del sesenta por ciento de la literatura publicada sobre el ALFIN proviene de la educación superior.

Una consulta en bases de datos internacionales de las áreas de la Ciencia de la Información, Biblioteconomía y Educación y en dos grandes bases multidisciplinares, usando las expresiones “*information literacy*” OR “*Information competence*” OR “*information skills*” AND “*higher education*”, que cubren el período de 1980-2012 y con una búsqueda no

exhaustiva, muestra un ascenso considerable de los estudios sobre ALFIN en la enseñanza superior.

Tabla 3- Estudios sobre ALFIN en contexto de la educación superior

Bases de datos	Número de Registros				Total
	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-	
LISA (búsqueda en todos los campos)	30	112	540	115	797
ERIC (búsqueda en asunto)	374	707	920	238	2239
WEB OF SCIENCE (búsqueda en <i>topic</i>)	0	10	95	33	121
SCOPUS (búsqueda en título, resumen y asunto)	10	35	371	207	623

Fuente: Organizado por la autora (datos de febrero de 2012)

Se puede observar que, impulsados por la emergente necesidad de comprender las diferentes perspectivas del concepto de ALFIN y de asegurar la formación para el uso de la información, instituciones, investigadores, bibliotecarios y profesores han invertido en el desarrollo de estudios, estándares e instrumentos que ayudan tanto a valorar al individuo competente en el acceso y uso ético de la información como a entender las relaciones necesarias para una práctica más efectiva. El que ha convertido la ALFIN en una especialidad de estudio, principalmente en las áreas de Biblioteconomía y Ciencias de la Información.

Aunque la gran mayoría de los estudios publicados sobre ALFIN y diseminados a través de grandes bases de datos internacionales continua siendo de autores de los Estados Unidos, seguido de autores de Canadá, Australia y Reino Unido, el reciente estudio de Sproles, Detmering y Johnson (2013) sobre las tendencias en la literatura en instrucción bibliográfica y ALFIN, en el período de 2001-2010 ya señala un avance de estudios provenientes de países en desarrollo, como los africanos y asiáticos.

En mayor o menor medida, los estudios sobre ALFIN tanto descriptivos, teóricos como de investigación, en el ámbito internacional se han centrado en cuestiones importantes relativas a su aplicación teórico-práctica en diferentes países. Entre ellos se incluyen estudios recientes sobre: políticas nacionales y/o apoyo institucional (Cmor, 2009) la planificación estratégica (Corrall, 2008), diseño de programas (Catín Luna et al., 2010), pedagogía y teorías de aprendizaje (Jacobs, 2008; Dudziak, 2011; Ross y Furno, 2011), integración curricular y/o colaboración y/o cooperación entre profesorado y bibliotecarios (Cochrane, 2006; McGuinness, 2007; Travis, 2008, Wang, 2010) y la evaluación (Oakleaf, 2009).

De la misma forma se destacan algunas encuestas nacionales sobre el desarrollo de la formación en ALFIN en el ámbito de la educación superior en algunos países como Irlanda (McGuinness, 2009), Sudáfrica (Jiyane; Onyancha, 2010) y en Canadá (Julien, Tan, Merillat, 2013), así como los libros recientes publicados sobre la educación de la ALFIN y que auxilian en su proceso de enseñanza aprendizaje, entre ellos se incluyen autores como Kaplowitz (2012), Tarango y Mendoza-Guillén (2012) y Pacios Lozano (2013).

Autores como Wang, Bruce y Hughes (2011) destacan las diferentes técnicas de investigación adoptadas en estudios recientes sobre ALFIN, tales como: encuesta (*survey*), método Delphi, entrevista, grupo focal, fenomenografía, teoría crítica y técnica del incidente crítico, entre otros. Estas autoras también ponen de relieve la tendencia actual en los estudios de ALFIN basados en teorías constructivistas (cognitivo y social) del aprendizaje, como por ejemplo la tesis desarrollada por Wang (2010), denominada *Integrating information literacy into higher education curricula : an IL curricular integration model*, en la cual la autora, en colaboración con profesores, bibliotecarios y alumnos, propone un modelo para la integración de la ALFIN en el currículo académico de los estudiantes de grado.

Basadas en diferentes teorías, metodologías y técnicas, los estudios sobre ALFIN son esenciales para la práctica teóricamente fundamentada. Como sostiene Campello (2010a, p.95):

[...] las acciones de alfabetización informativa están siendo favorecidas por investigaciones que, cada vez profundizan más en las cuestiones de aprendizaje y propician en los bibliotecarios mejores condiciones para trabajar de forma colaborativa con los profesionales de la educación.

Igual que los estudios académicos, la práctica de la ALFIN se ha desarrollado, principalmente en el ámbito de la educación superior, iniciada por las bibliotecas universitarias y sus bibliotecarios (BRUCE, 2000; VIRKUS, 2003) que en las tres últimas décadas han divulgado su concepto y la implementación de programas.

Maitaouthong, Tuamsuk y Tachamane (2012) al analizar el papel de las bibliotecas universitarias en el apoyo a la integración de cursos de ALFIN destacaron que las bibliotecas pueden desempeñar varias funciones en el proceso de integración de la ALFIN en la universidad, entre ellas incluyen: apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ALFIN llevada a cabo por profesores y bibliotecarios, preparar actividades y recursos de aprendizaje, organizar actividades para la capacitación de educadores en ALFIN, además de proporcionar toda la infraestructura bibliotecaria necesaria.

Pero, muchas son las críticas de que la enseñanza de la ALFIN desde las bibliotecas universitarias ha sido poco globalizadora. Dudziak (2005) sostiene que la falta de acoplamiento y la no adaptación al contexto son factores que llevan al fracaso muchos programas de competencias informacionales implementados por bibliotecarios. En esta misma línea Curzon (2004) señala que los programas de ALFIN fracasan porque en la mayoría de las universidades son desarrollados de forma aislada por la biblioteca. A su vez, Johnston y Webber (2003) apuntan las siguientes razones: falta de métodos eficaces de evaluación de los resultados de aprendizaje, el uso de estándares prescriptivos de ALFIN y la necesidad de formación complementaria para los bibliotecarios.

Mientras tanto, Bernhard (2002) destaca la conveniencia de una formación ofertada de forma progresiva a lo largo de toda la carrera universitaria. Travis (2008) señala una serie de factores que influyen en el impacto que tienen los programas de integración curricular de la ALFIN impartidos por bibliotecarios como: la colaboración entre profesores y bibliotecarios a partir de relaciones interpersonales, falta de procesos de evaluación que contemplen todo el proceso educativo y la cultura universitaria, entre otros.

Estudios recientes muestran que las bibliotecas universitarias se enfrentan a muchas dificultades para integrar la formación en ALFIN en los currículos universitarios. La investigación de McGuinness (2009), en las instituciones irlandesas de enseñanza superior, destaca que, en su mayoría, la formación en ALFIN es impartida de forma independiente por las bibliotecas, y, utilizan los modelos tradicionales que no están integrados en el currículo académico. Los principales métodos de impartición son las visitas guiadas, materiales impresos, las conferencias y/o demostraciones cortas, sesiones en el aula de informática y orientación individualizada, en cuanto a las sesiones integradas, los módulos acreditados y los tutoriales online son los que menos se ofertan. Además la evaluación se realiza de manera informal. Asimismo destaca que en la mayoría de las instituciones de enseñanza superior encuestadas hay una persona responsable de la coordinación de las actividades de ALFIN.

La investigación nacional realizada por Jiyane y Onyancha (2010), en las bibliotecas universitarias y en los departamentos de Biblioteconomía y Documentación de Sudáfrica, destaca que en este país ya se están realizando esfuerzos para la implantación de la ALFIN, pero uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan las bibliotecas es cómo atraer a la mayoría de los estudiantes a las sesiones formativas, ya que los programas no son formales ni obligatorios. La formación, principalmente, se imparte a los estudiantes de primer curso. También destacan algunas barreras para impartir la formación, tales como: la falta de

habilidad de los alumnos con las TIC, la falta de recursos humanos y materiales, así como la falta de apoyo del equipo docente.

En otra encuesta reciente, de carácter nacional y longitudinal en las bibliotecas canadienses, Julien, Tan y Merillat (2013) detectaron que la formación en ALFIN en las bibliotecas universitarias es mayoritariamente impartida de manera formal (es decir, fijada con antelación), pero menos de la mitad de los encuestados formulan los objetivos de su capacitación por escrito. La prioridad de la capacitación es enseñar a los estudiantes a utilizar las bases de datos, el catálogo de la biblioteca, a crear estrategias de búsqueda y, en general, a utilizar la biblioteca e internet. Por otra parte, señalan que el proceso de evaluación es informal, y se hace a partir del *feedback*. Ponen de relieve que el foco de atención en la formación son los alumnos de primer curso, y que un porcentaje entre el 50-75% de los estudiantes de grado ya recibe formación. Destacan muchas barreras y retos para el desarrollo de la ALFIN, entre ellos: las dificultades de integración de la ALFIN en el currículo, la falta de comunicación con el cuerpo docente, la falta de apoyo institucional y la falta de tiempo de los instructores bibliotecarios.

A su vez, Kerr (2010) investigó la relación entre las concepciones y la práctica de la ALFIN en once bibliotecas universitarias de Estados Unidos y destaca que la estructura institucional, el tiempo y la falta de fondos fueron apuntados como barreras para la colaboración y el logro de resultados de aprendizaje más completa de la ALFIN, como la creación de conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

Por todo ello, se considera que mantener un programa de educación de la ALFIN formal, integral y estable aún representa un gran reto para las universidades y sus bibliotecas. En este sentido, Megan Oakleaf (ACRL, 2010) destaca que aunque los bibliotecarios se han dedicado mucho a enseñar y evaluar la formación en ALFIN, la mayor parte de las pruebas muestran que el impacto de las bibliotecas en el aprendizaje de los estudiantes es esporádico y se centra en casos limitados. Según la autora, para establecer efectivamente el papel de las bibliotecas universitarias a través de la ALFIN y su impacto en el aprendizaje del estudiante, se requieren pruebas sistemáticas y coherentes. Lo que se infiere es que es necesario que la universidad y la biblioteca inviertan esfuerzos para implantar la ALFIN, desarrollen y apliquen métodos más rigurosos y eficaces para evaluar y mostrar su impacto real en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La práctica continuada de la ALFIN en la universidad debe ser un objetivo, dado que integrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje académico siempre aporta algún tipo de beneficio para el alumno. Es cierto que la educación de la ALFIN ayudará a aumentar las

competencias generales del estudiante, es decir, proveer autosuficiencia en el proceso de búsqueda de la información e investigación, desarrollar el pensamiento crítico y capacidad de análisis en relación a la información que utiliza, evitar el plagio en las tareas académicas y favorecer el paso a los estudios superiores (CAVALCANTE, 2006), entre otros beneficios. “Una persona alfabetizada utiliza la información en su proyección crítica y en la solución de problemas” (PONJUÁN DANTE; VIERA VALDÉS, 2012, p.1).

Julien y Boon (2004) realizaron una investigación con el objetivo de identificar los resultados de la formación en ALFIN tanto para los estudiantes como para las universidades en tres universidades canadienses. Por una parte, seleccionaron 19 bibliotecarios de instrucción, 7 gestores de biblioteca y 6 profesores para entrevistas con el objetivo de valorar los objetivos, el apoyo, las prácticas pedagógicas, los métodos de evaluación y los desafíos que encuentran los instructores en la formación en ALFIN. Por otra, realizaron con siete grupos de estudiantes un pre y post test, y entrevistas para valorar los resultados de aprendizaje después de las sesiones de ALFIN impartidas en las tres universidades. A pesar de ser un estudio de pequeña escala, a partir del análisis de los datos obtenidos de bibliotecarios, profesores y estudiantes, los autores destacaron que uno de los resultados más sobresaliente fue el la “disminución de la ansiedad” y un “aumento de la confianza”, es decir, la adquisición de un mayor dominio personal sobre el universo informacional.

Finalmente, aún se necesita atender a considerables factores/requisitos y superar muchos inconvenientes para un verdadero desarrollo de las competencias informacionales en la formación de los estudiantes en el contexto universitario, pero estos deben ser retos superables para integrar esta competencia clave del siglo XXI en la formación de todos los estudiantes universitarios.

3.3.1 Las estrategias de integración

Para mejor promover la formación en ALFIN y atender las diferentes necesidades de información de los estudiantes, en los últimos años se han sugerido varias estrategias formativas con el fin de integrar las competencias informacionales en los estudios universitarios. El término estrategia en este contexto se entiende como el procedimiento seguido para lograr la integración de la ALFIN en la formación del estudiante. Area Moreira (2007, p. 11-12) en el Documento Marco de REBIUN para la CRUE, “*Adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria*”, menciona cuatro posibilidades:

- La oferta de una nueva materia/asignatura común a todas las titulaciones de la universidad.
- La oferta de asignaturas o seminarios de libre elección del estudiantado convalidable por créditos académicos.
- La oferta de contenidos específicos de alfabetización informacional distribuidos transversalmente entre distintas asignaturas de una misma titulación.
- La oferta de cursos puntuales sobre aspectos específicos de las competencias informacionales (por ejemplo, buscar, seleccionar y difundir información general y especializada, formación en TICs, etc.).

A partir de estas actividades el autor propone dos modelos de integración curricular de la ALFIN, uno, ofertarla a través de una materia troncal y común a todas las titulaciones, impartida por profesores contando con el apoyo de bibliotecarios y, el otro, un modelo mixto o híbrido, es decir, una combinación de cursos de corta duración enfocados en la adquisición de competencias informacionales, ofrecidos por bibliotecarios; cursos especializados sobre recursos de información ofertados por expertos, bibliotecarios o ambos en colaboración, así como a través de la incorporación de objetivos y contenidos sobre información y recursos científicos comunes y transversales a las asignaturas de una misma titulación. Éste, a su vez, sería responsabilidad del profesorado pudiendo contar con la colaboración de bibliotecarios (AREA MOREIRA, 2007).

A su vez, Wang (2011, p.704) utiliza los términos: extracurricular (un curso fuera del currículo académico, es decir, no alineado con cualquier unidad o curso), intercurricular (sesiones, cursos o conferencias programadas dentro de la unidad curricular de una titulación académica), intracurricular (integrada en una titulación a través de la colaboración entre profesores y bibliotecarios) y stand-alone (un curso independiente dentro de los planes de estudio).

Las diferentes estrategias o modelos de impartir la ALFIN, en menor o mayor grado, han sido aplicadas en la formación de estudiantes en la universidad. Curzon (2004) identificó distintos modelos de la colaboración entre profesores y bibliotecarios que también reflejan estrategias de integración, tales como:

- Modelo de introducción (los alumnos reciben formación a través de las actividades como seminarios de bienvenida y orientación a nuevos alumnos, cursos de introducción a la universidad, etc.).
- Modelo de educación general (los resultados del aprendizaje de la ALFIN son incorporados a las metas y políticas del plan de estudios de la Educación General).
- Modelo de resultados de aprendizaje (bibliotecarios y profesores a través de los departamentos trabajan juntos para integrar la ALFIN como resultado del aprendizaje en una determinada titulación y en las materias de estudio asociada a esta titulación).
- Modelo de cursos (cursos independientes con reconocimiento de créditos o cursos integrados en disciplinas/ asignaturas).
- Modelo centrado en el profesor (la ALFIN es impartida por el profesorado con el soporte de la biblioteca).
- Modelo bajo demanda (el profesor solicita sesiones de enseñanza-aprendizaje de la ALFIN para una determinada titulación/ asignatura).

Tanto el término “integration” como “embedding” son utilizados en la literatura internacional en referencia al contenido ALFIN incorporado en el diseño curricular (CORRALL, 2007; WANG, 2011). Pero, algunos autores identifican como formas distintas, como por ejemplo en el documento *Australian and New Zealand Information Literacy Framework* (BUNDYA, 2004, p.6), se describe, entre otras estrategias, que la ALFIN puede estar integrada o embebida en el currículo a través de clases y documentación, o bien formando parte del currículo a través de la interacción y reflexión continua de los estudiantes sobre la información. A su vez, Basili (2008) define que la ALFIN puede estar integrada en el currículo a través de asignaturas o cursos con créditos obligatorios, o embebida, como parte de asignaturas académicas.

Al abordar esta temática, la ACRL (2000, p.4) hace hincapié en que “el logro de las aptitudes para el acceso y uso de la información exige comprender que esta gama de habilidades no es algo extraño al plan de estudios, sino que está entrelazada en el contenido, estructura y secuencia del curriculum”. Wang (2011), corroborando a la ACRL, señala que la ALFIN está integrada en el currículo académico en los objetivos, resultados de aprendizaje, actividades y/o evaluación a través de la colaboración entre bibliotecarios y docentes.

Dudziak (2009) al plantear las acciones educacionales para promover la competencia en información señala las siguientes modalidades: genérica (acciones voluntarias,

extracurriculares, independientes), paralela (actividades complementarias a las asignaturas o titulaciones específicas) e integrada (actividades que son parte integrante del currículo/titulación/asignaturas).

La forma más sencilla y comúnmente utilizada por las bibliotecas para impartir la ALFIN es a través de la formación extracurricular, es decir, fuera o paralela al currículo académico. Esta estrategia de formación se implementa a través de cursos puntuales sobre competencias informacionales, así como por medio de actividades generales y tradicionalmente ofrecidas por las bibliotecas como visitas guiadas, conferencias, talleres, tutoriales, entre otras, sobre el uso de la biblioteca y de sus recursos. Estas iniciativas sirven como formación complementaria al currículo académico, pero no están ligadas a ningún programa, asignatura o resultado de aprendizaje; la finalidad es el desarrollo de habilidades básicas de información.

Una de las principales características de la formación extracurricular es que la participación del alumno en las actividades promovidas se da de forma opcional/voluntaria. El carácter opcional de estas actividades, por un lado tiene la ventaja de que los alumnos pueden participar de forma espontánea, pero, por otro tienen una serie de inconvenientes y por este motivo su eficiencia y alcance son cuestionables. Como argumenta Bernhard (2002) por su carácter optativo, las actividades dejadas a la libre elección del estudiante no llegan más que a una proporción relativa del alumnado, así se hace necesaria una formación reglada que asegure que el conjunto de los estudiantes se beneficien de esta formación.

Uno de los grandes obstáculos para la formación en el uso de información ofrecida como una actividad opcional y complementaria a la formación del alumno, recae, conforme señala Gómez Hernández (2002), en la complejidad de la estructura de la enseñanza académica, caracterizada por la compartimentación de diversas asignaturas, por el exceso de contenidos ofertados y por múltiples exámenes, los cuales sobrecargan al alumno alejándole de las actividades extracurriculares.

Por todo lo expuesto, la oferta de la ALFIN debe hacerse a través del currículo académico, es decir, integrar los principios y competencias de la ALFIN en el conjunto de estudios y prácticas destinados a que el alumno desarrolle sus posibilidades. Este enfoque es apoyado por varias instituciones y autores individuales, como por ejemplo ACRL (2000), Bundy (2004a), Rockman et al. (2004), Lau y Cortés (2006) y Area Moreira (2007).

Pero, los intentos de integración de la ALFIN en el currículo, aún hoy tienen distintos grados de éxito y por diferentes razones. Por un lado, las iniciativas de incluir la ALFIN en el currículo académico se han desarrollado de manera no formal, por la actitud proactiva de los

bibliotecarios que buscan el apoyo individual de los profesores o, viceversa, los profesores que están más imbuidos de actitudes favorables para colaborar con la biblioteca, buscan el apoyo de los bibliotecarios. Estas iniciativas no institucionalmente formalizadas han obtenido éxitos y son importantes para establecer una relación más próxima entre bibliotecarios, profesores y estudiantes, pero no garantizan y sostienen un programa de ALFIN a largo plazo en la universidad (MCGUINNESS, 2007).

La oferta de ALFIN a través de sesiones impartidas dentro de las asignaturas, bajo petición y a medida, generalmente, solicitadas por profesores o departamentos son importantes para el desarrollo de habilidades básicas de información y para satisfacer las necesidades informacionales más inmediatas del alumno, como por ejemplo el conocimiento de las fuentes de informaciones de su área de estudio, pero pueden no ser modelos eficaces en relación al alcance, duración e impacto en la comunidad académica.

McGuinness (2007) destaca que la naturaleza *ad hoc* y no estructurada de la enseñanza de la ALFIN, que ocurre a través de sesiones diseñadas para satisfacer una necesidad de información singular identificada por el profesor en su clase, no garantizan la viabilidad de mantener esta oportunidad de formación a largo plazo. MacDonald, Rathemacher, Burkhardt (2000) complementan esta idea señalando que a pesar de que este modelo de instrucción personalizado llegue a un gran número de estudiantes, en estas sesiones cortas, la información puede ser poco asimilada por los estudiantes, o también puede ocurrir que sea duplicada/repetida para algunos alumnos, otros que puedan recibir solo una instrucción mínima y otros que puedan no recibir ninguna instrucción.

McGuinness (2007) alerta de varios inconvenientes en relación a la sostenibilidad de programas y/o proyectos de ALFIN cuando son elaborados a partir de la colaboración entre bibliotecarios y profesores o coordinadores de cursos individualmente. Por un lado, estas iniciativas pueden proporcionar buenos resultados para el aprendizaje de los alumnos, por otro, si se produce el cambio de uno o más profesores en el departamento o facultad durante el transcurso del desarrollo del proyecto, su continuidad no está asegurada.

Las sesiones y los cursos con créditos han sido estrategias recurrentes en las bibliotecas para la formación tradicional de usuarios e igualmente utilizadas para ofertar la ALFIN a estudiantes universitarios, como se puede deducir en la bibliografía profesional reciente sobre esta temática, por ejemplo el libro “*Best Practices for Credit-bearing Information Literacy Courses*” (HOLLISTER, 2010) en que varios autores describen experiencias sobre la implantación de cursos ALFIN, con valor académico en créditos, tanto en formato presencial como virtual.

Ejemplos de oferta formativa de ALFIN a través de cursos con créditos se pueden recoger en varias universidades, principalmente en los Estados Unidos, tales como: en la *New Mexico State University*, curso *LSC 311, Information Literacy*¹¹ con valor académico de tres créditos; en la *University of Rhode Island*, cursos “*LIB 120 Introduction to Information* con valor de tres créditos y “*LIB140 Special Topics in Information Literacy*”¹² con valor de un crédito; en la *Purdue University*, curso “*GS17500 Information Strategies*”¹³, con valor de un crédito y ofertado para estudiantes y profesionales; en el *SUNY Ulster*, curso *LIB111 Information Literacy*¹⁴ con valor igualmente de un crédito, así como en el *Pierce College-Lakewood*, cursos *INFO100: Online Research Skills*, *INFO10: Research Essential* y *INFO102: Problem-Based Reserch Methods in Professional-Technical Programs*¹⁵, con valor de uno y dos créditos respectivamente.

El estudio de Wang (2006) con una muestra de 120 trabajos de estudiantes revela los beneficios de un curso de ALFIN de la biblioteca con valor en créditos para sus participantes. De hecho, los resultados del estudio muestran que los estudiantes que participaron en el curso con créditos en la actividad propuesta como evaluación citaron más fuentes académicas, presentaron un número menor de citas incompletas y lograron notas más altas en sus trabajos de clase que los alumnos que no participaron en el referido curso.

Resultados similares fueron detectados por Sharma (2007) cuando evaluó a través de los portafolios electrónicos de los alumnos los resultados del aprendizaje al término de un curso sobre ALFIN de la biblioteca con créditos. Este estudio señala que los alumnos demostraron una notable mejora en relación a las habilidades conceptuales y mecánicas del proceso de ALFIN pero en relación a las de orden superior que requerían evaluación y síntesis de la información no fueron tan satisfactorias. La autora pone de manifiesto que el dominio de las competencias informacionales requiere tiempo y práctica continuada.

Los cursos de ALFIN son vistos por los bibliotecarios como una gran oportunidad para el establecimiento de relaciones más significativas con el profesorado y, más especialmente, con los estudiantes, así como para dar una mayor visibilidad y credibilidad al trabajo realizado por la biblioteca y sus bibliotecarios (DAVIS; LUNDSTROM; MARTIN, 2011). Pero, para obtener un mayor éxito y participación de los alumnos en estas actividades de ALFIN con reconocimiento de créditos, cuando se ofrecen al alumno de forma opcional, la

¹¹ <http://lib.nmsu.edu/staff/susabeck/lsc311/syllabus.html>

¹² http://www.uri.edu/library/instruction_services/infolitplan.html

¹³ <http://www.lib.purdue.edu/rguides/gsl75/>

¹⁴ http://www.sunyulster.edu/library/information_literacy.php

¹⁵ http://www.pierce.ctc.edu/library/info_studies

biblioteca debe adoptar una fuerte política de negociación y promoción para alumnos y profesores, así como enfatizar la importancia de su contenido para todos los orientadores y/o asesores del aprendizaje de la universidad o facultad (DAVIDSON, 2001).

Un buen ejemplo del esfuerzo de la biblioteca para promover un curso de crédito electivo se puede recoger en la *University of Rhode Island*. Buscando ampliar la participación de los alumnos, el curso fue incluido por los directivos académicos dentro de cursos/asignaturas requeridas en el programa de Educación General¹⁶ y la biblioteca desarrolló varias estrategias como presentación a los decanos y distribución de folletos, entre otros, para aumentar la visibilidad del curso en la comunidad universitaria (BURKHARDT, 2007).

Spitzer, Eisenberg y Lowe (1998) corroborando a Breivik (1998) señalan que no toda formación a través de cursos independientes con valor curricular termina bien en su alcance, dado que los cursos cuando no son de carácter obligatorio, el alumnado puede o no subscribirse. Lo mismo se puede inferir de la formación en ALFIN a través de sesiones a petición del profesorado, comentadas anteriormente, ya que ellas no garantizan que todos los estudiantes sean incluidos y tienen escasas posibilidades de estabilidad.

Además, lo que puede ocurrir también, como sugiere el estudio de Burke (2012), es que a veces los estudiantes participan en los cursos de ALFIN con créditos simplemente porque necesitan el crédito para completar su horario, y no siempre se centran en el contenido del curso, principalmente ocurre con los cursos ofrecidos a los alumnos de primer curso, dado que los estudiantes en el primer semestre del primer año aún no suelen participar en los trabajos de investigación en profundidad y sólo se están adaptando a la nueva situación académica. Estos cursos producen mejores resultados cuando los estudiantes ya están en cursos más avanzados, poseen una mayor consciencia de las cuestiones disciplinares y participan en proyectos de investigación.

Otro modelo de formación en ALFIN en muchas universidades son las asignaturas/materias de introducción a la Información y Documentación especializadas en las distintas disciplinas de carácter obligatorio u optativo (GÓMEZ HÑERNANDEZ; BENITO MORALES, 2001; BERNHARD, 2002), y que abordan las competencias informacionales. Como por ejemplo, señala el estudio de Salvador Oliván et al. (2011, p.6) en la Universidad de Zaragoza, España, en seis grados existe una asignatura específica de Documentación

¹⁶ Cursos/asignaturas para el desarrollo de competencias genéricas (la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, la capacidad de liderazgo, el aprender a aprender, entre otras).

Científica que recoge todas las competencias en información: Ciencias Ambientales, Nutrición Humana y Dietética, Odontología, Medicina, Periodismo y Filosofía”.

Badke (2008) argumenta que la ALFIN no solo debería ser considerada como una disciplina del núcleo académico, sino que, además, debería ser exigida en cada programa en la enseñanza superior y abordada de forma gradual, a través de los cursos, durante toda la carrera. Para el autor, como una disciplina la ALFIN debería contemplar la filosofía de la información y los métodos de investigación como elementos conductores del desarrollo del proceso de búsqueda, evaluación y uso de la información.

En este sentido, para garantizar un mayor alcance de la integración de la ALFIN en la universidad, los cursos breves, las sesiones, y/o las asignaturas deben ser parte del núcleo de componentes curriculares requeridas para una determinada carrera y de carácter obligatorio. González Fernández-Villavicencio (2010, p.11) hace hincapié en que la formación en competencias informacionales “debe ser una formación obligatoria para todo el alumnado y no responder a solicitudes concretas y aisladas de determinados profesores más afines a la biblioteca, lo que lleva a una formación desigual para el alumnado y no garantiza que todos reciban esta formación”.

Li (2007) señala que muchas instituciones en los Estados Unidos han experimentado diferentes modelos de integración de la ALFIN en la formación del estudiante incluyendo la formación tradicional de usuarios, cursos independientes con créditos y los cursos integrados. Destaca que la última modalidad, es decir, los cursos integrados a través de las titulaciones han demostrado que son más eficaces y que tienen un impacto más significativo en el aprendizaje de los estudiantes, pero exige una estrecha colaboración entre bibliotecarios y profesores para diseñar el curso y asegurar su incorporación a titulación. Los cursos integrados son más promisorios y dan oportunidad para que los estudiantes apliquen lo que aprenden de forma contextualizada (STEPHENSON Y CARAVELLO, 2007), así como pueden conducir al aumento de la confianza de los estudiantes en sus competencias en información y generar mejor rendimiento académico (KAVANAGH, 2011).

Como proponen Gómez Hernández y Benito Morales (2001, p.14) se debe “introducir la ALFIN como contenido de aprendizaje y evaluación dentro de las distintas asignaturas de los planes de estudio”. A su vez, Basulto Ruíz (2008, p.33) destaca que la inserción en el plan de estudios a través de una disciplina es la opción de mayor consenso en la literatura “[...] porque motiva el aprendizaje de las habilidades en los estudiantes a partir de la necesidad de resolver un problema o tarea académica”. En esta línea, se sitúan los estudios de Limberg, Alexandersson y Lantz-Andersson (2008) y Bent y Stockdale (2009) cuando detectan que si

la formación de ALFIN es impartida para alumnos que tienen un trabajo de investigación asignado, el interés de participación de estos es mayor y consecuentemente obtienen resultados más positivos. Además como alerta Bury (2011) los diferentes campos de estudio implican diferentes necesidades y prácticas de la ALFIN.

Desde esta perspectiva, la formación en ALFIN impartida de forma gradual a lo largo de los estudios académicos a través de la superposición de sus contenidos en asignaturas es esencial. Un estudio realizado con 41 estudiantes de la titulación de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Granada para evaluar y diagnosticar los niveles de competencias y habilidades en información ha demostrado que cuanto más nivel creen que tienen adquirido en una competencia, mayor importancia le dan los estudiantes a esa competencia. Las autoras destacan que de ello se puede inferir que “[...] probablemente cuanto más se entrene al alumnado en una competencia determinada y mayor nivel vayan adquiriendo en ella, mayor será la importancia y el valor que le den a la misma” (PUERTAS VALDEIGLESIAS; PINTO MOLINA, 2009, p.10).

La investigación de Detlor et al. (2010) sobre los factores que afectan a los resultados del aprendizaje de la ALFIN de los estudiantes, también sugiere que cuanto más tiempo se dedica en el grado, mayor es la capacitación en ALFIN, mejores son los resultados en competencias informacionales. En esta línea, Julien y Boon (2004) han señalado que el refuerzo debe ser un factor considerado por los formadores de ALFIN, dado que eso mejora la comprensión de sus conceptos. Sonntag (2012, p.314) también destaca que en un programa de ALFIN estructurado debe “[...] crear un sistema de andamiaje o niveles que conduzcan a los estudiantes de un nivel muy básico a un nivel avanzado requerido para un estudiante a punto de graduarse o para un profesional recién egresado”.

La investigación de Brown y Krumholz (2002) para verificar el nivel de ALFIN de los estudiantes después de la impartición de dos sesiones sobre el uso de los recursos de información de la biblioteca, recomienda la impartición de más sesiones por profesores y bibliotecarios para aumentar la confianza de los estudiantes en la comprensión de las habilidades de búsqueda de información y documentos.

Expertos en ALFIN en una investigación desarrollada en la *Cambridge University*, con la finalidad de elaborar un currículo para la educación de las competencias informacionales, consideran que es necesario construir el conocimiento de ALFIN dando un mayor apoyo al alumno en su primer año e ir avanzando de acuerdo con los momentos críticos que aparezcan en su carrera (SECKER, 2011). Idealmente, la ALFIN debe desarrollarse progresivamente a lo largo del proceso educativo formal (WEINER, 2012).

Se pueden destacar al menos dos vías que son más utilizadas por las universidades y sus bibliotecas para integrar la ALFIN en el currículo académico, por un lado el enfoque denominado de abajo hacia arriba (*bottom-up*), en el cual la biblioteca busca personal más cercano, es decir, profesores y coordinadores más comprometidos con ella, que incorporan la ALFIN a sus clases y/o planes de estudio. Por otro, en el abordaje denominado de arriba hacia abajo (*top-down*), la integración de la ALFIN se da a través de acciones institucionales de forma aislada o conjuntamente con la biblioteca y los departamentos académicos. A través de políticas institucionales se determina o recomienda la incorporación de la ALFIN al currículo universitario para todos los estudiantes

Se defiende que la integración de la ALFIN en la universidad para tener éxito necesita de acciones desde las más altas instancias académicas (GRAFSTEIN, 2002) y dentro de un plan amplio (MACDONALD; RATHERMACHER; BURKHARDT, 2000), así como que se desarrolle como parte de una política de toda la institución, que apoye la ejecución de iniciativas y las nuevas estrategias de enseñanza (THE BIG BLUE, [2002?]).

Idealmente, ya sea a través del planteamiento de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo para integrar las competencias informacionales en una o distintas asignaturas del currículo en un curso y/o a lo largo de varios cursos académicos, se requiere apoyo institucional, una amplia planificación y currículo flexible, que permita incorporarlas en el momento adecuado de acuerdo con las necesidades de información del alumno, y el establecimiento de acuerdos entre varias instancias académicas (SECKER, 2011) y, principalmente entre equipo docente y biblioteca.

La complejidad de la integración curricular de la ALFIN como parte de distintas asignaturas académicas y el proceso de colaboración entre varios actores de la comunidad universitaria en este planteamiento fueron puestas de manifiesto por Wang (2010, 2011) en su tesis de doctorado. Basándose en las teorías socioculturales y en el modelo de desarrollo curricular de McGee (1997), la autora propone un modelo de integración de las competencias informacionales en la educación superior. El modelo fue estructurado a partir de una entrevista con 23 docentes y bibliotecarios con experiencia en la integración de ALFIN en el currículo académico, en tres universidades australianas y, posteriormente fue aplicado en un programa de grado en ingeniería, en una universidad en Nueva Zelanda.

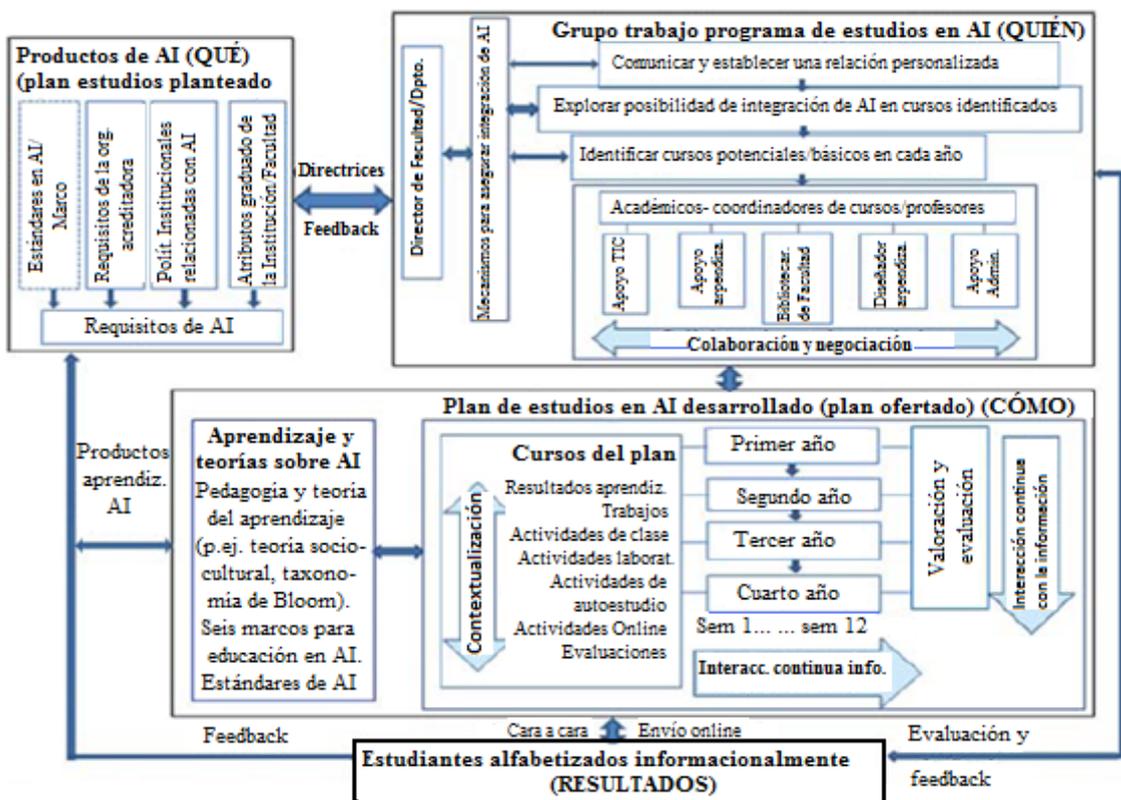
Figura 10- Componentes clave del modelo de integración curricular de la ALFIN



Fuente: Wang, 2011, p.707 [Traducción nuestra]

El modelo presenta los recursos, personas y procesos involucrados en la integración de la ALFIN a través del esquema curricular de las asignaturas, así como las relaciones entre ellos evidenciando tres características principales: la colaboración y negociación, la contextualización en el currículum e interacción permanente con la información, es decir, la ALFIN proyectada sistemáticamente en cada curso del programa académico de un determinado título, como se puede deducir a continuación.

Figura 11 - Etapas del modelo de integración curricular de la alfabetización informacional



Fuente: Wang, 2011, p. 708 [Traducción nuestra]

En el primer apartado del modelo, el elemento “**qué**” (WHAT) conlleva al análisis del currículo para detectar las directrices de la ALFIN que se requieren, es decir, las competencias informacionales que ya forman parte del conjunto de instrumentos políticos y/o pedagógicos que dan forma al currículo pleno de la institución y/o que orientan su planificación, como por ejemplo el proyecto pedagógico de las diversas disciplinas/carreras; requisitos de agencias de acreditación de estudios y de garantía de calidad, así como en las políticas institucionales de ALFIN, como por ejemplo los marcos y/o estándares respaldados o creadas por la institución. Los componentes de ALFIN reflejados en estos documentos se corresponden con los estándares de ALFIN y los resultados de este análisis comparado se utilizan como directrices para que los académicos, bibliotecarios y demás personal involucrado en el proceso comprendan la importancia de la ALFIN y la incorporen al currículo a través de distintas asignaturas y actividades.

En el segundo apartado, el elemento “**quién**” (WHO) muestra los mecanismos para asegurar la integración curricular de la ALFIN describiendo los principales interesados en este proceso, la forma cómo bibliotecarios y personal académico se comunican y establecen relaciones personales, así como la necesidad de comprender el currículo para explorar la posibilidad de integrar la ALFIN en asignaturas básicas. Este modelo sugiere que las iniciativas para la integración de la ALFIN en el currículo parten de la acción proactiva de los bibliotecarios que contactan con las facultades y departamentos para obtener informaciones sobre los programas y analizar los planes de estudios para identificar las asignaturas básicas de cada curso a las que se pueden incorporar las competencias informacionales.

Por último, en el tercer apartado, el elemento “**cómo**” (HOW) muestra cómo se pueden planificar e integrar los componentes de ALFIN dentro del currículo académico de un determinado programa basándose en teorías de aprendizaje centrado en el estudiante y en las teorías de ALFIN. En esta etapa, a través de grupos de trabajo colaborativo previamente establecidos, se contextualiza la ALFIN en el programa académico integrando las competencias informacionales del 1º al 4º año en los objetivos, las tareas, actividades de clases, actividades de laboratorio, actividades de auto-aprendizaje y en la evaluación de asignaturas previamente seleccionadas por bibliotecarios temáticos.

Este modelo sugiere que las actividades desarrolladas deben ser elaboradas con la estricta participación de todo el equipo, es decir, en cada una de las actividades de ALFIN que deben ser planificadas dentro de las asignaturas, cada participante contribuye con su conocimiento y experiencia en su campo de actuación. Como por ejemplo, los profesores

dominan los asuntos específicos de la disciplina; los bibliotecarios los mecanismos para buscar, gestionar y evaluar recursos e informaciones; los orientadores del aprendizaje aportan experiencias en variadas habilidades académicas como escribir, resumir, elaborar informes, etc. y los informáticos apoyan las actividades de aprendizaje virtual. Las clases de ALFIN son impartidas por bibliotecarios a través de seminarios en colaboración con los profesores y apoyadas con recursos de aprendizaje virtual.

Figura 12 - Modelo de integración curricular de la alfabetización informacional



Fuente: Wang, 2011, p. 713 [Traducción nuestra]

El modelo de integración curricular de la ALFIN presentado en este estudio, como resalta Wang, depende tanto del planteamiento *bottom-up* (de abajo hacia arriba), como del abordaje *top-down* (de arriba hacia abajo), ya que esta integración es una iniciativa de la biblioteca, pero depende de la conformidad de la facultad y/o departamento. El abordaje *bottom-up* solo se dará cuando los coordinadores de cursos y profesores sean conscientes de su importancia y estén dispuestos a ayudar a integrarla en sus programas.

Stubbings y Franklin (2006) alertan que las bibliotecas que han adoptado el abordaje *top-down* señalan que esto no garantiza el acceso inmediato de los bibliotecarios a los planes de estudios, que es esencial el establecimiento de un proceso de negociación con el profesorado para iniciar el trabajo en colaboración. Es en esta línea, que Salisbury et al. (2012) señalan que en la educación superior, la integración de la ALFIN en el diseño curricular debe ser negociada en las distintas instancias académicas.

Además, un modelo de integración con estas características pone de manifiesto que es necesario establecer alianzas con muchos actores que incluyen desde directores de facultades y departamentos, coordinadores de programas, profesores, bibliotecarios de referencia y/o de atención al usuario, así como de apoyo a la docencia, hasta el personal de soporte como informáticos y asesores de administración. Todos los colaboradores deben compartir el

propósito e importancia de la integración curricular de la ALFIN, además de compartir conocimientos y dialogar con respeto, tolerancia, ética y apoyo mutuo.

Es importante señalar que para la formación de una comunidad que practique estas características, los actores implicados deben compartir los mismos objetivos y para eso es necesario un nivel de interacción y colaboración de gran complicidad entre las partes. Wang (2011) argumenta que en esta comunidad de práctica establecida para la integración de la ALFIN la colaboración que antes era restringida a bibliotecarios y profesores, ahora se amplía a múltiples profesionales en toda la comunidad universitaria. Este tipo de colaboración requiere que los equipos de trabajo compartan el mismo criterio en cuanto a la importancia de la integración y a sus resultados, así como a los conocimientos especializados para apoyar las diferentes áreas y especialidades.

Se vive en un momento de gran valoración del trabajo colaborativo a través de comunidades de prácticas definidas como:

Una comunidad de práctica se define a sí misma a lo largo de tres dimensiones: su empresa conjunta es comprendida y continuamente renegociada por sus miembros, el compromiso mutuo que une a sus miembros juntos en una entidad social y el repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, sensibilidades, artefactos, vocabulario, estilos...) que los miembros han desarrollado a lo largo del tiempo (VENGER, 1998 apud GARRIDO, 2003, p. 5)

Un consenso común para la integración de la ALFIN en comunidades de aprendizaje formales, como las universidades, debe ser constituido con el compromiso de todas los participantes “unidos por la práctica y que trabajan juntos en tareas comunes” (EDUTEKA, 2005, p.3) que promuevan el acceso y el uso de la información dentro de los propios contenidos disciplinares.

Ahora bien, es importante subrayar que uno de los factores fundamentales en el modelo de integración curricular de la ALFIN a través de asignaturas y en diferentes cursos académicos, debe consistir en desplegar el currículo de ALFIN de forma sistemática en cada uno de los cursos del programa manteniendo una secuencia lógica y progresiva entre los contenidos que forman el programa integral de la ALFIN, el que demanda la necesidad de un currículo flexible y una planificación cuidadosa basada en las necesidades de información de los estudiantes. Además, es recomendable que todas las competencias clave planteadas para esta alfabetización se trabajen en cada año del curso académico (COCHRANE, 2006) para seguir, a través de la evaluación continua, la evolución del estudiante en las distintas competencias.

Este planteamiento es importante, ya que es necesario desarrollar en el primero año el nivel básico de habilidades informacionales e ir reforzando en los cursos siguientes. Otro punto que llama la atención es la necesidad de un rediseño curricular que debe ser negociado en diferentes instancias académicas, es decir, a nivel institucional (para integrar en el currículo planteado por la institución), a nivel de programas (para integrar en el currículo de diferentes disciplinas) y a nivel de asignaturas (para integrar en el plan de estudio que será aplicado por el profesor en clase). Lo que exige el establecimiento de gran coordinación entre bibliotecarios, directores de centros, coordinadores/jefes de departamentos y profesores.

Otro modelo similar en esta línea de la integración a través del diseño curricular ha sido estudiado por Basulto Ruíz (2008) en la Universidad Agraria de la Habana, Cuba. A partir del diagnóstico de la necesidad de formación de los estudiantes que ingresaban en la carrera de Ingeniería Agrícola, y utilizando el modelo de los “Siete Pilares de SCONUL, la autora propone una estrategia para introducir las habilidades de información en el plan de estudio de forma progresiva y asociando las habilidades para el acceso y uso de la información a los resultados del aprendizaje. El modelo propuesto contempla el progreso del estudiante a través de los años de estudio y abarca tres niveles de ALFIN:

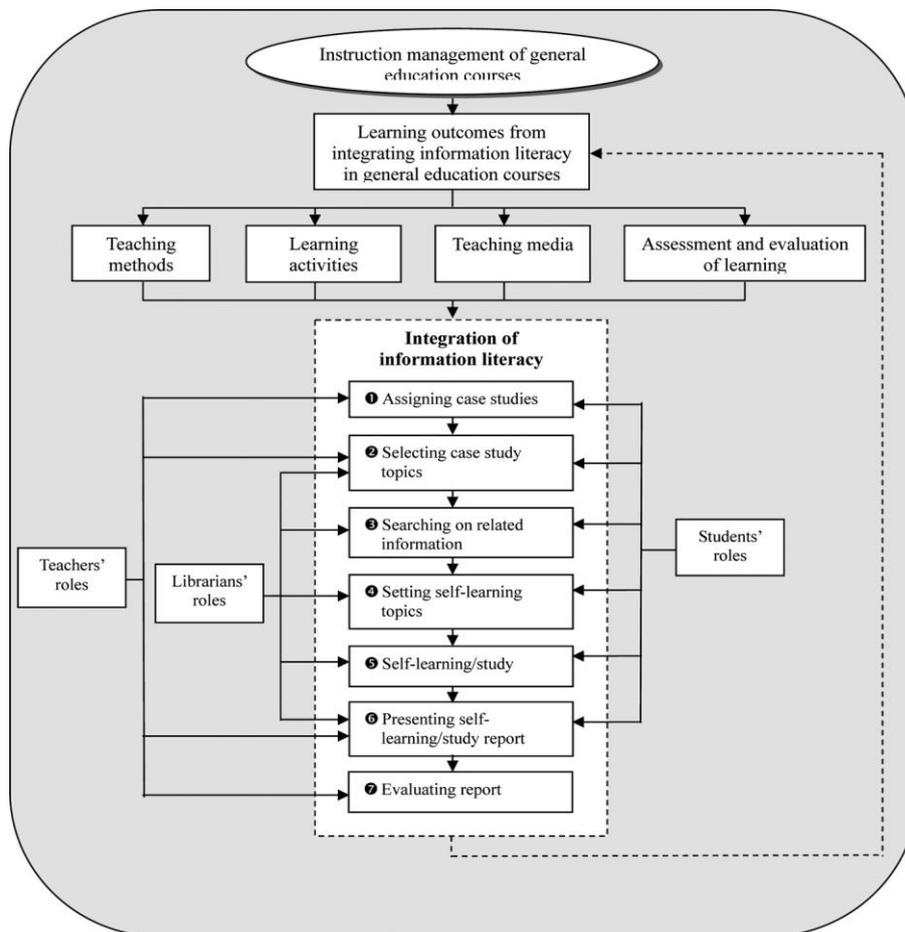
- Nivel 1 (habilidades básicas, año 1º y 2º): el estudiante de primer año comienza siendo un usuario principiante hasta convertirse en principiante avanzado. Los estudiantes estarán transitando por este nivel durante los dos primeros años de estudio. Habilidades propuestas para este nivel: identificar, localizar y evaluar apropiadamente las fuentes de información para una tarea académica fijada.
- El nivel 2 (habilidades intermedias, año 3º): el estudiante de tercer año avanzará en el nivel de dificultad de los resultados de aprendizaje. También estará mejor preparado para afrontar objetivos de aprendizaje que requieran en esta etapa un nivel superior como por ejemplo la evaluación de la información. En esta fase el nivel de la estrategia es de principiante avanzado a usuario competente. Habilidades propuestas para este nivel: reconocer la necesidad de la información requerida para una tarea y ser capaz de identificar y buscar un rango de fuentes apropiadas para localizar y recuperar esa información; evaluar la información recuperada y ser capaz de seleccionar fuentes primarias y secundarias relevantes.

- Nivel 3 (habilidades avanzadas, año 4° y 5°): abarca el cuarto y quinto año de la carrera y tiene un mayor peso en la actividad de investigación, con dos trabajos de cursos y el Trabajo de Diploma. En este nivel el estudiante avanza desde competente a hábil. Habilidades propuestas para este nivel: desarrollar e implementar estrategias de recuperación de información apropiadas para un tema o problema elegido de un rango de fuentes primarias y secundarias relevantes, incluyendo prueba teórica basada en investigaciones al alcance de su conocimiento, así como desarrollar una gama de estrategias para mantenerse al día en la literatura de la disciplina (BASULTO RUÍZ, 2008, p. 66-81).

En este modelo, las tareas docentes y los resultados del aprendizaje están vinculados a los objetivos educativos e instructivos de la Disciplina a través de asignaturas básicas del currículo, más específicamente en aquellas de donde parten los planteamientos de los problemas de investigación asignados a la carrera, y además se propone la docencia compartida entre bibliotecarios y profesores.

En esta línea de la integración curricular de la ALFIN como parte de asignaturas, Maitaouthong, Tuamsuk y Tachamanee (2011) mediante los resultados de una investigación “cuasi experimental” propusieron un modelo instruccional para la integración de la ALFIN en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase, en el ámbito de los estudios de grado y de dos cursos de Educación General. En este modelo se distinguen las fases y los componentes pedagógicos involucrados en la integración de la ALFIN en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase, y que son: la definición de los resultados de aprendizaje de la ALFIN, de los métodos de enseñanza-aprendizaje, de las actividades de aprendizaje, de los recursos didácticos y de los instrumentos de valoración y evaluación del aprendizaje. En la secuencia se añaden los roles de los profesores, de los bibliotecarios y de los estudiantes, destacando el trabajo colaborativo conforme ilustra la figura siguiente:

Figura 13- Modelo para la integración de la ALFIN en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase



Fuente: Maitaouthong, Tuamsuk y Tachamane, 2011, p.143

Entre las atribuciones del profesor, las autoras destacan: la preparación del escenario para el estudio de caso, como la formación de equipos, el asesoramiento en la selección y definición de temas y la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Mientras que el papel del bibliotecario involucra la docencia de la ALFIN de acuerdo con los temas asignados y estudiados en clase, la introducción de las fuentes y recursos de información y el apoyo en el proceso de recuperación de la información. En cuanto al estudiante, este debe: analizar distintas fuentes de información, plantear preguntas sobre los temas asignados, interrogar bases de datos, buscar y evaluar la información, intercambiar ideas y opiniones con los miembros de su equipo, presentar los temas de estudio y realizar las tareas en clase y de autoaprendizaje.

Ahora bien, es importante destacar que al incorporar las competencias informacionales a través de actividades, asignación o proyectos en asignaturas de forma implícita se debe en

algún momento demostrar de forma explícita las características, principios y beneficios de la ALFIN para que el alumno reconozca y comprenda su amplitud y posibilidades de aplicación en otros contextos. Como han detectado Polkinghorne y Wilton (2010), en la *University of Alberta Augustana Faculty*, en Canadá, al evaluar la ALFIN integrada en una asignatura con foco en la metodología de la investigación científica y, en la cual los bibliotecarios han impartido cinco de los doce módulos de contenido del curso en colaboración con el profesor, al finalizar el curso, aunque los alumnos fueron capaces de identificar muchas habilidades específicas adquiridas en clase, no las reconocieron como habilidades de ALFIN, fueron más propensos a clasificarlas todas como habilidades de investigación.

La incorporación de ALFIN en el currículo como parte de asignaturas y en diferentes niveles como ilustran los modelos anteriormente presentados se apunta como muy sobresaliente (SALISBURY Y SHERIDAN, 2011, SALISBURY et al., 2012), pero depende de políticas institucionales que reconozcan la ALFIN como una de las prioridades de aprendizaje institucional y de la estrecha colaboración entre profesores y bibliotecarios valorando el trabajo interdisciplinar. McGuinness (2007) tienen razón cuando apoyándose en Curzon (2004) y Iannuzzi (1998) argumenta que el desarrollo continuado a largo plazo de la ALFIN en la universidad dependerá de un cambio más amplio en la cultura institucional que reconozca esta alfabetización como un principio fundamental de su labor educativa. Travis (2008) también refuerza este enfoque cuando señala que solo a través de los planteamientos institucionales y de la evaluación de los resultados de aprendizaje se alcanzará una integración uniforme y continuada de la ALFIN en el proceso educativo.

Es cierto que, considerar la ALFIN como un elemento esencial de todos los planes de estudios de la universidad, contar con el total apoyo institucional y la colaboración de los profesores y bibliotecarios es fundamental para la integración de las competencias informacionales en la formación del estudiante universitario.

3.3.2 Las políticas, el apoyo institucional y la planificación

La consideración de los beneficios y necesidad de la ALFIN por parte de gobiernos, instituciones y de otros órganos responsables de la educación ya es una realidad en algunos países como Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Francia, Escocia, Suecia, España, China, Estados Unidos y Finlandia, entre otros. En estos países la ALFIN ya se incluye en programas nacionales de desarrollo de las competencias informacionales y/o en documentos de agencias/organizaciones regionales de acreditación como una de las competencias genéricas,

o habilidades importantes tanto para la carrera como para la vida, por lo que se añade al currículum del estudiante.

Un buen ejemplo del reconocimiento político a nivel nacional de la importancia de la ALFIN es Estados Unidos. Además de una normativa formal que afecta tanto a las bibliotecas universitarias como escolares, el Presidente Barack Obama instituyó el mes de octubre como el “Mes Nacional de la Concienciación de la Alfabetización Informacional¹⁷”; y en el estado de Oregón, en octubre del 2012, el gobernador John Kitzhaber también instituyó el Mes de la Alfabetización Informacional¹⁸ para poner de manifiesto la importancia de las competencias informacionales.

Por cierto, en este país no solo los gobiernos han reconocido y aprobado la ALFIN como fundamental en el aprendizaje del estudiante, sino también las organizaciones de investigación y las organizaciones regionales y oficiales de acreditación, por ejemplo el documento “*Characteristics of Excellence in Higher Education: standards for accreditation*, de la *Middle States Commission on Higher Education*” (2006), una de las agencias oficiales de acreditación de la educación superior norteamericana, en sus directrices considera que las habilidades denominadas colectivamente como “*Information Literacy*” se aplican a todas las disciplinas de la institución y constituye un componente esencial de cualquier programa de educación general a nivel de grado y postgrado.

Igualmente determina, entre los elementos fundamentales de la oferta educativa, que una institución acreditada debe demostrar la colaboración entre el personal bibliotecario, profesores y administradores en el fomento de las competencias en información y de las habilidades tecnológicas en todo el currículum. En 2010, la *Northwest Commission on Colleges and Universities* en su documento denominado “*Standards for Accreditation*” también declara que los profesores y el personal de biblioteca en colaboración deberán asegurar que los recursos de información y bibliotecarios se integren en el proceso de aprendizaje (MOUNCE, 2010).

El planteamiento del sistema educativo nacional puede determinar la estrategia de ALFIN en una institución, así como los factores económicos, sociales y técnicos. En países, como por ejemplo Suecia tiene una cláusula en su ley de enseñanza superior que refleja que todos los universitarios deben ser alfabetizados en información, y en el Reino Unido las iniciativas nacionales en materia de calidad de la enseñanza proporcionan oportunidades a los bibliotecarios para promover la ALFIN (WEBBER, 2006). En cuanto a Australia, las

¹⁷ http://www.whitehouse.gov/the_press_office/presidential-proclamation-national-information-literacy-awareness-month/

¹⁸ <http://www.wccsls.org/sites/default/files/upload/InformationLiteracyProclamation102012.pdf>

universidades de forma obligatoria han especificado las cualidades y competencias genéricas de los graduados (BASULTO RUÍZ, 2009) como la capacidad de investigación, de resolución de problemas y pensamiento crítico, las cuales permiten integrar las competencias informacionales como un elemento importante para el desarrollo de la investigación a lo largo de los estudios de grado y postgrado.

En España, el Gobierno reconoce en la Ley Orgánica de Educación (LOE) la competencia “Tratamiento de la información y competencia digital” como una de las competencias formativas básicas del currículo escolar obligatorio (AREA MOREIRA; GUTIÉRREZ MARTÍN; VIDAL FERNÁNDEZ, 2012), así como los Libros Blancos de los títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2006) que recogen y recomiendan la competencia “capacidad de gestión de la información” para incluirla en el proyecto pedagógico de todas las carreras.

La existencia de políticas nacionales que recomiendan la incorporación de la ALFIN como una de las competencias genéricas y/o básicas que debe ser alcanzada por todo el alumnado son importantes, dado que pueden ser utilizadas como un hecho o justificación en el momento de la negociación para implantar un programa institucional de ALFIN en la universidad, una vez que esta alfabetización pasa a ser un compromiso institucional. Como se infiere de D'Angelo y Maid (2004) la inclusión de la ALFIN en los requisitos de acreditación regionales han aumentado la responsabilidad entre los administradores y ha proporcionado oportunidades para que los bibliotecarios integren sistemáticamente los resultados de ALFIN en toda la institución.

Por eso, sería deseable que todos los países siguieran lo que recomienda la Declaración de Alejandría sobre la ALFIN cuando subraya que los gobiernos y a las organizaciones intergubernamentales apoyen el “reconocimiento de la alfabetización informacional y del aprendizaje a lo largo de la vida como elementos clave para el desarrollo de las competencias genéricas que deben ser requisito para la acreditación de todos los programas educativos y de formación” (UNESCO, 2005, p.2).

Sin embargo, se reconoce que este planteamiento no es un tarea fácil, como señala Jesús Lau “las medidas a tomar para generar acciones institucionales, nacionales e internacionales son complejas por la magnitud de romper esquemas de aprendizaje, y en algunos casos sistemas políticos nacionales, que están basados principalmente en la enseñanza, más que en el aprendizaje” (ROBLEDANO ARILLO, 2012, p.5). Además, en muchos países, la alfabetización informacional aún aparece reflejada como competencia de

TIC, lo que puede representar un obstáculo para la comprensión y promoción de su concepto de forma específica.

A nivel de las políticas institucionales, es expresivo el número de autores que proponen que un programa ALFIN debe ser institucional, entre ellos: Hatschbach (2002), Dudziak (2005), Corral (2008) y Salisbury y Sheridan (2011). Para integrar la ALFIN de forma institucional es necesario el reconocimiento de su importancia por parte de directivos y de toda la comunidad académica, así como el desarrollo de planes formales.

La institucionalización entendida como el proceso en el cual un conjunto de actividades, estructuras y valores se convierten en una parte integral y estable de una organización, es considerada como el estado más deseable para la ALFIN en la universidad. Para verificar si la ALFIN se ha institucionalizado, entre otras formas, se puede valorar las políticas y objetivos institucionales modificados para incorporarla y la integración en los diferentes planes de estudios (WEINER, 2012).

Para obtener el apoyo de los directivos es importante considerar el estilo o modelo de organización de trabajo de la institución (LAU, 2007; WEINER, 2012). Un mayor conocimiento del funcionamiento organizativo de la institución para identificar personas específicas y formas de interacción que faciliten esta institucionalización es recomendable. Weiner (2012) propone distintas estrategias dependiendo del estilo de organización (profesional/colegial, burocrático, político y anarquía organizada) según se indica en la tabla siguiente:

Cuadro 8- Estrategias para institucionalizar la alfabetización informacional en cuatro modelos de organización

Algunas posibles estrategias para institucionalizar la alfabetización informacional en los cuatro modelos de organización				
	Profesional	Burocrático	Político	Anarquía organizada
Comunicación	Participar en conversaciones informales. Usar los canales de comunicación establecidos.		Involucrar a todo el personal bibliotecario para maximizar las redes y la gestión de la información.	Participar en conversaciones formales e informales en desarrollo. Mantener como prominente la alfabetización informacional en la agenda.
Relaciones	Desarrollar relaciones con personas clave. Desarrollar habilidades de consenso-constructivas.	Conocer personas que tienen una posición prominente en el organigrama.	Trabajar apoyos. Construir coaliciones. Encontrar un marco común. Aprender técnicas de resolución conflictivas.	

Conocimiento institucional	Aprender normas y valores institucionales. Usar símbolos significativos.		Saberse el orden del día de la circunscripción electoral.	Apelar a la historia de la institución.
Incentivos	Proporcionar incentivos. Dar premios.	Proporcionar incentivos. Dar premios.	Proporcionar incentivos. Dar premios.	
Publicidad	Publicar sucesos.			Saturar campus con alfabetización informacional.
Poder	Usar el “poder de expertos”.	Influenciar a través de los administradores de la biblioteca. Situarse en lo más alto las posiciones líderes de alfabetización informacional en el organigrama. Emitir directivas.		
Procesos	Usar un proceso colaborativo para desarrollar recomendaciones.	Presentar información y argumentos racionales. Usar mandatos establecidos, como las normas de acreditación.	Decidir qué es crítico para ganar y qué se puede aplazar. Anticipar reacciones y preparar respuestas.	Suponer posibles oponentes. Identificar los sucesos más críticos para lograrlos. Tener planes para imprevistos. Focalizar las unidades que son receptivas. Incorporar pequeños cambios que tienen efectos largos. Asesorar durante las revisiones de planes y cuando los nuevos programas ya se hayan aprobados.

Fuente: Adaptado de Weiner, 2012, p.5 [Traducción nuestra]

En las universidades, las formas de interacción deben ser a través de personas que tienen una posición destacada en el organigrama en las distintas instancias. Con esta consideración coincide McGuinness (2006) cuando señala que el intento de colaboración entre los bibliotecarios y personas específicas de la universidad para alcanzar este objetivo no es un concepto nuevo, pero sí es visto como el camino más eficaz para su éxito.

La universidad debe incorporar la ALFIN a sus políticas (ACRL, 2003), y además las autoridades/gestores académicos son los responsables del establecimiento de las orientaciones estratégicas y administrativas. El apoyo institucional debe proveer los espacios académicos para que se lleven a cabo las revisiones curriculares requeridas para el logro de esta meta y las oportunidades para que el docente y el bibliotecario trabajen el tema de forma colaborativa con el propósito de lograr la implantación de un plan institucional (FIGUERAS ÁLVAREZ, 2007, p. 20).

En organizaciones como las universitarias, la institucionalización de la ALFIN es compleja, dado que esta alfabetización sigue invisible en muchas universidades y por distintas razones como apuntan estudios recientes. La ALFIN se entiende e interpreta mal, hay una creencia errónea en cuanto al concepto de alfabetización, de que se adquiere sólo a través de la experiencia y una falsa suposición de que las capacidades tecnológicas son las mismas que las capacidades en información (SINGSON; LHUNGDIM, 2011.) Hay un error de concepto y de cuál es su valor (WEINER, 2012). Algunos la consideran como extra y señalan que tanto el tiempo como las personas que se dedican a ella son insuficientes y, dado que la ALFIN traspasa las fronteras de todas las disciplinas, es difícil de determinar quién es el responsable de ella. Entre otros autores, Amante (2010, p.548) destaca que “los profesores mantienen una práctica conservadora en la utilización de la biblioteca” y no reconocen o, simplemente, desconocen su papel y el de otros profesionales en la formación académica de los estudiantes a través de las actividades de ALFIN.

Para superar estas barreras, además de contar con el total apoyo y compromiso de los directivos de la universidad, es necesario adoptar un enfoque más estratégico en la planificación y gestión de las actividades de ALFIN. La planificación y la gestión estratégica ayudan a desarrollar políticas más formales, amplias y coherentes (CORRALL, 2007). La planificación estratégica introduce la necesidad de analizar el entorno institucional, y en cuanto a la gestión estratégica, esta se centra en el análisis interno de la institución con la posibilidad de crear las condiciones para que la organización ejecute los cambios requeridos (PACIOS LOZANO, 2004).

Un plan serio de ALFIN debe garantizar a toda la comunidad universitaria la oportunidad de desarrollar las competencias en información. Corral (2008) señala la necesidad de abordar la integración de la ALFIN a un nivel más estratégico que se refleje en el desarrollo de planes formales, pero señala que esto en las instituciones de educación superior, todavía necesita trabajarse más, dado que la realidad muestra las deficiencias.

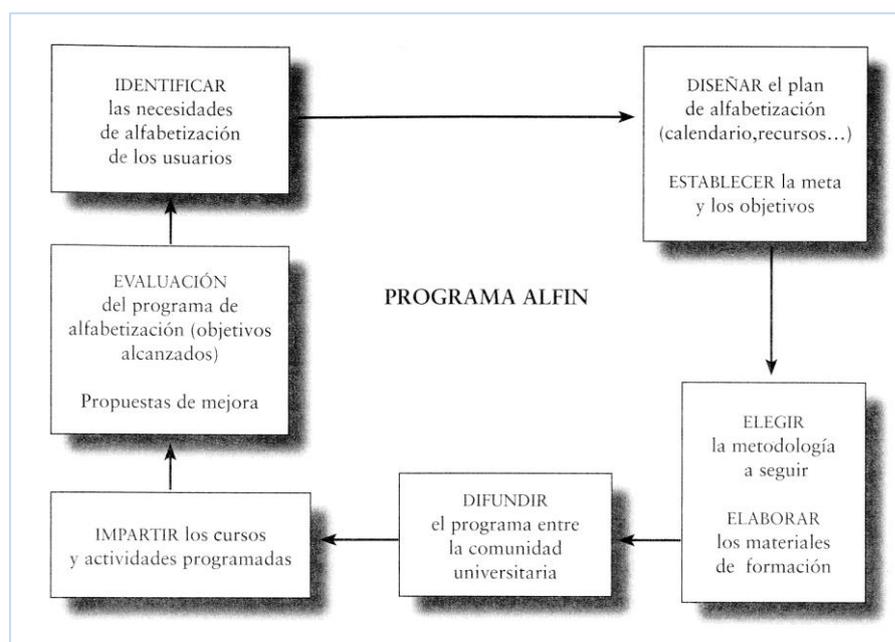
El compromiso estratégico y las políticas institucionales deben mostrar la necesidad y ventajas de difundir la alfabetización en toda la universidad, así como definir de forma clara tanto los conceptos de ALFIN, como las características relacionadas con su integración en ella. Se considera que cuando más beneficia la ALFIN a los estudiantes es cuando estos “[...] se comprometen en un estudio sistemático del proceso de la investigación, y tienen oportunidades variadas, continuas y bien planificadas para ampliar sus destrezas para el uso de la información” (EDUTEKA, [2002?]). Es cierto que solo a través de concreciones escritas

que contemplen la evaluación de los resultados del aprendizaje se alcanzará una integración uniforme y estable de la ALFIN en la formación de estudiantes (TRAVIS, 2008).

La actual misión de la universidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para atender a los criterios de calidad exigidos a la educación, de fomentar la investigación desde la primera etapa universitaria de los estudiantes (de los grados), los desafíos que se afrontan con las nuevas formas de recuperar y usar la información en diversos ámbitos educacionales, laborales y sociales y, sobre todo, como resalta Josep Vives i Gràcia, la necesidad de “[...] analizar el contexto y para ello lo primero es desarrollar una capacidad crítica ante la información” (ROBLEDANO ARILLO, 2012, p.7), son evidencias que pueden ser usadas para sensibilizar a los gestores para que incluyan la ALFIN en la misión, metas y objetivos educativos de la institución y, consecuentemente en los planes de estudios de todos los programas académicos.

Para desarrollar la ALFIN a través de estrategias y planes formales debidamente estructurados y graduales, proyectados a través del currículo académico, el programa debe abarcar desde las necesidades de información de los estudiantes, la planificación, la aplicación y el seguimiento hasta la evaluación y retroalimentación, como el ejemplo que se presenta en el esquema siguiente:

Figura 14- Programa ALFIN



Fuente: Pinto Molina, Sales y Martínez-Osorio, 2009, p. 63

Un programa de ALFIN corroborando a Mireles Cárdenas (2012, p.258) “es un proceso continuo, sistemático y organizado de actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo de forma gradual [...]”. Una de las primeras e importantes etapas de un programa de ALFIN debe ser la identificación de las necesidades y usos de la información de los usuarios, y se constituye en una etapa fundamental que determina las subsiguientes. “El estudio de usuarios de la información constituye un conjunto de investigación cuyos resultados permiten planificar y mejorar los sistemas de información” (GONZÁLEZ TERUEL, 2005, p.23).

Las evidencias recogidas del estudio de usuarios determinan la elaboración de un plan de formación más ajustado a las necesidades reales de la comunidad, dado que como destaca González Teruel (2005, p.23) ayuda a responder, entre otras, las siguientes preguntas: ¿qué problemas informativos tienen los individuos en el desempeño de su trabajo? ¿Qué barreras deben superar para acceder a la información que necesitan? ¿Qué factores individuales, sociales, económicos o políticos les condicionan en la búsqueda de la información? ¿Qué beneficio les reporta el uso de la información obtenida en una determinada base de datos? Los estudios en relación a la necesidad de información, en general, averiguan la demanda, el uso, la satisfacción y los beneficios de la información desde la perspectiva del usuario.

Cuadro 9- Etapas en el proceso de planeación de programas de ALFIN

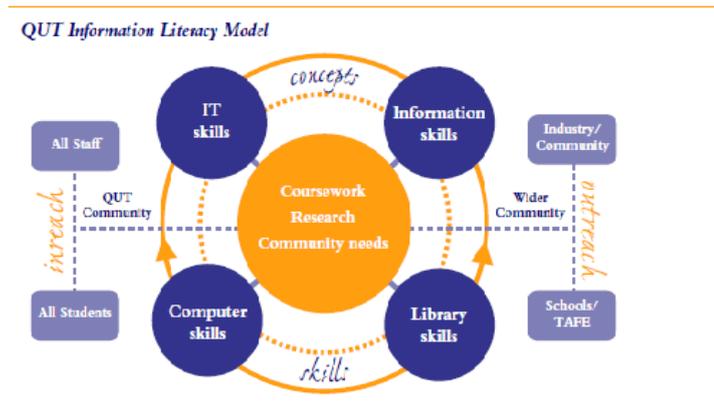
Etapas	Elementos que incluye	Ventajas y datos que proporciona
1. Comprensión de la situación.	a. Análisis interno, institucional, externo. b. Estudio de usuarios.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Interrelación. • Identifica oportunidades de cooperación y las necesidades reales. • Calendario de actividades académicas. • Conocimiento de tendencias educativas.
2. Creación de la propuesta.	c. Justificación. d. Objetivos. e. Elección de un modelo pedagógico. f. Planeación y elaboración de actividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamenta. • Organiza. • Brinda elementos de motivación.
3 Ejecución	g. Implementación y difusión del programa. h. Evaluación y retroalimentación. i. Documentación. j. Difusión de resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje sobre la marcha. • Identifica nuevas oportunidades. • Actualización constante. • Amplia las oportunidades de inserción y de colaboración. • Brinda pertinencia en contenidos y tiempos. • Promueve el manejo apropiado de relaciones públicas.

Fuente: Mireles Cárdenas, 2012, p. 258-259

Un plan de ALFIN en la universidad tiene una doble función, por un lado, ayuda a elevar el debate sobre las competencias informacionales a nivel de la institución en su conjunto y, por otro, a guiar la práctica formativa. Además, como sostiene Pacios Lozano (2004) un plan es, en sí mismo, una eficaz herramienta de *marketing*.

Programas y/o planes de acción de ALFIN se desarrollan e implantan en las bibliotecas universitarias como se puede ver en universidades de varios países. Por ejemplo, destacan el *Information Literacy Blueprint*¹⁹, elaborado por la *Division of Information Services*, de la *Griffith University*, desde 1994, en colaboración con la comunidad universitaria (BRUCE, 1994), en *Queensland University of Technology*, Australia, el *Information Literacy Framework & Syllabus*²⁰ es el programa de ALFIN de la *Queensland University of Technology*, concebido desde el año 2000 por la biblioteca universitaria para favorecer una estructura curricular genérica, coherente y ampliada a toda la universidad. La misión del programa es promover tanto los componentes de la ALFIN relativos al desarrollo del proceso informacional (reconocer, determinar, identificar, encontrar, evaluar, organizar, sintetizar y comunicar la información) como los que refleja la propia concepción y experiencia del individuo con la información, tales como: utilizar sistemas y tecnologías de información, valorar y promover el uso de la información, conocer el mundo de la información, abordar críticamente la información e implementar los procesos de información (QUT, 2012).

Figura 15- *QUT Information Literacy Model*



Fuente: QUT, 2012, p.11

Con el debido apoyo académico y con la ALFIN reconocida en el plan estratégico, la QUT y su biblioteca se comprometen a desarrollar, promover, apoyar y/o favorecer: la

¹⁹ https://courses.washington.edu/mlis560/su09/Module1/bruce_information_literacy_blueprint.pdf

²⁰ <http://www.library.qut.edu.au/services/teaching/infolit/framework.jsp>

integración e incorporación de la ALFIN en el currículo de los programas, experiencias de aprendizaje basada en recursos, métodos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno (incluyendo aprendizaje basado en problemas, en investigación y en evidencias), oportunidades de auto-aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico, articulación vertical y horizontal de conceptos y competencias, entre otros.

Para lograr estos objetivos y contemplar la diversidad de tipologías de usuarios de la comunidad académica, el programa contempla variadas estrategias para impartir ALFIN que incluyen tanto actividades extracurriculares, intercurriculares e intracurriculares, como por ejemplo: consulta e instrucción individual, sesiones introductorias para grandes y pequeños grupos, conferencias formales y recursos educativos como los tutoriales para pequeños y grandes grupos, herramientas de aprendizaje virtual y recursos e instrucciones electrónicos e impresos. Del mismo modo utiliza los marcos de ALFIN de la *Australian Information Literacy Standards* (2000) para establecer los resultados del aprendizaje e integrar la ALFIN dentro de los distintos planes de estudios a través de un proceso de colaboración entre profesores y bibliotecarios.

Otro ejemplo bastante ilustrativo se recoge en la *University of Rhode Island*, Estados Unidos, el *Plan for Information Literacy at the Rhode Island*²¹. Es una iniciativa de la biblioteca universitaria con el propósito de desarrollar las competencias en información de estudiantes de grado y postgrado, así como apoyar las necesidades de información de docentes e investigadores. El plan está diseñado con el objetivo de incluir en la formación y orientación tradicional del usuario, los conceptos de información y pensamiento crítico. Sus principales metas son desarrollar pensadores críticos e independientes, ayudar a aliviar la "ansiedad de información" que muchos estudiantes sienten ante el proceso de investigación universitaria, apoyar las metas y objetivos educativos de la universidad, así como los objetivos del programa de educación general. Las iniciativas de ALFIN en este programa están diseñadas para ofrecer una programación planificada y progresiva a través de sesiones introductorias a la biblioteca, módulos especializados dentro de asignaturas, cursos de la biblioteca con créditos, sesiones dentro de asignaturas, seminarios, consulta e instrucción individual.

En el contexto Iberoamericano, además de las recomendaciones de la Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN denominadas "Competencias Informáticas e Informacionales (CI2) en los estudios de grados", se destacan planes específicos de integración curricular, como por ejemplo el plan de acción de ALFIN de la Universidad de Sevilla, España, denominado

²¹ http://www.uri.edu/library/instruction_services/infolitplan.html

*Programa CI (competencias en gestión de la información) en la BUS*²² (GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, 2010) y de la Universidad Pompeu Fabra (CABO et al., 2012) en los cuales se presentan las acciones que la biblioteca realizará para implementar la ALFIN de forma escalonada en las titulaciones de la universidad. Iniciativas similares se recogen en América Latina como en la Universidad Central de la Villas, en Cuba, con el *Programa de Alfabetización Informacional de la Universidad Central de la Villas*²³ (MENESES PLACERES, [200?]).

La estructura de los programas de ALFIN depende de las características propias de cada institución, de sus usuarios y del entorno institucional, pero en su mayoría están diseñados para: apoyar la enseñanza en la universidad y los programas de investigación, contribuir al desarrollo de las competencias en información y académicas de los universitarios, impactar de forma positiva en los programas de calidad de la universidad, proporcionar un marco conceptual coherente, así como servir de guía a las partes interesadas en la promoción de las competencias en información.

El diagnóstico tiene como finalidad conocer mejor la concepción de la ALFIN en la universidad y las necesidades de información de los estudiantes, para así elaborar un plan de acción fundamentado en las prioridades reales de información de la comunidad académica. Detectar las necesidades y prioridades de información de los estudiantes es crucial para el desarrollo de cualquier plan de enseñanza (OAKLEAF et al., 2012) y planificar las acciones de ALFIN es necesario dado que la planificación ayuda a “reducir la incertidumbre, prepararnos para los cambios, tener una dirección clara y dar respuesta a muchas preguntas” (PACIOS LOZANO, 2012, p.12).

La ACRL (2003), a partir del análisis de diferentes programas que sirven de ejemplo de mejores prácticas de ALFIN, ha recogido y sintetizado en el documento *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: a guideline*, revisado en 2012, diez categorías que pueden ser usadas para guiar la implantación, desarrollo, promoción y evaluación de programas de ALFIN. La adopción de estas características, en mayor o menor grado, es fundamental para el éxito del proceso educativo de la ALFIN.

La concreción de la misión y significado de la ALFIN en el contexto institucional deben ser muy claras, y dado que el concepto de la ALFIN todavía no se contempla en muchas universidades es necesario plantear su importancia para el alumno y para una práctica educativa.

²² <http://issuu.com/usevilla/docs/plan-de-accion-ci-de-la-bus-2010>

²³ <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/archives/HASH016d.dir/doc.pdf>

3.3.3 La pedagogía y los métodos de aprendizaje

Para cumplir con su papel de promotora del aprendizaje a lo largo de la vida, respondiendo a las demandas sociales y necesidades específicas de información de las personas, se defiende que el enfoque pedagógico que se debe seguir en la docencia de la ALFIN debe estar en sintonía con el enfoque de una educación humanista y de las teorías de aprendizaje constructivistas que promueven el desarrollo de habilidades y valores transferibles para la vida. La pedagogía en este contexto se concibe como una teoría que sirve para guiar la práctica en el proceso educacional (SÁNCHEZ CERREZO, 1983).

La visión humanista en el contexto de la educación puede ser comprendida a través de la perspectiva de la acción de educar defendida por Freire (1994) en donde la práctica educativa se constituye en un acto de conocimiento, en el que el individuo con su naturaleza inquisitiva en tanto investigador y buscador de conciencia reflexiva, frente al conocimiento que se torna accesible, es capaz de reconocerlo o rehacerlo.

El enfoque de la pedagogía crítica o libertadora conforme expresa Freire conlleva a una enseñanza-aprendizaje que conduce a la comprensión de los contenidos estudiados, dado que es incitadora del diálogo, de las interacciones humanas y de la teoría y la práctica, así como de la creación del conocimiento auténtico y la reflexión. Es la educación entendida como “el proceso en el que el joven se hace consciente de sí mismo y aprende a autodeterminarse en acciones responsables” (BOKELMANN, 1981, p.603), es decir, es una educación comprometida con el desarrollo humano, en donde la autonomía del educando debe prevalecer siempre y limitar las acciones tradicionales y sistemáticas del educador.

La visión constructivista de la educación valoriza la interacción hombre-ambiente y está ubicada en el “proceso de aprendizaje centrado en el aprendiz; este usa habilidades para que el individuo construya su propio conocimiento, usando estrategias de investigación, estudios de casos, equipos de trabajos (o trabajo colaborativo), y el aprendizaje significativo [...]” (LAU, 2007a, p.48). A su vez, el socioconstructivismo defiende la adquisición de conocimientos por la interacción del sujeto con sus saberes previos y con el medio social.

Son corrientes pedagógicas complementarias para el aprendizaje y la construcción del conocimiento fundamentadas en las teorías que ayudan a entender el desarrollo del conocimiento en los seres humanos y su importancia para el aprendizaje, como por ejemplo la teoría cognitiva de Jean Piaget (1974) sobre el proceso de comprensión desde el plan de la cognición y que los individuos aprenden a través de la interacción con la realidad (sujeto-objeto), y en la teoría del constructivismo social de Lev Semionovich Vygotsky (1998) que

entre otros puntos, expresa que los individuos aprenden y a través del lenguaje y el pensamiento, los cuales se desarrollan por medio de la interacción con el medio social y la experiencia.

El enfoque constructivista del aprendizaje ayuda a formar las personas para la amplia autonomía de pensamiento y para la comprensión. Como define Area Moreira (2007, p.3), “la comprensión es un acto intelectual complejo en el que intervienen numerosas habilidades cognitivas [...] donde el individuo integra la nueva información en estructuras de pensamiento que ya poseía, creándose de este modo una nueva idea o conocimiento”. En esta perspectiva Kuhlthau (2001, en línea) arguye que:

La teoría constructivista se enfoca en el proceso de pensamiento que construye la comprensión, haciendo que los estudiantes participen en encuentros estimulantes con la información y con las ideas. Los estudiantes aprenden construyendo su propia comprensión de estas experiencias y construyendo sobre lo que ya saben, para formarse una perspectiva personal del mundo. El proceso de construcción, es un proceso activo y permanente de aprendizaje que continúa a lo largo de la vida.

Corroborando esta perspectiva constructiva y social del proceso de educar, autores como Elmborg (2008), Jacobs (2008), Marzal García-Quismondo (2008), Secker (2011), Kaplowitz (2012), Salisbury et al. (2012) señalan que el aprendizaje de la ALFIN es conducente y requiere una pedagogía activa que conlleven al desarrollo de la conciencia crítica y reflexiva acerca de la información, así como ser una actividad social, significativa y transformadora, tanto para los aprendices como para los mediadores del aprendizaje.

Secker (2011) argumenta que la forma de enseñar la ALFIN tiene una gran importancia, dado que lo fundamental es una transformación, en términos de permitir que los estudiantes sean más autónomos y ayudarles a ser reflexivos, críticos y exigentes en el uso de la información. Elmborg (2008, p. 103) señala que las:

[...] normas y modelos han sido de enorme importancia a la hora de guiar la biblioteconomía hacia una filosofía educativa centrada en el alumno; sin embargo, sin perspectivas teóricas complementarias, ninguno de estos enfoques puede generar cuestiones críticas importantes sobre sus propias conclusiones, premisas y métodos.

Jacobs (2008) sugiere que para comprender la ALFIN en un contexto más amplio es importante entender sus conexiones con la alfabetización, una vez que la alfabetización está integrada o condicionada culturalmente al contexto social y señala como un enfoque pedagógico más adecuado para la ALFIN el diálogo creativo y reflexivo, alertando de que es importante mantener las conexiones entre la ALFIN y la educación progresista.

Salisbury et al. (2012) destacan que el enfoque constructivista de la educación de la ALFIN ha sido adoptado como base para la colaboración entre profesores y bibliotecarios. A su vez, Kaplowitz (2012) en su reciente libro “*Transforming Information Literacy Instruction Using learner-Centered Teaching*”, defiende la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno y proporciona ejemplos de cómo se puede aplicar este enfoque en la educación de la ALFIN.

La perspectiva educativa crítico-libertadora de la ALFIN está enmarcada en la Declaración de Alejandría cuando enfatiza que la ALFIN y el aprendizaje a lo largo de la vida guían el camino “hacia a la prosperidad y la libertad”; “se extiende más allá de las meras tecnologías actuales para cubrir el aprendizaje, el pensamiento crítico y las competencias de interpretación por encima de fronteras profesionales, potenciando a los individuos y comunidades” (UNESCO; NFIL, 2005, p.1).

Impartida desde esta perspectiva, la consecución de las competencias informacionales, como destaca ACRL ofrece muchas posibilidades de aumentar la utilización de métodos de aprendizaje centrados en el estudiante universitario, tales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en evidencias o el aprendizaje mediante investigación, y además:

[...] multiplica las oportunidades de aprendizaje autodirigido para los estudiantes, puesto que se sienten comprometidos en la utilización de una gran variedad de fuentes de información para ampliar sus conocimientos, plantearse cuestiones bien informadas, y agudizar su pensamiento crítico para un aprendizaje todavía más autodirigido (ACRL, 2000, p. 4).

Como un método de aprendizaje activo, el Aprendizaje Basado en Problemas (APB) se propaga por iniciativa de un grupo de investigadores de la Universidad MacMaster, en Canadá, en la década de los 60, como una estrategia para la enseñanza y a la práctica de la medicina basada en evidencias y, posteriormente se fue propagando en el ámbito profesional a distintas áreas del conocimiento y se enmarca como “práctica basada en evidencias”. Tiene como una de las principales características la búsqueda de la información en la literatura científica y la evaluación crítica de su calidad para solucionar un determinado caso o problema.

La APB está fundamentada en una “metodología ordinariamente de carácter interdisciplinar, consistente en identificar una situación problemática, definir sus parámetros, formular y desarrollar hipótesis y proponer una solución o soluciones alternativas por parte de un grupo pequeño de estudiantes” (MIGUEL DÍAZ, 2005, p. 39). Es un método didáctico activo dado que los alumnos “desde el planteamiento original del problema hasta su solución,

trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores” (ITESM, [200?], p.2). En esta técnica de aprendizaje la responsabilidad del mismo es compartido entre profesor y alumno, y también exige la recopilación y análisis de la información para plantear los resultados. Además, el trabajo en pequeños grupos y desarrollado de forma cooperativa conlleva a que los alumnos asuman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo.

En esta misma línea de la educación a través de la solución de problemas, se destaca el método de estudio de casos. Desarrollado inicialmente en la Universidad de Harvard (UPM, 2008), se define como un “análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución” (MIGUEL DÍAZ, 2005, p. 89).

El estudio de casos es un método centrado en el alumno que, como defiende Kaplowitz (2012) exige colaboración, participación y responsabilidad igualmente compartida entre alumnos y profesores. Entre otras ventajas, este método favorece: la capacitación para el análisis en profundidad de temas específicos, la motivación intrínseca por el aprendizaje, el entrenamiento en resolución de problemas (casos reales) y la conexión con la realidad y la profesión (MIGUEL DÍAZ, 2005, p. 91).

Se destaca aún el aprendizaje orientado a proyectos como un método reflexivo para la formación en competencias. Se define como un:

Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos (MIGUEL DÍAZ, 2005, p. 99).

La metodología orientada a proyectos favorece la práctica de las competencias informacionales y de las competencias en general, dado que sus fases comprenden el uso de la información, la planificación, la realización y evaluación del proceso seguido conforme se muestra a continuación:

- ✓ **Información:** los estudiantes recopilan, por diferentes fuentes, informaciones necesarias para la resolución de la tarea planeada.

- ✓ **Planificación:** elaboración del plan de trabajo, la estructuración del procedimiento metodológico, la planificación de los instrumentos y medios de trabajo, y elección entre las posibles variables o estrategias de solución a seguir.
- ✓ **Realización:** supone la acción experimental e investigadora, ejercitándose y analizándose la acción creativa, autónoma y responsable.
- ✓ **Evaluación:** los estudiantes informan de los resultados conseguidos y conjuntamente con el profesor los discuten. (MIGUEL DÍAZ, 2005, p. 99).

En el desarrollo de un proyecto confluyen varias disciplinas que conlleva a la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes potenciando tanto el aprendizaje a través de la investigación y autónoma como la toma de decisión y la confianza de los estudiantes en sí mismos.

Todos estos métodos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorecen el proceso educacional de la ALFIN, dado que exigen que el alumno acceda, recopile y analice la información. Para una mejor comprensión de los métodos didácticos alternativos de enseñanza-aprendizaje Svinick y Schwartz (1991) proporcionan una serie para categorizarlos:

Tabla 4- Serie para categorizar los métodos de enseñanza-aprendizaje

Directo	Semidirecto	Indirecto
Total control del sistema		Total control del alumno
• Conferencias	• Demostración/actuación	• Discusión
• Demonstraciones	• Conferencia/discusión	• Lluvia de ideas
• Películas	• Estudio de casos/problemas	• Juegos/simulación
• Videos	• Métodos cooperativos	• Método inquisitivo [Conjunto de preguntas]
• Diapositiva/audio	• Cuadernos de trabajo	• Trabajo de investigación
• Diapositiva/conferencia	• Guía de estudio	• Simulación por ordenador
• Libro guía	• Instrucción programada	• Contrato de aprendizaje
• Libro de texto	• Audio-tutoría	• Tutoría individual
• Material escrito	• Instrucción asistida por ordenador	
• Guías para cuestiones específicas		

Fuente: Adaptado de Svinick y Schwartz, 1991, p.19

En un extremo de la serie, está el método directo, en el cual el profesor/instructor tiene el control total de lo que sucede en cada momento; en el otro extremo, está el método indirecto, en el cual es el estudiante el que tiene el control sobre lo que sucede, con algunas inferencias ocasionales por parte del mediador. Entre los dos extremos está el método semidirecto, en el que el control de la instrucción es compartido entre profesor/instructor y estudiante. Estos métodos son utilizados de acuerdo con cada situación y en un aula pueden ser utilizados varios métodos. Pero, si se desea conducir el proceso de aprendizaje a través del aprendizaje crítico-constructivo, se debe dar un mayor énfasis a los métodos más activos.

Las ventajas de los métodos semidirectos e indirectos son superiores a los directos de recepción pasiva, dado que incorporan la respuesta activa de los estudiantes en clase, derivan a una mayor comprensión de lo aprendido y a su transferencia a situaciones de la vida cotidiana, así como hacen que los aprendices trabajen de forma más cooperativa y acepten un mayor responsabilidad en su propio aprendizaje (SVINICK Y SCHWARTZ, 1991).

Otro aspecto importante que viene influenciando la docencia de la ALFIN son las nuevas formas de aprender apoyadas por recursos electrónicos y de comunicación, como el *e-learning*, o *mobile-learning* y más recientemente el *blended-learning*, este último resulta de la combinación de elementos tecnológicos, pedagógicos e instruccionales, como se puede conferir en Tarango y Marzal García-Quismondo (2011, p. 289) que compartiendo el criterio de Driscoll (2002) y Singh (2003) en relación al *blended-learning*, relacionan las principales características de este modelo organizativo con el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Combinar o mezclar diversos modos de tecnología basada en la Web (por ejemplo, salones de clases virtuales en vivo, instrucción auto-administrada, aprendizaje colaborativo, uso de mecanismos de video, audio y texto, etc.), para complementar los objetivos educacionales.
- Combinar varios enfoques pedagógicos (por ejemplo, constructivismo, conductismo, cognitivismo, etc.), para un aprendizaje óptimo, con o sin tecnología instruccional.
- Combinar formas tecnológicas de instrucción (por ejemplo, videotape, discos compactos, películas, etc.), con la conducción de un instructor cara a cara con el estudiante.

- Mezclar o combinar tecnología instruccional con tareas laborales actuales, bajo la perspectiva de crear un efecto armonioso de aprendizaje y trabajo.

Esta perspectiva de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje está en consonancia con la orientación pedagógica de la New London Group (NLG) cuando sugiere una pedagogía de la multialfabetización. Un modo de educar donde “[...] todas las formas de representación, incluyendo la lengua, deberían ser contempladas como procesos dinámicos de transformación antes que como procesos de reproducción” (COPE y KALANTZIS, 2010, p. 66).

De hecho, la ALFIN debe ser comprendida y llevada a cabo desde una concepción emancipadora y múltiple, a través de un concepto amplio de alfabetización, donde la comprensión, el contexto y el significado sean sus temas principales (PINTO MOLINA, SALES; OSORIO, 2008, p.90). Esta concepción global y social de la educación es necesaria para contemplar en el momento de la aplicación práctica de la ALFIN todas sus dimensiones, conforme las relaciona Benito Morales (2000, p. 38) y que se citan a continuación:

- Alfabetización instrumental, o la capacidad para comprender y usar las herramientas conceptuales y prácticas de la actual tecnología de la información, incluyendo software, hardware y multimedia, que son relevantes a la educación y a las áreas de trabajo y vida profesional que el individuo espera tener.
- Alfabetización de recursos, o la habilidad para comprender la forma, el formato, los métodos de localización y acceso de recursos de información, especialmente los recursos de información de redes expandidos diariamente.
- Alfabetización socio-estructural, conocer qué y cómo la información es socialmente situada y producida.
- Alfabetización investigadora, o la capacidad para comprender y usar las herramientas basadas en las tecnologías de la información relevantes para el trabajo de investigadores de hoy y eruditos.

- Alfabetización editorial, o la habilidad para dar forma y publicar electrónicamente investigaciones e ideas, en formatos impresos y multimedia [...].
- Alfabetización en tecnologías emergentes, o la habilidad para adaptarse continuamente, para comprender, evaluar y hacer uso de las continuas innovaciones emergentes en tecnología de la información, no tanto como para ser un prisionero de anteriores herramientas y recursos, sino para tomar decisiones inteligentes acerca de la decisión de las nuevas.
- Alfabetización crítica, o la habilidad para evaluar críticamente las fortalezas y debilidades, intelectuales, humanas y sociales, los límites y las potencialidades, los beneficios y los costes de las tecnologías de la información.

Bajo la perspectiva de las teorías pedagógicas constructivistas, los métodos de aprendizaje activos conjuntamente con los modelos educativos impulsados por las tecnologías de información y comunicación, varias técnicas didácticas están siendo exploradas para orientar la aplicación práctica de la ALFIN en las universidades tanto en el diseño de programas como de actividades educativas y modo organizativo de impartición.

Dewald (1999) sugiere el uso de las teorías cognitivas como uno de los elementos esenciales en el desarrollo de tutoriales sobre competencias informacionales. La autora hace hincapié en que con las oportunidades únicas que la Web ofrece, como el hipertexto, permite a los bibliotecarios ir más allá de las técnicas pedagógicas tradicionales avanzando en el aprendizaje activo, creativo y cooperativo a través de estos nuevos recursos de aprendizaje. A su vez, Smith (2004) presenta los beneficios del aprendizaje colaborativo como una forma activa de aprender en clase mediante el uso de ordenadores, en un ambiente donde los alumnos comparten la responsabilidad del descubrimiento y aprendizaje.

También Wang (2007) presenta modelos de aprendizaje colaborativos basados en las teorías del aprendizaje sociocultural y señala que estas teorías, centradas en el alumno, proporcionan oportunidades más eficaces de aprendizaje para la educación de la ALFIN, dado que los alumnos aprenden en un ambiente de comunidad de práctica y desarrollan el pensamiento crítico a través de la interacción con el otro.

El uso de las tecnologías interactivas combinadas con estrategias de aprendizaje activo de la ALFIN aparece en las teorías más recientes. Holderied (2011) describe la experiencia exitosa de los bibliotecarios de la *The University of North Carolina at Pembroke*, cuando

usaron en las sesiones de ALFIN tecnologías interactivas, como los sistemas de respuesta interactivos (*clickers*)²⁴ combinados con la discusión como método de aprendizaje activo, y comparando con clases que usaban métodos tradicionales de enseñanza; a través pre y post *tests*, observaron que la integración de estas estrategias conseguía no solo una mayor participación del estudiante en el aula, sino también una mejora en las competencias informacionales específicas como la creación de estrategias eficaces de búsqueda de las fuentes de información.

Igualmente, Ross y Furno (2011) investigaron el impacto del aprendizaje basado en problemas y el uso de *clickers* como estrategias de aprendizaje activo en clases de ALFIN y lo compararon con clases de aprendizaje tradicional. Entre los resultados, las autoras observaron que, además de adoptar métodos de enseñanza-aprendizaje activos y tecnologías interactivas, hay que considerar otros factores y variables que intervienen en los resultados de aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo la motivación y los diferentes estilos de aprendizaje.

Sobre esta última cuestión, debido a la complejidad inherente al proceso de aprendizaje, la pedagogía en el contexto de la ALFIN, además de estimular la motivación para que el alumno inicie, intensifique y persista en su proceso de aprendizaje (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2002) debe ser flexible y responder a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Son muchas las teorías relacionadas con el aprendizaje que ayudan a entender y evaluar los diferentes modos de aprendizaje personal de cada persona, entre ellos, a modo de ejemplo, se destacan: el modelo de Felder y Silverman (el alumno sensitivo-intuitivo, visual-verbal, inductivo-deductivo, secuencial-global, activo-reflexivo); el modelo de Kolb (alumno pragmático, teórico, reflexivo y activo); el modelo de programación neurolingüística de Bandler y Grinder (alumno auditivo, visual y kinestésico) y el modelo de Gardner de las inteligencias múltiples (intrapersonal, interpersonal, musical, visual-espacial, corporal-cinestésica, lógico-matemática, verbal-lingüística y naturalista), entre muchos otros (DGB/DCA, 2004).

Así, la formación en ALFIN se beneficia de las posibilidades ofrecidas por las actuales maneras de enseñanza-aprendizaje apoyadas en las teorías del aprendizaje constructivista, en las tecnologías, y en este contexto impactan también sus modos de impartición, donde se mezclan lo presencial y lo virtual como ya se ha señalado anteriormente. Como han señalado Grassian et al. (2005) en una investigación desarrollada en la *University of California, Los Angeles*, los cursos que ofrecen una mezcla equilibrada entre

²⁴ “Consiste en una herramienta que recoge información mediante mandos electrónicos de respuesta personalizados. El sistema consta de un software, un receptor de frecuencia y, lógicamente, unos mandos electrónicos” (RUIZ JIMÉNEZ et al., 2010, p. 5).

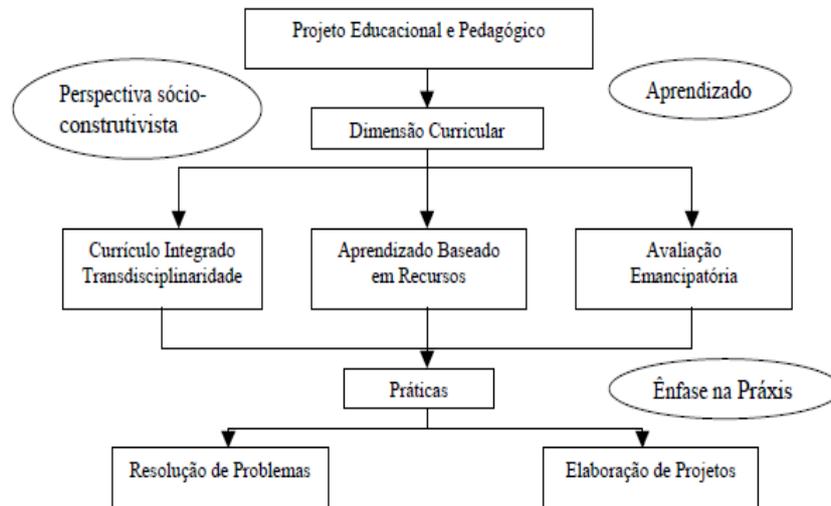
la modalidad presencial y en línea, basada en la tecnología de enseñanza/aprendizaje, dan como resultado un aprendizaje más positivo y con una mayor satisfacción de los estudiantes que los cursos que son totalmente presenciales o en línea.

Walton y Hepworth (2013), en la *Staffordshire University*, Reino Unido, desarrollaron una investigación cuantitativa para determinar si una intervención de ALFIN combinando las modalidades de impartición presencial y actividades en línea (blended) podría mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes de grado en comparación con la modalidad solo presencial. Los resultados apuntaron que la intervención que incorpora la red social online de aprendizaje resultó ser el enfoque más exitoso de aprendizaje y enseñanza. Pero, los autores señalan que a pesar de que los datos indicaron que la ALFIN para los estudiantes de grado puede ser impartida a través de esta modalidad, serían necesarios otros estudios para establecer si esta intervención tendría un impacto duradero.

Esta forma híbrida/mixta de impartir clases es un tema que empieza a ser discutido en el contexto de la ALFIN, por ejemplo en el reciente libro de Kaplowitz (2012), ya mencionado, se dedica un capítulo sobre esta cuestión y relata la experiencia de la UCLA en la utilización del método híbrido (presencial y online) en sus cursos. En este libro la autora destaca que tanto la formación presencial como en línea presentan sus ventajas y desventajas y que una forma de reducir al mínimo los inconvenientes de cada uno de estos modelos de impartición de la ALFIN es utilizar lo que se conoce comúnmente como enfoque mixto o híbrido.

En síntesis, el proceso enseñanza-aprendizaje de la ALFIN bajo el “abanico” de las teorías constructivistas de aprendizaje, centrado en el aprendizaje a través del uso de la información y de las tecnologías, para que sea una realidad en el ámbito universitario debe conllevar un cambio en la cultura pedagógica de la comunidad académica, dado que, como sugiere Dudziak (2005) la implementación de la ALFIN exige cambios en el proyecto educacional y pedagógico de la institución como muestra la figura a seguir:

Figura 16 - Correspondencia del proyecto educacional considerando la competencia en información



Fuente: Dudziak, 2005, p. 6

Por todo lo expuesto, se puede deducir que el enfoque pedagógico sugerido para la aplicación práctica de la ALFIN, dada la complejidad del proceso de aprendizaje actual, plantea un gran reto a los responsables de su aplicación en el contexto universitario. Exige un cambio metodológico en la enseñanza universitaria que involucra la actuación de distintos estamentos de la enseñanza universitaria (MIGUEL DÍAZ, 2005), así como la necesidad de nuevas actitudes pedagógicas que conllevan la ruptura de concepciones, creencias y prácticas solidificadas a lo largo del tiempo en el proceso de enseñanza- aprendizaje tanto en las universidades como en sus bibliotecas.

3.3.4 Los contenidos y el uso de estándares

En la práctica de ALFIN, los estándares o normas como fundamentos teóricos son utilizados como marco de referencia para definir objetivos y contenidos de aprendizaje, así como para estructurar criterios para valorar y evaluar los resultados de la adquisición de competencias en información. Estos instrumentos ayudan tanto a entender las competencias que abarca la ALFIN como a guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se define “estándar” aquél “que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, online).

Los estándares más sobresalientes en el contexto de la educación superior, ya señalados en el epígrafe 2.3.1, son los propuestos por ACRL (2000) y que actualmente están pasando por una amplia revisión (2013-2014), ANZIIL (BUNDY, 2004a) y SCONUL (2011) que, además de estándares básicos, presentan indicadores de rendimiento y los resultados de

aprendizaje esperados. Estos modelos son más utilizadas en sus países de origen, Estados Unidos, Australia y Reino Unido, respectivamente (WANG, 2011), pero ya están siendo traducidos a diferentes idiomas y pueden ser adaptados y utilizados de acuerdo con el contexto específico de cualquier país. Adaptar o adoptar estándares y prácticas de la ALFIN es recomendado como un compromiso institucional (LAU, 2007a).

Para promover la adopción de la normativa sobre ALFIN a nivel internacional, la IFLA, mediante los estándares y modelos de diferentes asociaciones e instituciones, propone unos estándares internacionales, los cuales constituyen una invitación internacional para que los organismos educativos y bibliotecas los adopten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias informacionales. Estos estándares incluyen tres componentes básicos: acceso - el usuario accede a la información de forma efectiva y eficiente; evaluación - el usuario evalúa información crítica y competentemente, y uso - el usuario aplica/ usa información en forma precisa y creativa (LAU, 2006); son indispensables en un programa de ALFIN.

En los estándares y en todo aporte teórico que se ha instituido sobre la ALFIN en el contexto de la educación superior, se propone la integración de esta alfabetización en el currículo educacional a través de un enfoque educacional constructivo. La aplicación de estos modelos “[...] en todos los programas y servicios a lo largo de la vida administrativa de la universidad requiere un esfuerzo de colaboración entre profesores, bibliotecarios y administradores” (ACRL, 2000, p.3). Posición defendida, también, en diversos modelos teóricos, desarrollados de forma independiente por algunos autores, como por ejemplo Kuhlthau (1993) y Bruce (1997).

Jackson (2008) hace un análisis relacionando los estándares definidos en las normas ACRL (2000) con las posiciones y etapas de desarrollo cognitivo de William Perry (1970) y de Patricia King y Karen Kitchener (1994) dando ejemplos de cómo se pueden aplicar en las clases de ALFIN estos estándares e indicadores de forma más eficaz considerando los diferentes niveles de desarrollo cognitivo y de pensamiento reflexivo de los alumnos. Además, alerta que entender esta relación puede tener un enorme impacto en la capacidad de los estudiantes para aprender las habilidades que cumplan con los objetivos de la ALFIN. Recordando a Bloom y su equipo, todos los alumnos aprenden, pero se diferencian en relación al nivel de profundidad y abstracción del conocimiento adquirido (FERRAZ; BELHOT, 2010).

El uso de los estándares se da de distintas formas y principalmente para el desarrollo de contenidos e instrumentos de evaluación. Investigadores como Davidson, McMillen y

Maughan (2002) describen cómo utilizaron y adaptaron los estándares de la ACRL (2000) para elaborar una encuesta que evaluase el programa de ALFIN de la biblioteca, en la *Oregon State University*. Gauder y Jenkins (2012), en la planificación de un curso de ALFIN en la *University of Dayton*, señalan que ante la ausencia de estándares específicos por campos de estudio, los estándares generales de la ACRL (2000) sirvieron como punto de partida en la organización de cursos específicos para alumnos del área de estudios internacionales.

Knight (2006) utilizó los estándares ACRL (2000) y los objetivos de un curso sobre búsqueda de información en bases de datos para crear rúbricas para evaluar los resultados de aprendizaje de los alumnos en la *University of the Pacific*, California. A su vez, un grupo de trabajo en la *Kent State University* desarrolló el test SAILS basado en los estándares de ACRL, que sirve para medir las destrezas generales en ALFIN de diversos grupos de estudiantes.

Mientras tanto, son muchas las críticas publicadas en torno a la normativa ALFIN y su aplicación, principalmente por enfatizar más el desarrollo de habilidades técnicas o mecánicas que el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Markless y Streatfield (2007) resaltan que la mayoría de los modelos ALFIN tienden a ser demasiados simplistas y crean problemas cuando son aplicados ya que no están relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje actual; están basados en una visión técnica de las competencias en información; dan más énfasis a los procesos mecanicistas, como por ejemplo la búsqueda de palabras clave y citación; así como ignoran la interacción entre pares y la naturaleza colaborativa de muchas investigaciones, entre otros. Pero, argumentan que al escoger un modelo para una determinada institución estos problemas pueden ser en gran parte superados garantizando que la ALFIN sea integrada en el currículo, en vez de ser tratados como un asunto separado.

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo las normas y modelos de ALFIN están siendo utilizados en la elaboración de instrumentos de evaluación cualitativos, es decir, herramientas que ayuden a valorar al estudiante con competencia en el acceso y uso eficaz de la información a través de diferentes niveles de aprendizaje, generalmente presentan estándares, sus indicadores de rendimiento y resultados de aprendizaje esperados articulados con criterios de valoración (novato, en desarrollo incipiente, en desarrollo avanzado y experto) como se puede deducir del cuadro que se muestra a continuación.

Cuadro 10 - Criterios para la Competencia o Alfabetismo Informacional

Criterios para la Competencia o Alfabetismo Informacional (Alfin) en la Enseñanza Superior				
Desarrollados por Grace Bulaong, Helen Hoch y Robert J. Matthews en Appendix 1 (pp. 69-73) de la obra <i>Developing research and communication skills: guidelines for information literacy in the curriculum</i> . Philadelphia: Middle States Commission on Higher Education, 2003. Traducción de Cristóbal Pasadas Ureña, Biblioteca, Facultad de Psicología, Universidad de Granada, para el Grupo de Formación de Usuarios de la Biblioteca Universitaria de Granada.				
Subcompetencia	Criterios de valoración			
	Novato	En desarrollo incipiente	En desarrollo avanzado	Experto
1. -Naturaleza y alcance de la necesidad de información				
1.1. – Capacidad para definir y articular la necesidad de información	No es capaz de desarrollar una propuesta de tesis	Es capaz de desarrollar con claridad una propuesta de tesis basada en la información necesaria.	Define o modifica la información para lograr un enfoque manejable y puede identificar los términos y los conceptos clave	Combina la información existente y el pensamiento original, la experimentación y/o el análisis para producir nueva información.
1.2. – Identifica una variedad de tipos y formatos de fuentes potenciales	No se da cuenta de que el conocimiento se organiza por disciplinas y no es capaz de localizar información más allá de los recursos locales e impresos	Se da cuenta de que el conocimiento se organiza por disciplinas e identifica las diferencias de valor entre diversos recursos potenciales	Identifica la finalidad y la audiencia de diversos recursos potenciales, reevalúa la naturaleza y alcance de la información necesaria y es capaz de diferenciar entre fuentes primarias y secundarias	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce el uso y la importancia de las fuentes primarias y secundarias y se da cuenta de que puede que haga falta construir la información a partir de los datos en bruto de las fuentes primarias. - Sabe cómo se produce, organiza y difunde la información, tanto formal como informalmente.

Fuente: Bulaong, Hoch y Matthews, 2003, p.69-73 [Véase documento completo Apéndice D]

Estos criterios de evaluación desarrolladas por la *Middle States Commission on Higher Education*, en Filadelfia, enfocados al proceso de investigación, muestran que el nivel de complejidad de cada competencia va aumentando de acuerdo con la experiencia adquirida en las etapas anteriores, así como las conexiones entre ellas. Lo que significa que para que el alumno se haga experto en información, el proceso de ALFIN debe desarrollarse de forma constante y gradual durante todos los cursos académicos. Como sostiene Bruce (1994), la persona es alfabetizada en información a partir de una amplia gama de temas y experiencias de aprendizaje.

Además de indicar los resultados de aprendizaje, estos instrumentos de evaluación desarrollados a partir de los estándares de ALFIN son concisos, elaborados con el objetivo de facilitar el desarrollo de habilidades y la progresión a través de los diferentes niveles de estudio, así como sirven para informar a los alumnos de lo que se espera que ellos aprendan. Estas herramientas sirven como punto de partida y son útiles para guiar el trabajo de todas las

personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de las competencias informacionales en una comunidad de práctica (REEDY y BAKER, 2011).

Internacionalmente las universidades están adoptando y/o adaptando la normativa ALFIN en la creación de sus propios marcos y/o modelos de ALFIN, como por ejemplo en el Reino Unido: *University of Aberta, Dundee, Loughborough University, University of Bolton* (SCONUL, 2004), *Edge Hill College of Higher Education, Cardiff University, Cranfield University, University College Northampton, University of Sheffield* (VIRKUS, 2003) y *Open University* (REEDY y BAKER, 2011); en los Estados Unidos: *Universidad de Louisville, la Universidad de Washington, la Universidad de Iowa* (VIRKUS, 2003) y *University of Montana*; en Sudáfrica: *Durban University of Technology, University of Pretoria y Cape Peninsula University of Technology* (ESTERHUIZEN y KUHN, 2011); así como en la Universidad Central de la Villas, en Cuba (MENESES PLACERES, [200?]), entre otras.

Además del uso de estándares, un programa de ALFIN depende del establecimiento de un proceso de colaboración entre distintos actores de la comunidad universitaria y, principalmente de una comprometida negociación entre el profesorado y los bibliotecarios para iniciar un trabajo conjunto.

3.3.5 La colaboración profesor-bibliotecario

Aunque ya desde hace cuatro décadas que se están estudiando y destacando los beneficios de la ALFIN y la necesidad del trabajo en colaboración entre profesor y bibliotecario, la interacción pedagógica entre estos profesionales en el proceso de aprendizaje en la universidad aún es un gran reto. La colaboración entendida como “trabajo hecho en común” “cooperación” (HOUAISS, 2009) se ha convertido en una necesidad de primer orden en el desarrollo de las competencias informacionales articuladas con los planes de estudio en cada universidad.

Una acción pedagógica más activa por parte de los bibliotecarios y la necesidad del trabajo conjunto con los profesores para planificar e impartir la ALFIN queda constatada en estudios recientes como en Mcguinness (2006), Campello (2010b), Amante (2010) y Derakhshan; Singh (2011). Así como, en algunos países donde esta colaboración ya es un requisito de agencias de acreditación de la educación superior, como ya se ha mencionado en los epígrafes anteriores.

El papel educativo del bibliotecario formador, es decir, aquel encargado de la formación de usuarios en las bibliotecas está en ascenso y surgen nuevos papeles para estos

profesionales. Todo este movimiento ha sido impulsado por los nuevos modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno y en la búsqueda y uso de la información que conllevan la necesidad de que la biblioteca universitaria y sus profesionales actúen de forma más estrecha en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Un ejemplo de este esfuerzo de las bibliotecas universitarias fue la creación de la plaza de *liaison librarian* (bibliotecario enlace con la Facultad) en algunos países, cuyo papel es “responder a las necesidades de información de los profesores lo que contribuye a profundizar en las relaciones entre ambos, facilitando la adecuación de los servicios a las necesidades de los usuarios” (AMANTE, 2010, p.237). En esta función el bibliotecario es un intermediario entre los servicios bibliotecarios, los departamentos y sus profesores ampliando su papel educativo en la universidad. También se destacan los llamados bibliotecarios integrados (*Embedded librarians*), los cuales participan “en un curso académico de forma permanente, en la enseñanza de habilidades de alfabetización informacional” (USAL, 2013, p. 2).

Pero, aún hoy, el trabajo en colaboración es complejo, como afirma Drucker (1999) desde hace algunos años cada vez más el trabajo se realiza en equipo, sin embargo se sabe muy poco sobre cómo formarlos, cómo hacerlos eficientes, y cómo saber qué tipo de equipo es necesario para cada tarea. Desde esta perspectiva, algunos autores vienen estudiando de forma más detallada los posibles niveles de interacción que pueden ocurrir entre bibliotecarios y profesores en la tentativa de mejorar el nivel de colaboración entre estos profesionales, como por ejemplo Raspa y Ward (2000) definen tres niveles distintos conforme los sintetizan Amante (2012, p. 7):

- Establecimiento de contactos (*networking*): no es más que el intercambio de información para beneficio mutuo y es una forma de interacción profesional poco estructurada que no se basa en un objetivo común.
- Coordinación (*coordination*): representa una relación de mayor complejidad entre las dos partes y donde se ha identificado un objetivo común, aunque eso no significa compartir actividades (cada una de las partes trabaja de forma separada para alcanzar el objetivo).
- Colaboración (*collaboration*): implica un mayor nivel de compromiso entre las partes y el desarrollo de una relación de trabajo a largo plazo en que los participantes negocian y

alcanzan un consenso sobre las acciones que se deben desarrollar para alcanzar el objetivo antes establecido. El trabajo es realizado por las dos partes tomando en consideración las habilidades y capacidades de cada una.

De acuerdo con estos autores, el nivel de colaboración implica un mayor nivel de compromiso entre las partes y el desarrollo de una relación de trabajo a largo plazo para alcanzar objetivos comunes preestablecidos. Para alcanzar este nivel de interacción entre bibliotecario y profesor aún se necesita vencer obstáculos que limitan una sólida asociación entre ambos. Como argumentan Derakhshan y Singh (2011) solo integrar la ALFIN en el currículo no es suficiente, es necesario que bibliotecarios y profesores trabajen en colaboración en su planificación, organización, implementación y evaluación. Julien (2000) defiende que la responsabilidad en la enseñanza de todas las competencias informacionales debe ser compartida entre los bibliotecarios y los profesores, y resalta que ninguna biblioteca ni contenido puede ser una isla en sí mismo, tampoco pueden los docentes enseñar con eficacia sin el apoyo de la información externa. Callan et al. (2001) destacan que el compromiso que solo parte del bibliotecario no es suficiente para asegurar el desarrollo estable de la ALFIN en el currículo.

Amante (2010, p.15), destacando los retos y dinámicas de la colaboración bibliotecario-profesor en su tesis de doctorado sobre las percepciones que los profesores tienen respecto a las competencias y la contribución de los bibliotecarios y de las bibliotecas en la docencia, sintetiza las investigaciones realizadas por McGuinness (2005; 2006) con la finalidad de determinar el estatus de la ALFIN en los estudiantes de Sociología e Ingeniería Civil en Irlanda, en las conclusiones siguientes:

- El papel de los bibliotecarios en las actividades de docencia no constituye una preocupación para los profesores constatándose que, para muchos de ellos, la entrevista realizada en el ámbito de la investigación fue la primera vez que [oyeron] hablar de este tema.
- La participación de los bibliotecarios en sus clases es difícil sobre todo por problemas de tiempo. Para otros, los bibliotecarios no poseen un conocimiento que les permita participar en las actividades de docencia. Son reconocidos como expertos en su dominio científico pero no conocen otros.

- En cuanto al tipo de formación que los bibliotecarios podrían garantizar, refieren la tradicional formación de usuarios (*bibliographic instruction*), es decir, la presentación de los recursos físicos y electrónicos de información de la biblioteca, la navegación en Internet y otros recursos en línea y, sobre todo localizar información.
- Respecto a la cuestión de quién tiene la responsabilidad principal para que los estudiantes sean alfabetizados en información, entienden que los bibliotecarios desarrollan un tipo de actividades de docencia muy específico, centrado en el acceso y utilización de los recursos de información. Por ese motivo, entienden que son ellos o los departamentos los que tienen el control sobre este proceso.
- En cuanto a los factores internos y externos existentes en el entorno académico, y que constituyen barreras a esa colaboración, la primera es que los profesores acreditan que los estudiantes desarrollan las competencias de alfabetización informacional de modo gradual e intuitivo (*learning by doing*). Entienden que el desarrollo de la alfabetización informacional es un proceso solitario en la medida que es el interés personal del estudiante el que determina su participación. Ausencia de conocimiento, por parte de los profesores, sobre las cuestiones pedagógicas planteadas para el desarrollo de la alfabetización informacional.

Los resultados de este estudio de McGuinness planteado en un ámbito geográfico concreto y en áreas específicas no difieren mucho de otras realidades. Amante (2010), entre las conclusiones de su investigación realizada en el ámbito universitario de Portugal, destaca que los profesores no reconocen o, simplemente desconocen el papel de la biblioteca y sus profesionales en la formación académica de los estudiantes a través de las actividades de ALFIN, ni en el apoyo a la investigación y a la docencia. Consideran que el papel más importante de los bibliotecarios está en la creación de repositorios institucionales de la producción científica y académica, seguido del papel en la gestión y desarrollo de las colecciones y como gestores de recursos de información, es decir, como argumenta la autora valoran las tareas más tradicionales del bibliotecario.

A su vez, Bury (2011) realizó una investigación en la *York University*, Canadá, con 221 profesores de distintas disciplinas para recoger sus percepciones y experiencias con la ALFIN y, entre otros resultados detectó que: hay una gran preocupación entre el profesorado acerca de las habilidades de ALFIN de los estudiantes de grado; es casi unánime el

reconocimiento de los profesores sobre la importancia de la adquisición de las competencias en información entre los estudiantes; la mayoría de los encuestados apoyan la colaboración entre profesores y bibliotecarios en la docencia de la ALFIN; la tasa de integración de la ALFIN en las titulaciones es bajo, dado que 47% de los profesores no imparten ningún tipo de actividad sobre esta temática; entre los profesores que imparten ALFIN en sus clases, un 53,9% lo hacen de forma independiente, mientras que el resto prefiere impartirla con la colaboración de los bibliotecarios. La mayoría de los encuestados cree que debe ser una enseñanza obligatoria, pero el 39% cree que la mejor forma de impartirla debe ser fuera del horario de clase. Bury señala que su universidad apoya firmemente la colaboración entre profesores y bibliotecarios en la educación de la ALFIN, pero, en la práctica, un número relativamente pequeño de profesores está compartiendo esta tarea con los bibliotecarios.

Saunders (2012) en una encuesta realizada con profesores de distintas áreas en 50 universidades y colegios norteamericanos, entre otras conclusiones detectó que los entrevistados consideran la ALFIN importante, pero aún no han encontrado formas sistemáticas para integrarla en sus planes de estudios y han insinuado que están abiertos a las sugerencias de los bibliotecarios en esta área, del mismo modo que los profesores que están más familiarizados con las normas y conceptos de la ALFIN están más inclinados a incorporarla a su proceso de enseñanza y a evaluar sus competencias. Ante estos resultados, la autora sugiere que los bibliotecarios y profesores traten el tema.

Bury (2011) argumenta que, en parte, la falta de colaboración entre estos profesionales puede explicarse porque las percepciones de los bibliotecarios en esta función de colaboración difieren de las de los profesores. En esta línea, el estudio de Christiansen, Stompler y Thaxton (2004) aborda la relación bibliotecario-profesor a través de un enfoque sociológico y sugiere que hay una desconexión asimétrica entre bibliotecarios y profesores, es decir, cada grupo experimenta y define esa desconexión de forma diferente. Los bibliotecarios están enterados del trabajo que los profesores desempeñan y se esfuerzan en aumentar el contacto con ellos, mientras que los profesores desconocen el potencial de trabajo de los bibliotecarios y no buscan contactos, dado que no perciben esta desconexión como una situación problemática.

Es posible observar que son muchos los factores que pueden impedir una integración amplia y eficaz de la ALFIN en el currículo universitario a través de la colaboración entre profesores y bibliotecarios. Como señala McGuinness (2006) existe un desconocimiento por parte de los profesores sobre las cuestiones pedagógicas planteadas para el desarrollo de la ALFIN, y como insisten Derakhshan y Singh (2011) esto es un problema porque solo a través del trabajo en colaboración entre académicos y bibliotecarios se puede proporcionar a los

estudiantes una formación de alta calidad en ALFIN, y además arguyen que la falta de conocimiento de la ALFIN es el principal desafío para su integración en el currículo académico.

Travis (2008) señala que si la universidad no define claramente lo que significa la ALFIN en su contexto, es muy difícil de entender su papel en ella. Por otra parte, destaca que, aun reconociendo la importancia de las competencias en información no podrán integrarse en el currículo si no se cuenta con los bibliotecarios.

Es en este sentido, que McCluskey (2011) señala que esta es una área problemática debido la poca claridad que hay sobre los roles de bibliotecarios y profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje de las competencias informacionales. Esta autora hace hincapié en la necesidad de construir una base sólida de colaboración entre bibliotecarios y profesores en la universidad a partir del conocimiento de la percepción de los papeles de ambas partes en este proceso.

Sin embargo, a pesar de las barreras anteriormente comentadas, las bibliotecas y sus bibliotecarios, en mayor o menor grado vienen colaborando con los profesores para diseñar e impartir ALFIN como recoge Mounce (2010) en su trabajo: *“Working Together: Academic Librarians and Faculty Collaborating to Improve Students’ Information Literacy Skills.”*

Taylor y Stamatoplos (1999) argumentan que debido a la necesidad de apoyar las reformas curriculares y los avances de internet, muchos bibliotecarios responsables de la formación de usuarios han cambiado su enfoque de enseñanza en pro de promover una mayor autonomía de los estudiantes fomentando el propio aprendizaje. Estos autores destacan que, probablemente nunca ha habido una mejor oportunidad para demostrar tanto la necesidad de integrar la ALFIN en el currículo como la importancia del bibliotecario como educador. También destacan que el papel de educador no es algo nuevo para los bibliotecarios, por eso afirman que estos profesionales deben demostrar a la comunidad universitaria que tienen antecedentes y el conocimiento para colaborar en el plan de estudio, contribuyendo a que la ALFIN se integre en el curso y ayude a los estudiantes en el desarrollo de habilidades informacionales.

Como llama la atención Oakleaf (2012), el bibliotecario universitario ha apoyado durante mucho tiempo las misiones de enseñanza e investigación de sus instituciones, pero ahora debe ampliar su papel, es decir, avanzar de la condición de “soporte/apoyo” a la de “compañero” y demostrar el valor del currículo basado en ALFIN. En esta línea, Carvalho (2001) resalta que el profesional de la información de esta sociedad global necesita perfeccionar su función.

En el contexto actual de la educación superior, la función del bibliotecario es “esencialmente social, una profesión de mediación y de contacto, de hacer con el otro, de hacer para el otro, el bibliotecario solo tiene a ganar con la colaboración con otros profesionales” (CUNHA, 2003, p.3) en pro de la formación de las personas. En síntesis, el bibliotecario es un humano polifacético que busca incesantemente redimensionar sus funciones en el complejo universo de la información (CARVALHO, 2002).

El bibliotecario desempeña distintos y nuevos papeles, que incluyen: productor de metadatos, suministrador de servicios de referencias virtuales, mediador y validador de la información, gestor del conocimiento y editor de contenidos, facilitador del aprendizaje y el de formador, en ALFIN en colaboración con los profesores (AMANTE, 2010). Este último, el de “formador” se enmarca como uno de los principales y también exige nuevas funciones, tales como: conocer y utilizar métodos pedagógicos, mejorar sus conocimientos tecnológicos, utilizar un nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje a través de aulas virtuales, colaborar en la elaboración de materiales didácticos (GONZÁLEZ; HERNÁNDEZ, 2007 *apud* HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ; ERBEZ RODRÍGUEZ, 2012, p.178).

Un ejemplo del perfil del bibliotecario formador se puede recoger en el documento “*Perfiles profesionales del Sistema Bibliotecario Español: fichas de caracterización*” (TEJADA ARTIGAS; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 2013). De acuerdo con este documento, bajo la denominación de “*Especialista en formación de usuarios y alfabetización informacional*”, el bibliotecario formador tiene como misión ayudar y enseñar “[...] a los usuarios a utilizar la información de forma autónoma y responsable a través de instrumentos, materiales y propuestas formativas” (p.26).

Otras características y competencias del bibliotecario formador se pueden recoger en las “Normas sobre las competencias de los coordinadores y bibliotecarios encargados de la formación de usuarios” (ACRL, 2007, p.3)²⁵. En este documento, se detallan las competencias del bibliotecario encargado de la formación en distintas categorías que incluyen: aptitudes administrativas, valoración y evaluación de las aptitudes, aptitudes de comunicación, conocimiento del currículo, aptitudes de integración en alfabetización informacional, aptitudes de diseño de formación, - aptitudes de liderazgo y aptitudes de planificación, entre otras.

En este punto es necesario destacar la importancia del desarrollo del personal a través de programas de capacitación complementaria para los formadores de ALFIN, principalmente los bibliotecarios que para jugar un papel activo en el proceso de aprendizaje necesitan

²⁵Véase en: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/profinst_spanish.pdf

fortalecer sus conocimientos relativos a las habilidades pedagógicas/didácticas (diseño instruccional, medición y evaluación del aprendizaje, comunicación en clase, etc.); habilidades tecnológicas (programas de cómputo, administración del curso, diseño de páginas web y administración de equipos, etc.); habilidades de auto administración (administración del tiempo, planeación, talleres motivacionales y administración en general); así como las habilidades informacionales (manejo de las herramientas y recursos de información, tales como motores de búsqueda, bases de datos y publicaciones electrónicas) (LAU, 2007a). Marzal García-Quismondo (2011) también destaca temas clave para la formación actual de los documentalistas/bibliotecarios, tales como: aprendizaje colaborativo, alfabetización en información 2.0, escritura digital, lectura y escritura de imágenes, alfabetización en información para la ciudadanía, entre otros.

Un ejemplo de cursos de capacitación de bibliotecarios para la enseñanza de la ALFIN es el Programa de Inmersión²⁶ del *Institute for Information Literacy*, de ALA, en Estados Unidos. Este programa, entre otros objetivos, tiene como meta preparar al bibliotecario para liderar y ser educador efectivo de los programas de ALFIN, los temas abordados en los cursos incluyen: planificación estratégica; tecnologías de enseñanza-aprendizaje en línea; teorías de aprendizaje y métodos de enseñanza; desarrollo, integración y gestión de los programas de ALFIN, así como la evaluación.

Destaca la necesidad de ser revisada la formación del bibliotecario para actuar en la sociedad de la información y del conocimiento. Como argumenta Carvalho (2002, p.11) “deve-se discutir os currículos de forma continuada, adequando-os às regulares mudanças que ocorrem na sociedade”.

Finalmente, teniendo en cuenta que los bibliotecarios deben actuar ahora más que nunca como educadores y no como proveedores de servicios (BENNETT, 2009), estos profesionales se enfrentan a un gran reto, ya que su status y papel como educadores carece de arraigo y necesitan aceptación tanto por parte de los propios bibliotecarios como de la comunidad universitaria para que verdaderamente sea efectivo su trabajo en pro de la ALFIN.

3.3.6 Las formas e instrumentos de evaluación

La evaluación se ha convertido en una de las etapas más importante en un programa de enseñanza-aprendizaje y, en el ámbito de la educación de la ALFIN, es una prioridad para

²⁶ <http://www.ala.org/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/immersion/programs>

demostrar su desempeño, sus resultados y beneficios. La evaluación en el contexto educativo en general se entiende como una:

Actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objetivo proporcionar la máxima información para mejorar este proceso reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos (SÁNCHEZ CERESO, 1983, p. 603).

Dentro del proceso educativo, la evaluación de la ALFIN puede ser abordada desde la óptica del desempeño global del programa, de los resultados de aprendizaje del alumno y cambio de comportamiento. En el primer caso, se busca medir la calidad del programa de formación desde una perspectiva amplia, verificando el progreso del cumplimiento de los objetivos y metas del proyecto curricular del que debe formar parte.

En cuanto a la evaluación de resultados del aprendizaje del alumno, debe centrarse en la valoración del rendimiento, adquisición de conocimiento y valores considerando tanto la evaluación del proceso como del producto final (ACRL, 2003). En este tipo de evaluación, al establecer objetivos comportamentales (psicomotores, cognitivos y afectivos) se intenta demostrar un apropiado aprovechamiento del aprendizaje del alumno en cada objetivo propuesto (LANCASTER, 1996).

Por último, la evaluación del cambio de comportamiento, es más dificultosa, se necesita tiempo, recursos financieros y humanos. Tiene como objetivo descubrir cómo los estudiantes se beneficiarán a largo plazo con la participación en el programa o etapa de aprendizaje. Es necesario establecer estudios longitudinales para acompañar a lo largo de un determinado tiempo si los alumnos son capaces de sacar provecho de la materia administrada (LANCASTER, 1996).

La evaluación de los resultados de la formación en ALFIN en sus distintos aspectos es muy importante tanto para demostrar los beneficios para el aprendizaje del estudiante como su impacto en los resultados académicos. Como resalta Marzal García-Quismondo (2010, p.31) “si una institución desarrolla y aplica un programa de alfabetización en información, debe poseer medios de medición de impacto y seguimiento de la proyección beneficiosa de este programa [...]”.

Lancaster (1996) explica que la evaluación destinada a determinar el grado en que un programa de formación está satisfaciendo las necesidades de aquello para lo que fue proyectado, es una evaluación de la eficacia; la evaluación que determina si las necesidades están siendo atendidas tan económicamente eficiente como sea posible constituye una

evaluación de coste-eficacia; y si los beneficios de la actividad superan o no sus costes, es decir, constituye un estudio de coste-beneficio, una justificación del programa.

La evaluación en cuanto a su eficacia puede ser clasificada como macro-evaluación y micro-evaluación. El primer nivel abarca la evaluación global del programa, es decir, informa si los objetivos de la actividad están siendo alcanzados; el segundo nivel tiene como objetivo principal mejorar la impartición de la actividad que está siendo examinada. Se trata de una evaluación más analítica y pormenorizada para determinar cómo una actividad es ejecutada, los fallos que tiene y por qué ocurren, y lo que podría hacerse en el futuro para alcanzar el nivel global de satisfacción (LANCASTER, 1996).

Pero, muchos obstáculos dificultan el proceso de evaluación de la ALFIN en las universidades. Lindauer (2006, p.69) reconoce estos obstáculos cuando destaca que: hacer evaluación exige un cierto nivel de capacitación y experiencia en metodologías de la evaluación y análisis de datos; es una tarea compleja dado que el aprendizaje es un proceso complejo y multidimensional y cualquier intento de evaluar el aprendizaje tiene que adoptar un planteamiento metodológicamente múltiple, del mismo modo que se necesita tiempo, recursos financieros y humanos.

Para poner en práctica la evaluación de la ALFIN en la formación de estudiantes, deben establecerse metas y objetivos claros y de preferencia optar por la evaluación objetiva. Como destaca Lancaster (1996), la evaluación subjetiva está basada en la opinión de los actores involucrados en la actividad (los participantes, los formadores u observadores independientes) mientras que la evaluación objetiva se testan los conocimientos o aptitudes de los participantes alejándose de las opiniones.

Además, es recomendable que se consideren los nueve principios de buenas prácticas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes establecidos por el *American Association for Higher Education Assessment Forum* (1992) conforme destaca Sonntag (2008, p.121-24):

- La evaluación del aprendizaje del estudiante empieza con los valores educativos.
- La evaluación es más eficaz cuando refleja una comprensión del aprendizaje como multidimensional e integrada, y que se manifiesta en rendimiento a través del tiempo.
- La evaluación resulta mejor cuando el programa que intenta mejorar tiene propósitos claros y explícitos.
- La evaluación requiere atención a los resultados pero también a las experiencias.
- La evaluación funciona mejor cuando es continua y no episódica.

- La evaluación fomenta mejoras más amplias cuando involucra a representantes de toda la comunidad universitaria.
- La evaluación hace diferencia cuando comienza con asuntos sobre uso y termina con preguntas de interés general.
- La evaluación tiene más posibilidades de contribuir positivamente cuando forma parte de condiciones más amplias que promueven el cambio.
- Por medio de la evaluación, los educadores hacen frente a sus responsabilidades para con los estudiantes y el público.

Con el objetivo de promover el cambio y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de mantener siempre los principios de validez y claridad, la evaluación desempeña tres funciones principales:

- Diagnóstica o prescriptiva: se utiliza para evaluar el conocimiento y las habilidades de los participantes antes o en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Formativa: su objetivo es facilitar la retroalimentación del aprendizaje del alumno mientras la instrucción se lleva a cabo.
- Sumativa: consiste en la evaluación de un producto acabado. No se destina a mejorar una actividad, sino a detectar lo que con ella se puede hacer, es decir, a demostrar sus méritos (LANCASTER, 1996, p.230).

Todos estos tipos y niveles de la evaluación son importantes en el ciclo de evaluación de la ALFIN, principalmente la función formativa o micro-evaluación, dado que es un proceso continuo y planificado que sirve para mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Como señala Monereo (2007, p.2) “modificando la manera en que evaluamos aquello que aprenden nuestros alumnos tenemos la posibilidad de modificar lo que realmente aprenden y, consecutivamente, también tenemos la oportunidad de modificar el modo en que se enseña lo que aprenden”.

Oakleaf (2008) recomienda planificar la evaluación de la ALFIN conjuntamente con las actividades formativas en clase y propone un ciclo de evaluación compuesto de siete etapas: revisar las metas de aprendizaje, establecer los resultados del aprendizaje, establecer las actividades, impartir las actividades, recopilar datos para comprobar el aprendizaje,

interpretar los datos y tomar decisiones. Después, retornar a los objetivos y revisarlos si es necesario.

Para recopilar datos y comprobar el aprendizaje se pueden aplicar técnicas y desarrollar distintos instrumentos que auxilian el proceso de medición y valoración del aprendizaje en la universidad. Los instrumentos utilizados en la recopilación de datos pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos y de medición directa o indirecta, como muestran algunos ejemplos del siguiente cuadro:

Cuadro 11 - Métodos de evaluación

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

Fuente: Sonntag, 2008, p. 130

En el proceso de evaluación, generalmente se combinan varios métodos, pero como ya se ha destacado anteriormente, las medidas directas son las más adecuadas, dado que valoran el esfuerzo del alumno a través de sus trabajos de clase, es decir, “basadas en el desempeño, enfocadas en el trabajo que realizan los estudiantes [...] las medidas directas son "auténticas" en la medida que requieren que los estudiantes luchen para encontrar soluciones a problemas realistas [...]” (SONNTAG, 2008, p.130, comillas en el original).

Según Miguel Díaz (2005, p. 44) “la evaluación auténtica presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes”. Monereo (2007, p.4) ofrece puntos de vista similares, cuando expone que “cuanto más fielmente se reproduzcan las condiciones en que esa tarea tiene lugar en su contexto habitual, más auténtica será la evaluación”.

A continuación se destacan algunos ejemplos de instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tales como:

Cuadro 12 - Alternativas de instrumentos para la evaluación de los resultados de aprendizaje de la alfabetización informacional

Rúbrica	Es una valoración estructurada de manera precisa que guía a los estudiantes hacia la consecución de un desempeño exitoso. Incluye, normalmente, una lista graduada de los atributos que los estudiantes deben desarrollar en sus tareas de aprendizaje.
Lista de verificación	Tiene como objetivo guiar a los estudiantes en el cumplimiento de sus asignaciones e incluyen diferentes etapas, niveles o ítems necesarios para completar la asignación. Cuando proporcionadas al principio de la asignación puedan ser utilizadas durante todo el proyecto o tarea de aprendizaje para auto-retroalimentación.
Conferencia	Consiste en una técnica basada en una discusión con el estudiante, entre los estudiantes o con la clase entera para reflexionar oralmente el proceso de ALFIN. Puede ser realizada en las diferentes etapas de las tareas de información, así como al final del proceso. Utiliza preguntas hechas por el profesor, las cuales inquietan sobre el proceso de aprendizaje.
Portafolio	Consiste en la acumulación del trabajo del estudiante sobre un tema común a lo largo del tiempo. Estos trabajos reunidos en un producto final permiten medir la eficiencia en el cumplimiento de las metas de aprendizaje, evaluar la efectividad de las estrategias de aprendizaje y la claridad en la presentación del conocimiento.
Reporte	Son ejercicios de ensayo muy útiles, siempre y cuando no sean en ejercicios de cortar y pegar o una repetición de la información encontrada en medios impresos o electrónicos, con poca síntesis o sin evaluación de la información recuperada.
Examen Tradicional (cuestionario)	Consiste en una lista de preguntas con respuestas abiertas u opciones estructuradas y pueden ser usadas cuando el tiempo es limitado o cuando la valoración está enfocada en un aspecto específico del aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Lau, 2007a, p. 51-52

Entre los instrumentos de evaluación, los cuestionarios se destacan como los que más comúnmente son utilizados por las bibliotecas para evaluar los resultados de la ALFIN (SONNTAG, 2008; SANTOS, 2011). Pero, como hacen hincapié expertos en el tema, a pesar de que el cuestionario sea un instrumento de fácil aceptación entre los usuarios, son limitados en la valoración del rendimiento real de los participantes (SCHARF et al., 2007; OAKLEAF, 2008). Además un proceso de evaluación de la ALFIN debe ir más allá de los cuestionarios e integrarse en la evaluación del curso y del currículo (ACRL, 2012).

Otra manera utilizada en las universidades para valorar la ALFIN son las rúbricas de evaluación dado que favorecen un *feedback* sobre el aprendizaje, y pueden ser utilizadas para diferentes propósitos. Un ejemplo del uso de rúbricas puede ser la Universidad Pompeu

Fabra, la cual las utilizan para evaluar los resultados de la formación en Competencias Informáticas e Informacionales (CI2) en el Trabajo de Fin de Grado (TFG):

Figura 17 - Rúbricas de evaluación de las competencias informáticas e informacionales (CI2)

G4-G6 Competències informàtiques i informacionals	L'estudiant sap usar un gestor bibliogràfic (p.e. <i>Refworks</i>) per elaborar la bibliografia citada (inclou un annex amb la captura de pantalla d'una entrada).	1 punt Inclou un annex amb la captura de pantalla per demostrar que té un compte de gestor bibliogràfic amb la bibliografia citada completa del treball.	0 punts No utilitza un gestor bibliogràfic per elaborar la bibliografia citada al treball.	
	Cita adequadament dintre del text els recursos bibliogràfics consultats.	2 punts Cita adequadament dintre del text els recursos bibliogràfics consultats.	1 punt Cita els recursos bibliogràfics dintre del text consultats però no ho fa de manera sistemàtica.	0 punts La citació dintre del text de recursos bibliogràfics és incompleta o asistemàtica.
	Ha consultat els recursos que són rellevants per al treball.	2 punts Els recursos consultats són rellevants per al treball.	1 punt Els recursos consultats són rellevants, però hi ha algun desajustament significatiu en la selecció de recursos.	0 punts No selecciona els recursos rellevants per al treball; hi ha buits significatius de bibliografia.
	Ha sabut trobar la informació necessària de fonts fiables per resoldre els dubtes que li ha plantejat l'elaboració del treball.	2 punts Ha sabut trobar la informació necessària de fonts fiables.	0 punts No ha sabut trobar la informació necessària o les fonts que utilitza no són fiables.	

Fuente: Gelpí Arroyo, 2012

Uno de los instrumentos aún poco utilizados en la evaluación de la ALFIN es el portafolio o portafolios²⁷, dado que en general las actividades formativas ofertadas por las bibliotecas no siempre son sistemáticas y continuas, o aún como destaca Sonntag (2012, p.317):

La evaluación puede ser quizá la parte más difícil del proceso, y especialmente difícil para los bibliotecarios que no siempre tienen acceso al producto final del trabajo del estudiante. Ya que los profesores establecen el curso y las metas a nivel de programa y llevan a cabo la mayor parte de la instrucción, si los profesores son nuestros colaboradores, la evaluación puede ser adicionalmente enriquecida.

Sin embargo, si se imparte la ALFIN a través del currículo y sus asignaturas, a partir de la recopilación de trabajos de los estudiantes se puede valorar el desarrollo de las competencias informacionales a lo largo del tiempo y obtener evidencias auténticas del aprendizaje. Los portafolios educativos, sean impresos o electrónicos, sirven de instrumentos de evaluación tanto durante como después del proceso de aprendizaje y pueden estar

²⁷ Según la RAE se puede utilizar tanto el término “portafolio” como “portafolios”, ambos son correctos.

constituidos por productos de una materia o pueden irse configurando a lo largo de los estudios (GÓMEZ SUSTAITA, 2012).

Mediante los nuevos paradigmas educacionales, el uso del portafolio deberá ser cada vez más común en las universidades, tanto en la formación de estudiantes como de profesores, puesto que se considera como:

[...] un instrumento docente-evaluador cuya génesis y utilidad se relacionan con paradigmas pedagógicos inspirados en el movimiento ‘competencial’ (international competency movement), el movimiento de ‘autenticidad’ (authenticity movement) y las teorías del aprendizaje del adulto (adult learning theory, experiential learning), que enfatizan la importancia de la enseñanza práctica y el autoaprendizaje del alumno (DÍAZ LOBATO; LÓPEZ ENCUESTRA; GÓMEZ-ABASCAL, 2010, p.S45)

Una de las grandes aportaciones de esta forma de evaluación a través de portafolios, como señalan autores como Valero et al. (2007), Díaz Lobato, López Encuentra, Gómez-Abascal (2010) y Vera Cortés y Canalejas Pérez (2007) recae en que es un instrumento de enseñanza y evaluación que preconiza la autorreflexión sobre la práctica realizada con la intención de mejorarla. Cuando se establezcan criterios de eficacia claros acordados entre profesores y alumnos, los portafolios educativos servirán para almacenar y gestionar trabajos producidos, fomentar el autoaprendizaje, medir competencias y, además como apunta Sigal (2007), constituye un testigo del progreso del alumno a lo largo del tiempo y sus posibilidades de utilizar el conocimiento y no sólo de manifestarlo.

Asimismo, el portafolio educativo permite evaluar la ALFIN conjuntamente con otras competencias como se recoge en el *New Jersey Institute of Technology* (NJIT), en Estados Unidos, a través del estudio de Scharf et al. (2007). En este estudio, los autores describen el proceso de elaboración de un instrumento de evaluación de las competencias de escritura e informacionales de alumnos de grado. A partir de la carpeta de trabajos de investigación de los estudiantes en el último año del curso y la definición de criterios de validez y fiabilidad, se evalúan las competencias de escritura con relación al pensamiento crítico, redacción y utilización de citas. En cuanto a la ALFIN, se evalúa bajo cuatro amplias variables, tales como: citación, investigación autónoma, apropiación de la información e integración de la información, conjuntamente con una amplia gama de indicadores definidos considerando los estándares de ACRL (2000).

Otra análisis similar de la introducción del portafolio para fomentar y evaluar las competencias transversales de estudiantes universitarios, tales como hablar en público, escribir correctamente, buscar información y trabajar en equipo, se pueden recoger en el

estudio de Valero et al. (2007), desarrollado a partir de la experiencia introducida en el periodo de dos años en la Universidad Pompeu Fabra, España.

En relación a los instrumentos de evaluación más tradicionales, autores e instituciones han invertido esfuerzos en el desarrollo de pruebas/instrumentos estandarizados de evaluación de las competencias informacionales y que son muy útiles para diagnosticar el nivel de ALFIN de los estudiantes tanto con pre- y post test, como por ejemplo, la *Kent State University*, a través del proyecto SAILS²⁸ y partir de las normas de ALFIN de la ACRL, desarrolló una prueba en línea para medir las competencias en información de grupos de alumnos en los Estados Unidos. Esta prueba es de carácter comercial, se centra en la evaluación de conocimientos y consiste en 45 preguntas con respuesta de selección múltiple, seleccionadas al azar de un banco de pruebas de más de 250 elementos (SONNTAG, 2008). El proyecto SAILS se expande y entre los meses de agosto y diciembre de 2013 están validando una versión beta internacional.

En el contexto iberoamericano, se destaca el cuestionario IL-HUMASS desarrollado para ser aplicado de forma online en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales con el objetivo de proporcionar un autodiagnóstico de las competencias en información en el ámbito de la enseñanza superior recogiendo la opinión de profesores, bibliotecarios y estudiantes con el fin de conocer qué competencias son útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje (véase PINTO MOLINA; PUERTAS VALDEIGLESIAS, 2012; LOPES; PINTO MOLINA, 2010).

El estudio de Santos (2011) a partir de la evaluación de cinco instrumentos de evaluación de las competencias informacionales en el ámbito de la educación superior presenta algunas directrices para la elaboración de cuestionarios. Los instrumentos evaluados por esta autora fueron: Beile Test of Information Literacy for Education – B-TILED, de la University of Central Florida; el instrumento del *Working Group on Library Instruction of the Subcommittee on Libraries of the Conference of Rectors and Principals of Quebec Universities – CREPUQ*, de Canadá; el Information Competency Proficiency Exam, del proyecto Bay Area Community Colleges Information Competency Assessment Project y el instrumento de la St. Olaf College, The First Year Information Literacy in the Liberal Arts Assessment (FYILLAA) Project.

Para guiar el desarrollo del plan de evaluación de programas ALFIN, además de los estándares y modelos de ALFIN para la educación superior ya mencionadas anteriormente, algunos documentos están disponibles en la literatura del área, como por ejemplo las

²⁸ Ver más información sobre este proyecto en: <https://www.projectsails.org/AboutSAILS>.

Guidelines on information literacy for lifelong learning (LAU, 2006) de IFLA, las *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: a guideline* (ACRL, 2003), *Objetivos de Formación para la Alfabetización en Información: un modelo de declaración para bibliotecas universitarias* (ACRL, 2001) y el directorio de IFLA.

En síntesis, en el proceso de evaluación de la ALFIN a través de métodos cualitativos y cuantitativos de valoración y medición, basados siempre en los resultados fundamentales de la ALFIN institucionalizados a través de normas y modelos se debe priorizar siempre la comprensión de las necesidades y logros del aprendizaje del estudiante.

3.4 ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL A PARTIR DE INICIATIVAS INSTITUCIONALES

Estudios que aborden los resultados de aprendizaje de la ALFIN a través de un programa institucional, curricular, extensivo (a todo el alumnado) y estable a lo largo del tiempo en la universidad aún son escasos. Como señala Johnson (2012), en la literatura los estudios sobre cómo un programa de ALFIN ha cambiado o evolucionado a lo largo del tiempo son escasos.

En la *University of Leeds*, en Reino Unido, según Howard (2012), fue concebida una estrategia de integración curricular de habilidades académicas y, entre ellas la ALFIN se destacó como una competencia central. Las habilidades académicas trabajadas en este programa, además de la ALFIN incluyen: escritura académica; lectura y toma de notas; preparación para exámenes; trabajo en grupo, presentación de trabajos académicos; gestión de tiempo y pensamiento crítico.

La estrategia adoptada tenía como propósito ampliar las iniciativas de ALFIN a través del currículo ya desarrolladas en la universidad por bibliotecarios y profesores. Se constituyó un equipo central de habilidades académicas, formado por bibliotecarios y por el personal de una unidad de apoyo al aprendizaje del estudiante, responsable del desarrollo de habilidades académicas, y que en 2006 pasó a ser de responsabilidad de la biblioteca.

El método seguido para implementar la estrategia consistió en las siguientes fases: recopilación de informaciones internas de las actividades llevadas a cabo ya en las escuelas y facultades por el equipo de bibliotecarios y profesores de forma individual; promoción de reuniones en las escuelas y facultades con directores educacionales para identificar buenas prácticas, lagunas y áreas para futuros desarrollos, así como promoción de capacitación para

los equipos de formadores, principalmente para que todos los formadores estuvieran preparados para enseñar toda la gama de habilidades académicas hasta 2015.

El objetivo más inmediato del proyecto era ofrecer apoyo genérico para el desarrollo del aprendizaje autónomo dentro de todos los planes de estudios impartiendo sesiones de enseñanza presenciales y soluciones online apoyadas con recursos de *e-learning*. Un paquete de actividades de apoyo al desarrollo de las competencias académicas de los estudiantes se negocia con las escuelas y facultades basado en las horas disponibles. Profesores y equipo central de habilidades académicas trabajaban conjuntamente para lograr este objetivo. De acuerdo con Howard (2012), la principal preocupación del equipo central fue desarrollar una estrategia de competencias académicas de forma integral y no solo la de apoyo a los estudiantes que presenten dificultades. Se enmarca como una estrategia institucional y lo fundamental es capacitar a los estudiantes para el aprendizaje continuo, en lugar de ser una estrategia para solucionar un problema específico, como por ejemplo que el estudiante adquiriera una buena comprensión de lo que significa una búsqueda de información de calidad en entornos digitales en vez de solamente aprender a interpretar una base de datos específica para encontrar un documento en particular.

Este estudio no presenta la evaluación del impacto de la estrategia implementada en la universidad, pero la autora concluye con algunas consideraciones destacando que: la agenda de las habilidades académicas es de creciente importancia a nivel nacional y local, y que tanto las habilidades académicas como la ALFIN son vitales para el alumnado; la implementación de la estrategia proporciona un camino para apoyar el desarrollo de las habilidades académicas de los estudiantes en el currículo y para involucrar al personal académico en las discusiones en torno a este; la ALFIN debería formar parte de las habilidades académicas, en vez de permanecer aislada, dado que la inclusión de la ALFIN en una nueva estrategia de habilidades académicas refuerza su posición en una época de creciente demanda en el currículo, y proporciona claridad en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de las habilidades académicas. La inclusión de la ALFIN con el abordaje de las habilidades académicas ofrece un servicio de mejor calidad con un único punto de apoyo y técnica de enseñanza adaptada al nivel, contenido y a la necesidad de los estudiantes. Destaca que la estrategia de ALFIN junto con otras habilidades académicas ha permitido a los bibliotecarios expandir sus papeles, pero también ha traído la necesidad de establecer nuevas funciones dentro del equipo, especialmente la de administradores de habilidades académicas y especialistas en *e-learning*. Como desafío futuro menciona la necesidad de establecer un sistema para monitorizar el progreso y medir el suceso.

En la *Cardiff University*, Reino Unido, la primera experiencia en la integración curricular de la ALFIN se dio en la Facultad de Derecho, los resultados de aprendizaje de la ALFIN se integraron en un módulo del primer año del grado denominado Fundamentos Legales, de carácter obligatorio, y está vigente desde 2002. El objetivo del módulo es presentar a los estudiantes las principales características del sistema legal en Inglaterra y Gales, promover el análisis jurídico y capacidad de raciocinio, desarrollar habilidades básicas para el estudio de las leyes y las habilidades de investigación jurídica. El módulo se desarrolla a través de dos sesiones de habilidades de TI, una conferencia y ejercicios sobre cómo se estructura la información jurídica, quince conferencias sobre el sistema jurídico combinadas con dos seminarios paralelos de análisis jurídico. Las dos últimas unidades del módulo están todas dedicadas al desarrollo de las competencias en información a través de la investigación jurídica, del estudio de citas y referencias de leyes, la lucha contra el plagio, etc. Las clases de ALFIN contextualizadas a través de los contenidos jurídicos se imparten con profesores y bibliotecarios a través de cinco seminarios de dos horas durante seis semanas (DAVIES; JACKSON, 2005).

A través de un escenario hipotético establecido en clase por el profesor, los alumnos durante los cinco seminarios en equipos e individualmente desarrollan y practican todos los patrones de ALFIN. En el primer seminario, impartido por bibliotecarios, se trabaja la planificación de la estrategia de investigación y se exploran las formas de encontrar documentos específicos en la Web, necesarios para la tarea estipulada en clase. En el segundo seminario, impartido por el profesor del módulo, el objetivo es evaluar la información encontrada y su relevancia para las tareas que involucran el uso de la información practicando las habilidades de análisis crítico y evaluación. En el tercer seminario los alumnos se motivan para usar nuevamente la información y escribir un ensayo siguiendo los pasos de una investigación. En el cuarto se prepara una presentación sobre un nuevo tema de forma individual y, en el último, un debate donde los alumnos preparan y presentan un caso jurídico.

La evaluación final consiste en un trabajo de curso que lleve al estudiante a poner en práctica todos los conocimientos adquiridos sobre el proceso de investigación aplicándolos al tema asignado. La ALFIN integrada en el módulo, de acuerdo con Davies y Jackson (2005) aportó innumerables beneficios a los estudiantes, profesores y bibliotecarios. El trabajo en colaboración permitió la aplicación de las competencias informacionales relativas a la evaluación y uso de las informaciones recuperadas; hubo reducción en la incidencia de plagio, aumentó el uso de los recursos informacionales jurídicos asignados, así como que a los estudiantes que participaron en el proceso de aprendizaje y consiguieron un resultado positivo

les sirvió para otras actividades. En las conclusiones de este estudio, las autoras señalan la necesidad de continuar reforzando las competencias en información a medida que los alumnos progresan en sus estudios.

Es importante destacar también que en el 2012 una encuesta con los bibliotecarios especializados sugirió que dos tercios de todos los estudiantes de la Cardiff University ya están desarrollando habilidades informacionales a través del plan de estudios y ahora se están impartiendo conjuntamente las competencias informacionales y digitales (CARDIFF UNIVERSITY, 2012).

En **La Trobe University**, Australia, de acuerdo con el estudio de Salisbury y Sheridan (2011), se desarrolló una estrategia de ALFIN en el 2009 como parte del programa de revisión y renovación curricular concebido como “Proyecto para el Aprendizaje”. Sustentada por las políticas educacionales nacionales e institucionales, que abogan por una educación basada en resultados, en potenciar las capacidades necesarias al graduado universitario para el éxito en la vida, la universidad concibió la ALFIN como un elemento clave para el alcance de la capacidad de investigación, requerida como una de las seis capacidades amplias (escritura, oralidad, pensamiento crítico, resolución creativa de problemas, trabajo en equipo e investigación) definidas para ser integradas en todos los cursos y alcanzadas por todos los alumnos.

Estas políticas, de acuerdo con Salisbury y Sheridan (2011), garantizaron el apoyo a nivel institucional y la aceptación en la comunidad universitaria de la ALFIN como una necesidad para la adquisición de la capacidad de información/investigación como una competencia integrante del currículo de grado en el momento de la revisión curricular. La gran ventaja de garantizar la ALFIN a través de las políticas educativas de la universidad es que su diseño y desarrollo no dependen de las relaciones entre bibliotecarios y profesores de forma individual.

Para que los estudiantes desarrollen la ALFIN de forma sistemática, coherente y permanente la actuación en esta universidad fue integrarla en disciplinas específicas con un enfoque centrado en el estudiante. El proyecto llevado a cabo por la biblioteca adoptó un planteamiento basado en evidencias para investigar y testar los procesos y prácticas de ALFIN ya existentes en la propia biblioteca universitaria centrándose en cuatro áreas: en el diseño de una estrategia de ALFIN, en una investigación-acción en la Facultad de Ciencias de la Salud para evaluar un programa común para los alumnos de primero, en el desarrollo de

objetos de aprendizaje reutilizables²⁹ y en una investigación sobre posibles programas de ALFIN para la Ciencia, Tecnología e Ingeniería. Para la ejecución de cada una de estas etapas fueron creados equipos por campus con el personal de la biblioteca.

El desarrollo de una estrategia, de acuerdo con Salisbury y Sheridan (2011), era fundamental para el proyecto, dado que representaba un nuevo nivel de compromiso institucional con la ALFIN en términos de posicionamiento estratégico de la universidad. A partir del análisis de las políticas y de un marco de ALFIN ya existente en la biblioteca, los equipos identificaron distintos factores que limitaban una integración estable, a saber: la ALFIN fue percibida como un complemento opcional al programa de estudios; la integración de la ALFIN quedó a cargo del profesor, el cual podría contar con la colaboración de los bibliotecarios; las sesiones presenciales no podrían sostenerse, pues eran limitadas en su alcance; además, algunos alumnos recibían formación duplicada en distintas unidades académicas y el impacto y el valor de la contribución de la biblioteca a la educación en ALFIN no podría ser fácilmente valorado en términos de resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Ante esta perspectiva, la estrategia de ALFIN se planificó a través de una secuencia de pasos llevados a cabo por un comité coordinador y grupos de bibliotecarios en todos los campus durante un periodo de seis meses, a través de las siguientes etapas: la exploración del entorno para revisar las prácticas existentes, los aspectos positivos y negativos de los enfoques actuales de la ALFIN en cada escuela o facultad; la revisión de la literatura para conocer las experiencias de otras universidades; el desarrollo de talleres para explorar ideas y realizar análisis FODA y entrevistas con académicos sobre el desarrollo de habilidades de información en la universidad.

Una vez concretados estos pasos, se propusieron estrategias distintas para cada tipo de usuarios (estudiantes de grado, postgrado, personal de biblioteca y otros grupos). Para los estudiantes de grado se propuso un modelo de ALFIN que garantizase a todos los estudiantes la oportunidad de desarrollar estas habilidades en el transcurso de sus estudios, a través de una serie de actividades alineadas con el currículo, integrando las habilidades básicas en materias fundamentales de primero y habilidades avanzadas en las materias fundamentales de fin de grado del último curso en cada facultad. Para lograr este enfoque de manera sistemática y coherente, se recomendó que los bibliotecarios profesores de las bibliotecas de las facultades trabajaran con el equipo de diseño curricular para integrar las habilidades de ALFIN a través

²⁹ Objeto de aprendizaje reutilizables - es un recurso digital, en cualquiera de sus formatos (audio, video, texto, etc.) que por sus características de accesibilidad, interoperabilidad y reusabilidad, puede ser utilizado para el aprendizaje, en diferentes momentos y contextos (HERNÁNDEZ SERRANO; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, 2005, p.6).

de módulos y con un mayor énfasis en el enfoque online. Para el postgrado fue definida una estrategia de ALFIN a nivel avanzado y online, destacando el aprendizaje autónomo. Para académicos y bibliotecarios el proyecto preveía cursos de capacitación complementaria sobre nuevos recursos y métodos de localización y gestión de la información.

Salisbury y Sheridan (2011) muestran las experiencias aprendidas en el proceso del desarrollo de una estrategia curricular de la ALFIN. Destacan que un periodo de seis meses de desarrollo de la estrategia fue esencial para identificar problemas, establecer criterios comunes sobre la ALFIN e involucrar las partes interesadas cuando el proyecto de estrategias se presentó a todas las comisiones académicas y se difundió a través de la Web de la biblioteca, blog, boletín de noticias, correos electrónicos, presentación en reuniones y comités formales de la universidad.

Las autoras concluyen este estudio considerando que para dar la oportunidad a todos los estudiantes de desarrollar gran dominio de ALFIN es necesario un enfoque institucional, pero el camino hasta lograr esta meta es agotador y desafiante. Señalan que el desarrollo de una estrategia de ALFIN en La Trobe University solo fue posible porque formó parte de un programa institucional a nivel de revisión y renovación curricular, y que la participación de la biblioteca se debió a las experiencias anteriores establecidas entre la biblioteca y el personal docente. La biblioteca fue ampliamente reconocida como un socio en el proceso de aprendizaje, es decir, pasó de un papel de apoyo a ser uno de los participantes en el desarrollo del proyecto curricular.

En la **Griffith University** australiana, la estrategia institucional de ALFIN implementada para alumnos de grado se ha hecho a través de un proyecto denominado “Proyecto de Graduado Griffith”, creado en 1999 con el objetivo de integrar y desarrollar las capacidades genéricas y profesionales de los estudiantes durante toda su etapa universitaria de grado. En este proyecto se han definido tres estrategias de impartición centradas en el alumno: talleres para la concienciación y autoevaluación sobre las competencias genéricas, la creación de un directorio de recursos web para apoyar el desarrollo de las competencias genéricas y el desarrollo progresivo de un portafolio para el seguimiento del progreso del alumno en competencias genéricas.

En este proyecto, la ALFIN, como una de las competencias genéricas, de acuerdo con Abbott y Peach (2000) fue desarrollada a través de un modelo integral y continuo en un programa de Psicología Aplicada. El punto de partida fue fomentar el compromiso y aumentar la conciencia entre el profesorado y los estudiantes de la necesidad de enseñar, practicar y evaluar las competencias genéricas. La primera acción fue un análisis del plan de estudios

para averiguar trabajos de evaluación en los componentes curriculares del primero semestre y destacar las competencias genéricas requeridas para completarlos.

A partir de este análisis, el profesor fue el responsable de desarrollar las tareas focalizadas en las competencias en información y esto constituyó una oportunidad para el desarrollo de un trabajo en colaboración con la biblioteca. Para las autoras el desafío permanente en este proyecto fue el de asegurar que tanto profesores como los estudiantes reconocieron la necesidad del desarrollo progresivo de las competencias genéricas durante todo el curso. Uno de los argumentos utilizados para sensibilizar a los estudiantes fue la importancia de adquirir las competencias informacionales y sus vínculos para el éxito en sus estudios y futuro empleo. Destacan que el triunfo de estrategias como esta, depende del compromiso de todo el personal involucrado. En la primera fase del proyecto el principal objetivo fue mejorar las herramientas ya desarrolladas y considerar la oportunidad de ampliar el proyecto para incluirlo en otras disciplinas y el desarrollo de métodos más eficaces y coherentes.

El estudio desarrollado en la *Neumann University*, Estados Unidos, presentado por Corso, Weiss y McGregor (2010) en el *National Conference of the Council of Writing Program Administrators (CWPA)* aborda las acciones que se llevaron a cabo en esta universidad para integrar la ALFIN en el currículo académico. De acuerdo con los autores, en el 2003 las autoridades académicas, más específicamente el Vicepresidente de Asuntos Académicos, consciente de que la ALFIN se concebía como un requisito de acreditación de los cursos, nombró un comité de trabajo representado por profesores de distintas áreas del conocimiento, bibliotecarios y personal de TIC con la finalidad de discutir, estudiar y recomendar políticas y estrategias para la incorporación de la enseñanza y evaluación de las competencias informacionales en el currículo académico.

Institucionalmente constituido, el comité de ALFIN adoptó el siguiente método de trabajo: establecer una definición de la ALFIN para adoptarse en toda la universidad, recopilar buenas prácticas, evaluar las prácticas actuales de ALFIN ya llevadas a cabo en la propia universidad, diseñar y aplicar una encuesta entre el profesorado sobre los objetivos de aprendizaje de la ALFIN en la universidad. A partir de las acciones y estudios realizados, el grupo de trabajo detectó que algunas competencias informacionales ya se impartían en la universidad a través del currículo académico, pero no de forma sistemática.

Para asegurar a todos los estudiantes la adquisición de las competencias informacionales necesarias, de forma ordenada y por etapas, el comité recomendó un modelo de ALFIN integrado, es decir, componentes de ALFIN en todo el currículo con la

colaboración de los profesores, en vez de un modelo centrado en actividades independientes. El programa recomendado, entre otros puntos incluye integrar la ALFIN a nivel inicial en unidades curriculares del primer año, del tipo introducción a la universidad, y/o de escritura y redacción y, a un nivel más avanzado, en asignaturas de los últimos cursos; revisar los planes de estudios para identificar las asignaturas potenciales para integrar los contenidos más avanzados; definir resultados del aprendizaje basados en los principios de las normas ALFIN de la ACRL; contar con la colaboración de profesores y bibliotecarios para la docencia y ofrecer capacitación complementaria para los profesionales involucrados en el programa.

El programa se aceptó y aprobó por las autoridades correspondientes de la universidad y se implantó en el 2004 pero, a pesar de contar con el apoyo institucional, varios obstáculos impidieron lograr una integración sistemática como: problemas presupuestarios, tecnológicos, de espacio para las clases impartidas por la biblioteca y el rechazo de los profesores, que por una cuestión de tiempo priorizaban los contenidos disciplinares a los de ALFIN. De acuerdo con Corso, Weiss y McGregor (2010) si bien la ALFIN debía impartirse a través de un modelo distribuido en todo el currículo, su integración inicial se debió especialmente a la colaboración entre bibliotecarios y profesores en dos asignaturas de educación general sobre retórica y redacción que se imparten con éxito, año tras año, desde 2004.

En la *California State University* (CSU), Estados Unidos, en sus distintos campus el programa de ALFIN varía formalmente y abarca todo el currículo integrando los contenidos ALFIN como los resultados del aprendizaje en los componentes curriculares del programa de Educación General (es decir, en áreas comunes a varios perfiles para el desarrollo de capacidades genéricas como: comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, aprendizaje permanente, artes, etc.) y a través de cursos formales de extensión universitaria. Por ejemplo en la CSU Northridge y Los Angeles los bibliotecarios incluyen los resultados del aprendizaje de la ALFIN en las asignaturas del programa de educación general, trabajan en una estrecha colaboración con los comités curriculares y a través de una sólida asociación con los profesores (BRASLEY, 2008). A su vez en la CSU San Marcos, el programa de ALFIN de la biblioteca tiene como objetivo: ofrecer la ALFIN a todos los alumnos incorporando actividades en todos los cursos de formación general; ofrecer la ALFIN integrada en las asignaturas en colaboración con el profesorado y de acuerdo con los objetivos de la asignatura y los resultados programáticos de aprendizaje de los alumnos; ofrecer orientación y consulta al profesorado y actividades para alumnos y otros grupos de la comunidad académica. En esta universidad, las competencias informacionales no se abordan de forma aislada, sino en el contexto del plan de estudio de las asignaturas del programa de educación general.

Todo lo expuesto, confirma el que autores como Taylor y Stamatoplos (1999) y Rader (1995) señalaran que una exitosa integración curricular de la ALFIN está relacionada con el apoyo administrativo o institucional, con la definición de metas específicas y bien definidas, con el compromiso de la biblioteca para integrar la formación a largo plazo; con la colaboración entre bibliotecarios y profesores en el desarrollo del currículo y con el compromiso de buenos resultados educativos de los estudiantes en áreas como pensamiento crítico, resolución de problemas y habilidades de información.

Corroborando a Grafstein (2002) y muchos otros autores, para que un programa de ALFIN tenga éxito no puede ser implantado en el marco exclusivo de la biblioteca y con unos pocos profesores comprometidos. El desarrollo de una estrategia de ALFIN depende y mucho del compromiso de las personas que, en la universidad, tienen la facultad de hacer que su aplicación sea posible. La integración de las competencias en información en el currículo tendrá más éxito cuando se desarrollen dentro de un plan amplio (MACDONALD; RATHERMACHER; BURKHARDT, 2000), como parte de una política de toda la institución que apoye la ejecución de iniciativas y las nuevas estrategias de enseñanza (THE BIG BLUE, [2002?]).

Se destacan los esfuerzos de las universidades y sus bibliotecas para establecer una estrategia de ALFIN que sea: estable (garantizada a través del currículo y que no dependa de acuerdos personales entre bibliotecarios y profesores), progresiva/escalable (perspectiva longitudinal), incluyente (que abarque a un gran número de estudiantes) y colaborativa (clases compartidas entre profesores y bibliotecarios). Como recomienda la ACRL (2003), un programa de ALFIN debe tener una estructura articulada que muestre la correlación entre los componentes del programa, las relaciones de integración con los programas institucionales, una progresión de los resultados de aprendizaje que coincidan con los la carrera de los estudiantes y que abarque más allá del primer año o cursos de educación general.

Se puede inferir que integrar con éxito la ALFIN a través del currículo académico va a depender de al menos tres necesidades/factores esenciales, independientemente de que la integración parta de un planteamiento de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba, que se traducen en: la necesidad del apoyo institucional, la necesidad de planificación y la necesidad de la colaboración entre profesores y bibliotecarios para establecer relaciones sólidas.

4 EL PANORAMA GENERAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN BRASIL Y ESPAÑA

[...] El acto de aprender depende profundamente de una situación real de experiencia donde podamos practicar, tal cual en la vida [...].

Anísio Teixeira, 1930

Para caracterizar y comprender el contexto en el que se desarrolla la formación de los estudiantes universitarios en los dos países analizados en esta investigación, en este apartado se abordan las reformas, la estructura y algunas características de los sistemas brasileño y español de la educación superior. Se incluyen también el perfil y la trayectoria de las bibliotecas universitarias en los dos países abordando su evolución, sus características y la necesidad de la convergencia de servicios. También se incluye el desarrollo de la ALFIN en ambos países destacando la terminología utilizada, los autores precursores, así como los principales aspectos de la ALFIN abordadas en los estudios publicados en ambos países.

4.1 EL SISTEMA BRASILEÑO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

El sistema brasileño de educación superior se remonta al año 1808 con la creación de escuelas y facultades superiores. A lo largo de los años, se estableció la primera institución de enseñanza bajo el régimen de la universidad con la reunión de las escuelas aisladas de Medicina, Ingeniería y Derecho, en el año 1920, en la ciudad de Rio de Janeiro, (LUBISCO, 2007; CASTRO FILHO, 2008). Aunque el sistema universitario brasileño haya sido decretado en 1931 (MACEDO, 2005), solo a partir de la década de 1960 la estructura de la universidad fue ordenada con la promulgación de la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB)*, de 20 de diciembre, de 1961, en la cual se define una universidad como:

[...] "instituição de ensino e pesquisa" dotada de "personalidade jurídica, com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar", destinada a "promover a educação, a pesquisa e o desenvolvimento científico, filosófico, tecnológico, literário e artístico, e a formar profissional de nível superior" [...] (TEIXEIRA, 1989, p.12, comillas en el original).

Desde entonces, el sistema brasileño de educación superior ha pasado por significativos cambios en su modelo. La reforma implantada por la Ley 5540/68, que fijó normas de organización y funcionamiento de la enseñanza superior, entre otros cambios creó departamentos, sistema de créditos, examen de acceso y estableció la universidad como la

principal fuente de investigación en el país, lo que se consolidó definitivamente en la Constitución Federal de 1988, que en su art. 207 hace hincapié en la autonomía universitaria y en el trinomio enseñanza-investigación-extensión como indisociables, de igual modo promovió la diversificación de la enseñanza superior (SOARES et al., 2002; MACEDO et al., 2005).

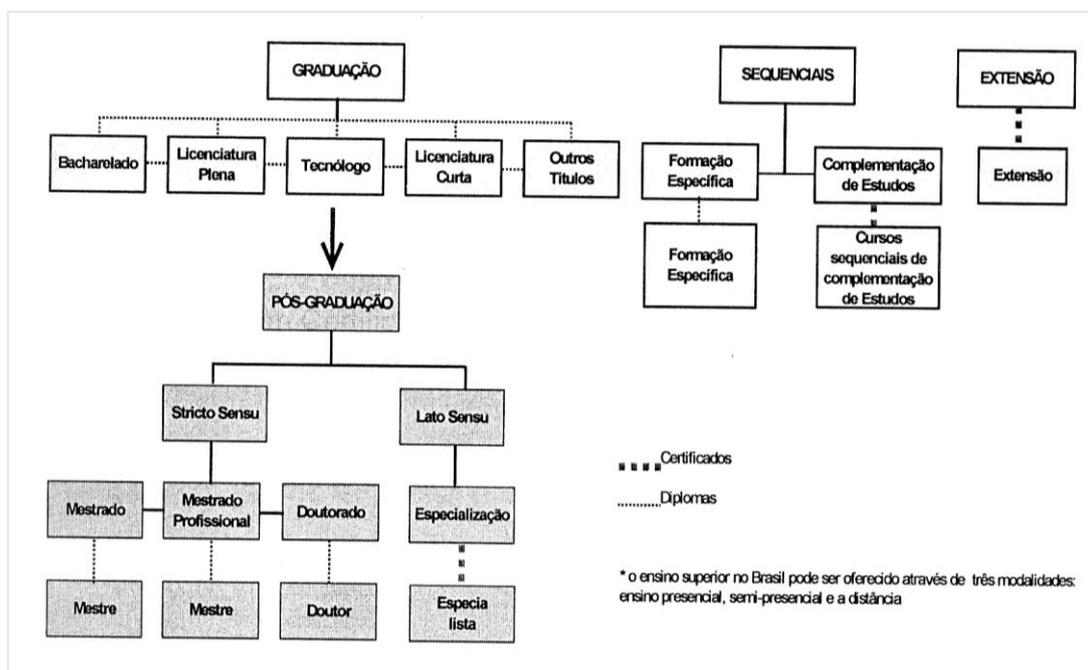
Con las nuevas directrices de la educación nacional establecidas en la Ley nº 9.394, promulgada en 1996, la educación superior brasileña se expande estableciendo nuevos tipos de institución, nuevas modalidades de cursos y programas, currículos más flexibles, la integración del grado y postgrado y los fundamentos para la construcción de un sistema nacional de evaluación de la educación superior (MACEDO et al., 2005).

Bastante diversas, las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) brasileñas, en cuanto a la categoría administrativa se especifican como: públicas (creadas o incorporadas, mantenidas y administradas por el poder público) y privadas (mantenidas y administradas por personas físicas o jurídicas de derecho privado). En cuanto a la organización académica se clasifican como: facultades, centros universitarios e universidades (BRASIL, 2006).

La condición de facultad es concedida por el Ministerio de la Educación, inicialmente a todas las nuevas instituciones, en cuanto a la condición de universidad y centro universitario depende de la acreditación ya existente y del cumplimiento de los patrones de funcionamiento y calidad exigidos para esta finalidad. Las universidades se caracterizan por la oferta de la enseñanza, investigación y extensión interrelacionadas y son instituciones pluridisciplinarias de formación de los cuadros profesionales de nivel superior. Además de aportar una producción intelectual institucionalizada, estas instituciones deben poseer al menos un tercio de su cuerpo docente con titulación académica de máster y doctorado e igualmente un tercio de docentes con régimen de tiempo integral. A su vez, los centros universitarios son instituciones pluricurriculares abarcando una o más áreas del conocimiento y que se caracterizan por la excelencia de la enseñanza ofrecida comprobada por la cualificación de sus docentes y por las condiciones del trabajo ofrecido a la comunidad (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Las universidades son las principales responsables de la oferta regular de actividades de enseñanza, investigación y extensión. En cuanto a la organización de la formación ofrecen:

Figura 18 - Sistema brasileño de enseñanza superior: cursos y niveles



Fuente: Soares, 2002, p.47

- Titulaciones de grado, dirigidas a candidatos que tengan concluido la enseñanza media/secundaria o equivalente y hayan sido clasificados en el proceso selectivo³⁰.
- Titulaciones de postgrado, comprenden programas de máster, doctorado, cursos de especialización y otros, abiertos a candidatos diplomados y que atiendan a las exigencias de las instituciones de enseñanza.
- Titulaciones secuenciales por campos del saber, de diferentes niveles, abiertos a candidatos que hayan concluido la enseñanza media/secundaria y que cumplan los requisitos establecidos por las instituciones de enseñanza.
- Cursos de extensión, abiertos a los candidatos que cumplan los requisitos establecidos en cada caso por las instituciones de enseñanza (BRASIL, 1998; 1999).

De acuerdo con los datos de 2011, del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), existen en Brasil 2.365 IES (284 públicas y 2081 privadas) y atienden a una media de 6.739.689 alumnos en cursos de grado, presenciales y a distancia, de ellos 1.773.315 matriculados en instituciones públicas y 4.966.374 en instituciones privadas. Entre las IES, 190 son, en cuanto la organización académica, denominadas universidades, 102 públicas y 88 privadas, las cuales acogen a la mayoría de los

³⁰ La duración mínima de cada titulación varía entre 2400h a 7200h y los límites mínimos para la conclusión varía entre 3 a 6 años (BRASIL, 2007).

alumnos de grado - una cifra en torno a 3.632.373 de matrículas. Entre las universidades públicas, 59 son federales, 37 provinciales y 6 municipales abarcando una media de 1.541.971 alumnos (BRASIL, 2013), las cuales son mantenidas por las instancias del poder público federal, provincial y municipal, respectivamente.

La masificación de la enseñanza superior en los últimos años, que además de ofrecer 29.376 cursos de grado presenciales oferta 1.044 cursos a distancia en todo el país (BRASIL, 2011) se debe a la creación de nuevas facultades y universidades privadas y públicas presenciales, en todos los estados en la última década (2001-2010) y la creación de la *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*³¹, que es una agrupación de universidades públicas con el objetivo de ofrecer cursos de grado a distancia (CUNHA, 2010).

Las formas voluntarias de acceso a la universidad incluyen el proceso selectivo tradicional a través de un examen que valora los conocimientos del estudiante en las disciplinas cursadas en la enseñanza media, y es aplicado por la propia universidad, y también el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), examen optativo que es convocado anualmente por el Gobierno Federal a través del INEP. Después de la realización del examen, el alumno entra en el Sistema de Selección Unificada (SISU)³² del Ministerio de la Educación e Cultura (MEC).

Además, el gobierno brasileño creó las “políticas de acción afirmativa” o como comúnmente se denomina “*política de cotas*”. Conocida en otros países como acción o “discriminación positiva”, las acciones afirmativas tienen como fines eliminar las desigualdades históricamente acumuladas garantizando la igualdad de oportunidades y de trato a todas las personas, bien como para compensar las pérdidas causadas por la discriminación derivada de motivos raciales, religiosos, étnicos y económicos, entre otros. En el contexto de las universidades públicas brasileñas, estas políticas sociales se traducen en cambios en el sistema de admisión/acceso con la adopción del “*sistema de cotas*”, que consiste en establecer un cierto número o porcentaje para ser ocupado en el área específica, por grupos definidos (MOEHLECKE, 2002).

Distintos proyectos y acciones del gobierno brasileño facilitan el acceso a la enseñanza superior que ayudan a promover la inclusión social y académica, entre ellos se incluyen:

³¹ <http://www.uab.capes.gov.br/>

³² <http://sisu.mec.gov.br/>

- *Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)*: tiene como objetivo la financiación de la educación superior de los estudiantes de grado que no pueden afrontar el coste de su educación.
- *Programa Universidade para Todos (PROUNI)*: tiene como finalidad proporcionar becas completas o parciales para estudiantes de los cursos de grado en las instituciones privadas de educación superior.
- *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*: tiene como finalidad buscar formas de incrementar el acceso y la permanencia del estudiante en la educación superior.
- *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*: tiene como finalidad ofrecer becas a los estudiantes de cursos presenciales de iniciación a la docencia que quieran hacer prácticas en las escuelas públicas y, una vez graduados se comprometen a trabajar como maestros en la red pública de enseñanza.
- *Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES)*: tiene como objetivo ofrecer apoyo financiero para promover la cooperación técnica y científica y el intercambio cultural entre Brasil y los países africanos en las áreas de educación y cultura (PORTAL BRASIL, 2010).

Aunque con distintas formas de acceso a la universidad, la tasa de escolarización de los jóvenes brasileños entre 18-24 años, de acuerdo con el Censo de la Educación superior (BRASIL, 2012), es de 14,4%, un porcentaje relativamente bajo en relación a otros países de América Latina como, por ejemplo Argentina (48%), Uruguay (34%), Bolivia (33%) y México (20%) (MACEDO, 2005). El gran desafío del sistema educativo brasileño es alcanzar entre los años 2011-2020 una tasa de escolarización del 33% de la población de jóvenes entre 18 y 24 años en la enseñanza superior.

El sistema brasileño de educación superior se enfrenta todavía a grandes retos, dado que además de democratizar el acceso, necesita mejorar su calidad“ en todos los niveles, grados y modalidades” y, principalmente aplicar de forma más contundente el principio que

establece el proceso de aprendizaje a través de la sinergia entre la enseñanza-investigación-extensión (MACEDO et al., 2005, p.132).

La LDB (BRASIL, 1996) en su Art. 43° hace hincapié en el desarrollo de una educación que promueva una formación diversificada, basada en las competencias, en la investigación y en el desarrollo profesional y ciudadano. La educación superior brasileña debe:

- Fomentar la formación cultural y el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo.
- Formar graduados en las diferentes áreas de conocimiento, preparados para la inserción en sectores profesionales y para la participación en el desarrollo de la sociedad brasileña, así como ayudarles en su formación continua.
- Fomentar el trabajo de investigación y la investigación científica.
- Despertar el deseo permanente de desarrollo cultural y profesional.

Estos principios establecen una educación no solo focalizada en el desarrollo de contenidos disciplinares, sino centrada en el desarrollo de competencias y habilidades. El cumplimiento de estos principios conlleva la necesidad de que la educación universitaria fomente el desarrollo de la ALFIN en sus estudiantes, dado que el acceso, búsqueda, evaluación y uso crítico de la información son elementos indispensables tanto en el proceso de estudio e investigación como en el desarrollo de la capacidad de formación continua y aprendizaje permanente.

Sin embargo, la estructura y estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionales aún vigentes en la cultura educacional brasileña, como la organización por departamentos, la fragmentación de los saberes en asignaturas, la educación centrada en el profesor, aulas expositivas como principal estrategia de enseñanza, el énfasis dada al libro texto, la falta de incentivo a las actividades extracurriculares y los métodos de evaluación objetivos son factores que no favorecen las iniciativas que priorizan el desarrollo de la educación de ALFIN en el sistema educacional brasileño (DUDZIAK, 2001).

Es necesario vencer barreras y buscar a través de una buena planificación las formas de integrar el concepto de la ALFIN en las universidades como un eje esencial para ayudar en el cumplimiento de los principios de diversificación en la formación de las personas determinados en la LDB que, que entre otros involucran: investigación, formación continua y

graduados preparados para la inserción en sectores profesionales. Además, en las universidades públicas brasileñas, por ejemplo las competencias informacionales ya aparecen en la normativa de las acciones de extensión universitaria, como parte de la línea “Tecnología de la Información”, y trata del “desarrollo de la competencia informacional para identificar, localizar, interpretar, relacionar, analizar, sintetizar, evaluar y comunicar información en forma impresa o fuentes electrónicas; la inclusión digital” (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2007, p.33).

La extensión universitaria se entiende como “el proceso educativo, cultural y científico que articula la enseñanza y la investigación de forma indisociable y viabiliza la relación transformadora entre universidad y sociedad” (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2007, p.17). Como un conjunto de actividades para difundir el conocimiento y la cultura académica en la comunidad e implementar curso de ALFIN para el desarrollo del sujeto autónomo es muy importante, pero la ALFIN como actividad de extensión universitaria es limitada, por lo que es necesario que forme parte explícita también de las actividades de enseñanza y de investigación a través de políticas institucionales para esta finalidad.

La educación de estudiantes para en el uso de la información en el contexto académico brasileño es llevada a cabo por las bibliotecas universitarias, las cuales apoyan la misión educacional de la institución en la cual se insertan subministrando la infraestructura bibliográfica, documentación e información necesaria para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión.

La creación de las universidades en el inicio del siglo XX, en Brasil, impulsó la instauración de las bibliotecas en el contexto de la educación superior. Inicialmente, estas bibliotecas fueron pequeñas bibliotecas sectoriales y que, gradualmente, a partir de los años 40, surgieron las bibliotecas centrales en las grandes universidades y, con ellas el comienzo de los servicios cooperativos (CARVALHO, 2004). Pero, en cuanto a la estructura administrativa, como detectó Miranda, desde 1978 y hasta la actualidad las bibliotecas universitarias brasileñas tradicionalmente no tienen un criterio unificado.

Como se puede conferir en los estudios de Lubisco (2007) y Carvalho (2004) investigaciones, encuentros, seminarios nacionales y programas fueron emprendidos a partir de la década de los 70 en el sentido de crear políticas públicas unificadas, desarrollar y mejorar la calidad de las bibliotecas brasileñas. Estas iniciativas incluyen:

- Realización del *1º Encontro Nacional de Diretores de Bibliotecas Centrais Universitárias*, en 1972.
- Creación de la *Comissão Nacional de Administração de Bibliotecas Centrais Universitárias*, en 1972.
- Realización del *Seminário para Estudos dos Problemas de Administração e Funcionamento das Bibliotecas Universitárias*, en 1974.
- Implantación del NAT 08 (*Núcleo de Assistência Técnica*), en 1975.
- Creación de la *Comissão de Bibliotecas Universitárias, associada a Federação Brasileira de Associação de Bibliotecários*, en 1978.
- Realización del “*1º Seminario Nacional de Bibliotecas Universitarias*”, en 1978.

Debido a todos estos logros conquistados a partir de la década de los 70, algunas iniciativas de políticas públicas para el sector de bibliotecas universitarias fueran implementadas como, por ejemplo el *Plano de Nacional de Bibliotecas Universitárias* (PNBU), creado en 1986 y extinto en 1995. El *PNBU* contribuyó al desarrollo de las bibliotecas universitarias con la creación de programas como: el Programa de Adquisición Planificada de Revistas, Programa de Financiación de Libros para los Cursos de Licenciatura, Realización del Curso de Especialización para Bibliotecarios das Instituciones de Enseñanza Superior, Programa de Estudios Técnicos, Investigación y Desarrollo de Recursos, entre otros (LUBISCO, 2007, p. 109).

Algunas de estas iniciativas iniciadas en la década de los 70 y 80 aún están vigentes, como la *Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias* (CBBU), asociada a la *Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários* (FEBAB), la cual tiene como finalidad representar a las bibliotecas universitarias en los organismos gubernamentales y en la comunidad científica brasileña, promover políticas públicas en las áreas de interés para fomentar la cooperación, el intercambio de servicios y productos, entre otras atribuciones. Así como el Seminario Nacional de Bibliotecas Universitarias que ya cuenta con su 17ª edición, en 2012.

Las bibliotecas universitarias en la actualidad gozan de beneficios conquistados a lo largo de los años, como mejores condiciones de funcionamiento, consorcios, cooperación entre bibliotecas, asesoramiento al usuario, más incentivos gubernamentales, educación continuada (DUDZIAK, 2001), pero afrontan todavía muchos problemas relacionados con la planificación, administración y recursos humanos, infraestructura y servicios.

El modelo vigente de biblioteca está aún muy ligado al culto del sistema por el sistema, es decir, cerrado en sus rutinas, procedimientos, reglas y aislado del proceso decisorio de la institución educacional al cual pertenece (DUDZIAK, 2001). Aunque, desde 1974, en el *Seminário para Estudos dos Problemas de Administração e Funcionamento das Bibliotecas Universitárias*, las discusiones sobre este tema ya “asociaba la planificación bibliotecaria a la planificación educacional” (LUBISCO, 2007, p.144).

Para Russo (2003), el problema de la baja inversión en las universidades ha afectado profundamente al funcionamiento de las bibliotecas universitarias comprometiendo su imagen ante su comunidad de usuarios, y es necesario repensar espacios, personal, productos y servicios para atender adecuadamente a la demanda actual de los usuarios y revertir la insatisfacción que envuelve esas bibliotecas.

Con la introducción de las TIC, la informatización de los acervos impresos y la organización, producción y adquisición de la información digital y su acceso a través de la internet, las bibliotecas universitarias brasileñas se transforman en bibliotecas híbridas e intentan avanzar ofreciendo distintos productos y servicios a su comunidad de usuarios internos y externos.

Comúnmente, en el caso específico de las bibliotecas de las universidades públicas, de ámbito Federal, están estructuradas en una biblioteca central, la cual actúa como órgano coordinador de las distintas bibliotecas sectoriales en escuelas y facultades, subordinada a la Rectoría. Más reciente y de forma aislada, algunas bibliotecas universitarias se vienen transformando en Sistema/Red de Bibliotecas constituidas por un consejo deliberativo, un superintendente y bibliotecas sectoriales. El gran reto ahora, en estas bibliotecas, es reunir pequeñas bibliotecas sectoriales y formar grandes bibliotecas universitarias, que ya ha empezado a germinar en algunas universidades, como por ejemplo en la Universidad Federal de Bahía, así como en la Universidad Federal Fluminense (SANTOS; ANDRADE, 2008) con el objetivo de ofrecer más y mejores servicios a su comunidad de usuarios.

Con estas iniciativas, las bibliotecas universitarias ya empiezan a dar muestras o un deseo de cambio con fines de ofertar los servicios que están siendo apuntados como innovadores en bibliotecas universitarias ante la nueva realidad de la sociedad digital, tales como: provisión de mejores espacios para el aprendizaje, servicios de referencia digital, manutención de repositorios digitales, creación de metadatos, colecta y digitalización de materiales de archivo y la educación para la ALFIN (CUNHA, 2010).

Pero, la biblioteca universitaria brasileña aún tiene un largo camino por recorrer para transformarse en un centro de recursos para el aprendizaje, donde sea un espacio común de concentración y de prestación conjunta de servicios para la comunidad universitaria.

4.2 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL CONTEXTO BRASILEÑO

La ALFIN en Brasil es un área de estudio aún emergente y requiere contribuciones para la construcción de una base teórico-práctica (BELLUZZO, 2005). Solo recientemente se han establecido algunas recomendaciones generales a través de la Declaração de Maceió (2011), entre estas se hace hincapié en que las bibliotecas, instituciones, organismos y profesionales interesados en el fomento y promoción de las competencias informacionales establezcan relaciones locales, regionales, nacionales e internacionales para coordinarse y realizar acciones conjuntas, así como el *Manifesto de Florianópolis* (2013) que entre otros puntos determina que es de responsabilidad de las instituciones públicas gubernamentales la elaboración y cumplimiento de políticas públicas relativas a la competencia en información.

Igualmente que en otros países, en Brasil la expresión *information literacy* ha sido traducida y es utilizada de distintas formas, entre ellas: alfabetização informacional, letramento informacional, competência informacional y competencia em informação. Dudziak (2010a) señala que en Brasil aún no hay un consenso sobre la traducción de *information literacy*.

De modo general, en el contexto brasileño la ALFIN se viene desarrollando a través de estudios de bibliotecarios, administradores e investigadores en distintas áreas, pero, más precisamente en las áreas de la Ciencia de la Información y Biblioteconomía. Las discusiones sobre la ALFIN en Brasil han evolucionado en los últimos años. Una búsqueda no exhaustiva en bibliotecas electrónicas como la *Scielo Brasil* (<http://www.scielo.br/>), *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* (<http://bdtd.ibict.br/>) y consulta a la wiki *alfiniberoamerica* (Brasil), (<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/>), página web que recopila información sobre ALFIN en los países iberoamericanos y de América Latina, así como repositorios institucionales, entre otras fuentes, muestran un material científico y profesional sobre ALFIN bastante diversificado que incluye artículos, tesinas, tesis, ponencias, libros y capítulos de libros abordando sus distintos matices.

La creación de grupos de investigación sobre ALFIN en las universidades brasileñas, conforme están registrados en el *Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil*, del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, como por ejemplo:

Competência em Informação: suas múltiplas relações – UEL, Competência em Informação – UNB, Competência em Informação: suas múltiplas relações – UEL, Competência Informacional - GPCIn – UFSC, Comportamento e Competência Informacionais – UNESP y GPINFO - Grupo de Pesquisa em Informação – UDESC, han contribuido al desarrollo de los estudios científicos en esta área, del mismo modo que las publicaciones de autores e instituciones aisladas y las iniciativas de la FEBAB, promoviendo cursos para la capacitación de bibliotecarios y participando de eventos nacionales e internacionales sobre este tema.

Entre los autores precursores que han abordado la ALFIN con la concepción actual, están Caregnato (2000) con el estudio: “*O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede*”. En este estudio, la autora aborda la educación de usuarios ante los nuevos desafíos derivados de la información digital en red, y señala la necesidad de que las bibliotecas universitarias se prepararen para cambiar de la formación tradicional de usuarios a la formación en habilidades informacionales en la era digital. En el año siguiente, Dudziak (2001) en su tesina, entre otros puntos presenta una revisión de la literatura nacional e internacional sobre la ALFIN abordando sus diferentes concepciones y el papel educacional de las bibliotecas y de los bibliotecarios para el desarrollo de las competencias informacionales.

Desde entonces, muchos autores brasileños han debatido sobre el concepto de la ALFIN y sus diferentes matices en búsqueda de un entendimiento. Hatschbach (2002) aborda los aspectos conceptuales e históricos de la ALFIN y sus aplicaciones en el entorno académico identificando los temas principales abordados en tutoriales. Campello (2003, 2009) investiga el concepto de la ALFIN y la práctica educativa del bibliotecario en el contexto escolar, Belluzzo (2005, 2006) discute la necesidad de la gestión de la información para la construcción del conocimiento apoyada en el uso de mapas conceptuales y el aprendizaje significativo. Muchos estudios tratan de la formación, capacitación y/o competencias en información del estudiante de Biblioteconomía y/o de bibliotecarios tanto de formación generalista como especializado (VITORINO, 2007; LINS, 2007; FARIAS; VITORINO, 2009; MATA, 2009; AZEVEDO; BERAQUET, 2010; MATA; SILVA, 2011).

Algunos estudios abordan las competencias informacionales como aportación social (SILVA, et al., 2005; SERAFIM, 2012), otros tratan de la actitud informacional de los estudiantes de postgrado en relación a la búsqueda y uso de la información (GASQUE, 2008; GUEDES y CARVALHO, 2011; SILVA y OLIVERA, 2012). Así como otros tratan del desarrollo de las competencias informacionales de personas mayores (DE LUCCA, 2012) y de la necesidad de la evaluación (SANTOS; SILVA, 2011). También se verifica la existencia

de estudios sobre el aprendizaje y competencia en información utilizadas en la educación a distancia online (CAVALCANTE, 2012) y en el ambiente de trabajo (COELHO, 2011).

Pero, las investigaciones y estudios brasileños sobre la aplicación práctica, políticas, implantación de programas y/o integración curricular de la ALFIN en la formación de estudiantes universitarios todavía son incipientes. Dudziak (2005) en un estudio descriptivo y de carácter general consideró la educación para la ALFIN como un nuevo paradigma ante la sociedad actual. También defiende el concepto de ALFIN a partir de un abordaje socio-cognitivo constructivista. La autora señala que, en la implantación de programas educacionales de ALFIN, es necesario incorporar la práctica del aprendizaje al contexto diario del alumno considerando diferentes espacios, recursos y fuentes de información.

En un otro estudio sobre el desarrollo de la ALFIN en el contexto del aprendizaje y la educación, Dudziak (2008, p. 49) recomienda que es necesario preparar a los educadores y formar profesionales especializados en el tema; que las decisiones en el ámbito educacional deben ser tomadas basándose en pruebas construidas a partir de la relación entre competencia informacional, metas educacionales y resultados específicos esperados; que la competencia informacional debe ser requisito necesario en la educación, con evaluación y atribución de créditos. A su vez, Cavalcante (2006) abordó políticas de formación para la competencia en información en la educación superior a partir del análisis de las políticas implementadas en la *École de Bibliothéconomie et des Sciences de l'Information*, en la *Université de Montréal*.

Por un lado, Carvalho (2008) abordó como son ejercidas por los bibliotecarios de las universidades brasileñas las competencias en información y detectó que los gestores de bibliotecas universitarias brasileñas reconocen el papel del bibliotecario como agente social, responsable de enseñar las competencias en información, pero la realización de actividades para esta finalidad se muestran escasas.

Por otro lado, en una universidad pública brasileña, Lehmkuhl (2012) investigó el proceso de búsqueda de los estudiantes de la segunda y séptima etapas del grado de Zootecnia para acceder a la información científica en internet, con el fin de establecer una comparación entre los estudiantes que están comenzando y terminando la titulación de Grado. Entre las conclusiones el autor destaca que los estudiantes son realmente expertos con las TIC, pero no lo son igualmente en la recuperación de la información científica en internet, dado que no tienen conocimiento de las fuentes de información en línea, específicas de su materia y las estrategias de búsqueda adoptadas son muy poco elaboradas. En cuanto a la diferencia entre los estudiantes que están llegando a la universidad y los que están saliendo, las habilidades de búsqueda de la información en ambos colectivos son sutiles.

A su vez, Silva (2009) estudió la competencia en información de los estudiantes basándose en la elaboración del trabajo de fin de grado y el papel de la biblioteca universitaria en este proceso. Entre las conclusiones la autora destaca que los estudiantes demostraron conocimiento limitado acerca de la biblioteca y sus recursos, y recomienda que las bibliotecas como ambientes de enseñanza-aprendizaje implementen acciones para apoyar las actividades académico-científicas de los estudiantes.

En síntesis, coincidiendo con Dudziak (2010a) aunque la investigación sobre ALFIN esté consolidada en países como los Estados Unidos, en muchos otros (incluyendo el caso Brasil) la institucionalización del tema aun es precaria ya que, la mayor parte de los proyectos pedagógicos no contemplan el tema y, por otro lado, existe una fragmentación de intereses e iniciativas que hacen que las acciones sean, en general aisladas. Esta misma autora propone el Proyecto *CIMES* (DUDZIAK, 2010b) con el objetivo de capacitar la comunidad universitaria con la promoción de la cultura de la información y comunicación a partir de la educación de la competencia informacional y mediática.

En este contexto es muy importante que el sistema brasileño de educación superior, aunque considerando toda la su diversidad y heterogeneidad, invierta esfuerzos para que la formación en competencias en información tenga presencia garantizada en el currículo académico para cumplir con los principios educativos establecidos en la LDB (BRASIL, 1996) y ayudar a cumplir las garantías fundamentales previstas en la “Constitución Federal de 1988” en relación al derecho de acceso a la información, que a través de la “Ley General de Acceso a la Información” (Ley nº 12.527, de 18 de noviembre de 2011³³) determina en el Art. 7º o derecho de “*I - orientação sobre os procedimentos para a consecução de acesso, bem como sobre o local onde poderá ser encontrada ou obtida a informação almejada*”.

4.3 EL SISTEMA ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

El sistema español de educación superior, dotado de una mayor autonomía a partir de la década de los ochenta y actualmente integrado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), está modernizando sus universidades siguiendo las directrices enmarcadas en el Proceso de Bolonia, que determinan la necesidad de promover la convergencia de la enseñanza superior en Europa y darle una mayor visibilidad internacional. Actualmente, participan del EEES 47 países europeos y sus principales metas son:

³³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm

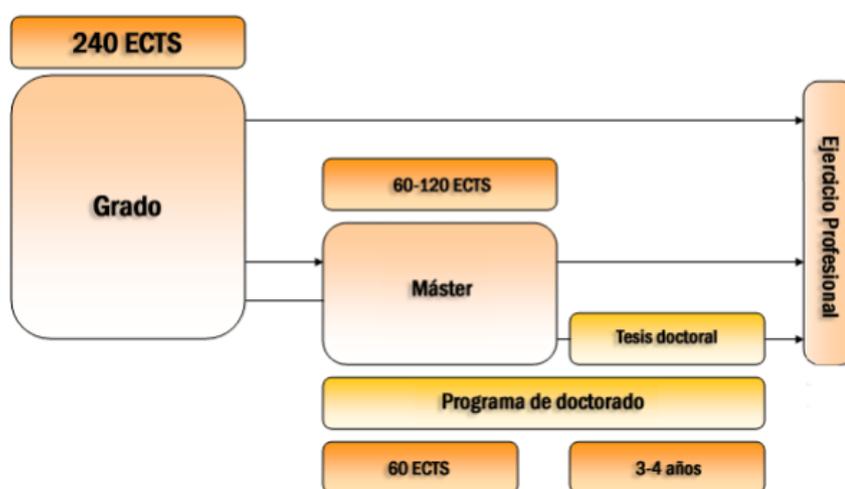
- Adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable y entendible en toda Europa.
- Establecimiento de un sistema de titulaciones universitarias formado por: Grado, Máster y Doctorado.
- Establecimiento de una valoración del crédito universitario igual para todos los países europeos "*European Credit Transfer and Accumulation System*" (ECTS).
- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.
- Establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad de los títulos
- Establecimiento de una dimensión Europea en la Educación Superior.
- Promocionar el aprendizaje continuado a lo largo de la vida (*lifelong learning*).
- Propiciar, como punto esencial, la participación de las universidades y de los estudiantes en todo el proceso (AMATE RODRÍGUEZ, 2009, p. 5234)

Una de las características sobresalientes en esta transformación de la enseñanza superior en Europa incide en la renovación curricular, dado que el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), como señala Area Moreira (2005), obliga a las universidades a introducir cambios profundos tanto en las políticas de profesorado como en las formas de transmitir el conocimiento a los estudiantes. El ECTS establece que el trabajo del estudiante en un año académico es igual a 60 créditos y toma como referencia todo el volumen de trabajo del alumno incluyendo clases teóricas y prácticas, tiempo dedicado al estudio, preparación de exámenes y elaboración de trabajos.

Este modelo de ECTS requiere una nueva metodología docente y una nueva forma de adquisición del conocimiento por parte de los alumnos (AREA MOREIRA, 2005) a través de la adquisición de competencias. El ECTS establece sustituir la carga docente centrada más en el aprendizaje de conceptos teóricos por actividades que estimulen el diálogo, participación y compromiso, considerando que el aprendizaje sea un proceso activo fundamentado en la investigación y que coloque a los alumnos en situaciones reales y con sentido (PÉREZ GÓMEZ et al., 2009). Para facilitar la transparencia de la formación adquirida a través de este sistema de ECTS se crea el "suplemento al diploma" que se define como "[...] un anexo al título original, diseñado para proporcionar una descripción de la naturaleza, nivel, contexto, contenido y estatus de los estudios que han sido realizados y completados satisfactoriamente por el titulado" (PAGANI, 2003, p. 17).

En este contexto, para adaptarse al nuevo paradigma educacional europeo, la enseñanza universitaria española ha emprendido reformas significativas tanto estructurales como en la metodología. La Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, de 12 de abril, que substituyó la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, sienta las bases para realizar una profunda modernización en la Universidad. A través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales extinguiendo las titulaciones de primer y segundo ciclo (licenciaturas, diplomaturas e ingenierías superiores y técnicas).

Figura 19 - Organización de la enseñanza universitaria española



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte³⁴, 2013

El ciclo de formación universitaria inicial en este nuevo modelo es la titularidad de Grado, la cual tiene como finalidad una formación general y orientada a preparar estudiantes para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Después viene el ciclo de Máster, corresponde la adquisición de una formación avanzada, orientada a la especialización académica/profesional o a promover la iniciación en las tareas de investigación. En cuanto al ciclo de Doctorado objetiva la formación avanzada en las técnicas de investigación e incluye la elaboración y presentación de una tesis doctoral (ESPAÑA, 2007).

De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ESPAÑA, 2012), el número de estudiantes matriculados en las universidades españolas en Grado y Máster en el curso 2011-2012 abarcó 1.582.714 estudiantes, de los que 824.741 son estudiantes de Grado, 644.912 son remanentes de las titulaciones de primer y segundo ciclo y

³⁴ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/organizacion-ensenanza-universitaria.html>

113.061 de Máster. Se destaca también que hubo un incremento del número de estudiantes y que la tasa neta de escolarización universitaria entre la población de 18 y 24 años ha ascendido en los últimos cursos, es decir, pasó de un porcentaje del 23,8% en el curso 2008-09 al 27,9% en el curso 2011-2012.

La enseñanza universitaria española, vigente desde hace más de cinco siglos, de acuerdo con la clasificación de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), asociación de universidades públicas y privadas españolas de ámbito estatal, que cuenta con 48 universidades públicas, 24 privadas y de Iglesia Católica y 2 dependientes del ministerio, que también se caracterizan como públicas. El sistema de enseñanza universitario ofrece 2.382 titulaciones, de las que 1.927 son ofrecidas por universidades públicas (80,7%) y 462 en universidades privadas (19,3%) (ESPAÑA, 2012).

El acceso a las enseñanzas oficiales de Grado en España es a través de la posesión del título de bachiller o equivalente, el alumno debe superar una única prueba aplicada en cada universidad y acorde con los principios establecidos por la Conferencia General de Política Universitaria. En cuanto al acceso a las enseñanzas oficiales de Máster, es necesario estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de máster. Para acceder al programa de Doctorado se requiere cumplir las mismas condiciones que para el acceso a las enseñanzas oficiales de Máster, u otro del mismo nivel expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior o ajena; para esta última, no se exige homologación del título, pero es necesario una previa comprobación de su equivalencia a nivel de formación de los títulos españoles (ESPAÑA, 2007).

Pasados diez años desde la creación del EEES y el inicio de la implantación de los nuevos grados, el gran reto de las universidades europeas y, entre ellas las españolas, es alcanzar las metas establecidas en el marco estratégico *Educación y Formación* (ET 2020) del Consejo de la Unión Europea, que espera hasta el 2020: “hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad”; “mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación”; “promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación” (UNIÓN EUROPEA, 2009, p.4). En este documento, la Comunidad Europea hace hincapié en la necesidad de fomentar la adquisición en todos los ciudadanos de las competencias clave transversales (competencia digital, la capacidad de aprender a aprender, el

sentido de la iniciativa y el carácter emprendedor y la conciencia cultural), así como garantizar que el trinomio educación-investigación-innovación sea indisociable.

Desde la perspectiva de la docencia universitaria enfocada en el aprendizaje, la necesidad de fomentar el aprender a aprender y las competencias necesarias para la investigación y el pensamiento crítico, las bibliotecas universitarias españolas se insertan como piezas fundamentales en las universidades. Dependientes de sus respectivas universidades y como servicios de soporte a la docencia y a la investigación, las bibliotecas universitarias españolas, integran la Red Española de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), la cual en su calidad de asociación nacional, tiene como objetivo representar las bibliotecas universitarias y científicas ayudándoles a promover servicios e infraestructuras, a través de la cooperación y de la colaboración (MARTÍN GAVILAN, 2009).

Creada desde el año 1988 e institucionalizada como una comisión sectorial de la CRUE, desde 1994, REBIUN tiene como misión:

Liderar, coordinar y dar directrices a las bibliotecas universitarias y científicas potenciando la cooperación y la realización de proyectos conjuntos para dar respuesta a los nuevos retos que las universidades tienen planteados en los ámbitos del aprendizaje, la docencia, la investigación y formación a lo largo de la vida (REBIUN, 2012, p.13).

En cuanto Comisión Sectorial, REBIUN está compuesta por órganos colegiados (Asamblea General o Pleno y Comité Ejecutivo) y por órganos unipersonales (Presidente, Secretario Ejecutivo y Vocales). Actualmente actúa a través de cuatro líneas estratégicas de acción:

1. Mejorar la organización, la comunicación y el liderazgo de REBIUN.
2. Dar soporte a la docencia, aprendizaje e investigación y gestión.
3. Potenciar el desarrollo y el uso de la Biblioteca Digital 2.0, internet y las redes sociales.
4. Construir y ofrecer un catálogo de servicios y productos colaborativos de calidad de REBIUN (REBIUN, 2012, p.19-21).

Abarcando 75 universidades miembros de la CRUE (50 de ámbito universitario público y 24 de ámbito universitario privado) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Sociológicas (CSIC), las líneas estratégicas de REBIUN (2012, p.15-16) se rigen por unos valores establecidos:

- **Cooperación y alianzas:** incrementamos la cooperación, la comunicación y los proyectos bibliotecarios colaborativos que mejoran los servicios bibliotecarios destinados a los usuarios de las bibliotecas universitarias. Potenciamos alianzas internas y externas para mejorar y promocionar las bibliotecas universitarias y científicas.
- **Accesibilidad a la información y al estudio:** facilitamos y promovemos el libre acceso a los espacios, servicios bibliotecarios y colecciones documentales para todas las personas que necesiten ayuda informacional y se encuentren realizando procesos de aprendizaje, estudio e investigación.
- **Comunicación científica y acceso abierto:** desarrollamos sistemas de información con el fin de facilitar la nueva comunicación científica de acceso abierto en internet.
- **Tecnologías de la Información y la Comunicación:** aprovechamos las facilidades que nos proporcionan los desarrollos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Internet, redes sociales, biblioteca 2.0...) para promover políticas e iniciativas para compartir el conocimiento científico y técnico.
- **Formación y tecnología educativa:** promovemos la formación de los usuarios para que sean expertos en el acceso, gestión y aprovechamiento de la información científica digital. Ofrecemos a través de las bibliotecas universitarias aquellas Tecnologías de la Información y Comunicación que mejoran y facilitan el acceso a la información, documentación y servicios bibliotecarios.
- **Multilingüismo y multiculturalidad:** promovemos el acceso a todos los recursos de información científica y técnica para incrementar la difusión y el uso de los servicios bibliotecarios multiculturales y multilingües, cada vez más necesarios en los nuevos entornos globales de las universidades especialmente a partir del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior e Investigación.
- **Calidad y sostenibilidad:** promovemos la mejora y la calidad de las bibliotecas universitarias para satisfacer las necesidades de estudio, aprendizaje e investigación de

la comunidad académica. Orientamos y potenciamos que las bibliotecas universitarias garanticen la eficiencia económica, social, así como la protección medioambiental, mediante mejora de la calidad en gestión de todos los recursos que disponen y les son asignados.

- **Profesionalidad, lealtad y compromiso institucional:** promovemos el desarrollo de las competencias personales y profesionales de los equipos de trabajo e incrementamos el compromiso y la lealtad en los valores y objetivos institucionales de la universidad.

A partir de las directivas de REBIUN y favorecidas con las reformas universitarias, en España a partir del 1983, las bibliotecas universitarias españolas se expanden (MARTÍN GAVILAN, 2009) y empiezan a adoptar el modelo y concepto de biblioteca universitaria como CRAI ofreciendo espacios, servicios y productos para apoyar el nuevo paradigma de la enseñanza-aprendizaje universitaria. Como un centro de recursos para el aprendizaje y la educación, las universidades españolas “[...] integran servicios clave para profesores y estudiantes, vinculados con sus proyectos educativos y que relacionan información y nuevas tecnologías” (GONZÁLEZ GUITIÁN; MOLINA PIÑEIRO, 2008).

De acuerdo con los datos estadísticos de REBIUN (2011), las bibliotecas universitarias españolas en su conjunto tienen 1.992.673 usuarios propios o potenciales, entre ellos, 1.411.094 son estudiantes de grado, 169.206 son estudiantes de postgrado, 132.154 son profesores y 71.057 son personal de administración y servicios, entre otros tipos de usuarios. En cuanto a las instalaciones y fondos documentales se destacan: 188.895 puestos de lectura, 14.158 puestos en salas para trabajo en grupo, 1.689.335, 623.828 títulos de monografías en papel, 1.380.581 monografías audiovisuales, 6.122.771 monografías de pago o con licencia, 719.627 títulos de publicaciones periódicas en papel, 1.463.094 publicaciones periódicas de pago o con licencia y 7.420 bases de datos.

Entre los servicios ofrecidos a los usuarios incluyen 15.750.823 préstamos realizados, 199.917.935 consultas al catálogo de la biblioteca, 44.714.604 búsquedas o consultas en recursos electrónicos de pago o con licencia y 29.726.833 documentos descargados de los recursos electrónicos de pago o con licencia y 10.560 cursos de formación de usuarios realizados. En cuanto a los recursos humanos, 6.551 persona están trabajando, entre los cuales hay un total aproximado de 2.480 bibliotecarios profesionales, 3.124 auxiliares de biblioteca, 545 personal becario, 300 personal administrativo y 124 personal especializado, entre otros.

Las bibliotecas universitarias españolas, especialmente universidades públicas cuentan con una estructura formada por una biblioteca general y bibliotecas de área, atiende tanto a la comunidad universitaria como a la comunidad científica española, dado que “[...] la falta de bibliotecas generales de investigación y la ausencia en la práctica de fondos especializados en las bibliotecas del sistema de lectura pública español, convierten las bibliotecas universitarias de las universidades públicas en las bibliotecas de investigación de todo el país” (MARTÍN-GAVILÁN, 2009, p.2).

El compañerismo (trabajo en equipo), la colaboración (relaciones establecidas con otros servicios de la universidad), el asociacionismo (lazos establecidos con las bibliotecas del entorno), cooperativismo (lazos establecidos para el compartimiento de ideas y recursos), alianzas (relaciones establecidas con organizaciones de diferente naturaleza y finalidades con objetivos parcialmente concurrentes) y fraternización (lazos establecidos con organizaciones del mismo tipo en otros países), son características que, en mayor o menor grado, ya pertenecen al ámbito de las bibliotecas universitarias españolas desde hace algunos años (ANGLADA I DI FERRER, 2006).

El compañerismo sobresale en proyectos que ya están consolidados como resultado de acciones conjuntas a través de once grupos de trabajo estables de REBIUN, tales como: el Catálogo Colectivo REBIUN, el servicio de préstamo interbibliotecario, anuarios y bases de datos estadísticas, difusión del patrimonio bibliográfico y el repositorio digital Recolecta - recurso de información de acceso abierto para la difusión y preservación de los resultados de la investigación científica en España.

La colaboración de las bibliotecas con otros sectores de la universidad está reflejada, en su segunda línea estratégica (Dar soporte a la docencia, aprendizaje e investigación y gestión) a través de enlaces con los vicerrectorados de docencia y de investigación, entre otros, de proyectos compartidos para el desarrollo de ALFIN con departamentos y profesores (como se detallará más adelante en el epígrafe 5.4) y de nexos con unidades internas comprometidas con mecanismos de calidad y evaluación institucional, entre otros (ANGLADA I DI FERRER, 2006).

En cuanto al cooperativismo, o proyectos conjuntos, están representados en el ámbito bibliotecario español, principalmente por la participación de las bibliotecas en consorcios (ANGLADA I DI FERRER, 2006, MARTÍN-GAVILÁN, 2009). En este ámbito, la cooperación está presente desde la década de los 80 y 90 en bibliotecas especializadas en proyectos de automatización de fondos y la creación de catálogos colectivos. REBIUN integra consorcios como:

- Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC)³⁵, fundado en 1995 y desde 1996 concebido como un organismo público con personalidad jurídica propia, tiene como fines mejorar los servicios bibliotecarios a través de la cooperación.
- Consorcio de Universidades de la Comunidad de Madrid y de la UNED para la Cooperación Bibliotecaria (Madroño),³⁶ fundado en junio de 1999. Tiene como fines mejorar la calidad de los servicios bibliotecarios a través de la cooperación interbibliotecaria para incrementar la productividad científica, mejorar los servicios bibliotecarios existentes y ahorrar costes en la catalogación.
- Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Andalucía (CEBUA),³⁷ fundado en marzo de 2001. Tiene como misión potenciar la cooperación entre las bibliotecas universitarias andaluzas con la finalidad de mejorar el aprovechamiento de los recursos económicos, dar mayor accesibilidad a los recursos compartidos y facilitar el uso compartido de las TIC.
- Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Galicia (Bugalicia)³⁸, fundado en 1997. Tiene como misión facilitar la innovación tecnológica en todos los procesos de gestión bibliotecaria.
- Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Castilla-León (BUCLE)³⁹ fundado en junio de 2002, y entre sus fines contempla: facilitar el intercambio de recursos de información disponibles en cada institución, incrementar y mejorar el acceso de los usuarios de cada institución a las colecciones bibliográficas disponibles, racionalizar las inversiones en recursos bibliográficos y documentales.

Las alianzas y asociaciones están representadas por acuerdos con organismos como el Gabinete de Cultura de la Presidencia del Gobierno, Ministerio de Cultura, Consejo de Cooperación Bibliotecaria, Ministerio de Innovación y Ciencia y La Fundación Española para

³⁵ <http://www.cbuc.cat/>

³⁶ <http://www.consorcioadrono.es/>

³⁷ <http://fire.cica.es/>

³⁸ <http://www.bugalicia.org/>

³⁹ <http://www.ubu.es/bucle/es>

la Ciencia y la Tecnología (FECYT), IFLA, entre otros, para emprender acciones conjuntas orientadas al desarrollo y promoción de la cultura (MARTÍN-GAVILÁN, 2009). Así como por la propia existencia de REBIUN como una Comisión Sectorial vinculada a CRUE y la alianza con el servicio de informática conformando la Comisión Intersectorial TIC-REBIUN.

En cuanto a la fraternización, las bibliotecas universitarias españolas tienen presencia en IFLA, alianzas con la Coalición Internacional de Consorcios de Bibliotecas (ICOLC) a través del CBUC (ANGLADA I DI FERRER, 2006) y con universidades europeas como la Universidad de Cardiff, entre otras.

Gracias a la interacción, cooperación y colaboración, las bibliotecas universitarias españolas avanzan mejorando sus edificios, tecnologías y en la concentración y prestación de servicios a toda la comunidad universitaria. Constituyen una referencia para otras bibliotecas universitarias, dado que todo esto ha sido posible porque, como señala Anglada i Di Ferrer (2006), se han tomado decisiones organizativas correctas.

4.4 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

El término “*information literacy*” en España también se traduce de distintas formas, pero se destaca la expresión “alfabetización informacional”, así como el acrónimo “ALFIN” propuesto por Félix Benito el en 1995 (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2007). También se utilizan las expresiones “competencias informacionales”, “competencias en información” y “alfabetización en información”.

El marco general de ALFIN en España está definido en la Declaración de Toledo (2006, p.1), elaborada por los participantes del *Seminario de Trabajo “Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional*, en 2006. Entre otros puntos, esta declaración recomienda que:

- El sistema educativo obligatorio es la base inicial para la capacitación en el uso de la información, por lo que es preciso dar protagonismo a la biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje y la adquisición de competencias.
- Los planes de estudio de las universidades que forman profesionales de la información deberían integrar contenidos relativos a la alfabetización informacional y las cuestiones pedagógicas necesarias para su enseñanza.

- Las asociaciones profesionales deben dar prioridad en su oferta de actividades de formación continua a los nuevos retos que impone la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero, el desarrollo de la ALFIN se hace más visible en el contexto español, cuando REBIUN en su segundo plan de acción (2007-2010) establece como el segundo objetivo de su primera línea estratégica las “Habilidades en Información (Programa ALFIN)” y determina los siguientes objetivos:

- Potenciar y promover acciones para el desarrollo e implementación de las Habilidades en Información como competencias transversales en el nuevo modelo docente”.
- Promover y dar apoyo político para que esta tipología de formación ALFIN sea impartida de forma profesional en todos los planes docentes que se han de modificar para el 2010.
- Coordinar y crear proyectos conjuntos relacionados con la comunicación y difusión de la formación virtual (asignaturas virtuales, campus virtual, etc.), materiales y tutoriales (guías, orientaciones, programas, etc.) relacionados con la formación y aprendizaje de usuarios en ALFIN. Incluir en proyectos de formación a bibliotecarios en materia de docencia no presencial.
- Crear y mantener un apartado en la web de REBIUN sobre ALFIN para informar en recursos de información sobre “Habilidades en información” ya existentes (banco de datos de materiales pedagógicos, bibliografía sobre ALFIN, proyectos, etc.).
- Potenciar y promover la participación de REBIUN en los proyectos ALFIN tanto en España como fuera de ella, liderando y difundiendo propuestas y objetivos innovadores de las bibliotecas universitarias. (REBIUN, 2007)

En esta perspectiva, REBIUN viene promoviendo eventos y desarrollando documentos de soporte para los programas de adquisición de competencias en información en las universidades españolas. En su “III plan Estratégico 2020”, además de mantener acciones para el desarrollo de la ALFIN, ha añadido las competencias informáticas a través de la

asociación con la sectorial CRUE-TIC, comisión que tiene como fin asesorar a la CRUE en cuestiones en el ámbito de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Además, pretende integrar de forma progresiva las competencias informáticas e informacionales (CI2) en los diferentes estudios de la universidad.

La Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN (2012a, p.6) define la ALFIN y las competencias informáticas como:

- Competencias informacionales: conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea.
- Competencias informáticas: conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para conseguir objetivos específicos.

El programa de CI2 de REBIUN y CRUE-TIC contempla a través de un decálogo los siguientes temas: vehículos de acceso (componentes básicos de un ordenador y tipos de dispositivos de acceso), protocolos de acceso, identidad digital, sistemas operativos y software de escritorio local, internet y la web, portales de la Universidad, proceso de búsqueda de información, evaluación de la información, organización y comunicación de la información, mantenerse al día y compartir información. Las principales competencias en información para evaluar en el contexto de la educación universitaria en España de acuerdo con Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN (2012a) son:

- El estudiante busca la información que necesita.
- El estudiante analiza y selecciona la información de manera eficiente.
- El estudiante organiza la información adecuadamente.
- El estudiante utiliza y comunica la información eficazmente de forma ética y legal, con el fin de construir conocimiento.

Los principales eventos promovidos por REBIUN sobre las competencias en información incluyen: las “Jornadas de ALFIN” de 2009, 2010 y 2011 y en las “Jornadas CRAI”, que en sus últimas ediciones (2008-2012) han tratado sobre los avances y problemas

en la implantación de las competencias informáticas e informacionales (CI2) en las universidades españolas. A través del documento titulado “Competencias Informáticas e Informacionales en los Estudios de Grado”, elaborado por la Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) difunde las competencias informáticas e informacionales entre todos los rectores (ARÉVALO BAEZA; DOMÍNGUEZ AROCA; IGLESIA SÁNCHEZ, 2011) para que estos las implanten en sus universidades.

Además, el tema ALFIN ha estado presente en otros eventos como “Jornadas Españolas de Documentación FESABID”, “Jornadas Bibliotecarias de Andalucía”, “Jornadas de Gestión de Información de la Sociedad Española de Documentación e Información Científica (SEDIC)” (SÁNCHEZ DÍAZ, 2008), SEDIC, entre otras instituciones, ha promovido distintos cursos de formación ALFIN.

Diversos recursos en línea de ALFIN han sido desarrollados, entre ellos se destacan: el Foro ALFINRED (http://www.alfared.org/home_default), que es una comunidad virtual para el estudio, la investigación, la promoción y la puesta en práctica de servicios de alfabetización informacional; el portal ALFIN-EEES (<http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm>), proyecto dirigido por María Pinto Molina, catedrática de la Universidad de Granada. Es un portal que se caracteriza como una propuesta de contenidos ALFIN que son válidos para cualquier estudiante universitario que necesite buscar, gestionar, organizar y evaluar la información de distintas fuentes, así como el portal E-COMS (<http://www.mariapinto.es/e-coms/#>) primer portal educativo de *e-learning* producido en España destinado a la formación en alfabetización informacional-digital (PINTO MOLINA, 2010, online), entre otros.

También destaca el Plan ALBA en el contexto de las bibliotecas públicas andaluzas. Es un proyecto de Servicio del Libro, Bibliotecas y Centros de Documentación de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y tiene como principal objetivo “crear y consolidar una amplia oferta formativa en competencias digitales, tanto en gestión de la información multimedia en un entorno digital y en red, como en herramientas tecnológicas de la Web social, competencias informáticas y transversales” (ORTEGA VAQUERO; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, 2012, p.1). A su vez, Blasco Olivares y Durán Roca (2012) proponen un modelo para articular la ALFIN en el contexto escolar de la enseñanza obligatoria a partir de un modelo específico, centrado en tres competencias básicas informacionales: la búsqueda, el tratamiento y la comunicación de la información.

En cuanto a los grupos de investigación que tratan, sobre la ALFIN se pueden destacar: el Grupo de Investigación INFOSFERA del Plan Andaluz de Investigación (TIC 197) es un grupo multidisciplinar e interuniversitario, coordinado por la profesora María Pinto Molina de la Universidad de Granada; El Grupo ACRÓPOLIS (Análisis de Contenido de Recursos para la Organización y Políticas de Información hacia la Sociedad del Conocimiento) coordinado por la profesora Mercedes Caridad Sebastián y el profesor Miguel Ángel Marzal García-Quismondo; el Grupo ALFINCAT del Col·legi de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya es un grupo de trabajo estable sobre la formación en el uso de información en las organizaciones y el Grupo GTALFIN mixto, adscrito a todas las Comisiones Técnicas de Cooperación del Consejo de cooperación Bibliotecaria del Ministerio de Cultura, coordinado por la bibliotecaria Felicidad Campal García, de la Biblioteca Pública de Salamanca.

La bibliografía española de ALFIN se destaca por el volumen de artículos, capítulos de libros, ponencias, presentaciones, videos y monográficos, que abordan los diferentes aspectos de las competencias informacionales como se puede comprobar en la Wiki-Repositorio ALFIN/Iberoamérica/España. Entre las primeras tesis de doctorado relacionadas con la ALFIN en España está la de Benito Morales (1996) bajo el título “*Del dominio de la información a la mejora de la inteligencia: diseño, aplicación y evaluación del programa HEBORI: habilidades y estrategias para buscar, organizar y razonar con la información*”, defendida en la Universidad de Murcia (GÓMEZ HERNÁNDEZ; PASADAS UREÑA, 2003).

Los estudios relacionados con la ALFIN en España empiezan a circular en el ámbito de la Biblioteconomía y Documentación desde la década de los 90 (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2007). Entre los autores que más han trabajado la ALFIN en sus diferentes aspectos, y en la formación universitaria en particular, en España están: María Pinto Molina, de la Universidad de Granada; José Antonio Gómez Hernández, de la Universidad de Murcia; Miguel Ángel Marzal García-Quismondo, de la Universidad Carlos III de Madrid; Nieves González Fernández-Villavicencio, de la Universidad de Sevilla; Manuel Area Moreira, de la Universidad de La Laguna, entre otros.

En cuanto a la práctica de la ALFIN en España, los estudios y ponencias sobre los programas y estrategias/modelos aplicados en la formación de los estudiantes españoles se destacan algunos trabajos y experiencias prácticas, principalmente en el ámbito de las universidades públicas y de las bibliotecas, siguiendo las directrices de REBIUN. Como

resalta Gómez Hernández (2010), las bibliotecas se están esforzando para desarrollar la ALFIN tanto de forma autónoma como en cooperación con los docentes.

Los estudios de Hernández-Pérez et al. (2011) y Pacios Lozano y Aguilera Ortega (2011) describen la experiencia de la integración de la ALFIN como especialidad académica a través de una asignatura transversal y obligatoria para todos los alumnos de grado, en la Universidad Carlos III de Madrid. La asignatura denominada “Técnicas de Búsqueda y Uso de la Información”, iniciada en el curso 2008-2009 y con valor de 3 créditos ECTS, se encuadra transversalmente dentro de las asignaturas básicas de todas las titulaciones de grado. Su programa es común en relación a los objetivos, contenidos y estructura a todas las titulaciones, diferenciándose apenas en cuanto a la enseñanza de los recursos de información especializados, que son seleccionados de acuerdo con cada disciplina y/o titulación. Es impartida por profesores del Departamento de Biblioteconomía y Documentación con la colaboración de bibliotecarios.

Rey Pinzón y Erbez Rodríguez (2012) y Hernández Hernández y Varela Prado (2012) exponen la experiencia en las universidades españolas que están integrando un curso virtual, común y de formación básica en asignaturas de las titulaciones de grado, a través de un proyecto de trabajo compartido, denominado “UniCi2”. Este proyecto, inicialmente implantado en la Universidad de La Laguna fue compartido, posteriormente, a las universidades de Santiago de Compostela, Alicante, Zaragoza, Huelva y Vigo mediante un convenio firmado para su explotación. Llevado a cabo por las bibliotecas universitarias, en cada Universidad, el proyecto cuenta con el apoyo de vicerrectores, decanos, profesores y otros servicios. Destinado a alumnos de nuevo ingreso de grado, pero que puede ser extensivo a otros colectivos de la comunidad universitaria, el curso es impartido en el primer cuatrimestre del curso académico e incorporado de forma gradual a asignaturas obligatorias, que se recogen en la guía docente del profesorado, mediante la negociación con este. Se certifican al alumno 10 horas de trabajo (HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ; VARELA PRADO, 2012). A pesar de contar con el apoyo institucional, el curso no es de carácter obligatorio en la totalidad de los grados. De acuerdo con los datos estadísticos divulgados en el *site* del proyecto UniCi2 (<http://www.unici2.es/home>) en las cinco universidades que ya se ha implantado, hasta el año académico 2011-2012, 16.138 alumnos fueron capacitados en un nivel básico de ALFIN y ha involucrado 212 titulaciones, 232 profesores y 128 bibliotecarios formadores. Por su carácter innovador en el contexto español, el proyecto UniCi2 fue considerado por la Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica

Universitaria en Latinoamérica y Europa-Telescopi (<http://telescopi.upc.edu/index.php>) como una “buena práctica”.

En la Universidad de Burgos se imparte también un curso virtual, pero de carácter institucional y obligatorio, denominado “Curso Técnicas Documentales”. A pesar de ser virtual, el curso cuenta con una hora presencial para su presentación en el aula. Impartido desde el curso 2009-2010 por la Biblioteca, está adscrito a una asignatura de formación básica de un mínimo de 6 créditos ECTS, y supone una dedicación a las competencias informacionales de 0,5 créditos ECTS, el equivalente a 12 h. y media. Tanto el curso ALFIN como la asignatura en que se integra fueron explicitados en las memorias de verificación de cada titulación en el momento de la renovación/revisión curricular para implantar los nuevos grados (FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, 2010).

González Fernández-Villavicencio (2011) y Hernández Bejarano (2011) exponen la trayectoria de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla desde la formación tradicional del usuario hasta la formación en ALFIN y, actualmente denominada de formación en CI2. De acuerdo con las autoras la Biblioteca de la Universidad de Sevilla, establece un programa de integración gradual de la CI2 a través de diferentes niveles de las competencias en distintas titulaciones:

- Nivel 1: es impartido a través de un curso virtual de orientación para el estudio para alumnos de grado de primer curso. Impartido a través de la colaboración entre la Biblioteca y Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria, es de carácter electivo y el alumno puede solicitar el reconocimiento académico correspondiente a 1 crédito ECTS, después de su superación.
- Nivel 2: está destinado a los alumnos de 2º y 3º de titulación y la formación es impartida por los bibliotecarios que colaboran con los profesores integrando sesiones de ALFIN en asignaturas obligatorias.
- Nivel 3: es impartido a través de un curso de formación en competencias de gestión de la información y destinados a los alumnos que van a realizar el trabajo de fin de grado.
- Nivel 4: es impartido a través de un curso avanzado de formación en competencias de gestión de la información donde se trabaja un gran elenco de competencias.

Un ejemplo de los desafíos de la integración de la ALFIN en asignaturas obligatorias, en la Universidad de Sevilla, lo expone Hernández Bejarano (2011). De acuerdo con la autora se han integrado las competencias informacionales en la asignatura Derecho de la Seguridad Social, de 2º Curso de Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, siguiendo las siguientes fases:

- **PREPARACIÓN:** antes de iniciarse el curso académico se realizan reuniones entre el profesor y personal de la Biblioteca de Derecho y de Ciencias del Trabajo a fin de determinar el programa de trabajo y estructurar las sesiones.
- **APROXIMACIÓN:** a comienzo del curso se realiza una sesión introductoria previa a la puesta en práctica de lo que es la formación en competencias informacionales en donde se expone al alumno su necesidad de formarse en la gestión y en el uso de la información, además se le explica el contenido de las competencias que se trabajarán a lo largo del curso. [...] Dicha sesión se realiza en el aula y se imparte por personal de la biblioteca contando con la presencia y el apoyo del profesor.
- **COORDINACIÓN:** esta fase es quizás una de las que mayor complejidad presenta, porque se ha de conseguir un equilibrio entre el contenido teórico específico - impartido previamente en el aula por el profesor- con la formación en competencias que le va a proporcionar el bibliotecario. Ello exige una adecuada coordinación docente bibliotecario, de manera que éste debe saber, con antelación suficiente, cuál es la materia objeto de estudio sobre la cual va a formar en competencias informacionales a los alumnos, los aspectos prácticos que se van a tratar en cada sesión y el resultado final que se espera obtener en cuanto a conocimientos específicos.
- **APRENDIZAJE:** el desarrollo de la formación en competencias informacionales tiene como base el método ABP, es decir, el aprendizaje basado en problemas. Los problemas, que han de resolver los alumnos, son los casos prácticos centrados en la materia objeto de estudio correspondiente a la asignatura.
- **TRABAJO INDIVIDUAL Y EN EQUIPO:** una vez que el alumno ha obtenido la formación necesaria para saber cómo y dónde obtener la información que precisa para

responder al caso práctico, debe formarse en otra competencia: el tratamiento y uso de la información que obtiene.

- **COMPROBACIÓN:** en la fecha fijada para la resolución del caso práctico, el alumno entrega el supuesto práctico por escrito al profesor al inicio de la clase. Posteriormente, los alumnos defenderán de forma oral sus conclusiones.
- **EVALUACIÓN:** la participación en las sesiones ALFIN, así como la realización, entrega y participación en la resolución de casos prácticos se valora con una puntuación adicional a la obtenida en la realización de los exámenes teórico-prácticos de la asignatura (HERNÁNDEZ BEJARANO, 2011, p. 11-12).

De esta experiencia se pueden destacar algunos factores muy importantes en la integración de los contenidos ALFIN dentro de una asignatura en particular. En primer lugar, se destaca la necesidad del trabajo compartido entre bibliotecario y profesor tanto para diseñar las sesiones formativas de forma “contextual” e impartir las clases, como para diagnosticar las carencias informacionales del alumnado. En segundo lugar, se destaca la contribución de la ALFIN a impulsar la innovación docente, dado que se adopta como método de enseñanza la APB y el trabajo en equipo. De acuerdo con Hernández Bejarano (2011), la metodología docente adoptada ayudó a aumentar la motivación del alumnado y la participación en las clases y, consecuentemente a una mejor asimilación de los contenidos de la asignatura.

En cuanto a la Universidad de La Laguna, Hernández Hernández y Erbez Rodríguez (2012, p.171) destacan que desde el cambio de la formación tradicional a la formación en alfabetización informacional, que ha ocurrido a partir del curso 2006-2007, la biblioteca ha superado muchos obstáculos, tales como: la resistencia inicial de los bibliotecarios a asumir la función de formador en competencias; las inercias existentes en la Universidad para asumir los cambios propuestos por la Biblioteca e integrar la formación en competencias dentro de toda la actividad docente y la falta de interés de gran parte del profesorado en los primeros momentos de implantación de los cursos.

Además de ser mentora y participante en el proyecto UNICI2, la Biblioteca de la Universidad de La Laguna, en su Plan de Formación Aula CI2, que se viene desarrollado conjuntamente con el Vicerrectorado de Servicios Universitarios y los Vicerrectorados responsables de calidad e innovación educativa y TIC, contempla la formación virtual y presencial a través de tres niveles obligatorios de formación y otro voluntario:

- Formación inicial para alumnos de grado de 1º curso: jornadas de bienvenida (1,5 h. presencial), visita guiada (1 hora) y un curso básico sobre competencias en información (10 horas virtuales de trabajo autónomo).
- Formación intermedia para alumnos de grado de 2º/3º curso: curso intermedio sobre competencias en información e informáticas (3 créditos ECTS).
- Formación avanzada para alumnos de grado de 4º curso: curso de formación en la asignatura de preparación del proyecto fin de grado (15-20 horas).
- Formación avanzada para alumnos de postgrado: curso para el desarrollo del trabajo de máster y doctorado (15 horas) (HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ; ERBEZ RODRÍGUEZ, 2012, p. 173).

Para llevar a cabo el Plan Aula CI2 se ha formado una “Comisión de Formación de la Biblioteca” formada por cinco personas: la Subdirectora de Servicios y Personal como coordinadora general y los coordinadores de los cuatro equipos de trabajo, que se organizan de forma que cada uno se dedica a la organización de la formación de un tipo de usuario: alumnos de grado y alumnos de posgrado, así como para el personal docente e investigador (PDI), personal de administración y servicios (PAS) y usuarios externos que disponen de una oferta formativa a través de cursos, a nivel de reciclaje (HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ; ERBEZ RODRÍGUEZ, 2012).

En la Universidad Pampeu Fabra, desde el curso 2008-2009, las competencias informáticas e informacionales se imparten de forma institucional y obligatoria a todo el alumnado de grado de primer curso. La estrategia adoptada son sesiones impartidas por la Biblioteca y Servicios Informáticos dentro del Curso de Introducción a la Universidad (CIU), que es un curso de orientación al estudio y transversal a todos los programas de grado con el fin de facilitar la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad. El CIU está integrado en una asignatura académica de formación básica, de 6 créditos ECTS, de los cuales 2 corresponden al curso. El tiempo se distribuye en 14 h. presenciales y 36 h. de trabajo personal del alumno. De estos dos créditos, a la CI2 le corresponden 6 horas en total (CANTOS; TRENCH, 2012).

En otras universidades españolas están desarrollando una u otra actividad de ALFIN. Arévalo Baeza, Domínguez Aroca e Iglesia Sánchez (2011) abordan los seminarios que fueron impartidos por la Biblioteca de Ciencias de la Salud dentro de la asignatura “Teoría e Historia del Deporte” del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en la Universidad de Alcalá. Poveda Polo (2012) expone su experiencia en la impartición de cursos sobre las competencias en información en la Universidad de Salamanca. Carreras Marcos y Martín Cantos, Serrat-Brustenga (2012) destacan las distintas metodologías que son adoptadas para integrar la ALFIN en los estudios de Grado en diferentes escuelas de facultades en la Universidad Politécnica de Cataluña.

Como señalan Tarango y Marzal García-Quismondo (2011, p. 292):

Las bibliotecas universitarias españolas han sido, con mucho, las que mayor actividad sistemática han desplegado respecto de la alfabetización en información, guiadas por dos estímulos: la necesidad de apoyar el modelo educativo competencial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y el deseo de transformar la biblioteca universitaria en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Pero, como señala Hernández Hernández y Erbez Rodríguez (2012), aún queda mucho camino por recorrer. De acuerdo con los autores para una real implantación de estas competencias, las universidades y sus bibliotecas, entre otros temas, deben: integrar las dos competencias en las guías docentes, asumir el cambio (principalmente bibliotecarios y profesores), contar con bibliotecarios con una carga de trabajo importante orientada a la formación de competencias, buscar formas de obtener resultados del aprendizaje en competencias y buscar modelo de certificación.

En síntesis, ante el contexto educacional favorable, las universidades españolas y sus bibliotecas experimentan distintas formas de integrar la ALFIN en la formación de estudiantes, en su mayoría desde antes del año 2000 es impartida por bibliotecarios. Conforme se ha detectado en una encuesta realizada por la Comisión mixta CRUE-TIC Y REBIUN (2012b), de las 41 universidades que fueron encuestadas en toda España, una media de 35 universidades señalaron que imparten formación específica en competencias informacionales y 8 señalaron que imparten de forma conjunta (CI2), aunque estas competencias aún no estén recogidas de forma explícita en todos los planes de estudios, como señala esta misma encuesta.

5 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN BRASIL Y ESPAÑA: ANÁLISIS DE DATOS

El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro.

Edgar Morin, 1999

El panorama trazado en Brasil y España ha proporcionado conocer y analizar cómo las bibliotecas universitarias están desarrollando sus actividades formativas en general y, de modo especial en ALFIN, a través de los siguientes aspectos: el programa y el apoyo institucional, las estrategias de integración, el contenido y la metodología didáctica, modalidad, lugar de impartición y duración, el perfil de los estudiantes, el perfil de los formadores y la colaboración, las formas de evaluación y las barreras que limitan la implantación de esta alfabetización en la universidad. De la misma forma ha proporcionado reflexiones y resultados que conllevan un análisis de modelos institucionales de la ALFIN implantados en universidades españolas que ya llevan a cabo la docencia de las competencias informacionales de forma transversal y obligatoria para en seguida, trazar un análisis comparativo de los resultados obtenidos sobre la ALFIN en Brasil y España.

5.1 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS Y SUS BIBLIOTECAS

Los tipos de actividades formativas dirigidas a los usuarios en las bibliotecas universitarias brasileñas para promover el acceso y uso de la información incluyen visitas guiadas a los alumnos de nuevo ingreso, cursos especializados y aulas y/o conferencias en asignaturas a petición del profesorado o de grupos de alumnos, mientras que los cursos y/o sesiones específicas de ALFIN son menos ofertados como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 5- Tipos de actividades formativas ofertadas*

Actividades formativas	Total	
	Nº de respuestas	%
Visitas guiadas a alumnos de nuevo ingreso	31	93,9
Visitas guiadas a otros grupos	21	63,6
Sesiones formativas sobre los servicios de la biblioteca	23	69,7
Cursos/entrenamientos especializadas sobre bases de datos, gestores bibliográficos, etc.	25	75,8
Aulas y/o conferencias en asignaturas a petición de un profesor o de un grupo de alumnos	25	75,8

Cursos y/o sesiones específicas sobre alfabetización informacional (determinar el alcance, acceder, evaluar, organizar y utilizar la información)	11	33,3
Autoformación	12	36,4
Otros	5	15,2

*Los números y porcentajes pueden ser superiores al total, dado que los encuestados podían marcar más de una opción en la pregunta.

En la opción Otros, contemplada por algunos encuestados, se verifica que las bibliotecas también ofertan formación de formadores, entrenamientos sobre el uso de patentes, así como capacitación en proyectos de inclusión digital.

En cuanto a las categorías de usuarios que reciben formación cada año, se constata que la casi totalidad, es decir, 30 de un total de 33 bibliotecas, señalan la categoría alumnos de grado, seguido de la categoría alumnos de postgrado (28), profesores (24), investigadores (24) y alumnos en general (15). 10 bibliotecas ofrecen también formación para usuarios externos en general y, solamente, 3 bibliotecas ofrecen formación para futuros alumnos. En la opción Otro, 4 bibliotecas indican otras categorías de usuarios que reciben capacitación, tales como: funcionarios de las bibliotecas, asociados de las instituciones públicas de investigación, alumnos de educación a distancia y funcionarios técnicos administrativos.

En la mayoría de las bibliotecas, cada año participan en las actividades formativas, aproximadamente, una población máxima de mil usuarios. Es decir, 2 bibliotecas señalaron menos de cien usuarios, 10 bibliotecas señalaron entre cien y quinientos usuarios, 8 bibliotecas señalaron entre quinientos y mil usuarios. Las demás bibliotecas, 8 bibliotecas señalaron los rangos que están entre mil y dos mil quinientos usuarios y solo 4, más de dos mil quinientos usuarios. Una biblioteca no contestó esta pregunta.

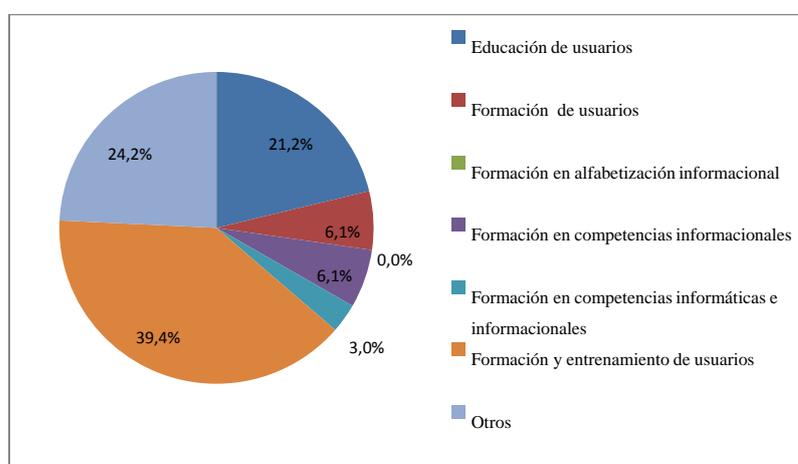
En relación al número aproximado del personal (bibliotecarios, auxiliares de bibliotecas, becarios y otros) asignado a las bibliotecas se constata que 19 cuentan con una plantilla de más de cincuenta personas, mientras que 14 están por debajo de estas cifras. En cuanto al personal que se dedica a la formación de usuarios en las bibliotecas, es decir, número de formadores, la mayor incidencia se produce en la opción de menos de diez personas, indicada por 18 bibliotecas, seguida de entre diez y veinte personas, indicada por 11 bibliotecas. Las demás opciones señaladas por las 4 bibliotecas restantes están entre veinte y treinta personas (1), entre treinta y cuarenta (1), entre cuarenta y cincuenta (1) y más de sesenta personas (1).

Respecto al perfil de los formadores se constata que, en las 33 (el 100%) bibliotecas encuestadas, las actividades formativas las imparten bibliotecarios y, 7 de ellas, cuentan también con la colaboración de asistentes de administración, 4 con auxiliares de bibliotecas, 2

con becarios, 1 con personal externo y otra indicó la opción “Otros”. La opción “personal de biblioteca con el profesorado” no fue indicada por ninguna biblioteca.

El conjunto de actividades formativas en las bibliotecas brasileñas analizadas está integrado, en su mayoría, bajo el paraguas de “formación y entrenamiento de usuarios”, es decir, para el 39,4% (13) de las bibliotecas, seguido de “educación de usuarios” para el 21,2% (7) de las bibliotecas, como se puede ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 1 - Denominación del actual conjunto de actividades formativas



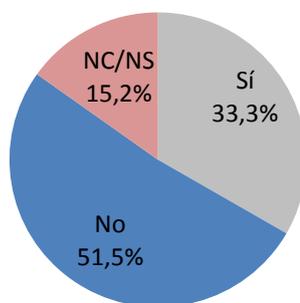
En la opción Otros, 8 (24,2%), casi la cuarta parte de bibliotecas, indican otras denominaciones tales como: capacitación de usuarios, programa de capacitación de usuarios, entrenamiento en investigación, entrenamiento de usuarios. Se destaca que la opción formación de usuarios fue indicada por el 6,1% (2), formación en competencias informacionales igualmente indicada por el 6,1% (2) de las bibliotecas, la opción formación en competencias informacionales e informática fue indicada por el 3% (1) y que la opción formación en alfabetización informacional no fue indicada por ninguna biblioteca.

Es importante destacar que debe ser evitada por las bibliotecas la utilización de términos, como por ejemplo “entrenamiento” para nombrar el conjunto de actividades relacionadas con la capacitación de usuarios en el uso de la información, dado que es una expresión que limita (entrenar = adiestrar) y no contempla el conjunto de actividades formativas tradicionalmente ofrecidas a los usuarios por las bibliotecas y, aún menos, las actividades ofertadas actualmente bajo el concepto de formación para el uso de la información y del desarrollo de las competencias que promueven la autonomía informacional de las personas.

5.1.1 El programa y el apoyo institucional

Planificar y organizar actividades para el desarrollo de las competencias informacionales de forma progresiva es una acción necesaria en la biblioteca universitaria, dado que esta planificación ayuda a elevar el debate sobre las competencias en información de la institución en su conjunto y a guiar la práctica formativa. En relación a la existencia de un programa o plan de ALFIN en la universidad, 17 (51,5%) bibliotecas brasileñas contestaron negativamente, 11 (33,3%) afirmativamente y 5 (15,2%) no contestaron esta pregunta.

Gráfico 2 - Programa o plan de ALFIN en la universidad



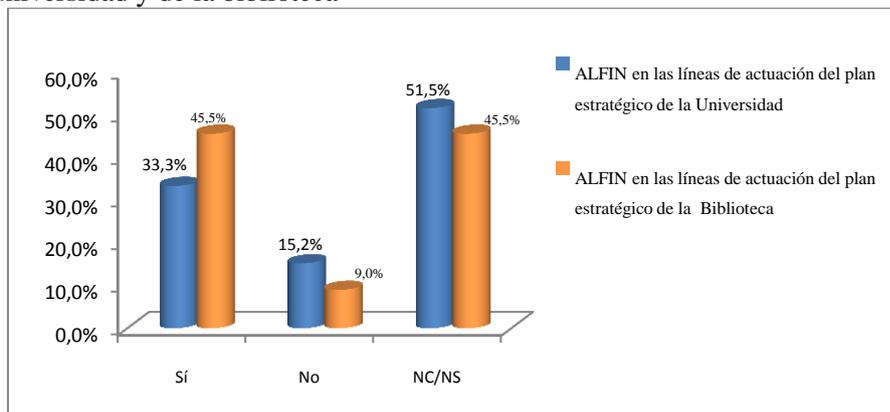
Es importante reforzar la necesidad de la biblioteca universitaria, crear políticas e implementar programas con vistas al desarrollo de la ALFIN en la universidad con metas y objetivos claros, así como a través de actividades programadas de forma secuenciada a lo largo de todo el periodo formativo del alumnado. Como señala Campello (2010a), la implementación de programas de alfabetización informativa exige prácticas planificadas, fundamentadas en hechos y teorías que recojan actividades sistemáticas y secuenciales.

De las 17 (el 51,5%) bibliotecas que aún no tienen un programa o plan de ALFIN, algunas contestaron la opción ¿Por qué?, aludiendo como motivo la falta de recursos humanos, y otras informaron que están haciendo estudios preliminares para una implantación futura.

De las 11 (33,3%) bibliotecas que respondieron afirmativamente a la existencia de un programa o plan ALFIN en la universidad, en 6 de ellas, la integración del programa o plan en la universidad parte exclusivamente del sistema de bibliotecas, en 3 de ellas parte de la rectoría y del sistema de bibliotecas y en 2 universidades, de la iniciativa de departamentos académicos. Los programas de formación en ALFIN mencionados por las bibliotecas, a excepción de 1 biblioteca que presenta el “Programa de Capacitação dos Usuários da

Biblioteca Universitária⁴⁰, no están accesibles en línea a través de las páginas Web de las bibliotecas, por esta razón no fue posible hacer un análisis más detallado de los diseños contemplados por estos programas.

Gráfico 3 - Las competencias informacionales reflejadas en el plan estratégico de la universidad y de la biblioteca



Sobre la incorporación de la ALFIN en las líneas de actuación del plan estratégico de la biblioteca, 15 (45,5%) participantes respondieron afirmativamente, 3 (9,0%), negativamente y 15 (45,5%) no contestaron esta pregunta. En comparación, la presencia de la ALFIN a las líneas del plan estratégico de la universidad, 11 (33,3%) bibliotecas respondieron afirmativamente, 5 (15,2%), negativamente y 17 (51,5%) no contestaron esta pregunta. Debido al alto índice de abstenciones, no se puede afirmar que la ALFIN esté presente en los planes estratégicos de las universidades encuestadas.

Los datos recogidos en las bibliotecas brasileñas permiten verificar que solo 8 (24,2%) señalan que realizan estudios previos para diseñar y planificar las actividades relacionadas con ALFIN, 12 (36,4%) no realizan y 13(39,4%) no contestaron esta pregunta. Cuando se pregunta sobre cuáles son estos estudios, indican estudios de usuarios, análisis de demandas informacionales de alumnos de grado y postgrado referentes a la elaboración y normalización de trabajos académicos y el análisis de informes elaborados por las bibliotecas sectoriales/centros. Es importante reforzar la necesidad de definir políticas y planificar las actividades del programa de ALFIN basadas en el análisis del contexto institucional, de los recursos disponibles en la biblioteca y, principalmente en evidencias recogidas del análisis del comportamiento práctico de la búsqueda y uso de la información de los estudiantes, es decir, el conocimiento previo o experiencias de ALFIN del estudiante.

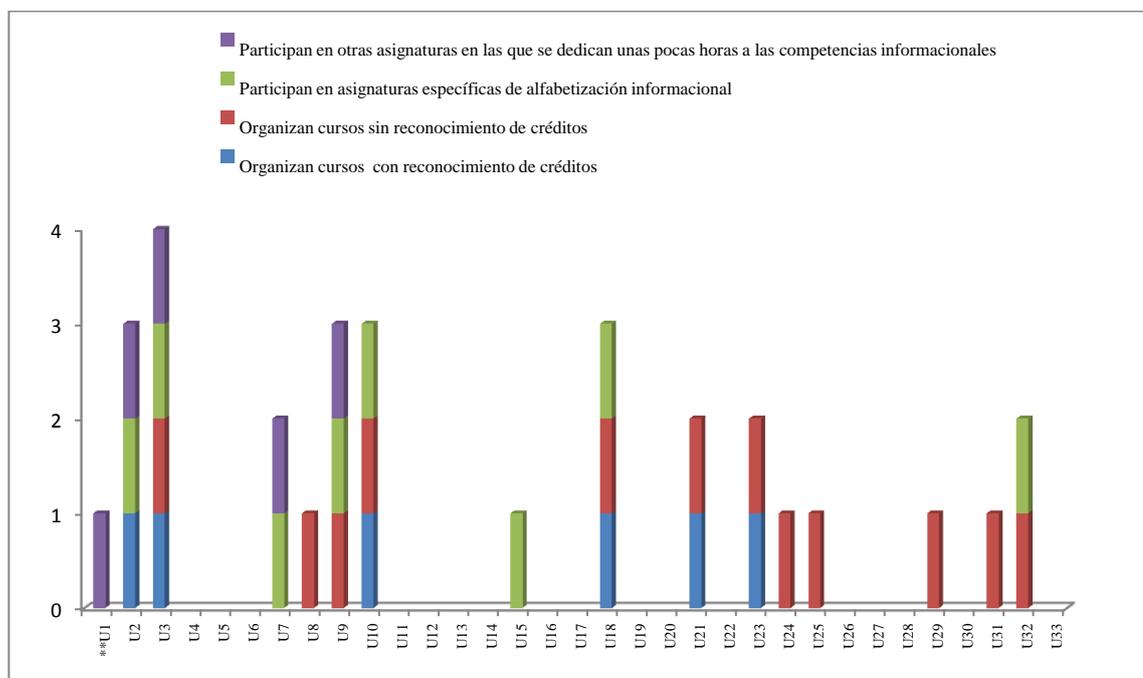
⁴⁰ <http://portalbu.ufsc.br/capacitacao/>

Es recomendable hacer un diagnóstico estratégico, una evaluación y valoración tanto externa, del entorno institucional y de las necesidades informacionales de los usuarios, como interna, de los recursos humanos y materiales de la biblioteca, así como de las iniciativas de ALFIN que ya se llevan a cabo en la universidad. Como recomienda Lau y Cortes (2009), para obtener un panorama más amplio sobre cómo se encuentra la ALFIN en la institución, es importante hacer, al menos, un análisis del tipo DAFO simplificado para detectar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Una vez detectadas las necesidades informacionales del ámbito académico, es necesario adecuar las posibilidades de ALFIN a las exigencias del currículo.

5.1.2 Las estrategias de integración

En cuanto a las estrategias utilizadas en la promoción de la ALFIN, de las 33 universidades brasileñas participantes en la investigación, se puede afirmar que 16 (48,5%) ofrecen algún tipo de actividad que incluye las competencias informacionales, mientras que 17 (51,5%) no lo imparten, según se desprende de la tabla siguiente:

Gráfico 4 - Universidades brasileñas encuestadas que imparten ALFIN por tipo de estrategias en las que participan*

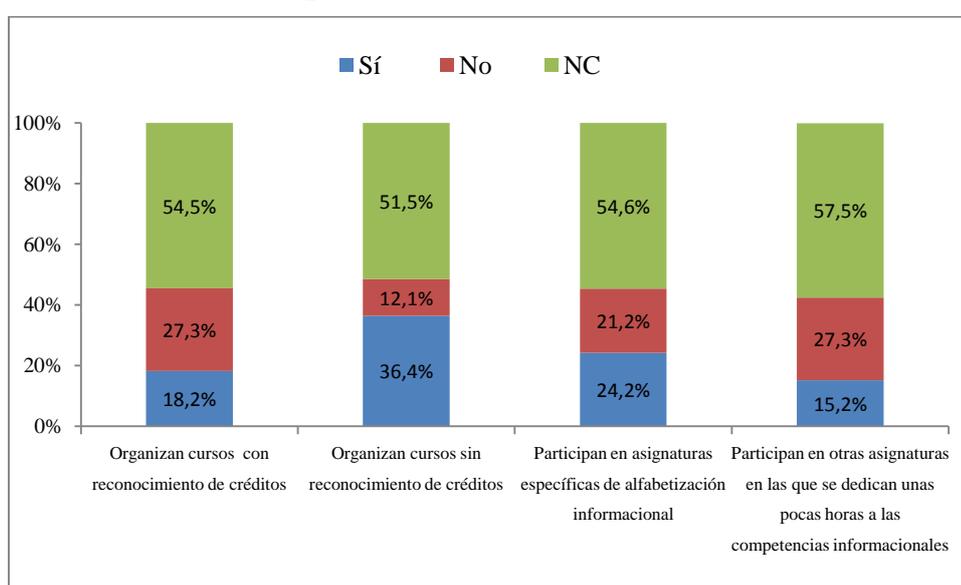


*Este bloque de preguntas fue contestado solamente por las bibliotecas que ofrecen algún tipo de formación en ALFIN.

**U (=Universidad)

De las 16 bibliotecas que imparten algún tipo de actividad de ALFIN, los cursos con reconocimiento de créditos son ofrecidos por 6 bibliotecas, respecto a los cursos sin reconocimiento de créditos, son ofertados por 12. De las seis bibliotecas que ofertan cursos con reconocimiento académico de créditos, dos ya lo hacen desde antes del 2008, una desde el curso 2008-2009, otra desde 2009-2010 y dos, más recientemente, desde 2010-2011. De las 12 bibliotecas que ofertan cursos sin reconocimiento de créditos, nueve lo hacen desde antes del 2008, una desde 2009-2010 y dos desde 2010-2011.

Gráfico 5 - Cómo imparten las bibliotecas la alfabetización informacional



En lo que respecta a la participación de las bibliotecas en asignaturas específicas sobre competencias en información es una estrategia utilizada por 8 bibliotecas y, entre ellas, cuatro ya lo hacen desde antes del 2008, una, desde el curso 2008-2009, dos desde 2011-2012 y la otra no contestó esa pregunta. Mediante el contacto por correo electrónico con las bibliotecas y búsquedas en los *sitios web* de las universidades que ofrecen ALFIN a través de estas asignaturas, se verifica que son asignaturas específicas de una determinada titulación de grado y/o postgrado, en las cuales la biblioteca colabora. También se infiere que son asignaturas que hacen parte de determinadas carreras, dado que las bibliotecas involucradas han señalado que imparten sesiones solo en algunas titulaciones en la universidad.

En cuanto al aprendizaje de ALFIN vinculado como parte de otras asignaturas del plan de estudios, generalmente a través de sesiones cortas y sobre temas específicos, es una estrategia contemplada en 5 bibliotecas y, entre ellas, tres ya utilizan esta estrategia desde antes del 2008, una, desde el curso 2008-2009 y otra, desde el curso 2010-2011.

De las bibliotecas que respondieron afirmativamente, ofertan sesiones de ALFIN a través de asignaturas específicas y/o en otras asignaturas del currículo académico, se verifica que en el 2012 (año de realización de la encuesta), 3 bibliotecas estaban actuando en un rango aproximado entre una y cinco titulaciones, 2 en un rango entre cinco y diez titulaciones, 2, en un rango entre quince y veinte titulaciones, otras 2, en un rango entre veinticinco y treinta titulaciones. Esta baja participación de las bibliotecas en asignaturas puede ser reflejo de las limitaciones que las bibliotecas encuentran para incorporar la ALFIN en la formación de los estudiantes, según piensan autores como Weiner (2012), Stubbings y Franklin (2006) y Rader (2000), la ALFIN es relevante para todas las disciplinas, pero hay dificultad para su integración en el proceso educativo.

5.1.3 El contenido y los métodos de enseñanza-aprendizaje

La estructura y el contenido que dan forma al currículo para el aprendizaje de la ALFIN son cruciales para su éxito y deben ser diseñados para satisfacer las necesidades reales de información de los estudiantes (SECKER, 2011) acordes con su contexto cultural. En cuanto a las temáticas normalmente abordadas en los cursos y sesiones en las 16 universidades que ofrecen estas actividades, las temáticas que más se imparten son: fuentes de información (15), la biblioteca universitaria, sus instalaciones, recursos y servicios (14), recuperación de la información online o impresa (14), planificación de estrategias de búsqueda (11), presentación de citas y bibliografías (11) e identificación de palabras clave, sinónimos y términos relacionados (9). En cuanto a las temáticas, criterios de evaluación de la información, uso ético de la información, organización y comunicación de la información, identificación de la necesidad de información y competencias informáticas son las que menos se imparten, según se desprende de la tabla siguiente:

Tabla 6– Temas abordados en los cursos o sesiones de ALFIN

Temas abordados en los cursos o sesiones de ALFIN	Total	
	Nº de respuestas	% **
La biblioteca universitaria, sus instalaciones, recursos y servicios	14	87,5
Fuentes de información	15	93,8
Identificación de la necesidad de información	7	43,8
Identificación de palabras clave, sinónimos y términos relacionados	9	56,3
Planificación de estrategias de búsqueda	11	68,8
Selección de recursos de información	10	62,5

Recuperación de la información online o impresa	14	87,5
Criterios de evaluación de la información	1	6,3
Presentación de citas y bibliografías	11	68,8
Organización y comunicación de la información seleccionada	5	31,3
Uso ético de la información	3	18,8
Competencias informáticas	1	6,3

*Los números y porcentajes son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta

**Los porcentajes son referentes al número de bibliotecas que imparten cursos y/o sesiones de ALFIN (Total=16)

Estos resultados muestran que las bibliotecas brasileñas que ofertan actividades ALFIN, en su mayoría abordan solamente algunos aspectos relacionados con el dominio de conocimientos sobre la búsqueda de información, particularmente del uso de las fuentes de información, la recuperación de la información online o impresa, la planificación de estrategias de búsqueda, la presentación de citas y bibliografías, además de los conocimientos sobre la biblioteca universitaria, recursos y servicios.

Es importante señalar que es necesario proyectar el currículo de la ALFIN de forma sistemática e integral que abarque el desarrollo no solo de las competencias saber acceder y buscar la información sino también las competencias saber transformar la información en conocimiento, saber expresarse, difundir información y comunicarse y saber usar democrática y éticamente la información (AREA MOREIRA, 2010, p.46).

El abordaje constructivista que forma parte del concepto de ALFIN ha influenciado en el desarrollo de programas enfocados a métodos didácticos activos (CAMPELLO, 2010a). En relación a las técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas para impartir el aprendizaje de ALFIN en las 16 universidades brasileñas que imparten cursos y/o sesiones, los datos muestran que las principales técnicas empleadas son la exposición, señalada por 15 bibliotecas, seguida de demostración práctica señalada por 12, y ejercicios prácticos, señalada por 10. Estos datos muestran una utilización de técnicas didácticas tradicionales. En cuanto a las técnicas más activas, solo son aplicados en unas pocas bibliotecas. Entre ellos: resolución de problemas por 2, talleres por 3, debate por 4, simulaciones por 3 y proyectos por 1. En esta pregunta, los números son superiores al total, una vez que los encuestados podrían marcar más de una opción.

5.1.4 Modalidad, lugar de impartición y duración

La formación en ALFIN se beneficia de las posibilidades ofrecidas por las actuales formas de enseñanza y de aprendizaje a través de la educación a distancia y virtual. Con

respecto a la modalidad principal de impartición de cursos o sesiones de ALFIN, la opción más indicada por las 16 bibliotecas que ofrecen estas actividades es la presencial, señalada por 15 (93,8%), seguida de combinación de presencial y virtual señalada por 3 (18,7%) y virtual (con tutoría) indicada por 1 (6,3%). La opción autoformación no recibe puntuación. Se resalta que en esta cuestión, los porcentajes son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

Tabla 7 - Modalidades principales de impartición de los cursos o sesiones de ALFIN *

Modalidades de impartición de cursos y/o sesiones de ALFIN	Total	
	Nº de respuestas	%**
Presencial	15	93,8%
Combinación de presencial y virtual	3	18,7%
Virtual (con tutoría)	1	6,3%
Autoformación	0	0,0%

* Los números y porcentajes son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

**Los porcentajes son referentes al número de bibliotecas que imparten cursos y/o sesiones de ALFIN (Total=16)

En cuanto al lugar donde se imparte la formación de la ALFIN, las bibliotecas brasileñas señalan lugares variados como: sala de conferencias (8), aula de informática (6), sala de aula convencional (8), sala de formación de la biblioteca (9), y la opción otros (3). La biblioteca ya no es el único espacio de formación del usuario de la información. Siguiendo a Mostafa (2006), se puede afirmar que la biblioteca en los días de hoy es un espacio transversal que produce líneas veloces que se cruzan arrastrando a la biblioteca a distintos lugares.

Sobre las horas de formación en ALFIN, de las 13 bibliotecas que afirmaron ofertar estos cursos con o sin reconocimiento de créditos, la duración media en 8 de ellas es inferior a 5 horas. En las demás, los cursos tienen una duración media, respectivamente, entre cinco y diez horas (1), entre diez y quince horas (2), entre quince y veinte horas (1), entre veinticinco y treinta horas (0) y más de treinta horas (1). En lo que respecta a la duración de las sesiones de ALFIN dentro de asignaturas de las distintas carreras, los datos muestran que, en las 9 bibliotecas que imparten sesiones en asignaturas específicas o no, el tiempo de duración media es inferior a cinco horas también, en 5 universidades. Seguido de entre cinco y diez horas en 3 y de entre diez y quince horas en 1.

El factor tiempo en la formación es un aspecto importante que hay que considerar en la planificación de la docencia de la ALFIN, si se quiere que el aprendizaje de los alumnos sea progresivo, más eficaz y lo puedan transferir a sus estudios y a la vida cotidiana.

5.1.5 El perfil de los estudiantes

En cuanto al perfil de los participantes en las actividades de ALFIN en las universidades brasileñas, se puede decir que, de las 13 bibliotecas que ofrecen cursos con o sin reconocimiento de créditos, la mayoría, es decir, 10 (76,9%) bibliotecas, ofrecen formación para alumnos en general, tanto de grado como de postgrado. Los datos aun permiten verificar que una biblioteca ofrece cursos solo para alumnos de postgrado, otra solo para alumnos de grado durante el primer semestre y, finalmente, otra solo para alumnos de grado de primer curso y alumnos de postgrado.

Tabla 8 - Perfil de los estudiantes que reciben formación*

Perfil del estudiante que recibe formación en alfabetización informacional	N° de universidades			
	Cursos		Sesiones	
	N° de Respuestas	% **	N° de respuestas	% ***
Alumnos de grado de primer curso	8	61,5%	3	33,3%
Alumnos de grado en general	7	53,8%	1	11,1%
Alumnos de postgrado (máster y doctorado)	8	61,5%	4	44,4%
Alumnos en general (de grado, máster, doctorado...)	10	76,9%	7	77,7%
Otros	3	23,1%	0	0

*Los números y porcentajes son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

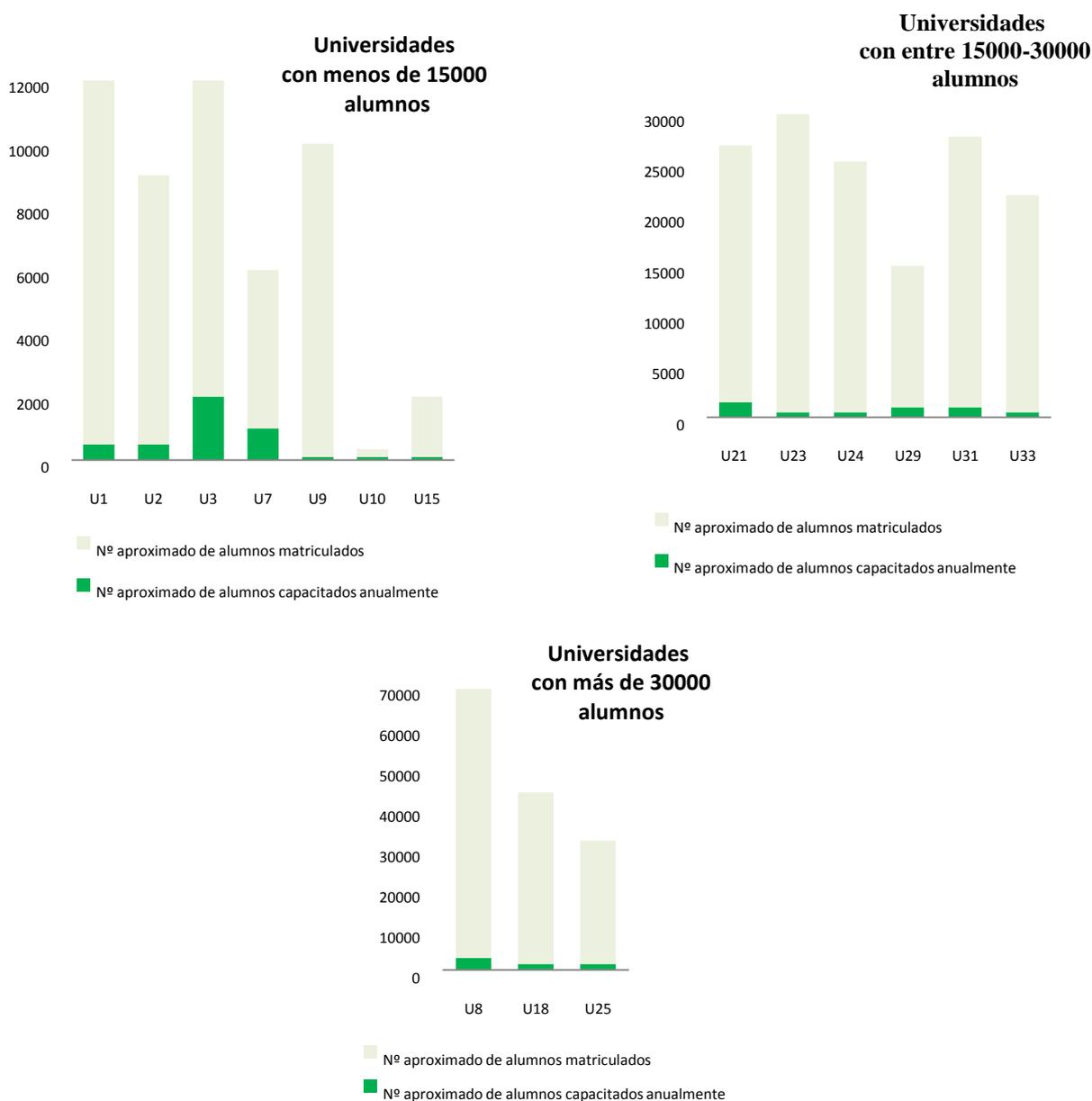
**Los porcentajes son referentes al número de bibliotecas que imparten cursos de ALFIN (Total=13)

***Los porcentajes son referentes al número de bibliotecas que imparten sesiones de ALFIN (Total=9)

Respecto a las sesiones de ALFIN dentro de asignaturas, los estudiantes contemplados, por la mayoría de las 9 bibliotecas que ofrecen esta tipología de sesión, son también tanto los alumnos de grado como de postgrado, opción señalada por 7 bibliotecas.

En cuanto al total aproximado de alumnos (de grado y postgrado) que participan anualmente en las actividades de ALFIN, se verifica que de las 16 bibliotecas que imparten esta alfabetización (cursos o sesiones), 11 alcanzan un máximo de 1000 alumnos y, entre ellas, 3, menos de 100. De las demás, 3 bibliotecas señalan el rango entre 1000-1500, 1, entre 1500-2000 y otra, más de 2500.

Gráfico 6 - Media aproximada de alumnos capacitados en ALFIN, diferenciado por el n° de alumnos de las distintas universidades



Aunque el número de alumnos matriculados en las universidades encuestadas es muy distinto, estos datos reflejan que las actividades relacionadas con la ALFIN, así como la formación de usuarios en general, aún tienen un alcance muy bajo en estas instituciones. Considerando estos resultados y las 17 bibliotecas que aún no ofrecen actividades relacionadas con este tipo de alfabetización, se observa que las bibliotecas aún necesitan mucha determinación, apoyo y esfuerzo para ayudar y transformar las universidades brasileñas en instituciones alfabetizadas en información.

5.1.6 Los formadores y la colaboración

El reto de la enseñanza y aprendizaje de ALFIN representa para el bibliotecario muchos desafíos, dado que no está clara su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad como profesor, pero también una gran oportunidad para un reconocimiento aún mayor de su papel como formador/educador y facilitador del aprendizaje. Se confirma, cada vez más, que los bibliotecarios son y continuarán siendo los principales interesados y responsables de este tipo de alfabetización, actuando de forma aislada o en colaboración con los profesores. En relación al perfil de los formadores de competencias informacionales en las universidades brasileñas participantes en esta investigación, se destaca que, fundamentalmente, la formación la imparten bibliotecarios en las 16 bibliotecas (el 100%) que ofertan actividades específicas de ALFIN y, entre ellas, 3 señalaron también la opción “bibliotecarios en colaboración con profesores”, 1 “becarios” y otra “profesores de la universidad”. La opción “profesores externos” no la señalaron, y 3 marcaron la opción “Otros”.

El papel educativo del bibliotecario ha ganado en relevancia, pues destaca en la práctica de la ALFIN, pero también ha aumentado la preocupación de que para ejercer la función de formador, este profesional necesita complementar su formación con conocimientos educacionales, principalmente sobre el desarrollo de las competencias didácticas y pedagógicas. Con relación a los temas sobre los que han recibido capacitación, en las 16 bibliotecas que ofertan ALFIN a través de sesiones y/o cursos, los participantes señalan mayoritariamente “competencias informacionales” (13), seguidas de “metodología didáctica” (7), “idiomas” (5), “técnicas de comunicación oral y/o escrita” (3), “uso o desarrollo de software educativo” (3), “elaboración de materiales docentes” (3), “diseño y elaboración de contenidos” (2) y “planificación docente” (1). Se resalta que en esta cuestión, los números son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

Otro aspecto importante en el desarrollo de un programa de ALFIN recae en la constitución de una comisión o coordinación para llevar a cabo la asignación de las alianzas de colaboración necesarias, la docencia y la evaluación. El análisis de los datos revela que solo 5 (37,0%), de las 16 bibliotecas que ofertan alguno tipo de actividad de ALFIN, tienen una persona/departamento/equipo específico responsable de esta formación, mientras que 11(68,8%) no lo tienen.

Es muy importante a la hora de poner el programa de ALFIN en marcha dejar claro quiénes van a ser los responsables y cuál es el personal implicado en el desarrollo de las actividades planificadas para este planteamiento. Es recomendable que la universidad o biblioteca incluya dentro de su estructura organizativa un departamento o sección responsable de este servicio.

5.1.7 La evaluación

La formación de los estudiantes en competencias informacionales debería ser un signo de calidad educativa en las universidades (AREA MOREIRA, 2007). De esta manera, la evaluación de la eficacia de la formación en ALFIN debe ser contemplada, como se ha señalado en el Epígrafe 3.3.6 y que se refuerza aquí, independientemente del modelo de impartición de ALFIN adoptado por la universidad o biblioteca, tanto la evaluación de los resultados del aprendizaje individual de los estudiantes como la satisfacción general del programa o actividad deben ser valorados.

La evaluación de los resultados de aprendizaje de los cursos y/o sesiones impartidas en las 16 universidades brasileñas, que ofrecen actividades de ALFIN, en su mayoría es aplicada por “bibliotecarios”, dado que esta es la opción señalada por 11 participantes, seguida de “profesores” por 2, y la misma cantidad señala también “bibliotecarios y profesores”. La opción “bibliotecarios en colaboración con profesores” no es señalada por ninguna biblioteca y 1 participante señala la opción “Otros” informando que no hace evaluación.

Para conocer las formas de cómo las bibliotecas evalúan sus actividades de ALFIN y/o estiman la necesidad de este tipo de formación, se procuró saber de manera general, tanto de las bibliotecas que ofrecían actividades específicas de ALFIN como no, cuáles eran las principales formas utilizadas para evaluar y estimar la formación en ALFIN. Las 33 bibliotecas universitarias analizadas señalaron, en su mayoría, la “observación” (10/30,3%) y la “autoevaluación del alumno” (9/27,3%). Otras opciones marcadas por los participantes incluyen desde “evaluación entre pares” (4/12,1%), “tests tradicionales” de evaluación de contenidos (4/12,1%), “grupo focal” (1/3,0%) y “análisis de proyecto de investigación de los alumnos junto con el profesor” (1/3,0%), hasta “datos cuantitativos sobre las actividades formativas en ALFIN” (4/12,1%). En la opción “Otros”, una biblioteca indica que evalúa de acuerdo con la opinión de profesores y otra indica que no sabe informar. 13 (39,4%) bibliotecas no contestaron esta pregunta. Se resalta que en esta cuestión los porcentajes son

superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

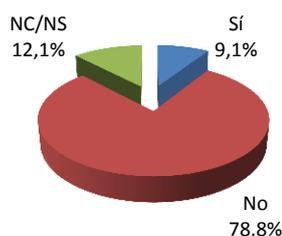
Sobre este aspecto de la evaluación se observa que es un proceso que puede estar ocurriendo de manera subjetiva e intuitiva, a través de la observación. Coincidiendo con lo que ha destacado Campello (2009) en relación a las bibliotecas escolares, en general la evaluación no constituía un proceso intencional y sistemático, ocurriendo de forma subjetiva, cuando observaban la reacción de los usuarios. Como destaca González Teruel (2005) la observación sistemática del usuario, cuando se relaciona con la biblioteca o utiliza la información, se constituye en una herramienta de gran valor para tomar decisiones, pero la metodología para abordar de forma rigurosa las necesidades informacionales del usuario y el alcance y utilidad de la información debe ser diferente.

Otro gran desafío en la educación de la ALFIN es encontrar la forma adecuada para acreditar la formación en competencias informacionales. En cuanto a la existencia de iniciativas en relación a la certificación de las competencias informacionales en la universidad, 2 (6,1%) bibliotecas indican afirmativamente, mientras que 28 (84,8%) lo hacen de forma negativa y 3 (9,1%) no contestaron a esta pregunta. Las dos bibliotecas que contestaron afirmativamente especifican que dan un certificado de superación del curso.

5.1.8 Las barreras y retos

De acuerdo con los datos de esta investigación, 26 (78,8%) bibliotecas consideran que el concepto de ALFIN aún no es utilizado ampliamente ni comprendido en la universidad. Estos datos sugieren la necesidad de emplear esfuerzos en la promoción de políticas sobre el aprendizaje de las competencias informacionales, tanto a nivel nacional como institucional, adecuadas para promover y difundir la ALFIN y su concepto en la universidad y fuera de ella.

Gráfico 7- Comprensión del concepto de alfabetización informacional en la universidad



A continuación, los resultados de esta investigación sugieren que la falta de comprensión del concepto de ALFIN es uno de los principales factores que limitan el

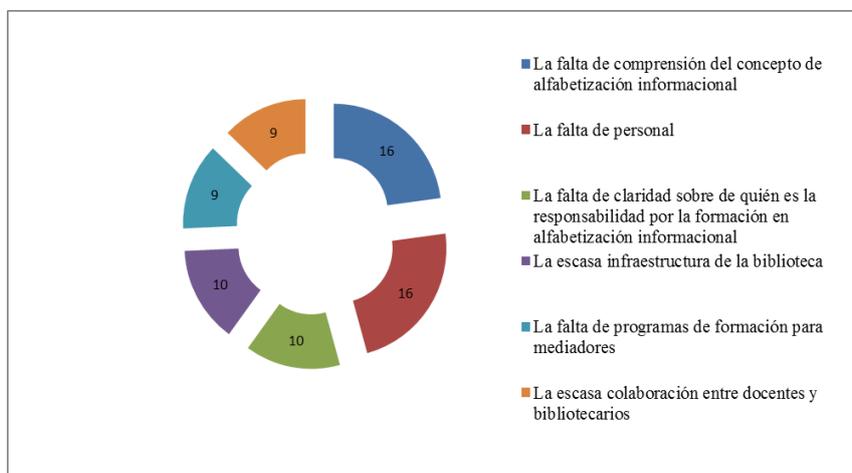
desarrollo de un programa integral de ALFIN en las universidades brasileñas, opción indicada por 16 (48,5%) bibliotecas, y un porcentaje idéntico señala la falta de personal. Otros obstáculos puestos de manifiesto en la Tabla 8 son: “la falta de claridad sobre de quién es la responsabilidad de la formación en alfabetización informacional” y la “escasa infraestructura de la biblioteca”, ambos con un porcentaje idéntico de un 30,3%, así como la “escasa colaboración entre docentes y bibliotecarios” y la “escasa infraestructura de la biblioteca”, también ambas con un porcentaje igual de un 27,3%.

Tabla 9 - Principales obstáculos en el desarrollo de la alfabetización informacional

Principales obstáculos en el desarrollo de un programa integral de ALFIN en la universidad	Total	
	Nº de respuestas	%
La falta de comprensión del concepto de alfabetización informacional	16	48,5
La falta de apoyo institucional	4	12,1
La falta de personal	16	48,5
La escasa colaboración entre docentes y bibliotecarios	9	27,3
La falta de claridad sobre de quién es la responsabilidad por la formación en alfabetización informacional	10	30,3
La escasez de información	0	0,0
La escasa infraestructura de la biblioteca	10	30,3
La falta de fondos / apoyo financiero	2	6,1
La falta de programas de formación para mediadores	9	27,3
Otros	0	0,0
No contesta	5	15,2

*Los números y porcentajes son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

Gráfico 8 - Principales barreras para el desarrollo de la ALFIN en la universidad



De hecho, la falta de comprensión del concepto de ALFIN se presenta como un gran limitador para la implantación de programas de ALFIN en la universidad. Como señalan Hunt

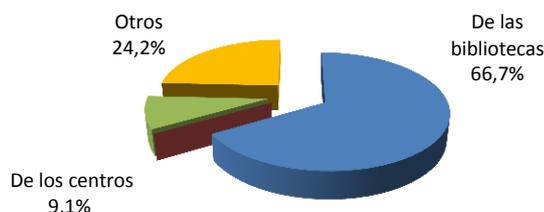
y Birks (2004), un obstáculo común para la integración en el currículo son las diferentes percepciones en el campus de lo que significa el término alfabetización informacional. Además, es un obstáculo que extrapola los límites de la comunidad universitaria, dado que aún no hay un reconocimiento general de la sociedad, a pesar de las iniciativas y esfuerzos de instituciones internacionales como la UNESCO e IFLA, de la importancia y el valor de la ALFIN para la formación de las personas en su integridad.

En la literatura internacional, autores como Weiner (2012) argumentan que hay una falta de entendimiento sobre qué es la ALFIN y cuál es su valor y, en consecuencia la falta de claridad de su importancia genera una serie de obstáculos que dificultan el desarrollo de la ALFIN, tales como: la creencia que tienen algunas personas de que es una formación "extra" y no tienen tiempo para dedicarse a ella; algunos profesores creen que los alumnos aprenden las competencias en otros cursos; los propios estudiantes sobrestiman sus habilidades de alfabetización informacional; la alfabetización informacional cruza las fronteras de todas las disciplinas y es difícil determinar quién es responsable de ella.

En relación a la creencia de que los alumnos aprenden las competencias informacionales en otros cursos durante su etapa universitaria y de que no es necesario una formación específica, la investigación de Gunn y Miree (2012) realizada con alumnos de una titulación de grado específica señala que los estudiantes del primer año y del último presentaron un rendimiento análogo después de una intervención de ALFIN a través de tutoriales y ambos grupos tuvieron un impacto positivo con la misma capacitación recibida.

La falta de claridad sobre de quién es la responsabilidad de la formación en ALFIN también representa un gran desafío para el aprendizaje de las competencias en información en la educación superior. Los participantes brasileños consideran que la responsabilidad de fomentar la ALFIN en la universidad recae, principalmente sobre las bibliotecas, como sugiere el gráfico que aparece a continuación.

Gráfico 9- Responsabilidad de fomentar la ALFIN en la universidad



La biblioteca universitaria debe ser la principal promotora de la ALFIN en la universidad, pero el trabajo en colaboración con los demás sectores de la universidad,

principalmente el profesorado es fundamental. En esta línea, la investigación desarrollada por Saunders (2012), con 278 profesores de diferentes disciplinas en universidades americanas, revela que la mayoría de los docentes consideran que la responsabilidad de la enseñanza de esta alfabetización debe ser compartida e impartida desde muchos lugares y de maneras diferentes.

Respecto a la percepción del grado de colaboración entre docentes y bibliotecarios en la universidad, 10 (30,3%) bibliotecas señalan que es buena y el mismo porcentaje lo considera regular; 9 (27,3%) bibliotecas lo consideran muy bueno, 1 (3,0%) excelente y otra insuficiente. Solamente 2 (6,1%) bibliotecas no contestaron esta pregunta.

De acuerdo con los datos presentados, se puede inferir que el aprendizaje de las competencias informacionales aún es un tema poco desarrollado en las universidades públicas federales brasileñas, dado que 19 (57,6%) de las 33 bibliotecas encuestadas señalan que las actividades de formación de usuarios en general actualmente desarrolladas en la universidad, aún son insuficientes para preparar al estudiante en las competencias necesarias para el uso efectivo y ético de la información. Cuando son preguntados sobre los motivos, algunos participantes señalan: las actividades son informales, aún no hay un proyecto, no hay una preocupación por parte institucional, aún no llega a todos los estudiantes, no hay un plan integral para todos, no hay formadores con el perfil adecuado y falta personal, así como sensibilidad de los docentes.

Las bibliotecas participantes en esta investigación son conscientes de que para el desarrollo eficiente de la ALFIN en la universidad es necesaria la adopción de nuevas estrategias. Siguiendo esta línea, en cuanto a la forma más eficaz de incorporar y mejorar la ALFIN en la universidad, los participantes brasileños mayoritariamente, es decir, 20 (60,6%) bibliotecas creen que es a través de la oferta de asignaturas específicas y/o cursos integrados al currículo y al contestar la opción ¿Por qué?, contemplada por algunos participantes, los motivos son variados, los comentarios de los participantes incluyen:

Porque se não houver uma disciplina que obrigue o usuário a receber treinamento para uso da biblioteca, ele não vem, a não ser quando precisa de material bibliográfico para executar trabalhos e estudar para provas. O usuário vem de um ensino fundamental e médio que não cultiva o hábito de leitura e estudo na biblioteca, e este fato se reflete no nível superior.

A parceria e participação dos professores é muito importante para que as atividades sejam executadas, mais aceita e mais frequentada pelos alunos.

Por perceber que a cultura da aplicação de conteúdos de maneira formal, em sala de aula, é mais eficaz.

Tem que haver uma integração dos Departamentos e as Bibliotecas para melhores resultados.

Seria uma forma de dar oportunidade a quem realmente quer aprender.

Cria uma necessidade pelo conhecimento dos serviços oferecidos pela biblioteca.

Acho que todo treinamento relacionado à pesquisa e uso das bibliotecas devam ser incluídas na disciplina de Metodologia científica. Inclusive as técnicas de leitura e de fichamento deveriam ser tratadas também nesta disciplina.

Estabelece maior integração entre os usuários e os recursos informacionais. Porque se baseia numa estrutura já existente.

Porque facilitaria o alcance de um número maior de alunos. Hoje, apenas alguns professores da disciplina de metodologia de pesquisa chamam a biblioteca para fazer uma capacitação de seus alunos. Há uma solicitação da biblioteca para participar em outras turmas, porém, nem sempre os professores dão espaço para isso.

Em um primeiro momento para consolidar legalmente essa ação.

Lembro que na universidade, há alguns anos atrás eram oferecidos cursos nesta área e as pessoas não faziam, pois não tinha incentivo. De modo que, se fosse obrigatório todos teriam que fazer.

Para atingir a totalidade dos alunos da instituição.

En cuanto a la ALFIN vinculada como parte de otras asignaturas del currículo académico, 4 (12,1%) bibliotecas encuestadas creen que es una estrategia eficaz para implementar la ALFIN en la universidad, entre ellas, un participante justifica su elección de la

siguiente manera “*Porque há necessidade de maior entendimento dos professores sobre competência informacional e tecnológica na universidade.* Mientras que 5 (15,2%) participantes opinan que es la oferta de la ALFIN a través de la formación extracurricular y, entre ellos, dos señalan también la opción a través de asignaturas específicas y/o cursos. Por último, 6 (18,2%) bibliotecas no contestan esta pregunta.

5.1.9 Conclusiones

Las visitas guiadas a alumnos de nuevo ingreso, los cursos especializados sobre bases de datos y aulas y/o conferencias en asignaturas a petición del profesorado o de un grupo de alumnos, así como las sesiones sobre los servicios de la biblioteca son las actividades formativas dirigidas a la comunidad universitaria más impartidas por las bibliotecas académicas brasileñas analizadas para promover el acceso y uso de la información. En cuanto a los cursos y/o sesiones específicas de ALFIN incluyendo todas sus competencias (determinar el alcance, acceder, evaluar, organizar y utilizar la información) reciben el porcentaje más bajo. De lo que se deduce la prevalencia en actividades formativas más tradicionales en la formación de usuarios.

La formación del usuario de la información en las universitarias brasileñas, llevada a cabo por los bibliotecarios en su mayoría, contempla a toda la comunidad académica: estudiantes de grado, seguido de estudiantes de postgrado, profesores e investigadores respectivamente. En cuanto a la formación de futuros alumnos de la universidad, se puede inferir que aún no es un servicio ofertado por la gran mayoría de las bibliotecas.

En las universidades brasileñas encuestadas, el número de profesionales dedicado a la formación de usuarios en las bibliotecas es relativamente bajo - la mayoría cuenta con menos de 10 personas - considerando el número de estudiantes de una comunidad universitaria, sin olvidar los demás tipos de usuarios de una biblioteca universitaria.

El conjunto de actividades que conforman la formación del usuario de la información, en la mayoría de las bibliotecas universitarias brasileñas encuestadas, es denominado de “formación y entrenamiento de usuarios”, seguido de “educación de usuarios”, “capacitación de usuarios”, “programa de capacitación de usuarios”, “entrenamiento en investigación” y “entrenamiento de usuarios”, respectivamente. Se observa una predominancia muy destacada aún del término “entrenamiento”, sin embargo, es necesario revisar este término, ya que la formación de usuarios no solo se refiere a habilidades instrumentales, sino a la incorporación de aspectos más amplios relacionados con las capacidades intelectuales y valores.

El servicio de capacitación de los usuarios en las bibliotecas universitarias tiene como tradición la oferta de variadas actividades y, en muchas de ellas, estas acciones formativas son ofertadas con poca frecuencia y de forma no sistematizada resultando poco visibles y eficaces en la comunidad universitaria. Esta tradición parece que permanece en el avance de las actividades con vistas al desarrollo de la ALFIN, dado que de las 33 bibliotecas participantes en esta investigación, solo once bibliotecas señalan que tienen políticas de ALFIN definidas a través de un programa o plan.

Se aprecia también que las iniciativas para el desarrollo del programa o plan de ALFIN parten en su mayoría, exclusivamente de la iniciativa de la biblioteca. Articular la ALFIN como un objetivo estratégico, tanto en la universidad como en su biblioteca, es un paso adelante para promover esta alfabetización en la formación de estudiantes. Este avance es una realidad en el plan estratégico de 15 (45,5%) bibliotecas brasileñas. En comparación, la incorporación de la ALFIN como una de las líneas del plan estratégico de la universidad fue señalada solo por 11 (33,3%) bibliotecas, pero un porcentaje significativo, 51,4% (17) de bibliotecas no contestó esta pregunta.

Es importante que las autoridades político-administrativas y académicas reconozcan la ALFIN como un atributo que todo graduado debe poseer al finalizar la universidad, es decir, el alumno debe salir de la universidad con competencia en información. Con el apoyo institucional, la incorporación de la ALFIN de forma explícita en documentos políticos y pedagógicos de la institución, la formación en competencias informacionales podrá ser más eficaz y ofrecer mayor garantía para obtener los recursos humanos y materiales necesarios en este tipo de formación.

Con la irrupción de la información a través de distintos medios de comunicación a partir de los años ochenta, las bibliotecas universitarias focalizan sus esfuerzos para dar una mayor atención a las necesidades del usuario conociendo su comportamiento y necesidades informacionales, y esta es una acción fundamental para una planificación adecuada de las actividades de las competencias informacionales. En las bibliotecas universitarias brasileñas encuestadas, la valoración previa de las prácticas informacionales de los estudiantes carece de impulso, dado que de las 16 bibliotecas que ofrecen algún tipo de actividad ALFIN, solo la mitad (8) señala que realizan estudios de usuarios previos para diseñar y planificar las actividades relacionadas con la ALFIN.

En cuanto a las actividades relacionadas con la ALFIN en las universidades brasileñas aún son incipientes, los cursos libres sin reconocimiento de créditos son los más ofertados y las sesiones dentro de asignaturas del currículo académico y asignaturas específicas son las

menos impartidas. De las 9 bibliotecas que ofertan la ALFIN a través de sesiones cortas en asignaturas específicas y/o en otras asignaturas del currículo académico, se verifica que más de la mitad actuó en un rango entre una y diez titulaciones. Mediante un análisis detallado de todas las preguntas de la encuesta y del contacto por correo electrónico junto con algunas bibliotecas, no se han detectado, entre las universidades brasileñas encuestadas, indicios de iniciativas de ALFIN con las características de un programa o estrategia de carácter institucional, transversal y obligatorio para todas las titulaciones, sean de grado o postgrado.

Los resultados sugieren que las bibliotecas brasileñas que ofertan actividades ALFIN, en su mayoría abordan solamente algunos aspectos relacionados con el dominio de conocimientos acerca de la búsqueda de información, particularmente del uso de las fuentes de información, de la recuperación de la información online o impresa, de la planificación de estrategias de búsqueda, de la presentación de citas y bibliografías, además de los conocimientos sobre la biblioteca universitaria y sus servicios. En relación a los métodos y/o técnicas didácticas utilizadas para impartir el aprendizaje de ALFIN en las universidades brasileñas, los datos muestran que las principales técnicas empleadas son la exposición, seguida de demostración práctica y ejercicios.

La principal modalidad de impartir la ALFIN es presencial, señalada por 15 (93,8%) bibliotecas, de las 16 que ofrecen estas actividades y, entre ellas, 3 combinan las modalidades presencial y virtual y 1 oferta ALFIN de forma virtual con tutoría. En cuanto al lugar donde se imparte la formación de la ALFIN, las bibliotecas brasileñas utilizan lugares variados que incluyen sala de conferencias, sala de formación de la biblioteca, sala de aula convencional y aula de informática, siendo esta última la menos utilizada.

Respecto al número de horas de formación en ALFIN por tipo de actividad, tanto en la modalidad de cursos o sesiones, la duración media en ambos casos es muy pequeña, es decir, de menos de cinco horas. En cuanto al total aproximado de alumnos (de grado, máster, posgrado y doctorado) que participan anualmente en las actividades de ALFIN, se verifica que de las 16 bibliotecas que imparten esta alfabetización más de mitad (11) alcanza un máximo de 1000 alumnos y, entre ellas, 3 menos de 100.

En relación al perfil de los formadores de las competencias informacionales en las universidades brasileñas participantes en esta investigación, se destaca que fundamentalmente la formación es impartida por bibliotecarios (el 100%). En cuanto a la capacitación, la mayoría de los bibliotecarios que imparten ALFIN han recibido formación complementaria en competencias informacionales.

La constitución de una comisión o coordinación específica para llevar a cabo la asignación de la docencia y la evaluación del programa ALFIN en colaboración sería necesaria en las bibliotecas universitarias brasileñas, dado que solo 5 de las universidades participantes en esta investigación tienen una persona o departamento específico responsable de la formación en ALFIN.

La mayoría de las bibliotecas considera bueno o regular el trabajo en colaboración entre bibliotecarios y profesores. Se resalta que la colaboración entre estos profesionales es imprescindible para el establecimiento de alianzas sólidas de ALFIN.

Resumiendo, la mayoría (20) de las bibliotecas encuestadas señala que para el desarrollo eficaz de las competencias informacionales en la universidad es necesario integrarlas en el currículo a través de la oferta de asignaturas y/o cursos específicos, así como que la modalidad más eficaz para impartirla es la presencial. También se consideran la falta de comprensión del concepto de ALFIN y la falta de personal como los principales factores que limitan el desarrollo de un programa integral de ALFIN en las universidades, seguido de la falta de claridad sobre de quién es la responsabilidad de la formación en alfabetización informacional, la escasa infraestructura de la biblioteca, la escasa colaboración entre docentes y bibliotecarios y la falta de programas de formación para mediadores. Es importante destacar que las bibliotecas universitarias brasileñas aún necesitan superar la carencia de recursos tanto tecnológicos y materiales como humanos.

En consecuencia se puede afirmar que el desarrollo de la ALFIN en las universidades públicas brasileñas está aconteciendo en unas pocas bibliotecas y, a un nivel embrionario, si se mira desde la óptica de las características de una universidad alfabetizada en información definidas por Webber y Johnston (véase PASADAS UREÑA, 2006), dado que la educación de la ALFIN no se ha incorporado a la mayoría de las titulaciones, y la formación específica sobre las competencias informacionales es bien modesta, excepto en términos de proporcionar conocimientos en el uso de bases de datos en diferentes materias y en el uso de los recursos de la biblioteca.

Por último, las bibliotecas universitarias brasileñas como las principales promotoras de la ALFIN en sus instituciones, tal y como lo consideran la mayoría de los encuestados, deben emplear esfuerzos conjuntos con las autoridades universitarias en la promoción de políticas sobre el aprendizaje de las competencias en información desde el punto de vista institucional y permanente, adecuadas para promover la formación de estudiantes, así como difundir su concepto en toda la universidad y más allá de ella, dado que la ALFIN no está, aun

ampliamente utilizada y comprendida en estas universidades de acuerdo con el 78,8% de las bibliotecas encuestadas.

5.2 LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y SUS BIBLIOTECAS

En muchos países, la biblioteca universitaria ha pasado por transformaciones significativas con el objetivo de cambiar la formación más tradicional de los usuarios, más centrada en dar a conocer sus fondos y sus distintos servicios, a una formación más completa basada en las competencias informacionales (determinar el alcance, acceder, evaluar, organizar, utilizar y comunicar la información). Estos cambios son evidentes en las bibliotecas universitarias españolas encuestadas. Las acciones formativas dirigidas a la comunidad universitaria, en su mayoría abarcan desde jornadas de acogida dirigidas a alumnos de nuevo ingreso, actividades introductorias a la biblioteca y sus servicios, cursos especializados, “sesiones a demanda” (personalizada), autoformación, hasta cursos y sesiones más específicas sobre ALFIN que a continuación se representan en la siguiente tabla:

Tabla 10- Tipos de actividades formativas ofertadas*

Actividades formativas	Total	
	Nº de respuestas	%
Visitas guiadas a alumnos de nuevo ingreso	27	96,4
Visitas guiadas a otros grupos	26	92,9
Sesiones formativas sobre los servicios de la biblioteca	27	96,4
Cursos/sesiones especializadas sobre bases de datos, gestores bibliográficos, etcétera.	26	92,9
Sesiones “a la carta” (aulas y/o conferencias en asignaturas a petición de un profesor o de un grupo de alumnos)	27	96,4
Cursos o sesiones específicas sobre alfabetización informacional (determinar el alcance, acceder, evaluar, organizar y utilizar la información)	24	85,7
Autoformación	26	92,9
Otros	1	3,6

* Los números y porcentajes son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta

Además, en el apartado “Otros”, una biblioteca informa que imparte dos asignaturas de libre configuración, es decir, asignaturas de créditos de libre elección tradicionalmente

ofertadas por las universidades. En realidad, esta diversificación de actividades ofertadas sugiere que las bibliotecas continúan ofreciendo las actividades más tradicionales en la formación de usuarios, a la vez que añaden una formación específica en ALFIN, puesto que 24 (85,7%) bibliotecas señalan que imparten cursos o sesiones específicas sobre las competencias informacionales (determinar el alcance, acceder, evaluar, organizar y utilizar la información).

En cuanto al número de personal asignado a las bibliotecas encuestadas (bibliotecarios, auxiliares de bibliotecas, becarios y otros), se constata que 20 (71,4%) universidades cuentan con un promedio de más de sesenta personas trabajando en el sistema de bibliotecas, mientras que 8 (28,6%) están por debajo de estas cifras.

Para llevar a cabo las actividades de formación de usuarios, 10 (35,7%) bibliotecas cuentan con la colaboración de menos de diez formadores, mientras que 6 (21,4%) cuentan con una media aproximada entre diez y veinte. Las demás bibliotecas, 3 (10,7%) se encuadran en un rango entre veinte y treinta, 4 (14,3%) en un rango entre treinta y cuarenta, 2 (7,1%) en un rango entre cuarenta y cincuenta, otras 2 (7,1%) en un rango entre cincuenta y sesenta, y solo 1(3,6%) cuenta con más de 60 formadores. Se observa un incremento del número de formadores en las bibliotecas españolas. La investigación de Somoza Fernández (2009) “Análisis de los tutoriales web creados por bibliotecas universitarias”, realizada en cuarenta y ocho bibliotecas universitarias españolas que forman parte de REBIUN, en el apartado sobre la formación de usuarios verificó que 6 (12,50%) bibliotecas contaban con menos de dos bibliotecarios dedicados a la formación, 15 (31,25%) entre dos y cinco, 9 (18,75%) entre cinco y diez, mientras que 10 (20,83%) contaban con una plantilla entre diez y veinte, 2(4,17%) entre veinte y treinta, otras 2, más de treinta y 4 no contestaron.

En cuanto al perfil de los profesionales que actúan en la formación de usuarios, en su totalidad, son bibliotecarios (el 100%). Además, se constata la participación de auxiliares de bibliotecas en 12 de ellas y de personal externo en 2, así como el trabajo en colaboración entre bibliotecarios y profesores en 7. Ninguna biblioteca ha señalado la participación de becarios en la formación de usuarios.

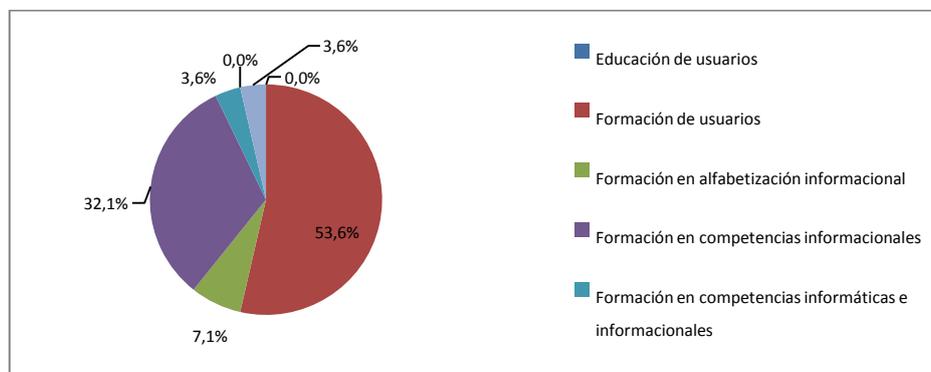
En cuanto a las categorías de usuarios que participan de las actividades formativas cada año, hubo 26 (92,9%) respuestas para las categorías alumnos de grado, máster y doctorado, así como 28 (100%) respuestas para la categoría profesores y 23(82,1%) para la categoría investigadores. Además, entre ellas, 8 (el 28,6%) bibliotecas también ofrecieron formación para futuros alumnos, 3 (10,7%) para usuarios externos en general y, otras tres, señalaron la opción “Otros”. Se resalta que en esta cuestión, los números y porcentajes son

superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

En cuanto al número aproximado de usuarios que son capacitados a cada año, la mayoría de las bibliotecas capacita más de dos mil quinientos usuarios. Se obtuvieron 16 respuestas (57,1%) para el rango de más de dos mil quinientos usuarios, seguidas de 6 (21,4%) respuestas para el rango entre mil y mil quinientos usuarios, 3 (10,7%) respuestas para el rango entre mil quinientos y dos mil usuarios, 1 (3,6%) respuesta para el rango entre dos mil y dos mil quinientos usuarios, otra respuesta para el rango entre quinientos y mil usuarios y otra más para el rango entre cien y quinientos usuarios.

En las actividades de formación de usuarios en el contexto de las bibliotecas universitarias encuestadas, ya es posible observar una influencia de las competencias informacionales, puesto que 9 (32,2%) bibliotecas denominan el conjunto de actividades formativas “Formación en competencias informacionales”, 2 (7,1%) bibliotecas “Formación en alfabetización informacional” y 1(3,6%) “Formación en competencias informáticas e informacionales” y otra señaló la opción Otros (3,6%). Aunque la mayoría lo denomina “Formación de usuarios” (el 53,6%), conforme el gráfico que aparece a continuación.

Gráfico 10 - Denominación actual del conjunto de actividades formativas



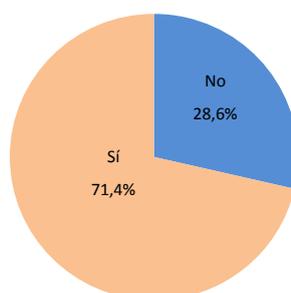
En este punto específico, los resultados de la encuesta señalan un proceso evolutivo y una transición significativa en el 42,8% de las universidades estudiadas en relación a la denominación del bloque de actividades formativas en el uso de la información y recursos bibliotecarios. Estos cambios de denominación en la “Formación en competencias informacionales” y “Formación en competencias informáticas e informacionales” representan un trazo característico de la evolución de la función educativa en las bibliotecas, como señala Wilson (2000a), las diferentes denominaciones que han recibido las actividades de formación de usuarios en las bibliotecas son testigos de su evolución teórica y práctica. En los apartados

siguientes se analiza y aprecia cómo se produce esta transición que representa un avance y amplía la formación de usuarios, es decir, el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas.

5.2.1 El programa y el apoyo institucional

La biblioteca universitaria está avanzando de la formación tradicional de usuarios hacia la formación en ALFIN (GRAFSTEIN, 2002; PINTO MOLINA, SALES Y OSORIO, 2008) y, como se ha puesto de relieve a lo largo del Capítulo 3, uno de los requisitos importantes en este nuevo planteamiento formativo es la necesidad de implementación de una política definida de formación a través de programas formales, sistematizados y planificados de acuerdo con las circunstancias locales y el perfil de los usuarios. Como señala Corral (2007), la necesidad de integrar la ALFIN a nivel más estratégico en toda la institución se refleja en el desarrollo de estrategias y planes formales de ALFIN. Este avance también está sucediendo en la mayoría de las universidades analizadas en España, ya que el 71,4% (20) de las bibliotecas contestaron de manera afirmativa en relación a la planificación de las actividades de ALFIN a través de un programa o plan.

Gráfico 11 - Programa o plan de ALFIN en la universidad



Sobre el número total de universidades que tienen un programa preestablecido de ALFIN, se constata que, en 19 de ellas, la iniciativa para el diseño del programa y/o plan se realiza desde la biblioteca y, entre estas, 2 señalan también la opción “iniciativa de departamentos académicos” y otras 2 la opción “iniciativa del equipo rectoral”. Es significativo destacar que solo 1 biblioteca señaló que la iniciativa del programa parte exclusivamente del equipo rectoral. En el apartado “Otros”, 1 biblioteca contesta que la iniciativa del programa de ALFIN se produce por el bibliotecario, mientras otra especifica que la iniciativa partió del equipo rectoral y de la biblioteca conjuntamente con el servicio de informática.

Los planes o programas de formación en ALFIN ofrecidos por las bibliotecas y que están accesibles en línea⁴¹, planteados en las 20 universidades que respondieron afirmativamente a la planificación de la ALFIN se analizan y se infiere que la mayoría, es decir 13, son planes de formación en ALFIN de la biblioteca, generalmente a través de cursos, sesiones u otras actividades; 3 son plan/propuesta de integración curricular de las competencias informacionales y 4 son propuestas de integración de las competencias informáticas e informacionales (CI2) en las titulaciones. En cuanto a sus diseños, a modo de ejemplo se pueden relacionar algunos de ellos con características comunes, tales como: justificación, objetivos, definición de alfabetización informacional/competencia informacional, diagnóstico de la situación actual de la ALFIN en la biblioteca, competencias en información que debe adquirir el estudiante y resultados de aprendizaje, contenidos y niveles de la formación, principios didácticos y metodológicos, destinatarios, recursos humanos, difusión, evaluación y ejemplos de los avances de la ALFIN en otras universidades españolas.

De las ocho universidades que aún no tienen un programa de ALFIN sistematizado, algunas lo explican argumentando que: *“aún no se ha aprobado”*; *“hay una iniciativa por parte de un grupo de profesores y bibliotecarios para que se apruebe una asignatura transversal”*; *“falta de interés del equipo rectoral”*; *“desde la Biblioteca Universitaria se ha elaborado un programa de ALFIN, pero no existe una implicación institucional para su implantación”*; *“se están dando pasos en esta línea”*; *“todavía no se ha desarrollado, estamos empezando a introducirlo poco a poco, comenzando con un curso virtual que ofertamos en 2012”*; *“en la actualidad no, se han realizado algunos intentos que no han fructificado, se realizan algunas acciones muy puntuales”*; *“a día de hoy nos encontramos en la elaboración de un plan de integración de la competencia informacional en los estudios de la Universidad”*.

La ALFIN está presente en las líneas de actuación del plan estratégico de la biblioteca en la mayoría de las universidades estudiadas, exactamente en el 82,1% (23). Una gran impulsora de este objetivo es la REBIUN, la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas, que

⁴¹ Planes o propuestas ALFIN de las bibliotecas encuestadas accesibles en línea:

<http://bit.ly/I69WTK>

<http://hdl.handle.net/10553/5856>

https://www.upc.edu/ees/disseny_assignatures/competencies/competencies-generiques-upc/titols-de-grau/habilitats-informacionals/quina-formacio-en-competencies-informacionals-proposa-oferir-lsbd-dins-leees/hi_proposta_final.pdf/at_download/file

<http://es.scribd.com/doc/29087898/Plan-de-accion-CI-de-la-BUS-2010>

http://www.uv.es/websbd/formacio/CI2UV_val.pdf

<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16482>

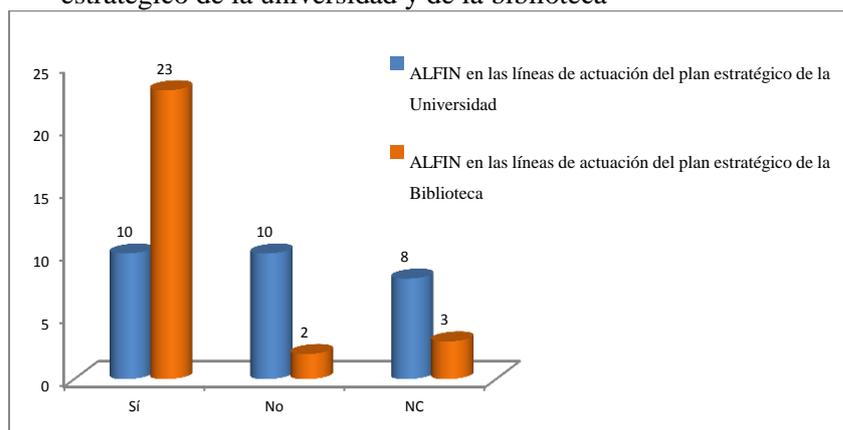
http://wikialfin.pbworks.com/f/PROPOSTA_FORMACION_COMPETENCIAS_USC.pdf

<http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/28065/Documento20de20trabajo20CC3B3mo20trabajar20la20competencia20GestiC3B3n20de20la20InformaciC3B3n.pdf?sequence=5>

http://www.upf.edu/bibtic/_pdf/pla_CI2_UPF_2012.pdf

desde su II Plan Estratégico 2007-2010 ha implementado acciones para promover y dar apoyo político para que esta tipología de formación ALFIN se desarrolle en las universidades españolas. En comparación, solo 10 (el 35,7%) bibliotecas señalan que la ALFIN esté presente en el plan estratégico de la universidad. Sin embargo, es importante destacar que un número significativo de bibliotecas, el 28,6% (8), no contestaron esta pregunta.

Gráfico 12 - Las competencias informacionales reflejadas en el plan estratégico de la universidad y de la biblioteca



Como se destaca en el análisis de las universidades brasileñas, es necesario que la ALFIN forme parte del proyecto político pedagógico, o bien que figure de forma expresa en otros documentos institucionales como una competencia genérica a desarrollar, de modo que sirva para garantizar esta formación de manera democrática y como instrumento de sensibilización en la comunidad universitaria (gestores, profesores y estudiantes), y así en el momento de su implantación en el currículo académico sirva para convencer de su importancia y necesidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la realización de estudios previos a la planificación y diseño de la ALFIN en las universidades estudiadas, 13 (46,4%) bibliotecas contestaron afirmativamente, mientras que el mismo porcentaje lo hizo negativamente y 2 (7,2%) bibliotecas no contestaron esta pregunta.

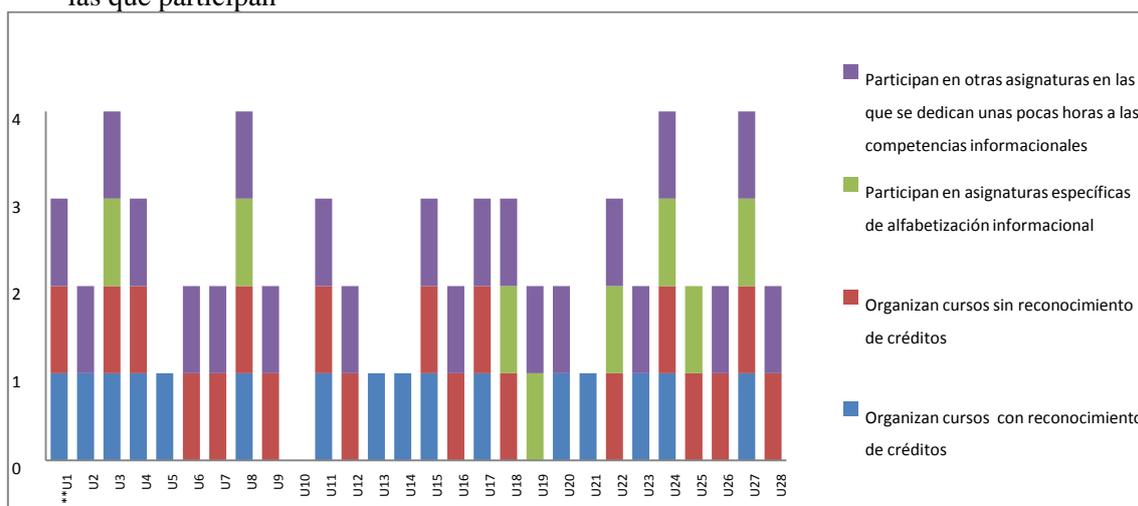
Entre las bibliotecas que respondieron afirmativamente, diez especifican que han hecho algún tipo de estudio y/o valoración que incluye: DAFO sencillo; análisis de la demanda de competencias en el mercado laboral; prospección externa para conocer la experiencia en ALFIN en otros países, especialmente anglosajones; análisis de las memorias de verificación de los títulos de grado, análisis de resultados de encuestas de formación; informaciones recogidas de usuarios atendidos; sugerencias de los usuarios; análisis de las necesidades informacionales de los estudiantes; así como participaciones en jornadas

especializadas en la materia para comparar las experiencias puestas en marcha en otras bibliotecas universitarias y análisis de las circunstancias propias del ámbito donde se van a impartir los cursos. Además tres universidades contestaron que hay en la universidad un grupo de mejora dedicado a estas cuestiones, pero no detallan cuáles son los tipos de estudios implementados.

5.2.2 Las estrategias de integración

En cuanto a las estrategias utilizadas para impartir la ALFIN en las universidades, se constata que de las 28 bibliotecas universitarias españolas encuestadas, 27 (96,4%) participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con algún tipo de actividad, mientras que solo 1 (3,6%) no lo hace. Conforme se comprueba en el gráfico siguiente:

Gráfico 13 - Universidades Españolas que imparten ALFIN por tipo de estrategias en las que participan*

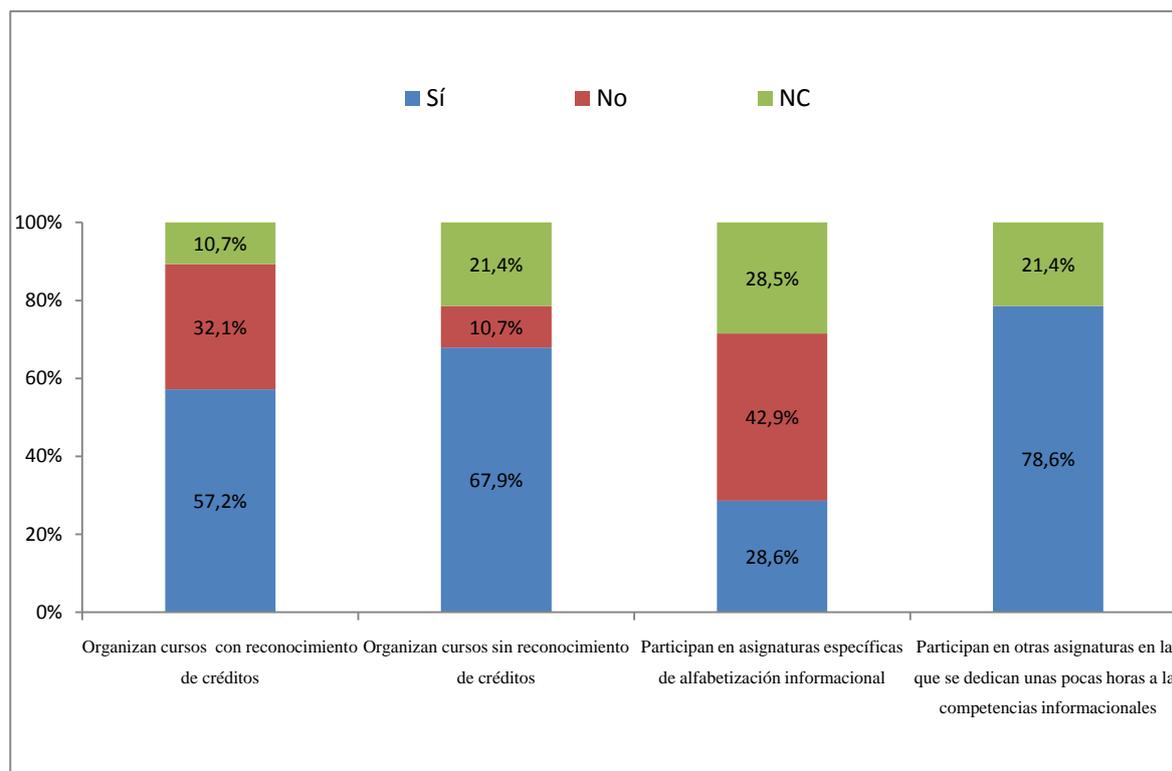


*Este bloque de preguntas fue contestado solamente por las bibliotecas que ofrecen algún tipo de formación en ALFIN.

**U (= Universidad).

Los cursos libres o convalidables por créditos académicos se ofertan en la mayoría de las bibliotecas participantes. 16 de las bibliotecas imparten cursos con reconocimiento de créditos, de estas, siete ya lo hacían desde cursos anteriores a 2008 y las nueve restantes han empezado a partir del 2008. De las 19 bibliotecas que ofertan cursos sin reconocimiento de créditos, trece ya ofertan estos cursos desde antes del 2008, cinco a partir del 2008 y una no contesta esta pregunta.

Gráfico 14 - Cómo imparten las bibliotecas la alfabetización informacional*



Los cursos para el desarrollo de competencias informacionales, tanto con reconocimiento de créditos como no, son muy utilizados por las bibliotecas desde hace muchos años a través de la formación tradicional de usuarios de bibliotecas. En el contexto español, estos cursos siguen siendo una estrategia vigente para llevar a cabo la formación en competencias informacionales, y además en algunas universidades están siendo utilizados como una forma de compartir experiencias, por ejemplo: dos de las universidades que participan en este estudio forman parte del proyecto de trabajo compartido denominado UNICI2⁴². Como ya se analizó en el Capítulo 4, Epígrafe 4.4 de esta investigación este proyecto resulta de la cooperación entre universidades españolas para formar en competencias informacionales, a nivel básico, a partir del modelo de un curso de formación virtual experimentado inicialmente por una de las universidades con alumnos de grado de primer curso. La cooperación se sustenta entre las universidades a través de un convenio firmado por los rectores y la gran meta de este proyecto es aprender unos de los otros.

Por otra parte, la modalidad de impartir la ALFIN a través de una asignatura específica y obligatoria para todas las titulaciones de la institución se considera un avance y una de las estrategias más seguras para garantizar esta formación a todo el alumnado (AREA

⁴² <http://www.unici2.es/>

MOREIRA, 2007). La formación a través de asignaturas específicas sobre las competencias informacionales incorporadas al currículo académico es una estrategia utilizada por 8 bibliotecas. Entre ellas, tres colaboran con este tipo de asignatura implantada antes del 2008, dos, desde 2008-2009, otras dos, desde 2010-2011 y una, más recientemente, desde 2011-2012.

A través de búsquedas en los *sitios web* de las universidades, contacto telefónico y correo electrónico se verifica que de las ocho universidades que cuentan con estas asignaturas, solo una ha logrado una asignatura específica, obligatoria y transversal para el alumnado de grado sobre competencias informacionales. Las demás asignaturas mencionadas por las bibliotecas se encuadran como asignaturas específicas que tratan de todas o de algunas competencias en información en una determinada titulación o en las titulaciones de una determinada facultad o departamento, según informan algunos participantes: *la asignatura "Documentación y comunicación científica" perteneciente a la titulación de Pedagogía, la asignatura "Métodos de investigación y análisis de datos en psicología" perteneciente a la titulación de Psicología y la asignatura "Bases conceptuales y metodológicas de ciencias de la salud" perteneciente a las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia.*

En cuanto a la impartición de la ALFIN a través de sesiones cortas sobre temas específicos vinculadas como parte de otras asignaturas del currículo académico, 22 bibliotecas colaboran con los distintos departamentos y titulaciones y entre ellas, 15 ya despliegan estas actividades desde hace más de cuatro años. De las demás bibliotecas, 2 la imparten desde el curso 2008-2009, 3 desde el curso 2009-2010 y 1 desde el curso 2010-2011. Un participante no contesta esta pregunta.

Se confirma que un número significativo de bibliotecas actúa en unas pocas titulaciones, a saber, 6 actúan en el en un rango entre una y cinco titulaciones, 7 lo hacen en un rango entre cinco y diez, mientras que 4 señalan en todas las titulaciones, aunque entre ellas, una no ofrece sesiones, pero sí un curso en todas las titulaciones de grado. Las demás bibliotecas indican rangos distintos: entre diez y quince (1), entre quince y veinte (1), entre veinte y veinticinco (1) y entre veinticinco y treinta (1). En el apartado "Otros", 1 biblioteca específica que participa en todas las titulaciones de grado, entre cinco y diez de máster, entre una y cinco de doctorado y otra informa que no hay un número estable, pues este varía en cada curso, así en 2011 participó en más de 30 titulaciones. Una biblioteca de las que ofrecen sesiones no contesta esta pregunta.

A modo de aclaración, junto a las 4 bibliotecas que indicaron haber actuado en todas las titulaciones y la que participó en todos los grados, en máster y doctorado se verifica que,

en tres 3, la ALFIN fue implantada de forma institucional, transversal y obligatoria en todas las titulaciones de grado. En las otras dos, en 1, la competencia “habilidades informacionales” está incorporada en las titulaciones de grado y la formación específica para su desarrollo se da de forma gradual a través de la negociación y colaboración entre biblioteca y jefe de estudios y/o profesores en las distintas facultades y escuelas y, en la otra, la biblioteca ofrece distintas modalidades de sesiones “Sesiones introductorias”, “Sesiones de formación temáticas” y “Sesiones de formación a la carta”.

Como señalan Hunt y Birks (2004) la integración curricular es apoyada ampliamente en la literatura, pero su aplicación práctica y extensiva a todos los estudiantes sigue siendo difícil de alcanzar. La adquisición de las competencias informacionales en las universidades españolas encuestadas se da tanto de forma curricular a través de: asignatura específica, transversal y obligatoria para todos los estudios de grado, asignatura específica de una determinada titulación; sesiones integradas en asignaturas obligatorias en diferentes titulaciones y cursos integrados en asignaturas obligatorias en diferentes titulaciones. Así como de forma extracurricular a través de cursos y sesiones puntuales sobre aspectos específicos de las competencias informacionales en distintas carreras, según reflejan los datos recogidos y las respuestas de algunos encuestados cuando señalan que:

La participación parte de la solicitud de los profesores. Por eso no hay número estable y puede variar cada curso.

El trabajo en el desarrollo de estas competencias no es periódico y estable a lo largo de los estudios. La inmensa mayoría de las veces se reduce a algunas sesiones presenciales solicitadas por los profesores.

Porque empezamos en primero de grado y trazamos un itinerario formativo en colaboración con los docentes para ir acompañando la formación a las necesidades del alumno.

[...] se coordina la formación en competencias informacionales e informáticas (CI2) desde los servicios de Informática y biblioteca en colaboración con el profesorado responsable de las asignaturas en las que participamos.

Buscar el apoyo individual de profesores, lo que puede denominarse “enfoque gradual”, es una estrategia muy utilizada por los bibliotecarios para impartir la ALFIN.

Amante (2010, p. 260) opina que “[...] este tipo de abordaje es muy importante pues el mejor marketing, la promoción más eficaz de una colaboración entre bibliotecarios y profesores en cualquier ámbito y, en este caso, en la ALFIN, resulta de los profesores, del boca a boca de miembros de un mismo grupo profesional [...]”

Figura 20 - Ejemplo de la presencia de la ALFIN en el plan de estudios

Plan de Estudios Biología Grado

PRIMER CURSO	ECTS	Semestre
Antropología	6	Anual
Estadística	6	2º
Química	9	Anual
Física	6	1º
Geología	9	2º
Matemáticas	6	1º
Métodos básicos en Biología - Módulo I: Inf. básica y Tec. Biblio. - Módulo II: Téc. básica de Laboratorio	6	2º
Biología Celular e Histología	6	1º

Fuente: Serrano Vicente y Iturbide Tellechea, 2012

Pero esta es una estrategia de colaboración que si no se transforma en una acción debidamente formalizada a través del currículo, como en el ejemplo de la Figura 20, del plan de estudios de una de las universidades participantes en esta investigación donde está integrada una actividad de ALFIN, y además que sea parte del proyecto pedagógico de cada carrera, no garantiza de forma estable este tipo de formación en la universidad.

Como ya se ha demostrado en los gráficos 13 y 14, las bibliotecas utilizan diversas estrategias para impartir ALFIN en la formación de estudiantes, excepto cuatro que imparten ALFIN solo a través de cursos con reconocimiento académico de créditos y una biblioteca que no contestó las preguntas relativas a la forma de impartir la ALFIN. La mayoría utiliza dos o más estrategias, es decir, ofrecen cursos con o sin créditos y sesiones en asignaturas, además de complementarlas con las distintas actividades tradicionalmente ofertadas a través de la formación de usuarios, tales como orientación en la biblioteca, jornadas de bienvenida, visitas guiadas, diversos cursos especializados y formación a la carta.

De los bibliotecarios correspondientes a las bibliotecas analizadas, y teniendo en cuenta sus experiencias en el proceso de formación de usuarios, 16 bibliotecas opinan a favor de integrar la ALFIN en toda la universidad a través de asignaturas específicas y/o cursos, mientras que 14 optan por la oferta de contenidos específicos de ALFIN distribuidos transversalmente en distintas asignaturas. Sin embargo, al ser una pregunta de elección

múltiple, una señala dos opciones y otra, marca todas las opciones comentando que todas las estrategias relacionadas en esta pregunta de la encuesta son necesarias y justifica su postura argumentando lo siguiente:

Porque cada una tiene sus ventajas e inconvenientes. A nivel de atracción de los estudiantes, que se incluya en el currículo es importante porque sin incentivos no suelen acudir a ellas. La extracurricular permite desarrollar la ALFIN cuando hay problemas para su reconocimiento, o dirigirla a quienes no entrarían dentro del ámbito curricular, como los propios profesores e investigadores o el personal de todo tipo, incluyendo a los bibliotecarios.

Los bibliotecarios que opinan a favor de la formación curricular a través de asignaturas y/o cursos específicos arguyen que:

Es la mejor manera de dar relevancia a este tipo de formación y de conseguir que todos los estudiantes accedan a ella y sea reconocida.

La transversalidad de las competencias informacionales puede adaptarse de forma diferente en las distintas titulaciones.

Porque se trata de habilidades genéricas. Si se imparte como intracurricular acabarían impartíendola los docentes de las materias de la titulación con escasa perspectiva y conocimiento sobre qué es ALFIN

Es mejor que exista como asignatura específica, ya que las habilidades que se adquirieran serían válidas para manejar las necesidades de información en todos los ámbitos en la carrera, integrada en el currículo, y en la posterior vida laboral.

Garantiza mejor la adquisición de las competencias informacionales en el alumnado.

Porque cada asignatura y cada tema tienen aspectos propios que desarrollar, aparte de las cuestiones generales. Además, así resulta más práctica la formación.

En España, una competencia u objetivo de aprendizaje, o tiene su propio currículo o no se enseña ni se aprende, me parece a mí. En la práctica, si se quiere que algo se aprenda, hay que ponerle un profesor, unas horas y un currículo. De lo contrario, se diluye en

buenas intenciones, porque el papel lo aguanta todo, y no pasará de ser un par de líneas en una guía docente.

Integrada en el currículo a través de asignaturas específicas y/o cursos.

Por otro lado, los bibliotecarios que sugieren la estrategia de la oferta de contenidos específicos de ALFIN incluidos en otras asignaturas del currículo lo justifican así:

Es necesario que cualquier aprendizaje se contextualice.

En realidad todas las vías me parecen buenas pero señalo la intracurricular porque me parece la más transversal y la que puede llegar con independencia del tipo de grado.

Se puede llegar a más alumnos a través de más asignaturas.

Porque de este modo la formación en competencias pasa a formar parte de la estructura curricular del título, y es obligatoria para todos los alumnos.

ALFIN en la [...] está considerada como una competencia transversal o genérica que algunas asignaturas específicas de cada grado tienen que ir trabajando de forma progresiva. Hasta la fecha, la experiencia la consideramos positiva y muy exitosa en cuanto a la adquisición de esta competencia por parte de los estudiantes. Estos finalizan sus estudios teniendo bien integrada esta formación.

Permite un desarrollo mayor, y un seguimiento continuo por parte del profesorado, para evaluar y afianzar los conocimientos de los alumnos.

Por las experiencias anteriores en nuestra universidad, intracurricular es la forma más factible. Colaboración del profesor y el bibliotecario, pero el profesor es, al fin y al cabo, el que evalúa a los alumnos. Si la biblioteca consigue aliarse con profesores de las titulaciones, conseguirá poder llegar a todos los alumnos de la universidad.

Porque garantiza que todos los estudiantes reciban esta formación.

Las competencias informáticas e informacionales son competencias transversales que deben desarrollarse a lo largo de los estudios de grado y postgrado y que tienen su sentido aplicadas a unos contenidos específicos.

Resumiendo, las ventajas e inconvenientes de los modelos de integración de la ALFIN se reflejan en las respuestas dadas por las bibliotecas, para unos la oferta a través de asignaturas específicas y/cursos garantizaría que todos los estudiantes accedan y les sea reconocida, pero su principal inconveniente es que sería impartida en una única unidad curricular. En cuanto a la oferta de los contenidos de ALFIN a través de otras asignaturas, argumentan que posibilitaría llegar a más alumnos; los contenidos serían contextualizados, podrían ser ofertados de forma progresiva; permitiría un desarrollo mayor y un seguimiento continuo por parte del profesorado para evaluar y afianzar los conocimientos. Pero, su principal inconveniente es que sería impartida por los docentes de las materias de la titulación, que tienen escasa perspectiva y conocimiento sobre qué es ALFIN. En este último caso, se observa que el participante encuestado no consideró la posibilidad de docencia corresponsable, es decir, en colaboración entre profesores y bibliotecarios.

5.2.3 El contenido y los métodos de enseñanza-aprendizaje

Entre la diversidad de temas presentados en la tabla siguiente, se constata que más del 70% de las bibliotecas ofrecen cursos o sesiones de ALFIN, contemplan en su plan de formación en competencias informacionales las temáticas: “presentación de citas y bibliografías” (el 96,3%), seguida de “selección de recursos de información” (el 92,6%), “fuentes de información y recuperación de la información online o impresa” (el 88,9%), “planificación de estrategias de búsqueda” (el 85,2%), “la biblioteca universitaria, sus instalaciones, recursos y servicios” (81,5%), “identificación de la necesidad de información” (el 77,8%) y “criterios de evaluación de la información” (el 70,4%).

Tabla 11 - El contenido de la formación en alfabetización informacional*

Principales temas abordados en los cursos o sesiones de ALFIN	Total	
	Nº de respuestas	%*
La biblioteca universitaria, sus instalaciones, recursos...	22	81,5
Fuentes de información	24	88,9
Identificación de la necesidad de información	21	77,8
Identificación de palabras clave, sinónimos y términos relacionados	19	70,4,
Planificación de estrategias de búsqueda	23	85,2
Selección de recursos de información	25	92,6
Recuperación de la información online o impresa	24	88,9
Criterios de evaluación de la información	20	74,1
Presentación de citas y bibliografías	26	96,3
Organización y comunicación de la información	18	66,7

Uso ético de la información	19	70,4
Competencias informáticas	3	11,1
No contesta	1	3,7

* Los números y porcentajes son superiores al total, una vez que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

**Los porcentajes son referentes al número de bibliotecas que imparten cursos y/o sesiones de ALFIN (Total=27)

Respecto al tema “competencias informáticas”, solo 3 (el 11,1%) lo citan. La competencia informática es muy importante para llevar a cabo la ALFIN y en el contexto europeo es una competencia genérica instrumental que debe ser alcanzada por todos los estudiantes de la enseñanza superior, según se recoge en los resultados del proyecto *Tuning*, bajo el nombre “habilidades básicas de manejo del ordenador”, al igual que es recomendada por la Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN desde 2009, a través del proyecto anteriormente mencionado, “Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado”. Pero, los resultados de esta investigación muestran que aún no forman parte del plan de formación en competencias de la mayoría de las bibliotecas universitarias españolas que contestaron esta encuesta, dado que solo tres universidades la contemplan en sus planes de formación.

Además, también confirman estas deducciones los resultados de una encuesta llevada a cabo por la Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN, ya señalada en el Capítulo 4, Epígrafe 4.4, realizada entre diciembre de 2011 y enero de 2012, con el objetivo de saber qué tipo de formación imparten las universidades españolas con respecto a las competencias informáticas e informacionales, entre las conclusiones, se detectó que de las 41 universidades que contestaron la encuesta, solamente ocho están impartiendo CI2 y, entre ellas, solo dos están impartiendo en todas las titulaciones de grado.

En el contexto español, la nueva estructura de la enseñanza superior propuesta por el EEES que incide en la creación de las nuevas titulaciones (los grados) y en la elaboración de nuevos planes de estudios, dieran oportunidades para insertar competencias genéricas en el currículo académico. Pero, como muestra el estudio desarrollado en la Universidad de Almería por Salmerón Gil (2011, p.20), por ejemplo: las competencias informáticas están mucho más presentes y desarrolladas en los estudios de los nuevos grados de esta universidad que la ALFIN. En las conclusiones del referido estudio, entre otros resultados, el autor muestra que:

- La competencia informacional no está recogida oficialmente como una de las diez competencias genéricas de la UAL.

- La Competencia informática es trabajada en el 100% de los alumnos de la UAL como una competencia genérica, mientras que la competencia informacional no consta en ninguna Memoria de Grado como una competencia genérica a desarrollar.
- Las CI2 son tratadas de forma desigual como competencias específicas dentro de las 27 titulaciones ofertadas por la UAL.
 - En 6 titulaciones aparecen juntas.
 - En 7 consta sola la competencia informática.
 - En 1 consta sola la competencia informacional.
 - En 13 titulaciones no consta ninguna.
- La amplitud en la definición de los objetivos de la competencia informática hace que pueda verse a la competencia informacional como implícita dentro de ella. Esto provoca total visibilidad de aquella en detrimento de ésta.
- La constante solicitud de cursos de formación solicitados por los docentes e impartidos por bibliotecarios es prueba más que evidente de la necesidad e intención de desarrollar la competencia informacional en los alumnos. Lamentablemente esta realidad no corresponde con las competencias a desarrollar en las memorias de los nuevos títulos.

Estos resultados confirman una preocupación muy discutida en la literatura formal en este campo, en relación a la falta de comprensión de las diferencias entre los conceptos y objetivos de la alfabetización informacional y la competencia informática. Como señala el propio Salmerón Gil (2011, p. 10):

Es muy probable que la inclusión dentro de la definición de la competencia informática del texto “para el acceso a las fuentes de información” hiciera pensar que no era necesario incluir expresamente la competencia informacional como genérica, ya que podía entenderse incluida como un apartado de la habilidad en el uso de las TIC.

La competencia informática, por ser necesaria para la obtención y gestión de la información, por ser más atractiva para los estudiantes y de más fácil comprensión su concepto que la ALFIN, hace que muchas veces estas competencias sean impartidas como si fueran la misma cosa, cuando en realidad no lo son. Igualmente, otro estudio desarrollado en

la Universidad de Zaragoza por Salvador Oliván et al. (2011, p.13) sobre la presencia de competencias en información en los títulos de grado de la universidad también señala algunos problemas con esta forma de integración de la ALFIN, entre otros resultados el estudio ha mostrado que en las memorias de grado existen diferentes denominaciones para las competencias informacionales; en algunos grados las asignaturas recogen exactamente la misma o mismas competencias, redactadas de la misma manera; no existe ningún grado que contemple todas las competencias y no hay ninguna competencia que aparezca en todos los grados.

En relación a los métodos utilizados para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la ALFIN, se constata que la gran mayoría de las bibliotecas que ofertan cursos y/o sesiones contemplan métodos didácticos más tradicionales como exposición, señalado por 23 bibliotecas, ejercicios prácticos por 25, y demostración práctica por 22. En cuanto a los métodos más activos, igual que en el contexto brasileño, solo son señalados por unas pocas bibliotecas. Entre ellos: resolución de problemas por 8, el estudio de caso por 5, talleres por 5, debate por 3, simulaciones por 2, juegos por 2, proyectos por 1 y una biblioteca no contesta esta pregunta. En esta cuestión, los números son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción.

Cabe señalar que tanto el modelo educativo actual centrado en el trabajo del estudiante como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ALFIN requieren técnicas didácticas más activas, centradas en el alumno y su cultura, que le conduzcan al aprendizaje a través de la investigación y del trabajo en colaboración, utilizando métodos como la resolución de problemas y/o estudio de casos que favorezcan el autoaprendizaje.

5.2.4 Modalidad, lugar de impartición y duración

Las posibilidades del uso de plataformas virtuales (por ejemplo, Moodle) cada vez son más comunes en las universidades para impartir actividades de ALFIN, las cuales ayudan a ampliar significativamente la oferta formativa, además del uso de múltiples recursos de aprendizaje apoyado en las TIC. Respecto a la modalidad principal de impartición de cursos o sesiones de ALFIN en las universidades españolas, se constata que 20, es decir, el 74,1% de las bibliotecas que imparten cursos o sesiones de ALFIN utilizan espacios de aprendizaje variados, que combinan lo presencial y lo virtual. Entre ellas, 12 ofrecen también alguna actividad de forma solo presencial. Los datos aún permiten averiguar que 5 bibliotecas ofertan la ALFIN, exclusivamente de forma presencial y 1, de forma virtual con tutoría.

Tabla 12 - Modalidades principales de impartición de los cursos o sesiones de ALFIN*

Modalidades principales de impartición de cursos y/o sesiones	Total	
	Nº de respuestas	%
Presencial	17	63
Combinación de presencial y virtual	20	74,1
Virtual (con tutoría)	5	18,5
Autoformación	4	14,8

* Los números y porcentajes son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

**Los porcentajes son referentes al número de bibliotecas que imparten cursos y/o sesiones de ALFIN (Total=27)

La autoformación señalada por 4 bibliotecas no es utilizada como modalidad exclusiva en ninguna de ellas. La combinación de la formación presencial y a distancia, o como se viene denominando actualmente el modelo mixto/híbrido de aprendizaje (*Blended learning*), viene destacándose en los estudios como una forma alternativa para impartir ALFIN en la formación de estudiantes de grado. Como se ha mencionado en el Epígrafe 3.3.3.

Por un lado, los cursos virtuales integrados en asignaturas, como una modalidad de impartir la ALFIN, presentan muchas ventajas, como por ejemplo llegar a un gran número de estudiantes, pero también algunos inconvenientes como se puede inferir de la conferencia “Formación en CI2 mediante e-learning: Biblioteca de la Universidad de La Laguna y UNICI2”, presentada en las X Jornadas CRAI⁴³ cuando se señalan las ventajas y desventajas del modelo de curso virtual de ALFIN:

Cuadro 13 - Ventajas y desventajas de un curso virtual sobre competencias en información

Ventajas del modelo	Desventajas del modelo
<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de llegar a un gran número de alumnos (casi el 100%) con los recursos disponibles - Se minimiza la carga de trabajo del personal - Escasa sobrecarga didáctica para el alumnado - Fácilmente adaptable a distintos contextos 	<ul style="list-style-type: none"> - Imposibilidad de profundizar en los contenidos - Escasa fiabilidad de la evaluación del alumnado - Escasa personalización - Escasa interrelación entre los participantes

Fuente: Adaptado de Rey Pinzón y Erbez Rodríguez, 2012

Pero, tanto en la literatura como en las discusiones y foros sobre el tema, se observa que el modelo de impartición de la ALFIN se va moldeando de acuerdo con la infraestructura, las necesidades del contexto institucional y del público en cuestión. Por ejemplo, por un lado, para extender el curso de ALFIN a un número mayor de alumnos, algunas universidades han

⁴³ <http://biblioteca.unirioja.es/crai2012/>

trasladado de la modalidad de curso presencial a la virtual como se puede constatar en la ponencia “COE: alianzas de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla para la formación virtual en CI2” presentada por Barrera Gómez (2012), en las X Jornadas CRAI. Por otro lado, se observa el proceso inverso, así los cursos que nacieron con la modalidad virtual, las bibliotecas ya empiezan a expresar la necesidad de impartirlos combinando el presencial y el virtual como se infiere de la ponencia presentada por Sánchez García (2012) “Competencias informacionales y universidad: la experiencia de las Bibliotecas Universitarias de Castilla-La Mancha”, en el foro “Formar en Competencias Informacionales”, en Cuenca. En esta ponencia, se exponen los resultados de satisfacción de una encuesta realizada a los participantes de un curso virtual sobre ALFIN. En ella los estudiantes exteriorizan los problemas percibidos en el curso y presentan la necesidad de tener algún tipo de clase presencial en el curso virtual.

En cuanto al lugar donde se imparte la docencia presencial de los cursos y/o sesiones de ALFIN, las bibliotecas utilizan espacios variados, ya que en esta pregunta de elección múltiple, 20 bibliotecas señalan su sala de formación, 17, el aula de informática, 12, las aulas convencionales y 1, no contestó esta pregunta. Estos datos reafirman que la biblioteca ya no es el único espacio de formación. Es importante subrayar que es significativa y trascendente la presencia y actuación del bibliotecario en otros ámbitos de aprendizaje de la institución, actuando como formador y facilitador del aprendizaje en ALFIN.

En cuanto a la duración media de los cursos y sesiones es muy variada. En el caso de los cursos, en 7 bibliotecas tienen una duración de menos de cinco horas, en 11 tienen una duración entre cinco y diez horas, en 3 de diez a quince, en 2 de quince a veinte, en 1 entre veinte y veinticinco horas y en las 2 últimas entre veinticinco y treinta horas. Respecto a las sesiones la duración media total en cada asignatura, en 6 bibliotecas, es menos de cinco horas, en 14, está entre cinco y diez horas, y las demás 3, se encuadran, respectivamente, entre quince y veinte, veinte y veinticinco y veinticinco y treinta.

Si se compara el número de horas de formación en ALFIN, en la mayoría de las universidades, respecto a los contenidos abordados en los programas de los cursos y sesiones, se constata que el grado de profundización en estas temáticas es bajo, según señalan algunos participantes: *la mayor parte de nuestras actividades de formación son breves y puntuales, por lo que no se pueden tratar en profundidad todas las competencias; el tiempo empleado en estas sesiones no da para profundizar en el desarrollo de todas las competencias: sólo se trabajan las más inmediatamente necesarias o sencillas (cómo buscar información en bases de datos, operadores booleanos, etc.).*

5.2.5 El perfil de los estudiantes

En cuanto al perfil de los estudiantes que reciben la formación en ALFIN, se constata que las bibliotecas en general ofrecen actividades para todas las categorías de usuarios. Pero, se observa que los cursos se ofertan para las diversas categorías de estudiantes (grado, máster y doctorado), mientras que las sesiones en asignaturas se ofertan más a los alumnos de grado.

Tabla 13 - Perfil de los estudiantes que reciben formación*

Perfil de los alumnos que reciben la formación en ALFIN	Nº de universidades			
	Cursos		Sesiones	
	Nº de respuestas	%**	Nº de respuestas	%***
Alumnos de grado de primer curso	2	7,7	5	21,7
Alumnos de grado en general	11	42,3	10	43,5
Alumnos de postgrado (máster)	6	23,1	6	26,1
Alumnos de doctorado	4	15,4	4	17,4
Alumnos en general (grado, máster y doctorado)	14	53,8	8	34,8
Otros	2	7,7	0	0,0

* Los números y porcentajes son superiores al total, una vez que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

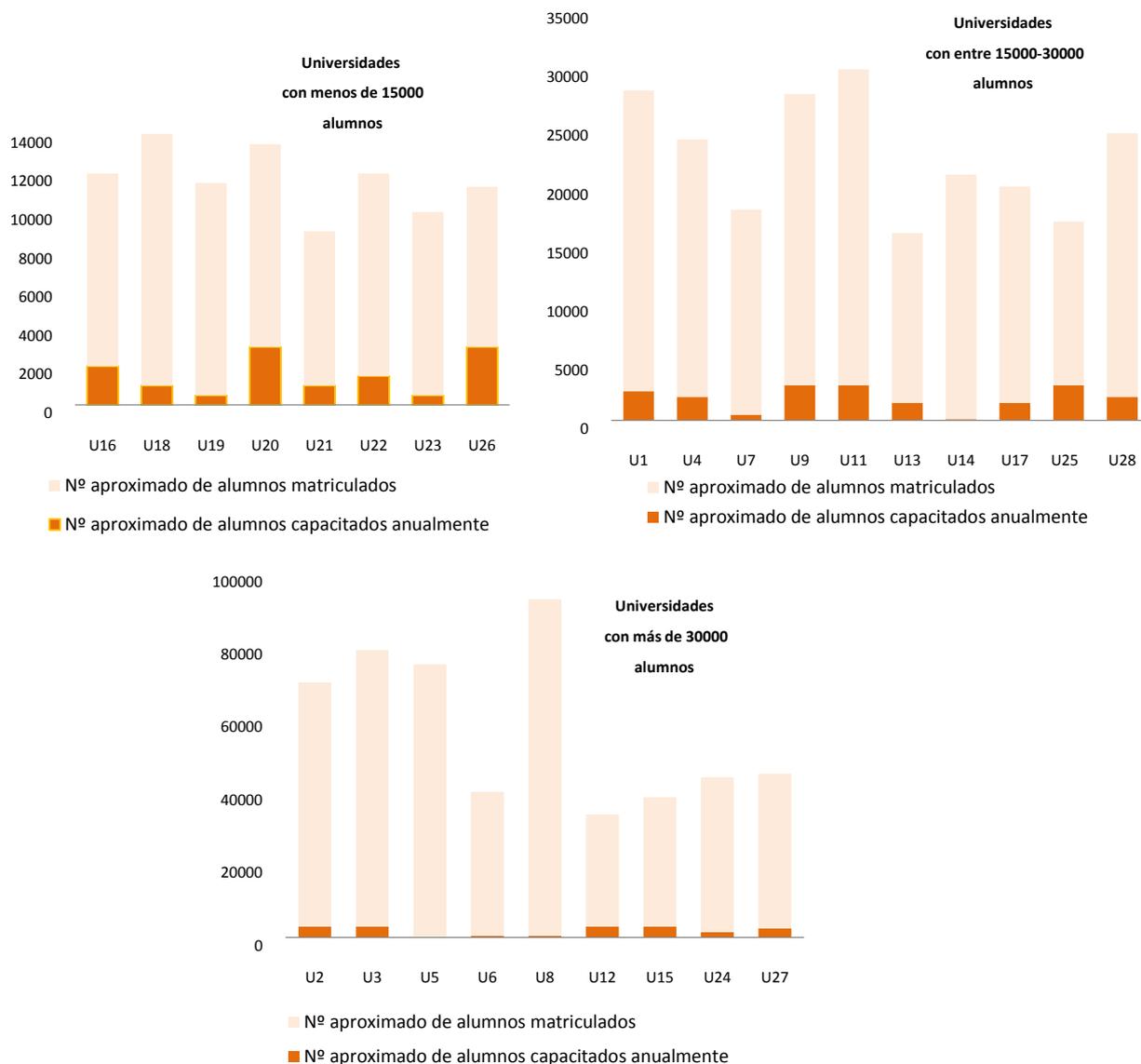
**Los porcentajes son referentes al número de bibliotecas que imparten cursos de ALFIN (Total=26)

***Los porcentajes son referentes al número de bibliotecas que imparten sesiones de ALFIN (Total=23)

En la opción “Otros”, una biblioteca especifica otro perfil de estudiantes como “*alumnos de centros adscritos o del grupo*”. Como se destaca en el apartado sobre la formación de usuarios, la formación en ALFIN también se ofrece, en mayor o menor grado, a casi todas las tipologías de alumnos. En cuanto a las sesiones dentro de asignaturas específicas o no, es importante destacar además que todas las bibliotecas que contestaron afirmativamente esta pregunta ofrecen sesiones de ALFIN para alumnos de grado, pero en siete universidades se ofertan únicamente para esta tipología de alumnos y, entre ellas, tres ofertan exclusivamente para alumnos de grado de primer curso.

En cuanto al total aproximado de alumnos que participan anualmente en las actividades de ALFIN, se verifica que de las 27 bibliotecas que imparten cursos y/o sesiones, a excepción de 1 (3,7%) que no contestó esta pregunta, la mayoría, 21 (77,8%) bibliotecas alcanza un promedio superior a 1000 y entre ellas, 9, es decir, el 33,3% de las bibliotecas, señalan la opción “Mas de 2500 alumnos”, las demás, 5 (18,5%) bibliotecas alcanzan un promedio inferior a estas cifras y, entre ellas, una menos de 100 alumnos.

Gráfico 15 - Media aproximada de alumnos capacitados en ALFIN, diferenciado por el nº de alumnos de las distintas universidades



Estos resultados suponen un gran avance en las bibliotecas universitarias españolas, dado que todas estas iniciativas representan un gran adelanto para desarrollar la ALFIN, o pasos iniciales para obtener el logro de una universidad alfabetizada en información. En un número de 50000 alumnos, aproximadamente, está recibiendo algún tipo de formación en este sentido.

5.2.6 Los formadores y la colaboración

La ALFIN evidencia la función educativa de los bibliotecarios y representa una gran oportunidad para que estos profesionales actúen de forma más directa y visible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al perfil de los formadores de las competencias

informativas en las universidades analizadas, se destaca que fundamentalmente son bibliotecarios, dado que así señalan las 27 bibliotecas que imparten cursos o sesiones de ALFIN. Los datos permiten aún verificar que en 14 bibliotecas la ALFIN es impartida solo por bibliotecarios. En esta pregunta de elección múltiple, las demás opciones señaladas por el restante de las bibliotecas fueron: auxiliares de biblioteca por 7, bibliotecarios en colaboración con el profesorado por 6 y profesores de la universidad por 4. Se destaca también que en ninguna universidad la capacitación es impartida por becarios o profesores externos.

De las 27 bibliotecas que ofrecen sesiones o cursos de ALFIN, 17 (63,0%) cuentan con una o más personas coordinadoras de la formación en ALFIN, entre ellas se incluye: un jefe de sección y apoyo a la docencia, responsables del servicio de información y apoyo a la docencia e investigación, responsable del gabinete de formación y calidad de la biblioteca, coordinadora de información y referencia, cap de la unitat de serveis als usuaris, directora de la biblioteca universitaria, director de la biblioteca del campus, responsable de la formación de usuarios, director de la biblioteca, jefe del servicio de información bibliográfica, responsable de formación de usuarios, administrador de formación de la biblioteca, jefe de sección de información, coordinador del plan de competencias informativas, responsable de la sección de formación y comunicación, coordinadores de apoyo al aprendizaje y la docencia (en las bibliotecas), jefa de la unidad de servicios de información, U.T. de apoyo al aprendizaje e investigación.

La presencia del coordinador de apoyo a la docencia en las bibliotecas españolas refleja la preocupación entre bibliotecarios y docentes expresada como una de las funciones del CRAI. Como sugiere López Gijón et al. (2006, p. 65) “[...] las bibliotecas universitarias han de combinar sus servicios tradicionales con nuevos servicios a fin de dar respuesta al nuevo sistema docente y a las nuevas necesidades de los usuarios”.

En España, se aprecia que las principales temáticas en que han recibido capacitación los bibliotecarios responsables de la formación en ALFIN en las universidades encuestadas son “competencias informativas”, señaladas por 22 (81,5%) bibliotecas, le siguen “desarrollo de software educativo” (15), “diseño y elaboración de contenidos digitales” (14), “idiomas” (14), “formación en técnicas de comunicación oral y/o escrita” (11), “elaboración de materiales docentes” (11), “metodología didáctica” (9) y “planificación docente” (8). En esta pregunta, los números son superiores al total, dado que los encuestados podrían marcar más de una opción.

Es importante señalar que, en el contexto de las universidades españolas, son destacables las iniciativas para capacitar tanto al personal docente e investigador (PDI) como

al personal de administración y servicios (PAS), las cuales dan oportunidades para que estos profesionales desarrollen y avancen en muchas de estas temáticas referidas anteriormente y en otras, a través de la formación continua.

Todos estos temas son necesarios para la capacitación de gestores y formadores de ALFIN, pero es importante enfatizar que la formación en idiomas es fundamental, puesto que impartir cursos y sesiones en titulaciones bilingües ya es una realidad en las universidades, como se puede extraer de las palabras de Hernández-Pérez et al. (2011, p. 30) refiriéndose a la puesta en marcha de la asignatura “Técnicas de búsqueda y uso de la información” en la Universidad Carlos III de Madrid, “uno de los principales retos de la puesta en marcha de la asignatura en estos años ha sido impartir su docencia en inglés en algunos grupos de titulaciones bilingües”.

5.2.7 La evaluación

Independientemente del modelo de impartición de la ALFIN adoptado por la universidad, como ya se ha dicho en el análisis de datos de Brasil, la evaluación del aprendizaje individual del estudiante debe ser considerado dado que “la competencia informacional habrá de ser uno de los resultados obtenidos por los estudiantes durante sus estudios [...]” (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2009, p. 208). Respecto a quién aplica la evaluación de aprendizaje a los estudiantes en las bibliotecas que imparten cursos y/o sesiones de ALFIN, se verifica que en 14 (51,8%) de las bibliotecas es aplicada por los bibliotecarios seguida de bibliotecarios y profesores en 5 (18,5%) y profesores en 4 (el 14,8%). En cuanto la opción “Bibliotecarios en colaboración con profesores” es la menos indicada, es decir, por 2 (el 7,4%). Dos bibliotecas señalan en la opción “Otros”: “Cada curso es diferente, en unos evalúa el bibliotecario y en otros el docente” y “Miembros del Grupo de Competencias Informacionales”.

En cuanto a las formas de evaluar y estimar de manera general la formación en ALFIN, las 28 bibliotecas encuestadas utilizan *tests* tradicionales de evaluación de contenido, opción señalada por 13 (el 46,4%) bibliotecas, datos cuantitativos sobre las actividades formativas, señala por 12 (el 42,9%), autoevaluación del alumno, señalada por 9 (el 32,1%) y la observación señalada por 3 (el 10,7%). De las 8 (el 28,6%) bibliotecas que señalan la opción “Otros”, algunas informan que usan otras formas de evaluación, tales como: encuestas de calidad, análisis de trabajo final de curso, exámenes, trabajos en grupo, participaciones en foros y ejercicios que sirven de base al profesor para evaluar la asignatura. Por último, 2

bibliotecas (el 7,1%) no contestan esta pregunta. En esta cuestión los números y porcentajes son superiores al total, dado que los encuestados podían marcar más de una opción en la pregunta.

Estos resultados muestran una realidad presente en muchas bibliotecas en relación con el proceso de evaluación de la ALFIN, donde el cuestionario es el principal método de valoración de los resultados de los programas y del aprendizaje de las competencias informacionales. Por ejemplo, como muestra SONNTAG (2008) sobre la investigación de Kapoun (2005) que el 57% de las 320 bibliotecas estadounidenses analizadas usan el cuestionario como medición y que generalmente las preguntas hechas versan sobre la satisfacción del estudiante y no sobre el aprendizaje. La evaluación sobre la reacción de los estudiantes en relación a la formación impartida es importante, pero un proceso de evaluación debe ir más allá de los cuestionarios e integrarse en la evaluación del curso y del currículo, así como en las evaluaciones institucionales (ACRL, 2012).

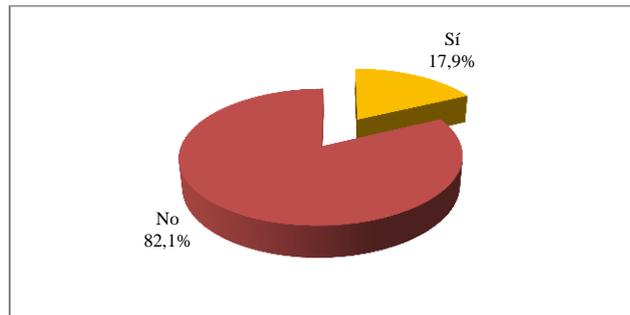
En cuanto a la existencia de alguna forma de certificación para la ALFIN en la universidad, 23 (82,1%) bibliotecas contestaron negativamente, mientras que 5 (17,9%), de manera afirmativa. Entre las bibliotecas que respondieron afirmativamente, cuatro especifican la concesión de créditos académicos y señalan que hay algún estudio en marcha en este sentido por parte de la Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN, para implantar un modelo de certificación en el ámbito universitario.

Es importante destacar que la certificación de la ALFIN aún es un tema candente en discusión tanto a nivel institucional como nacional e internacional. En el ámbito internacional, desde 2003, hay iniciativas por parte de IFLA en pro de un certificado internacional para este tipo de alfabetización. Además, debe ser un tema analizado y debatido entre todos los agentes involucrados en el proceso de ALFIN.

5.2.8 Las barreras y retos

La toma de conciencia de la importancia de la ALFIN, por parte de la comunidad universitaria, es fundamental para el logro de esta alfabetización en toda la universidad. A pesar de la inversión y del gran esfuerzo de las universidades españolas y sus bibliotecas para implantar y desarrollar las competencias informacionales en la comunidad universitaria, el concepto de la ALFIN no está, todavía ampliamente utilizado y comprendido en estos espacios de aprendizaje, como consideran el 82,1% de las bibliotecas analizadas.

Gráfico 16 - Comprensión del concepto de alfabetización informacional en la universidad



Para que la integración del programa de ALFIN se desarrolle con éxito, sus propósitos y objetivos deben ser presentados de forma clara y explícita para que todas las personas involucradas en este desafío entiendan su finalidad e importancia en el contexto académico y en la sociedad como un todo. Como argumenta González Fernández-Villavicencio (2010, p. 6) “si la comunidad universitaria, [...] no comprende la importancia transcendental de estar alfabetizado en información en una sociedad dominada por el poder social y económico de la gestión de la información [...], nuestro objetivo no será entendido convenientemente”.

Al igual que para las universidades brasileñas, la falta de comprensión del concepto de la alfabetización informacional es uno de los principales barreras que, de acuerdo con el 60% de las bibliotecas españolas encuestadas, limitan el desarrollo de un programa integral de ALFIN en la universidad. Más de la mitad (57%) demanda mayor apoyo institucional y algo más de un tercio (35%) aboga por más recursos humanos. Casi otro tercio (32%) alude a la falta de colaboración entre docentes y bibliotecarios y la cuarta parte indica no tener claro de quién es la responsabilidad de impartir la formación de ALFIN, lo que supone un problema añadido.

Tabla 14 - Factores que limitan el desarrollo de la alfabetización informacional en la universidad

Principales obstáculos para el desarrollo de un programa integral de formación en ALFIN en la universidad	Total	
	Nº de respuestas	%
La falta de comprensión del concepto de alfabetización informacional	17	60,7
La falta de apoyo institucional	16	57,1
La falta de personal	10	35,7
La escasa colaboración entre docentes y bibliotecarios	9	32,1
La falta de claridad sobre de quién es la responsabilidad por la formación en alfabetización informacional	7	25
La escasez de información	5	17,9
La escasa infraestructura de la biblioteca	3	10,7

La falta de fondos / apoyo financiero	2	7,1
La falta de programas de formación para mediadores	1	3,6
Otros	1	3,6
No contesta	2	7,1

* Los números y porcentajes son superiores al total, una vez que los encuestados podrían marcar más de una opción en la pregunta.

Gráfico 17 - Principales barreras para el desarrollo de la ALFIN en la universidad



De hecho, la poca claridad del concepto y logros de la ALFIN, como se ejemplifica en el epígrafe 6.1.3.2 de este capítulo, induce al error de las competencias informacionales, muchas veces son enseñadas como si fueran lo mismo que la alfabetización en TIC o, como alerta Sonntag (2008, p.119), “otro error común es el de creer que la alfabetización informativa es una expresión más elegante para la capacidad de usar el ordenador”.

La conjunción de la ALFIN con la alfabetización en TIC o con otras competencias está presente en proyectos educacionales tanto nacionales como internacionales, como por ejemplo, el proyecto de CRUE-TIC y REBUIN “Alfabetización Informática e Informacionales (CI2) y el proyecto de la UNESCO titulado “*Media and Information Literacy (MIL)*” o Alfabetización Informacional y en Mediática (AFINMED). Pero, esta integración debe ser llevada a cabo con bastante cuidado, buscando siempre el equilibrio entre ambas, dado que una puede ser más valorada y desarrollada que la otra.

Otros dos factores que limitan el desarrollo de la ALFIN en las universidades destacados son la falta de apoyo institucional, así como la falta de inversión en recursos humanos aparecen en segundo y tercer lugar respectivamente. El desarrollo y éxito de un programa de ALFIN en la universidad depende totalmente de un mayor compromiso de sus gestores para garantizar que esta competencia sea integrada de manera formal en el currículo académico. Con el apoyo institucional de gestores, coordinadores y demás asesores del aprendizaje se puede lograr bien en los momentos de creación y revisión curricular, o en otras oportunidades como la inserción de la ALFIN en documentos tipo “perfiles de graduados”,

“listas de competencias genéricas institucionales” y, consecuentemente, en los proyectos pedagógicos de las distintas disciplinas y titulaciones.

En cuanto al tercer factor crítico está la falta de personal, ya sea docente, bibliotecario, administrativo o de servicios, generalmente son escasos en las instituciones públicas de enseñanza superior en muchos países, y mucho más ahora, en tiempos de dificultades económicas. Pero, por otro lado, si se cuenta con una colaboración más efectiva de los profesores y bibliotecarios ya existentes en la institución con disposición para asumir la docencia de ALFIN como meta principal en la universidad y sus bibliotecas, este problema podría ser minimizado.

De hecho, el trabajo en colaboración entre bibliotecarios y docentes siempre fue fundamental para el desarrollo de habilidades en bibliotecas y, en mayor o menor grado, siempre estuvo presente en las bibliotecas universitarias, sea en el apoyo de referencia, gestión y desarrollo de fondos y/o formación de usuarios. Pero, siempre fue una cooperación bastante limitada, como argumentan dos participantes de esta investigación cuando respondieron la pregunta sobre la sinergia del trabajo en colaboración entre bibliotecarios y profesores en su universidad:

Cuando se da es excelente. Otra cuestión es que se llegue a dar.

ALFIN es un concepto muy ambicioso y los bibliotecarios intentamos trabajar en esta dirección, pero los obstáculos son muchos (falta de personal, cargas de trabajo, presencia de la competencia informacional en los currícula de las titulaciones, etc.). Tampoco todos los docentes están dispuestos a trabajar junto a los bibliotecarios a fondo en el desarrollo de estas competencias; todos los programas siguen primando la adquisición de conocimientos propios de la titulación, y no dedican tanto esfuerzo a la CI como competencia transversal. [...].

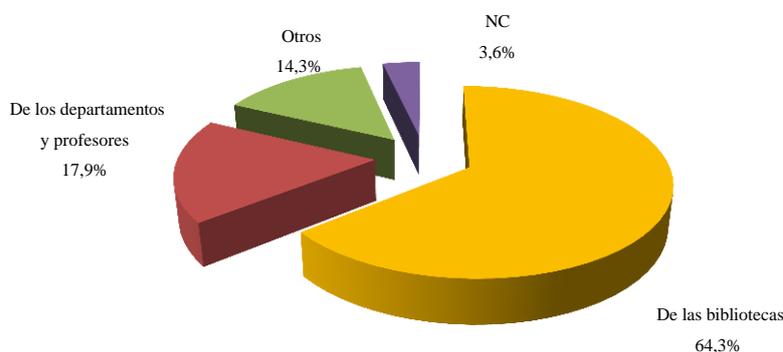
De acuerdo con las bibliotecas analizadas, 2 (el 7,1%) consideran escasa y 6 (el 21,4%) regular la colaboración entre docentes y bibliotecarios en sus universidades. Sin embargo, la mayoría (el 67,8%) de las bibliotecas consideran: buena, (46,4%), muy buena (14,3) o excelente (7,1%) esta colaboración y 1 (3,6%) biblioteca no contesta esta pregunta. Esto es muy positivo para el logro de las competencias informacionales, dado que cada vez más el profesor deberá asumir, en parte, la docencia de la ALFIN integrada en el currículo académico en colaboración con los bibliotecarios.

Con todo, como destaca McGuinness (2007), una percepción común sugiere que la mayoría de los docentes se resiste a la idea de unir esfuerzos con bibliotecarios para facilitar la integración de la ALFIN en los planes de estudios y, por esto, deben ser persuadidos sobre los beneficios de esta integración a través de estrategias de promoción y divulgación. Por añadidura, la búsqueda de la colaboración entre bibliotecarios y profesores debe ser un requisito previo para el éxito de un programa de ALFIN.

Con el objetivo de obtener el debido apoyo de gestores y profesores, los bibliotecarios utilizan como estrategias de sensibilización los diversos beneficios que la ALFIN aporta para los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Está claro que las bibliotecas y sus profesionales, con sus experiencias en la formación de usuarios de información y con el debido apoyo institucional, pueden y deben asumir el compromiso como principales promotores de la ALFIN en toda la universidad, pero no de forma aislada.

Esta idea es compartida por los participantes de esta investigación, dado que, así como las brasileñas, la mayoría de las bibliotecas españolas, 18 (el 64,3%) señala que la responsabilidad de fomentar la ALFIN en la universidad, recae principalmente sobre la biblioteca. En 5 casos (17,9%) sobre los departamentos y profesores y en la opción “Otros”, 4 (14,3%) bibliotecas indican otras instancias, tales como: el equipo de gobierno; vicerrectorado de docencia, decanos, profesores y bibliotecarios e informáticos; vicerrectorado de ordenación académica, así como que es una responsabilidad de toda la universidad. Una biblioteca no contesta esta pregunta.

Gráfico 18 - Responsabilidad de fomentar la ALFIN en la universidad



El compromiso de integrar y desarrollar la ALFIN debe ser de toda la universidad, desde la máxima administración hasta el personal de servicios y apoyo, pero dentro de la institución, un sector, departamento, facultad o biblioteca debe ser el encargado principal para la promoción, implantación y evaluación del programa institucional de ALFIN, ya que la falta

de claridad sobre quién debe ser el responsable de esta formación es apuntada, tanto en la revisión bibliográfica como en esta investigación, como una de las barreras para el desarrollo de las competencias informacionales en la universidad. Además, es recomendable que la biblioteca incluya dentro de su estructura organizativa un departamento o sección responsable de este servicio (PINTO MOLINA, SALES y OSORIO, 2008).

Con su larga experiencia en este campo formativo, las bibliotecas pueden y deben asumir este rol. La ALFIN representa para los bibliotecarios un gran reto, pero también una gran oportunidad para que estos profesionales muestren, todavía más, la contribución de las bibliotecas en la enseñanza de la ALFIN y consecuentemente en la formación de ciudadanos alfabetizados en el uso crítico de la información. Como señala Pasadas Ureña (2003, p.6) el “máximo nivel de logro de Alfin como resultado institucional global a la salida” es una cuestión de máxima importancia para las bibliotecas de sectores educativos.

Por último, para el 67,9% (19) de las bibliotecas analizadas la formación de usuarios de la información actualmente desarrollada en sus universidades preparan al estudiante en las competencias informacionales necesarias para el uso efectivo y ético de la información, pero al justificar sus respuestas, dos bibliotecas señalan algunas limitaciones conforme se deduce a continuación:

Aunque sería deseable una proyección más institucional, los esfuerzos realizados por la Biblioteca Universitaria en la elaboración de contenidos útiles para el estudiante nos permiten ser moderadamente optimistas en la consecución de este fin.

Sí, pero: debería haber un refuerzo en los distintos niveles formativos, ya que actualmente los alumnos sólo tienen esta formación en primero.

Porque empezamos en primero de grado y trazamos un itinerario formativo en colaboración con los docentes para ir acompañando la formación a las necesidades del alumno conforme avanza en su formación académica.

Porque aquellos cursos que se imparten están realizados de manera profesional.

Los usuarios lo han manifestado.

Los cursos ofrecidos comprenden todos los ámbitos del proceso de investigación, recursos a consultar, estrategias de búsqueda, uso y organización de la información

recuperada, gestores bibliográficos, etc. el problema es que de momento la formación en competencias no forma parte de la estructura docente de la universidad, ni se reconoce mediante créditos, siendo totalmente voluntaria, y sin recompensa, lo que quizás nos hace llegar a un número limitado de usuarios.

Son pautas que se repiten a lo largo de la vida académica de los estudiantes, lo que implica la retención y uso de las técnicas aprendidas.

Para nosotros es una prioridad fomentar las competencias informacionales porque entendemos que nuestros usuarios tienen que desenvolverse en un mundo de la información complejo y cambiante.

El 32,1% (9) restante de las bibliotecas señalan que esta formación en sus instituciones aún no es suficiente o que falta tiempo para preparar al estudiante con las debidas competencias informacionales, argumentando:

Son insuficientes y no llegan a todos. Falta el necesario apoyo institucional para estar en los programas docentes.

Porque la formación se acomete tarde. Porque se dedican pocas horas y se tiene la percepción de no necesitarse.

La mayor parte de nuestras actividades de formación son breves y puntuales, por lo que no se pueden tratar en profundidad todas las competencias.

Porque son demasiado generales.

El trabajo en el desarrollo de estas competencias no es periódico y estable a lo largo de los estudios. La inmensa mayoría de las veces se reduce a algunas sesiones presenciales solicitadas por los profesores. El tiempo empleado en estas sesiones no da para profundizar en el desarrollo de todas las competencias: sólo se trabajan las más inmediatamente necesarias o sencillas (cómo buscar información en bases de datos, operadores booleanos, etc.

Falta tiempo.

Porque no llegan a la totalidad de los estudiantes ni están suficientemente asentadas y maduras. Llevamos bastantes años, pero son cursos parciales y experiencias

fragmentadas. Y no hay el respaldo suficiente para hacerlo. Pero pasa lo mismo con otras competencias transversales, las informáticas por ejemplo, y otras que se intentan abordar de la misma manera fragmentaria y poco incisiva.

5.2.9 Conclusiones

Las bibliotecas de universidades públicas españolas ofrecen para sus distintas comunidades de usuarios una amplia oferta formativa que comprende desde actividades de acogida y orientación, visitas guiadas, cursos básicos y/o especializados, sesiones “a la carta”, cursos de créditos de libre elección y autoformación, hasta cursos y sesiones específicas de ALFIN en diferentes asignaturas.

Las actividades de formación de usuarios en las bibliotecas encuestadas, impartidas por las bibliotecas y sus bibliotecarios, son ofertadas a toda la comunidad académica, incluyendo estudiantes de grado, postgrado, personal docente e investigador, personal administrativo y de servicios hasta, en algunos casos, futuros alumnos de la universidad.

Ya se perciben señales de cambios, es decir, la influencia de las competencias en información en un porcentaje significativo de universidades, el 42,9% (12) de las bibliotecas encuestadas denominan al conjunto de actividades formativas de “Formación en competencias informacionales”, “Formación en alfabetización informacional” y “Formación en competencias informáticas e informacionales”, siendo la primera denominación la que recibió el segundo porcentaje más elevado entre las categorías presentadas en la encuesta a esta pregunta. Concebir las actividades formativas en su conjunto bajo la concepción de las competencias informacionales es relevante porque pone en evidencia esta nueva etapa de la formación de usuarios en las bibliotecas y ayuda a la difusión del concepto de la ALFIN en la universidad.

Para poner en práctica el aprendizaje de ALFIN en la comunidad universitaria, el 82,1% (23) de las bibliotecas han planteado las competencias informacionales como un objetivo estratégico en sus líneas de actuación contando con el gran apoyo de REBIUN, que tiene la ALFIN como un objetivo estratégico desde su plan de acción 2007-2010 y está trabajando conjuntamente con la CRUE-TIC para la implantación de la CI2, es decir, ofertar conjuntamente las competencias informacionales e informáticas, como ya ocurre en algunas universidades según se analizó en el Capítulo 4, Epígrafe 4.4.

Es deseable que las posibilidades de enseñanza-aprendizaje de ALFIN sean un objetivo estratégico de la biblioteca y, principalmente, del proyecto político-pedagógico de la

universidad. Como ya se ha señalado en el análisis de las bibliotecas brasileñas, el reconocimiento por parte de las autoridades académicas de la ALFIN de forma explícita en la misión y objetivos estratégicos de la institución, o en otros documentos de políticas institucionales es necesario, puesto que la cobertura institucional garantizada ayuda a incorporar las competencias informacionales en el proyecto curricular de las distintas carreras y a impulsar la colaboración entre autoridades académicas, profesores, bibliotecarios, etc. Entre las bibliotecas españolas encuestadas, diez (35,7%) señalaron la presencia de la ALFIN en las líneas de actuación del plan estratégico de la universidad.

Para el despliegue de las competencias informacionales, 20 (71,4%) bibliotecas han diseñado sus programas y/o propuestas de formación, dado que es necesario ofrecer actividades programadas en un nivel macro para toda la comunidad universitaria. Pero es significativo destacar que sólo una biblioteca señaló que la iniciativa del programa parte, exclusivamente del equipo rectoral. Este resultado muestra el gran empeño que las bibliotecas universitarias españolas están desarrollando para integrar las competencias informacionales en la formación de los estudiantes.

De forma explícita o implícita, la ALFIN es parte del contenido curricular universitario y debe ser desarrollada a través de un proceso sistemático y progresivo durante el itinerario formativo de los estudiantes. Analizando los planes o propuestas de ALFIN de las bibliotecas españolas encuestadas, se observa que, en su mayoría, presentan una oferta formativa progresiva, que abarca diferentes niveles por cuatrimestre o trimestre que daría oportunidad a los estudiantes de desarrollar y reforzar las competencias informacionales durante su paso por la universidad. Pero, con excepción de unas pocas universidades que consiguieron insertar algún tipo de actividad ALFIN formalmente en el currículo en el momento de revisión para la creación de los nuevos grados, las bibliotecas enfrentan dificultades para poner en práctica un plan completo de formación en competencias informacionales a lo largo del periodo formativo del alumno.

Para el diseño y planificación de los programas de ALFIN, las bibliotecas realizan estudios previos pero, en su mayoría, son estudios bien modestos. Realizar estudios de usuarios de mayor calado, es decir, investigaciones que permitan detectar las prácticas informacionales de los estudiantes, sus actitudes y comportamiento en el proceso de búsqueda y uso de la información son muy útiles a la hora de la planificación de programas formativos de ALFIN.

Las estrategias utilizadas por las 27 bibliotecas para impartir ALFIN son variadas y distintas según cada universidad. Las formas empleadas indicadas incluyen sesiones cortas

dentro de distintas asignaturas 22 (81,5%) casos, seguidas de cursos voluntarios sobre aspectos específicos de competencias informacionales 19 (70,4%), cursos voluntarios convalidables por créditos académicos 16 (59,3%), así como sesiones dentro de asignaturas específicas sobre competencias informacionales 8 (29,6%).

Pero, aunque las bibliotecas españolas inviertan esfuerzos para capacitar estudiantes en ALFIN, se puede inferir que, en la mayoría de las universidades, esta formación es parcial, es decir, muchas bibliotecas aún no consiguieron sistematizar acciones formativas conjuntas, transversales, incluyentes o estables. Un número significativo de bibliotecas actúa en unas pocas titulaciones, es decir, más de la mitad de las 23 bibliotecas que imparten sesiones dentro de asignaturas específicas o no, actuaron en el último año en un rango promedio entre una y diez titulaciones y menos de una cuarta parte actuó en todas la titulaciones.

La forma de colaboración de las bibliotecas en las titulaciones para integrar la ALFIN en la formación de estudiantes se está produciendo tanto de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba. Por un lado se da de forma institucional y transversal, a nivel de toda la institución y/o a nivel de centro/facultades a través de iniciativas de los rectores, vicerrectores o directores de facultades o escuelas y, por otro, de forma gradual, a través de alianzas de colaboración entre el personal bibliotecario con jefes/coordinadores de estudios y profesores que, en algunos casos, resulta de la inclusión de la actividad de ALFIN en las guías docentes.

Así, se puede decir que el proceso de colaboración de la biblioteca a través de la integración de sesiones o cursos de ALFIN en la formación de estudiantes universitarios en las universidades españolas encuestadas se desarrolla tanto de forma obligatoria, institucionalmente para todas las titulaciones de grado como, de forma gradual, incluyéndose poco a poco en los planes de estudios y/o en las guías docentes, a través de un itinerario trazado en colaboración entre bibliotecarios y departamentos y/o docentes. Así como de manera informal, a través de la solicitud de profesores y cursos libres ofertados por la biblioteca.

Es importante destacar que de las tres universidades que impartieron ALFIN en el último año en todas las titulaciones de grado de forma transversal y obligatoria, la iniciativa de programa ALFIN se produjo a través del equipo rectoral y se desarrolla a través de la colaboración entre la biblioteca, departamentos y/o profesores. También se constata que las bibliotecas que actuaron en un rango significativo de más de quince titulaciones, la formación de ALFIN se está realizando de forma más sólida a través de alianzas entre biblioteca, directores, decanos, coordinadores y profesores. Estos resultados refuerzan la importancia de establecer un pacto de colaboración que implique autoridades académicas, gestores

administrativos, profesores, bibliotecarios para el desarrollo de políticas y estrategias coherentes y necesarias para potenciar la formación de este tipo de competencias en toda la universidad, de manera estable.

Para impartir las actividades de ALFIN, el 74,1% (20) de las bibliotecas que imparten cursos y/o sesiones utilizan modalidades de aprendizaje variadas que combinan lo presencial y lo virtual, pero la formación presencial recibe el segundo porcentaje más alto, 63% (17), y la autoformación no es utilizada como modalidad exclusiva en ninguna biblioteca. En las universidades españolas encuestadas, se constata un predominio muy acentuado de la modalidad de formación presencial. Este aspecto es positivo, teniendo en cuenta que la formación en ALFIN es un tema poco comprendido y su importancia para el aprendizaje es poco visible en la universidad, así como que exige actividades prácticas, en este sentido, el trato personalizado del alumnado se hace aún muy necesario.

Cada vez más, la biblioteca se reafirma como un espacio de aprendizaje, pero no se restringe a ella. En cuanto al lugar donde se imparte la docencia presencial de la ALFIN, las bibliotecas utilizan espacios variados, como la sala de formación de la biblioteca, el aula de informática y las aulas convencionales. La presencia de la biblioteca en distintos espacios de aprendizaje de la institución es positiva, dado que aumentan las posibilidades de interacción entre bibliotecarios, alumnos y profesores, así como conseguir una meta siempre perseguida por los bibliotecarios que es insertar la biblioteca en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presentación de citas y bibliografías seguida de selección de recursos de información, fuentes de información y recuperación de la información online o impresa, planificación de estrategias de búsqueda y la biblioteca universitaria, sus instalaciones, recursos y servicios están entre los contenidos de ALFIN más impartidos por las bibliotecas universitarias encuestadas. En relación a las técnicas y/o métodos utilizados para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de ALFIN, la gran mayoría de las bibliotecas utiliza técnicas didácticas como exposición, ejercicios prácticos y demostración práctica

En cuanto a la duración total de los cursos y sesiones de ALFIN impartidos en titulaciones, en ambos casos, la duración aproximada está entre cinco y diez horas o de menos de cinco. Tanto en el caso de los cursos como de las sesiones, un número muy pequeño de bibliotecas ofrecen formación total de más de quince horas, en consecuencia, no es posible profundizar en el desarrollo de todas las competencias en información de forma gradual y secuencial. El factor tiempo es importante en la docencia de la ALFIN, y no se debe olvidar que esta alfabetización es un proceso que se adquiere con el tiempo.

En cuanto al perfil de los estudiantes que reciben la formación en ALFIN, la modalidad cursos es más ofertada para alumnos en general, es decir, grado, máster y doctorado. A su vez, las sesiones dentro de asignaturas específicas o no, son más ofertadas para alumnos de grado. Es importante destacar que seis universidades señalan que ofertan ALFIN únicamente para alumnos de grado y, entre ellas, cuatro ofertan exclusivamente para alumnos de grado de primer curso.

El 33,3% (9) de las bibliotecas españolas estudiadas capacita un total aproximado de dos mil quinientos alumnos anualmente, lo que muestra los esfuerzos de estas bibliotecas para capacitar a los alumnos en las distintas competencias informacionales. En cuanto a la docencia de la ALFIN en las universidades españolas encuestadas, se lleva a cabo en su gran mayoría por bibliotecarios. Este es un aspecto crítico en el proceso de desarrollo de ALFIN en la universidad, dado que el ejercicio de funciones de docencia por el bibliotecario, todavía no está claro para las universidades y para las propias bibliotecas, lo que requiere una clarificación. Según Amante (2010, p. 229), “[...] en la medida que los dominios de actuación de la Universidad se centran en la docencia, la investigación y los servicios a la sociedad, el papel de las bibliotecas y de sus profesionales deben integrarse en estos dominios [...]”.

Es importante destacar que se plantea que el modelo escogido para impartir la ALFIN determina el perfil del formador, pero en las bibliotecas españolas en todas las modalidades empleadas, sea extracurricular o curricular, sean cursos o sesiones, hay participación de los bibliotecarios. Una vez más se destaca el esfuerzo y el importante papel y liderazgo de los bibliotecarios españoles para promover la adquisición de las competencias informacionales.

Para impartir la docencia de la ALFIN, en su mayoría, los bibliotecarios han recibido capacitación complementaria en competencias informacionales seguido del desarrollo de software educativo, diseño y elaboración de contenidos e idiomas. Y en menor escala, en formación en técnicas de comunicación oral y/o escrita, elaboración de materiales docentes, metodología didáctica y planificación docente respectivamente. Todos estos temas son importantes y deben ser parte del proyecto de desarrollo profesional de los profesores formadores de ALFIN.

En la biblioteca universitaria, los contactos entre bibliotecarios y profesores se producen por distintos motivos que incluyen el desarrollo de los fondos, servicio de referencia, formación de usuarios, búsqueda de recursos electrónicos, etcétera. El trabajo en colaboración entre bibliotecarios y profesores en las universidades encuestadas es considerado bueno, muy bueno y excelente por la mayoría de las bibliotecas. Estos resultados son positivos e imprescindibles para el establecimiento de alianzas sólidas de ALFIN en pro de un

interés común y beneficioso para toda la comunidad universitaria, pero muy difíciles de ser alcanzados en la práctica.

Además de contar con los bibliotecarios temáticos en diferentes áreas, distribuidos por las diferentes bibliotecas de centros/facultades, la mayoría (63,0%) de las bibliotecas que ofrecen cursos y/o sesiones de ALFIN cuentan con una persona y/o un departamento específico en la biblioteca responsable para la formación en ALFIN. Es recomendable que las universidades creen un grupo de trabajo interdisciplinario, comités, departamentos o núcleos, para proporcionar, planificar, implementar y acompañar el desarrollo del programa ALFIN en la universidad.

La valoración y evaluación de las actividades de ALFIN es una condición necesaria para justificar los esfuerzos e inversiones planteados para esta finalidad, pero hay un consenso al respecto de que el proceso de evaluación aún representa un gran reto en los programas de desarrollo de las competencias en información. En las bibliotecas universitarias encuestadas, en referencia al proceso de evaluar y estimar la formación en ALFIN, se destacan los *tests* tradicionales de evaluación de contenido, seguido de datos cuantitativos sobre las actividades formativas y la autoevaluación del alumno.

La mayoría de las bibliotecas españolas encuestadas opina que la incorporación de la ALFIN en la universidad debe ser a través de asignaturas específicas y/o cursos integrados al currículo, así como que la modalidad más eficaz para impartirla es la semipresencial. La formación a través del currículo garantiza la adquisición de las competencias informacionales en todo el alumnado. Ante la importancia que juega ALFIN en esta sociedad, es necesario ofrecerla para que todos los estudiantes se beneficien de esta formación.

La mayoría (17) de las bibliotecas encuestadas considera la falta de comprensión del concepto de ALFIN y la falta de apoyo institucional como los principales factores que limitan el desarrollo de un programa integral de ALFIN en las universidades. También destaca la falta de personal destacada por un poco más de una tercera parte, 10 bibliotecas. A pesar de que la colaboración entre docentes y bibliotecarios es considerada como buena por la mayoría de las bibliotecas encuestadas, la escasa colaboración entre docentes y bibliotecarios fue señalada como la cuarta barrera para el desarrollo de la ALFIN en la universidad, seguido de la falta de claridad sobre de quién es la responsabilidad de la formación en ALFIN.

Por último, sobre el tema de sobre quién debe recaer la responsabilidad de fomentar la formación en ALFIN en la universidad, la mayoría (18) de las bibliotecas universitarias españolas señala que este compromiso, recae, principalmente, sobre la Biblioteca.

5.3 ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN ESPAÑA A PARTIR DE INICIATIVAS INSTITUCIONALES

La posibilidad de la educación de la ALFIN formalmente integrada y evaluada a través del currículo académico es la clave para su éxito a corto plazo (MCGUINNESS, 2007). Aporta innumerables beneficios a la universidad y a los estudiantes, entre ellos la garantía de que todos tendrán la oportunidad de recibir esta formación y de su continuidad año tras año. Para comprender mejor el proceso de implantación institucional de la ALFIN en la dimensión académica, a continuación se analizan las entrevistas realizadas en tres universidades públicas españolas participantes en esta investigación que lograron integrar institucionalmente esta formación en todas las titulaciones de grado, de forma transversal y obligatoria.

Las estrategias utilizadas en la implantación institucional de la ALFIN en las universidades analizadas son: una asignatura transversal de formación básica común a todas las titulaciones de grado (Asignatura Técnicas de Búsqueda y Uso de la Información/Universidad Carlos III de Madrid), sesiones dentro de un curso transversal de introducción, al comenzar la universidad (Colaboración en la asignatura Curso de Introducción a la Universidad (CIU)/Universidad Pompeu Fabra) y un curso integrado en asignaturas de formación básica (Técnicas Documentales. Fuentes de información en/Universidad de Burgos).

Aunque sean significativamente distintas en relación a cantidad de horas de formación y al tipo de actividad, las tres iniciativas de ALFIN analizadas presentan objetivos similares que pretenden que el alumno adquiera las competencias básicas en el manejo y en el uso de fuentes de la información, así como de algunos recursos tecnológicos al comienzo del primer curso. Los principales elementos que motivaron la creación de las estrategias de ALFIN de forma institucional y obligatoria, en estas universidades de acuerdo con las coordinadoras entrevistadas, entre otros, fueron:

- ✓ La importancia de la búsqueda y la necesidad de la evaluación de la información en la sociedad actual.
- ✓ La necesidad de optimizar los recursos de la biblioteca.
- ✓ La necesidad de apoyar la innovación curricular.
- ✓ El aprendizaje basado en el desarrollo de competencias.

- ✓ El aumento de trabajos de investigación que incorporan las asignaturas con la implantación del Plan Bolonia.
- ✓ La necesidad de elaborar trabajos de fin de grado.
- ✓ La necesidad de combatir el plagio.

A continuación, se describen y valoran las características determinantes en cada una de las experiencias identificadas tanto a través de las entrevistas con las coordinadoras como artículos y documentos publicados sobre ellas que ayudan a comprender el proceso de la integración institucional de la ALFIN en la universidad.

5.3.1 La asignatura “Técnicas de Búsqueda y Uso de la Información”

La asignatura “Técnicas de Búsqueda y Uso de la Información” (TBUI) está implantada en la Universidad Carlos III de Madrid, la cual tiene una estructura multicampus y ofrece una amplia gama de titulaciones de grado y postgrado dentro de grandes áreas como: Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades e Ingeniería. Cuenta con cuatro bibliotecas que prestan distintos servicios a la comunidad universitaria acordes con el modelo del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

La propuesta para su creación fue una iniciativa conjunta del Vicerrectorado de Estudios de Grado, del Departamento de Biblioteconomía y Documentación y de la Biblioteca. La TBUI presenta las siguientes características:

Curso de implantación: 2008-2009

Iniciativa: institucional y transversal

Tipo de acción curricular: asignatura de formación básica

Créditos: 3 ECTS

Contenidos: informacionales

Destinatarios: alumnos de grado de primer curso

Modalidad: presencial

Formadores: profesores con la colaboración de bibliotecarios

Evaluación de aprendizaje: formativa y sumativa

La TBUI es una asignatura de carácter práctico, impartida desde el aula de informática y el aula convencional durante siete semanas. El horario es de tres horas semanales de

asistencia y trabajo en clase, además de siete horas de trabajo personal del alumno. Las clases se ofertan en lengua española y en inglés para las titulaciones impartidas en este idioma.

La magnitud de esta asignatura se expresa en sus números. En el curso 2012-2013 se impartió en 102 grupos cada uno, de 40 alumnos aproximadamente. A cada grupo se le asigna un profesor, aunque hay profesores que tienen 6 ó 7 grupos. Los recursos humanos destinados a la organización e impartición de esta asignatura, por parte del Departamento, cuenta con un promedio de 21 profesores, además de un coordinador general y un coordinador específico para cada titulación de grado. Los recursos humanos, por parte de la biblioteca, comprenden una media de 50 a 55 personas entre un coordinador general, bibliotecarios coordinadores del aprendizaje y la docencia, bibliotecarios de atención al usuario, bibliotecarios temáticos⁴⁴ y directores de bibliotecas, los cuales además de sus funciones bibliotecarias tradicionales imparten formación.

En esta materia transversal se trabaja una serie de competencias informacionales comunes a todos los estudiantes, tales como: reconocer cuáles son las necesidades de información en un contexto determinado, conocer las principales fuentes de información, tanto generales como especializadas en su disciplina, manejar las estrategias apropiadas de búsqueda de información de acuerdo con las necesidades y con las herramientas elegidas, saber utilizar de forma apropiada la información recuperada, propia y ajena (UC3M, 2012, online). En cuanto a los contenidos, contemplan los temas fundamentales de la ALFIN, conforme se puede apreciar a continuación:

Cuadro 14 - Programa de la Asignatura Técnicas de Búsqueda y Uso de la Información

TEMAS	CONTENIDOS
1. Dónde encontrar información fiable	<ul style="list-style-type: none"> • Datos, información y conocimiento • Competencias en información • Fuentes de información: tipología y localización • Evaluación de los recursos informativos
2. Uso ético de la información: citación y bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y propiedad intelectual • El trabajo académico sin plagio • Crear citas y referencias bibliográficas • Cómo presentar y ordenar las referencias bibliográficas • Programas informáticos para la gestión de citas y bibliografía

⁴⁴ Un bibliotecario temático “ha sido definido como un bibliotecario con conocimientos sobre una materia y con responsabilidad sobre ella, son bibliotecarios especializados en recursos de información en un área específica” (GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, 2008, online). En las bibliotecas universitarias generalmente son los bibliotecarios los que actúan en las bibliotecas de áreas/centros.

3. Recuperación de la información en entornos electrónicos: recursos generales	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos • Procesos en la búsqueda de información electrónica • Bases de datos multidisciplinares • Herramientas de búsqueda en Internet
4. Recuperación de la información en entornos electrónicos: recursos especializados	<ul style="list-style-type: none"> • Portales y bases de datos especializadas • Selección de recursos en la Red • Nuevos espacios de interacción con el conocimiento

Fuente: Adaptado de Hernández-Pérez et al., 2011, p. 31

La docencia de la ALFIN es un proyecto de colaboración entre el Departamento de Biblioteconomía y Documentación y la Biblioteca. Como resalta la coordinadora del Departamento:

Establecimos con ellos [los bibliotecarios] también un acuerdo cuando se diseñó la asignatura, de que todo lo que tienen que ver con... lo que se realizaba aquí anteriormente como formación de usuarios básica cuando el alumno se incorporaba a la universidad se ha metido dentro de la asignatura.

La biblioteca es responsable de la organización de una visita guiada a la biblioteca, de la docencia de dos sesiones presenciales de la asignatura (de hora y media)⁴⁵, de la elaboración de instrumentos de evaluación de las sesiones, así como de la elaboración y divulgación de materiales formativos a través del sistema de gestión de aprendizaje Moodle.

La visita guiada impartida por la biblioteca, dura cerca de una hora y versa sobre las colecciones (fondos), los recursos de información y el uso de los catálogos. Se conciertan las fechas de las visitas guiadas siguiendo la programación elaborada por la biblioteca y compartida con los alumnos y profesores a través del Aula Global⁴⁶. Es importante destacar que esta actividad es evaluada y valorada por los profesores de la asignatura TBUI. Los datos parecen indicar que los alumnos acuden más a la visita guiada cuando son estimulados por sus profesores como mencionó la coordinadora de la Biblioteca:

⁴⁵ A partir del curso 2013-2014, la biblioteca pasó a impartir en vez de dos, una sola sesión presencial.

⁴⁶ Aula Global es una herramienta personalizada de cada alumno y disponible en todas las asignaturas a través de una plataforma de *e-learning*. Es un sistema totalmente interactivo donde el alumno puede encontrar recursos docentes (lecciones, apuntes, lecturas, material complementario, etc.); tareas (ejercicios y prácticas que puedes realizar y entregar directamente en la aplicación); cuestionarios (test de evaluación y autoevaluación para que puedas hacer un seguimiento de tus progresos con la asignatura); foros (varias modalidades totalmente interactivos y dinámicos para plantear dudas de todo tipo y en los que participan tanto los alumnos como profesores); encuestas (el profesor puede realizar encuestas para pedir opinión a los alumnos sobre el funcionamiento de la asignatura) y calendarios dinámicos (UC3M, 2012).

...Hemos conseguido que estas visitas guiadas también, que inicialmente, bueno, pues, no todos los estudiantes acudían, los profesores, la verdad, es que les han insistido mucho para que vayan, valoran y evalúan estas visitas.

Lo que ilustra la necesidad de una mayor participación del profesorado en la puesta en marcha de un programa ALFIN, ya sea con las actividades en clase o en la biblioteca. En realidad, en la formación de los estudiantes en ALFIN, hay necesidad de una colaboración recíproca, tanto de una mayor participación del bibliotecario en actividades tradicionalmente garantizadas por los profesores, como viceversa, de una mayor participación del profesor en las actividades tradicionalmente garantizadas por los bibliotecarios.

Respecto a las sesiones presenciales sobre información especializada impartidas por los bibliotecarios, involucran prácticamente a todos los bibliotecarios participantes en este proyecto, que además de sus actividades habituales en la biblioteca imparten formación. Buscando facilitar el trabajo del bibliotecario, los profesores permanecen en el aula durante las clases de estos. Como relató la coordinadora de la Biblioteca este aspecto es muy importante porque muchas veces la presencia del profesor y el mensaje que da a los alumnos antes de empezar las clases sirven de estímulo para que los alumnos se interesen más por la temática que se va a trabajar.

Para llevar a cabo este proyecto, la biblioteca tuvo que vencer muchos obstáculos. De acuerdo con la coordinadora de la Biblioteca, por un lado, los bibliotecarios eran conscientes de que no sería un proyecto fácil, porque además de vencer los miedos, un proyecto como este requiere mucha gente trabajando a la vez desde distintos campos y necesita mucha organización y una gran infraestructura.

... Costó mucho porque sobre todo por desconocimiento, una cosa es pues tener una formación e impartirla de manera informal que vengan los alumnos y otra cosa es que a todo mundo le asustaba mucho “como me voy a meter en clase con el profesor”, “no soy docente”, “no voy a tener tiempo”, “como voy a trabajar simultáneamente en todo lo que tengo que hacer y en esto” ..., mucho miedo. ... Mucha resistencia pero eso ha pasado en todas las bibliotecas y pues eso aquí también pasó

Por otro lado, reconocían que se trataba de un proyecto precioso y no era un tema nuevo, ya que se llevaba a cabo la formación de estudiantes de manera informal y/o no formal

desde hacía muchos años y con resultados muy desiguales. Entonces, consideraron que al tener una asignatura obligatoria y evaluable sería la oportunidad de obtener resultados satisfactorios en esta formación.

La estrategia utilizada por la biblioteca para contar con el apoyo de sus bibliotecarios fue invertir en cursos de capacitación complementaria, la cual entre otros logros ayudó a romper miedos. En cuanto a la infraestructura, la biblioteca también se enfrentó a muchos inconvenientes relacionados con las aulas informáticas a la hora de impartir las sesiones. Como no hubo una inversión presupuestaria específica para el proyecto, el departamento y la biblioteca tuvieron que reorganizarse tanto a nivel de personal como de materiales.

Se destaca el esfuerzo organizativo que un proyecto de ALFIN requiere. Ante las nuevas formas de acceso a la información y de los recursos de producción del conocimiento digital, las universidades necesitan garantizar una gran infraestructura de aulas informáticas y multimedia, además de un gran esfuerzo de colaboración y responsabilidades compartidas como expresa la coordinadora de la Biblioteca:

En el primer año... hicimos un gran esfuerzo organizativo, yo creo que cualquier proyecto nuevo... Tienes que trabajar mucho en la organización del proyecto cuando tienes que arrancar y estudiar mucho cuáles son las personas con las que cuentas, cómo vas a desarrollar el programa y cada uno en qué va a participar...

Los canales de intercambio entre los distintos actores (coordinadores, profesores, bibliotecarios y demás personal de servicios) de este programa de ALFIN se producen tanto a través de reuniones presenciales entre la coordinación general, coordinación en cada grado y coordinación de bibliotecas como a través de una plataforma virtual llamada “sala de los profesores” de la asignatura. Se observa que hay necesidad de una colaboración recíproca entre Biblioteca y Departamento como destaca la coordinadora del Departamento:

Cuando empieza el curso, yo a los bibliotecarios, les mando en Excel todos los grados con los profesores concretos que van a participar y entonces ellos hacen también una programación [...].

Igualmente la evaluación de la asignatura se hace con la colaboración entre el profesor y la biblioteca. En la evaluación de los contenidos impartidos por los bibliotecarios la biblioteca se encarga de elaborar cuestiones sobre los temas impartidos que luego son

aprovechadas por los profesores para la evaluación general de la asignatura que es compuesta de teoría y práctica con un peso del 40 y 60, respectivamente. Además, el alumno evalúa también la asignatura y esta valoración es utilizada por el equipo responsable de la TBUI para la evaluación global de la misma.

Después de cuatro cursos de vigencia de la TBIU, se destacan como positivos tanto el número de participantes como el índice de superación de la asignatura por parte de los alumnos. Como señalan Hernández-Pérez et al. (2011) de los 2.935 alumnos matriculados en el curso 2010-2011, 2.610 superaron la asignatura. También es positiva la valoración hecha por los alumnos en las encuestas de evaluación sobre la docencia impartida, igual que el impacto en el uso de los recursos electrónicos con un aumento significativo en el número de accesos.

Los logros académicos obtenidos con la impartición de la asignatura son muy significativos para toda la comunidad universitaria. En relación al alumno: logra el conocimiento de las fuentes de información especializada en su materia, busca y evalúa la información y sus fuentes, además elabora los trabajos del curso y de investigación con mayor rigor científico. En relación al profesor: trabaja más directamente con los alumnos y conoce más sus necesidades, logra que los alumnos que llegan a las clases con un nivel básico en competencias en información mejoren y, en consecuencia, presenten trabajos de clase y de investigación con mayor rigor científico. En relación a la universidad y su biblioteca: justifica el uso de los recursos, ayuda a combatir el plagio, proporciona una relación más fluida entre el departamento y la biblioteca y viceversa, trabaja más directamente con los estudiantes, utiliza con más frecuencia las plataformas de los recursos de información electrónicos y permite al bibliotecario detectar de forma más rápida los problemas de acceso, trasladándolos a sus proveedores, además de capacitar a prácticamente el 100% de los estudiantes de grado con un nivel básico de ALFIN y como resalta la coordinadora de la Biblioteca:

Yo creo que eso nos ha hecho acercarnos más a la posición del estudiante y a lo que necesita, a cómo piensan, a cómo se relacionan, yo creo que eso nos ha abierto un camino para trabajar con otros proyectos, en otras cuestiones como redes sociales y otros temas de comunicación que hasta ahora a lo mejor no nos dábamos tanta cuenta,...

Los principales inconvenientes de este modelo incluyen: que requiere un alto compromiso tanto por parte de las autoridades académicas como de los profesores,

bibliotecarios, departamentos y servicios implicados; requiere una gran cantidad de recursos humanos para organizar e impartir clases; depende de una conexión con otras asignaturas del currículo para dar oportunidad al alumno de recibir prácticas de la ALFIN integradas en ellas. Como enfatiza una de las coordinadoras entrevistadas, los alumnos pueden olvidar lo que aprendieron en esta asignatura, que es ofertada en el primer curso y primer cuatrimestre, por no ponerlo en práctica en otras asignaturas a lo largo del curso académico.

Finalmente, de acuerdo con la coordinadora del Departamento, este modelo de asignatura específica y transversal podría y debería ser aplicable a otros contextos. Considerando que esta forma de educación de la ALFIN obliga al alumno a tomárselo en serio, porque cuando se le invita a la biblioteca para hacer un curso de formación de forma voluntaria no funciona en la mayoría de los casos, como ya se ha demostrado.

5.3.2 La Colaboración en la asignatura Curso de Introducción a la Universidad (CIU)

La “Colaboración en la asignatura Curso de Introducción a la Universidad (CIU)” es un proyecto impartido en la Universidad Pompeu Fabra, la cual tiene una estructura multicampus y ofrece una amplia gama de titulaciones de grado y postgrado dentro de áreas como: Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias de la Salud y de la Vida, y Ciencias de la Comunicación y las Tecnologías de la Información. Además, cuenta con un servicio de bibliotecas compuesto por cuatro bibliotecas estructuradas a través del concepto CRAI.

La propuesta de CI2 en esta universidad se hizo desde los servicios de biblioteca e informática al Vicerrectorado de Docencia y Ordenación Académica que aceptó y propuso a los decanos y directores la inclusión del proyecto en todas las titulaciones de grado. La colaboración través de las sesiones de CI2 en la asignatura Curso de Introducción a la Universidad (CIU) presenta las siguientes características:

Curso de implantación: 2008-2009

Iniciativa: institucional y transversal

Tipo de acción curricular: sesiones dentro del Curso de Introducción a la Universidad

Créditos: 2 ECTS todo el CIU (sesiones CI2, 6 horas de asistencia y trabajo de clase)

Contenidos: informáticos e informacionales (CI2)

Destinatarios: alumnos de grado de primer curso

Modalidad: presencial

Formadores: informáticos y bibliotecarios

Evaluación de aprendizaje: formativa y sumativa

Las sesiones de CI2 impartidas por la Biblioteca y Servicios informáticos es parte del CIU, un curso de orientación al estudio y transversal a todos los programas de grado con el fin de facilitar la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad. El CIU está integrado en una asignatura académica de formación básica, de 6 créditos ECTS, de los cuales 2 corresponden al curso. El tiempo se distribuye en 14 h. presenciales y 36 h. de trabajo personal del alumno. De estos dos créditos, a la CI2 le corresponden 6 horas en total.

La CI2 figura en un Guía general del CIU y en el plan/programa de estudio de cada titulación, en la descripción de la asignatura que lo integra aparece una pequeña mención al contenido CI2 que es impartido por el servicio informático y bibliotecario:

Figura 21 - Ejemplo de como el contenido CI2 figura en el plan de estudios

Primer curs					
Trimestre	Assignatura	Matèria	Típus d'assignatura	Crèdits ECTS	Descripció de l'assignatura
1r.	Introducció a la Universitat	Programa propi de formació	B	6	<p>Coneixement de la UPF i del projecte educatiu de la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida. Ús de les fonts i de les tecnologies de la informació. Comprensió dels determinants socials de la salut i del paper dels sistemes de salut.</p>
1r.	Anatomia i Embriologia	Anatomia i embriologia	B	7	Assumpció dels fonaments de l'embriologia humana. Coneixement i anàlisi de l'estructura de l'organisme humà en estat de salut i la dels seus òrgans i aparells.
2n.	Bioquímica I	Bioquímica	B	6	Identificació dels diversos tipus de biomolècules i comprensió de la seva química.
3r.	Fisiologia General	Fisiologia	B	8	Coneixement i anàlisi de la funció de l'organisme humà en estat de salut i la dels seus òrgans i aparells.
3r.	Biologia Cel·lular I	Biologia	B	8	Comprensió de la funció de les cèl·lules i dels seus components.

Fuente: Disponible en <http://www.upf.edu/estudiants/titulacions/ciencias-salut-vida/grau-biologia/pla/>. Acceso en: 27 nov 2012

Se resalta que la institucionalización de la ALFIN se da a través de enlaces con el currículo, es decir, la ALFIN debe figurar de forma explícita en los documentos estratégicos y pedagógicos que componen el currículo académico y, principalmente, debe ser reconocida como una competencia de los graduados al dejar la universidad. Esta es la mejor forma de garantizar la continuidad del proyecto y la formación en ALFIN de todos los estudiantes. Como destaca González Fernández-Villavicencio (2010, p. 12) “la integración de la formación en el grado debe tener algún tipo de evidencia para que sea considerada esta característica” y apunta como posibles vías de integración: aparecer reflejada en la guía/ficha

docente de la asignatura, en la memoria de verificación del grado o en algún documento de índole institucional.

Respecto a los contenidos, a través de estas sesiones de CI2 se trabaja una serie de competencias comunes a todos los estudiantes que incluyen las competencias informáticas y de la información. Las principales competencias informáticas están relacionadas con: recursos tecnológicos y audiovisuales de la universidad; cultura, participación y civismo digital; tecnología digital y uso del ordenador y sistemas operativos; navegación y comunicación en el mundo digital; tratamiento de la información escrita; tratamiento de la información gráfica, sonora y de imagen en movimiento y tratamiento de la información numérica.

Respecto a las competencias informacionales se destacan: identificación de la necesidad de información; distinción entre diferentes formas de dar respuesta a la necesidad de información; establecimiento de estrategias para localizar la información y acceder a ella; comparación y evaluación de la información; organización y uso de la información de manera ética y eficaz y la puesta al día de la información científica. La adaptación de estos temas a las especificidades de cada disciplina es llevada a cabo a través de la estrecha colaboración entre los bibliotecarios, informáticos y el profesorado responsable de cada una de las asignaturas integradoras.

En este proyecto de formación en CI2 participan un promedio de 2500 alumnos de nuevo ingreso cada año y, aproximadamente están implicados unos 55 profesionales (bibliotecarios e informáticos). Hay una coordinación general de CI2 que se sitúa en la biblioteca y se encarga de la organización de días, horas y aulas; un coordinador del CIU en cada titulación.

En cuanto a la organización de las clases, se establecen grupos grandes y pequeños dependiendo del número de alumnos en cada titulación, y en su mayoría son impartidas dos días antes de empezar el curso académico, esta fue una solución encontrada por la Universidad para no quitar horas a las asignaturas en las que se integra el curso. Los alumnos disponen de material sobre el curso y de otros medios formativos accesibles desde la plataforma de *e-learning*, el “Aula Global”.

Además de tener que cubrir tantas sesiones a la vez, en el inicio, en esta Universidad, también hubo dificultades en varios aspectos como señala la coordinadora entrevistada:

Hubo sus dificultades y a todos los niveles... Había muchas reticencias del profesorado porque, sobre todo, tienen la sensación de que les quitas horas de sus asignaturas y bueno a principio hubo sus más y sus menos... Luego también el

personal bibliotecario que ve esta actuación como que están haciendo docencia y entonces también hubo sus más y sus menos... El personal bibliotecario quería que se reconociese esta participación si estaban haciendo docencia.

En esta estrategia, también se manifiesta la importancia del trabajo en colaboración y el esfuerzo de coordinación para organizar y conciliar los numerosos grupos para impartir ALFIN en dos días que requieren un gran equipo de formadores.

En cuanto a la participación del bibliotecario en las asignaturas para impartir el contenido CI2, fue reconocida como actividad docente y es remunerada como tal, independientemente de las funciones específicas de los bibliotecarios. Esta fue la manera cordial que la universidad y su biblioteca encontraron para poner en marcha la formación en CI2 para sus estudiantes. También se hace una gran inversión en capacitación complementaria para el personal dedicado a la formación en diferentes áreas.

Pero, algunos problemas aún están pendientes de solución. Por ejemplo, la parte práctica de la docencia de la ALFIN, a pesar de todos los esfuerzos e interés de la universidad y de la biblioteca, en algunas titulaciones con muchos grupos tienen dificultad por falta de formadores y de aulas de informática.

La evaluación se hace tanto por los formadores al final de las sesiones por medio de un cuestionario para valorar los contenidos, las aulas prácticas y el trabajo de los formadores, como por los profesores de las asignaturas en las que se integra el curso CIU, a través de una serie de instrumentos que incluyen: cuestionarios, práctica sobre búsqueda de información, ejercicios en el aula, ejercicios fuera del aula (sin retorno) y asistencia, entre otros.

Entre los resultados obtenidos con esta actividad de CI2 se destaca, en el curso académico 2011-2012, la capacitación de 2.585 estudiantes. Además, respecto al impacto del CIU, como un todo en la universidad, un estudio comparado de sus 5 cursos de integración, realizado por el Centro de Calidad e Innovación Docente destaca como ventajas que el curso ayuda al alumno a integrarse en la universidad y actúa de puente; como inconvenientes, apunta que se imparte demasiada información y que hay una escasa conexión con la asignatura en que se integra y, como aspectos de mejora sugiere impartir las sesiones de forma más práctica y dinámica, así como que se desarrollen a lo largo del trimestre, sin condensarse a un determinado momento (UPF, 2012).

En cuanto a las ventajas de esta forma institucional de impartir la ALFIN se destacan, en relación al alumno: aprende a buscar y evaluar la información y a moverse en el universo de información y sacar partido; en relación al profesor: tiene oportunidad de trabajar en

colaboración con otros profesionales de la universidad; y en relación a la universidad y su biblioteca: obtienen un mejor aprovechamiento de la inversión que hacen en suscribir y gestionar fuentes de información y bases de datos, así como de recursos humanos.

Otra gran ventaja de este proyecto de CI2, como destacó la coordinadora es la sistematización de las actividades de formación de la biblioteca:

Ahora toda la formación se hace vinculada a través de estas competencias informáticas e informacionales, antes sí que se hacían sesiones sueltas, ahora ya cada vez más está todo más vinculado dentro del curso de introducción a la universidad o en el trabajo de fin de grado o posgrado, cosas que se hacían dispersas se van recolocando...

Ahora bien, se resalta que en esta universidad el programa CI2 abarca tanto alumnos de grado como de máster, pero de momento solo es formal y obligatoria la formación de los grados de primer curso, continuando de forma voluntaria en los demás como destacó la coordinadora:

Hemos ido a hablar con todos los coordinadores de máster y participamos en todos, más o menos horas... Pero ya no es como en primero, que hay un curso que tienen que hacer todos los grados y está escrito que es así, el otro ya es más voluntario... Para participar en la asignatura de trabajo de fin de grado el Vicerrector... convocó a todos los decanos se lo explicó, luego hubo variadas reuniones, porque, claro, como no era... no estaba escrito que teníamos que participar...

En cuanto a los inconvenientes se destacan: requiere un alto compromiso tanto por parte de las autoridades académicas como de los profesores, departamentos y servicios implicados; requiere una gran cantidad de recursos humanos para organizar e impartir clases en un solo trimestre; su coordinación requiere mucha energía y muchas reuniones y además mucho tiempo, esfuerzo y dedicación para hacer que todos se sientan a gusto con el trabajo en colaboración.

Como proyección de futuro, la biblioteca desea consolidar su participación en el trabajo de fin de carrera de todos los estudios de grado y postgrado, que de momento imparten formación de manera no formalizada institucionalmente, así como conseguir establecer un

proceso de certificación conjunta de contenidos TIC e informacionales, en el cual ya están trabajando la REBIUN y la CRUE-TIC.

5.3.3 El curso “Técnicas Documentales. Fuentes de información en ...”

El curso “Técnicas Documentales” es la estrategia de ALFIN impartida en la Universidad de Burgos, la cual presenta una estructura multicampus y ofrece titulaciones de grado y postgrado en las siguientes ramas del conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura. Dispone de cinco bibliotecas bien estructuradas y organizadas que se adaptan al modelo CRAI.

En cuanto a la propuesta de ALFIN en esta universidad partió de un proyecto de la Biblioteca presentado al Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo que al aprobarlo lo comunicó a los decanos y directores y, estos a su vez a los coordinadores de titulaciones. Las principales características del curso de Técnicas documentales son:

Curso de implantación: 2009-2010

Iniciativa: institucional y transversal

Tipo de acción curricular: parte de una asignatura de formación básica

Créditos: 0,5 ECTS (12:30h de dedicación al curso)

Contenidos: informacionales

Destinatarios: alumnos de grado de primer curso

Modalidad: virtual con tutoría + 1h presencial

Formadores: bibliotecarios

Evaluación de aprendizaje: diagnóstica, formativa y sumativa

El curso “Técnicas Documentales”, impartido por la Biblioteca está adscrito a una asignatura de formación básica de un mínimo de 6 créditos ECTS. Supone una dedicación a las competencias en información de 0,5 créditos ECTS, el equivalente a 12 h. y media. Tanto el curso ALFIN como la asignatura en que se integra fueron explicitados en las memorias de cada titulación en el momento de la renovación/revisión curricular para implantar los nuevos grados. A modo de ejemplo se extrae un fragmento del apartado “Información complementaria” de la memoria de una titulación donde está integrado el curso “Técnicas Documentales”:

[...] aprovechando los recursos materiales y personales de la Biblioteca [...], se planifica que los alumnos puedan recibir un curso de enseñanza virtual sobre los fundamentos de las fuentes de información, estrategias de búsqueda y recuperación de la información, consulta de bases de datos y metodología para la búsqueda de citas bibliográficas, bibliografía especializadas, etc., que dotará al alumno de los conocimientos necesarios para el aprovechamiento de los recursos que la biblioteca pone a su disposición. Dada la importancia de este curso se planifica que sea impartido dentro de la asignatura del primer curso en “Biología Vegetal y Animal” (UBU, [2009?], p.36).

Este curso también figura en el plan de estudios de algunas carreras de la siguiente forma:

Figura 22 - Ejemplo de cómo la estrategia ALFIN figura en el plan de estudios

3. Módulos y materias con sus asignaturas				
MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURAS	Carácter	
MÓDULO A: LENGUA ESPAÑOLA	ESTUDIOS SINCRÓNICOS DEL ESPAÑOL	Fonética y fonología españolas	FB	
		Gramática del español: Morfología	FB	
		Gramática del español: Sintaxis (I)	FB	
		Gramática del español: Sintaxis (II)	OBL	
		Pragmática y Semántica del español (I)	FB	
		Pragmática y Semántica del español (II)	OBL	
	ESTUDIOS DIACRÓNICOS DEL ESPAÑOL	Historia de la lengua española	FB	
		Léxico del español	OBL	
		Español de América	OPT	
		Bases del vocabulario científico y técnico	OPT	
	LINGÜÍSTICA APLICADA	Español lengua extranjera (I)	OBL	
		Español lengua extranjera (II)	OBL	
		Enseñanza de la lengua materna	OPT	
		Psicolingüística	OPT	
	LINGÜÍSTICA GENERAL	Lingüística general	FB	
	LINGÜÍSTICA Y COMUNICACIÓN	Semiótica, lenguaje y comunicación	OPT	
		Competencia del español correcto	OPT	
	LITERATURA Y	LITERATURA EN ESPAÑOL	Literatura española. Edad Media*	FB
			Historia Contemporánea de América Latina	OPT
	OTRAS LENGUAS Y CULTURAS	MUNDO CLÁSICO	Cultura clásica	FB
Tradición clásica			OBL	
Mitología clásica			OPT	
Literatura clásica			OPT	
LENGUAS CLÁSICAS		Lengua latina I	FB	
		Lengua latina II	FB	
		Latín vulgar	OBL	
LITERATURAS Y CULTURAS MODERNAS		Cultura y literatura francesas/inglesas	OBL	
		Cultura y sociedad contemporáneas de las comunidades angloparlantes/francoparlantes	OBL	
		Textos literarios contemporáneos en lengua francesa/inglesa	OBL	
TRADUCCIÓN DE LENGUAS modernas	Lengua y cultura alemanas	OPT		
	Estrategias de traducción en lengua francesa/inglesa	OPT		
MATERIAS INSTRUMENTALES	HERRAMIENTAS FILOLÓGICAS PARA LA FILOLOGÍA	Herramientas informáticas para la filología	OBL	
	PALEOGRAFÍA	Paleografía y diplomática	OPT	
TRABAJO FIN DE GRADO			OBL	
PRÁCTICAS			OPT	

LEYENDA: FB: Formación Básica OBL: Obligatoria OPT: Opcativa

*De los 6 créditos , 0,5 se ocuparán de la Adquisición de competencias en la búsqueda y recuperación de la información-Alumnos de Grado, un programa promovido por la Biblioteca General, y cuyas competencias, actividades y resultados de aprendizaje se describen en la documentación correspondiente en la Sección de Información de la Biblioteca de la Universidad de Burgos.

Fuente: UBU [Disponible en: <<http://www.ubu.es/titulaciones/es/espanol/informacion-academica/plan-estudios>>. Acceso en 25 nov 2012].

Es un curso virtual a través de la plataforma *Moodle* que cuenta con una hora presencial el primer día del curso para que el profesor presente los contenidos. El curso está compuesto por unidades teóricas, ejercicios prácticos, foros de planteamiento de dudas, *tests*

de evaluación del alumno, recursos de información recomendados por la biblioteca, tutoriales, guías y encuestas de satisfacción (FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, 2010).

Los contenidos del curso son transversales a todas las titulaciones de la universidad, con excepción del tema “fuentes de información especializadas” y las preguntas de los cuestionarios de evaluación, que son específicas para cada carrera.

Cuadro 15 - Programa del curso Técnicas documentales. Fuentes de información en ...

TEMAS	CONTENIDOS
Objetivos del curso	<ul style="list-style-type: none"> Qué necesito aprender y para qué Como se organiza el curso Cómo se evalúa el curso Consejos para la realización del curso Contacte siempre con la biblioteca Encuesta inicial
Los servicios de la biblioteca a través de la web	<ul style="list-style-type: none"> Información general Servicio bibliotecarios Formularios de e-servicios E-bub: biblioteca digital Off-Campus
Los recursos de información	<ul style="list-style-type: none"> Las fuentes de información Fuentes para la búsqueda directa de la información. Fuentes primarias Fuentes de localización e identificación de un documento. Fuentes secundarias. Los catálogos. Bases de datos Otras fuentes de información
Metodología en el proceso de búsqueda y recuperación de la información	<ul style="list-style-type: none"> Concepto de búsqueda documental Etapas de la búsqueda documental Los índices y los tesauros La ecuación de búsqueda Organizar los resultados Servicios añadidos: sistemas de alertas, perfiles de usuario y RSS
Buscar información en el catálogo de la biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> Buscar en Ubucat Ubucat: exportar los resultados de búsqueda Ubucat: bibliografía recomendada por el profesor Ubucat: mi cuenta
Buscar información en los recursos electrónicos de la biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> Cómo se localiza los recursos electrónicos de información en la biblioteca Acceso a las bases de datos Acceso a las revistas electrónicas Acceso a los libros electrónicos Acceso a los libros electrónicos y obras de referencia
Buscar información en internet	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar la calidad de los recursos de internet Autor de una página web Contenidos de una página web Recursos de internet con calidad Catálogos de bibliotecas Buscadores académicos Repositorios Revistas de acceso abierto Para localizar artículos de revistas Para consultar libros electrónicos Recursos para localizar normas y patentes Para obtener el texto completo de artículo localizado Fuentes de información en biblioteca para el grado ...

Presentación de un trabajo académico	El plagio El respecto a la propiedad intelectual Referencias bibliográficas, citas y bibliografía Citas bibliográficas Reproducción del texto de la cita Métodos de referencia numéricas Método de autor-fecha Referencias bibliográficas Referencia bibliográfica de un libro Referencia bibliográfica de parte de un libro Referencia bibliográfica de un revista Referencia bibliográfica del artículo de una revista Referencia bibliográfica de un recursos electrónico Bibliografía
--------------------------------------	--

Fuente: Adaptado de UBU, 2012

Se imparte preferentemente en el inicio del curso académico, entre los meses de septiembre y octubre, dado que los profesores así lo prefieren. El curso permanece abierto durante 2 semanas para su realización, entrega de actividades y evaluaciones y, después de este periodo, sigue abierto durante todo el curso académico para que los alumnos puedan consultarlo cuando quieran.

Actualmente, se imparten 27 cursos en los grados, pero también de forma voluntaria a otros colectivos como másteres y profesores, lo que supone 32 cursos impartidos al año. Los cursos dirigidos a los profesores tienen como objetivo dar a conocer los contenidos ALFIN impartidos a los alumnos. El pequeño equipo de formadores está compuesto por 3 personas fijas y otra de apoyo. La impartición de la ALFIN es una actividad incluida dentro del bloque de otras actividades desempeñadas por los bibliotecarios como parte de sus servicios en la biblioteca, como así señala la coordinadora entrevistada:

[El curso] está dentro de las funciones que tenemos en la sección de información del bibliotecario, porque estaría dentro de las actividades de formación de usuarios...

La coordinación es responsabilidad de la jefa de la Sección de Información de la Biblioteca Universitaria. Es importante destacar que este proyecto no tuvo una inversión presupuestaria específica para ponerlo en marcha, pero se ofreció una capacitación básica sobre el funcionamiento básico de la plataforma *Moodle* a los bibliotecarios responsables de impartir los cursos.

El desarrollo de este curso integrado en las asignaturas requiere una participación activa del profesorado de la asignatura integradora para: incluir en el programa docente de la

asignatura la realización de esta actividad formativa; informar a los alumnos sobre los objetivos, los contenidos y la forma de ser evaluado el curso; comunicar a los alumnos las fechas de apertura/cierre de la formación en la plataforma virtual; orientar al bibliotecario sobre los contenidos de interés en la búsqueda de la información con el fin de que éste elabore ejercicios prácticos adecuados a los contenidos de la Titulación; indicar al bibliotecario aquellas bases de datos que van a utilizar los alumnos durante la realización de sus estudios con el fin de que este prepare el contenido de la Unidad (FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, 2010).

Pero, no siempre hay una conexión activa del curso ALFIN con la asignatura en la que se integra. En este punto las palabras del participante sugieren una cierta dificultad para establecer el trabajo en colaboración en algunas titulaciones:

Lo que pasa es que no es una obligatoriedad, es obligatorio que figure en las memorias, porque eso sí que es obligatorio, pero no se ha considerado obligatorio que figure en la guía docente [...] y creo que muchas veces se olvidan de nosotros, eso es lo que pasa, no se acuerdan que hay una parte de la biblioteca en su asignatura [...].

Aunque, contando con el apoyo de las autoridades académicas y formalmente como parte de una asignatura, la formación en ALFIN puede ser impartida de forma aislada en determinadas titulaciones, no está asegurada una articulación o conexión con la asignatura objeto ni con el responsable de su docencia. Confirmando lo apuntado por Stubbings y Franklin (2006) que las bibliotecas que han adoptado el abordaje de arriba-abajo señalan que esto no garantiza el acceso inmediato de los bibliotecarios a los planes de estudios, y que la capacidad de negociación y la paciencia son esenciales para iniciar un trabajo de colaboración con el profesorado.

En cuanto al proceso de evaluación y valoración, al inicio del curso los alumnos rellenan un cuestionario de carácter no obligatorio y anónimo, y sus resultados son utilizados por el equipo de formadores para tener una percepción de cómo están los estudiantes en el uso de los recursos de información. La evaluación del aprendizaje de todo el trabajo realizado por el alumno durante todo el curso, incluye: tiempo empleado, enlaces con los recursos seleccionados, resultados obtenidos en los ejercicios prácticos y en los test de autoevaluación, participación en el foro, mensajes enviados al profesor y, para aquellos que no superen el curso, un examen de recuperación. En lo relativo a la evaluación final del curso, el

bibliotecario envía al profesor la calificación de “Apto/No apto” con la relación de los alumnos matriculados. El profesor de cada titulación en la que el curso está integrado es el responsable de decidir el peso que tendrá en su asignatura. En cuanto a los resultados obtenidos en los tests de autoevaluación, los formadores los utilizan como fuente de aprendizaje para mejorar el curso.

En cuanto a las beneficios de implementación del curso se destacan como principales ventajas, en relación al alumno: llegar a todos los estudiantes de grado; en relación a la universidad y su biblioteca: dar visibilidad a la biblioteca y, en relación al profesor: el compromiso que asumen para exigir a los alumnos la utilización de las técnicas documentales. En cuanto a los inconvenientes: requiere un alto compromiso por parte de las autoridades académicas; mucha dependencia de la disponibilidad del profesor para lograr las horas destinadas al curso dentro de la asignatura en que se integra; escasa conexión con la asignatura en la que se integra; escasos contactos presenciales y requiere mucho tiempo para preparar los contenidos y recursos didácticos.

De acuerdo con la coordinadora este modelo de integración de la ALFIN es apto para cualquier otro contexto y hasta aconsejable, puesto que, entre otros aspectos, los alumnos en el contexto del nuevo currículo tienen muchas horas no presenciales.

5.3.4 Análisis de los resultados de las entrevistas

Educar es un gran desafío, como resalta Paulo Freire (2001, p.168): “o nosso problema, de educadores e de educadoras, é nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível”. Haciendo una analogía con la cita de Freire, estas experiencias en las universidades españolas han demostrado que sí es posible viabilizar la educación de la ALFIN de forma institucional, sistematizada y extensiva a todo el alumnado de grado, lo que a veces parece imposible, es decir, sumamente difícil en el contexto de las universidades.

Las estrategias institucionales de la ALFIN desarrolladas en las universidades españolas son desafiantes, innovadoras y estables. Aunque las directrices nacionales de educación que se han traducido en reformas curriculares favorecieron la implantación de la ALFIN en el currículo, se destaca el compromiso asumido por las autoridades académicas, bibliotecarios y profesores a través de la acción colaborativa, en menor o mayor grado, en cada universidad.

El reconocimiento de la importancia de la ALFIN por los gestores académicos y las acciones implementadas para su integración en el currículo, ratifican que para desarrollar un

programa de ALFIN de forma extensiva, es decir, que el conjunto de estudiantes/usuarios se beneficie de esta formación de forma igualitaria, la perspectiva institucional, curricular y transversal en todas las titulaciones es imprescindible, porque son los gestores académicos los que tienen la facultad de hacerlo factible, tal y como las estrategias analizadas ponen de manifiesto.

También es destacable el esfuerzo de las personas involucradas para que la ALFIN figurase en el currículo académico de forma explícita para garantizar una integración uniforme para todos los estudiantes, como demuestra la integración del curso Técnicas Documentales. Ante la realidad de muchas universidades en que la ALFIN figura de forma no explícita o muchas veces confundida con la competencia en TIC, una mención directa de la estrategia ALFIN y de la participación de la biblioteca representa un gran logro. Además, la labor del bibliotecario está reconocida, valorada y legitimada en el contexto del aprendizaje académico. Con estas iniciativas, las bibliotecas están asumiendo un compromiso regular en el contexto del aprendizaje académico, es decir, son responsables de esta formación año tras año.

Estas estrategias de ALFIN dan oportunidades a la biblioteca para actuar de forma más cercana a los estudiantes para detectar mejor sus necesidades y carencias; para trabajar formalmente en colaboración con los profesores; para actuar en espacios de aprendizaje fuera de la biblioteca; para mantenerse al día con los recursos informacionales; para adquirir nuevos conocimientos y habilidades requeridas para la práctica docente; así como para repensar sus prácticas educativas y contribuir para que la biblioteca participe en el proyecto educativo más amplio.

La colaboración es otro elemento que se destaca, el interés y apoyo incondicional de los vicerrectorados involucrados; la implicación de decanos, directores y coordinadores de titulaciones; la aceptación de los bibliotecarios para impartir docencia y la alianza con los profesores. En mayor o menor grado, las distintas estrategias muestran que además de ser parte oficial del currículo, el programa ALFIN requiere un gran proceso de comunicación, interacción, negociación y coordinación entre los distintos actores de la comunidad universitaria. Ratificando que además del abordaje de arriba-abajo la integración de la ALFIN en la formación del estudiante universitario depende de un intenso proceso de negociación y aceptación entre distintas instancias de la comunidad académica.

Las distintas estrategias ponen de relieve que la docencia de la ALFIN debe ser impartida de forma colaborativa, pero también de forma corresponsable entre bibliotecarios y profesores para hacerse completa. En todas las estrategias, en menor o mayor grado, la

docencia es colaborativa, la asignatura es impartida por el profesor con la colaboración del bibliotecario, que se encarga también de la impartición de contenidos. Durante el curso y las sesiones, los contenidos ALFIN son impartidos por el bibliotecario con la colaboración del profesor en diferentes momentos.

La colaboración de todo el profesorado es muy importante. Las coordinadoras demostraron una preocupación muy acentuada sobre la necesidad de construir un trabajo de ALFIN más conectado con las demás asignaturas del currículo y una mayor participación del profesorado. Sugieren que una vez que la formación es impartida en el primer curso y primer cuatrimestre o trimestre, dependiendo de la universidad, al llegar al cuarto curso y en el momento de elaborar un trabajo de fin de grado, los alumnos ya se han olvidado de los contenidos aprendidos a través de esta formación por no practicarlos en otras asignaturas. Lo que enfatiza que además de que la ALFIN sea proyectada en el contexto de cada disciplina, requiere aceptación y compromiso por parte de todo el profesorado de la institución.

Las dificultades para implementar las estrategias ALFIN quedaron claras, especialmente las relacionadas con la organización e infraestructura. Las coordinadoras señalan en relación a la participación de las bibliotecas, principalmente, las dificultades para impartir muchas clases a la vez, la falta de aulas informáticas y la reticencia inicial de los bibliotecarios para impartir docencia. Estos son problemas que inevitablemente ocurrirán en cualquier universidad y, fundamentalmente, en universidades grandes, es decir, mayores que las que se han analizado, que alcanzan un ratio inferior a veinte mil alumnos. Pero, el esfuerzo de los bibliotecarios y otros funcionarios para solucionar estos problemas en las universidades entrevistadas y salir adelante con la formación en ALFIN es destacable.

Paradójicamente frente a las dificultades se destaca la flexibilidad de las bibliotecas para adaptarse al contexto y horarios de las distintas disciplinas. Además, integrar los contenidos de ALFIN en los contenidos teóricos de las disciplinas a través de sesiones integradas en asignaturas exige preparación y una estrecha coordinación entre bibliotecario y profesor. Como ha señalado Hernández Bejarano (2011) esta fase “[...] exige una adecuada coordinación docente-bibliotecario, de manera que éste debe saber, con antelación suficiente, cuál es la materia objeto de estudio sobre la cual va a formar en competencias informacionales a los alumnos, los aspectos prácticos que se van a tratar en cada sesión y el resultado final [...]”. Es la biblioteca de forma activa y flexible asociándose con los departamentos académicos y profesores la que ayudará a cumplir la actual misión de la universidad.

En cuanto a la estructura, todas las iniciativas analizadas están programadas con un currículo definido y muy bien coordinadas, lo que garantiza una formación uniforme año a

año. Pero, llama la atención en una de las universidades entrevistadas la cuestión de remunerar a los bibliotecarios por impartir la docencia de la ALFIN. Aunque esta fue la manera cordial que la universidad y su biblioteca encontraron para poner en marcha la formación en CI2 de sus estudiantes, este es un punto crítico principalmente en el contexto de la universidad pública, la cual no siempre cuenta con fondos para mantener un proyecto de esta naturaleza, lo que puede comprometer la continuidad de la educación de la ALFIN en la universidad en el futuro.

Considerar la docencia de la ALFIN como una actividad fuera de los servicios bibliotecarios no está en sintonía con la función pedagógica defendida actualmente por el bibliotecario. Esto refuerza la necesidad de la clase bibliotecaria de luchar para obtener dentro de la institución derechos y ventajas iguales a los concedidos a los demás educadores que participan en el proyecto pedagógico de la institución.

Como las estrategias institucionales analizadas contemplan solo el nivel básico de la ALFIN impartido en primer curso, las coordinadoras entrevistadas han señalado la necesidad de continuidad y refuerzo en los demás cursos académicos, principalmente, en el fin de grado y en postgrado, que de momento llevan a cabo de manera no formal los bibliotecarios.

La ALFIN debe estar integrada en el currículo del alumno, sea como una asignatura específica o como parte de otras asignaturas curriculares, para beneficio mutuo de todas las partes implicadas. De acuerdo con las coordinadoras entrevistadas, la implantación de las estrategias de ALFIN en la formación de estudiantes de grado supone conocer y utilizar mejor los recursos de información de las bibliotecas y los servicios que ofrecen; tener conocimiento de las fuentes de información especializada en su materia, así como buscar y evaluar la información y sus fuentes; además, todos los estudiantes de grado tienen la misma oportunidad de desarrollar sus competencias informacionales, también aprender a moverse en el universo de la información y a sacarle partido.

Desde el punto de vista de los profesores, se puede lograr que los alumnos lleguen a las clases con un nivel básico en competencias informacionales, mejoren sus conocimientos y, en consecuencia, que sus trabajos de clase y de investigación tengan mayor rigor científico. Por otra parte, se da a los docentes la oportunidad de trabajar en colaboración con otros profesionales dentro de la propia universidad.

Desde la óptica de la universidad, de acuerdo con las coordinadoras entrevistadas, el gran logro es dar la oportunidad de capacitar a prácticamente el 100% de los estudiantes de grado en un nivel básico de ALFIN. Además, por un lado, ayuda a obtener una relación más fluida entre coordinadores, profesores, bibliotecarios y otros profesionales, así como a trabajar

más cerca de los estudiantes y a detectar más fácilmente sus necesidades. Por otro lado, con más frecuencia se utilizan los recursos de información electrónicos, y se detectan de forma más rápida los problemas de acceso, trasladándolos a sus proveedores. También se logra una mayor utilización de los recursos de información, a la vez que se da una mayor visibilidad a la biblioteca y a sus bibliotecarios.

En lo referente a los inconvenientes, la implantación y desarrollo de los tres modelos exigen un alto compromiso y colaboración, tanto por parte de las autoridades académicas como de los profesores, bibliotecarios, departamentos y servicios implicados. Los modelos ofertados de forma presencial (la asignatura y las sesiones) requieren una gran cantidad de recursos humanos para organizar e impartir clases en un solo cuatrimestre/trimestre y una gran infraestructura de aulas de informática. Además, la coordinación requiere mucha energía y muchas reuniones, tiempo y dedicación para involucrar a todas las partes interesadas. En lo que respecta al curso virtual, este requiere mucho tiempo para preparar los contenidos y recursos didácticos, tiene escasa conexión con la asignatura en la que se integra y permite limitados contactos presenciales con los alumnos, del mismo modo que depende mucho de la disponibilidad del profesor para lograr las horas destinadas al curso.

Sobre la proyección de futuro de estos programas de ALFIN, de modo general las coordinadoras señalaron la necesidad de realizar estudios de evaluación sobre el impacto de estas actividades en la universidad, así como de la expansión del programa ALFIN a los demás colectivos de estudiantes de forma institucional, gradual y/o como refuerzo.

A pesar de que las coordinadoras entrevistadas consideraron estos modelos de educación de la ALFIN posibles en otros contextos se resaltaron algunos inconvenientes, principalmente en los dos modelos presenciales, tal y como fueron implantados en las universidades analizadas. La asignatura transversal solo será posible en universidades que cuenten con un Departamento de Biblioteconomía y Documentación y, además que sea un Departamento con una gran infraestructura de recursos humanos para atender sus disciplinas naturales y la ALFIN en todos los grados de la universidad. En cuanto a las sesiones de CI2 dentro de asignaturas, en universidades muy grandes dependerá de una gran infraestructura humana y mucha organización y coordinación, es decir, en universidades con sistemas bibliotecarios con carencia de personal tanto bibliotecario como de informática, no sería viable sin una amplia reorganización de la infraestructura humana y material.

En resumen, aunque las iniciativas institucionales analizadas requieren una continuidad en niveles más avanzados, refuerzo de las habilidades y conceptos de la ALFIN trabajados, estas estrategias institucionales ilustran y conducen a la comprensión de que las

formas de integración de la ALFIN (sea, asignatura, curso o sesiones) y, en el caso de la formación de estudiantes universitarios, pueden ser distintas en función del contexto de cada universidad, pero para garantizar y sostener un programa de ALFIN en la universidad es necesario que desde la perspectiva institucional se integre en el currículo de forma obligatoria, planificada y diseñada para ser impartida en colaboración y/o corresponsabilidad entre bibliotecarios y profesores.

6 ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS Y DIRECTRICES

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo:
os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire, 2005

En el sistema de educación superior, la preocupación por la educación de la ALFIN tiene estrecha relación con el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que actualmente compone el perfil del estudiante y que está esencialmente vinculado a su futuro desarrollo profesional y al aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. De la misma forma, la biblioteca universitaria a nivel mundial progresa en su función de mediación y educación para ofrecer recursos y servicios clave para el aprendizaje académico.

En este contexto, el análisis de los resultados seguido permite trazar un panorama de la educación de la ALFIN en la formación del estudiante universitario de universidades públicas en Brasil y España, a partir de una perspectiva comparada de los puntos considerados más relevantes entre los dos países y a la teoría expuesta sobre los siguientes aspectos: el programa y el apoyo institucional, las estrategias de integración, los contenidos y la metodología didáctica, la modalidad de impartición, el perfil de los estudiantes, el perfil de los formadores, las formas de evaluación y las barreras.

Visto el panorama de la ALFIN trazado en las universidades públicas brasileñas y las iniciativas y experiencias detectadas en las universidades españolas, y también analizada la perspectiva internacional a través de la revisión de la literatura sobre ALFIN, se presentan sugerencias de estrategias y políticas, mediante un conjunto de directrices generales.

6.1 LA INTEGRACIÓN DE LA ALFIN EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA BRASIL-ESPAÑA

Las bibliotecas universitarias españolas ya han superado muchos de los problemas relacionados con los aspectos estructurales que aún perduran en las brasileñas. Dependientes de sus respectivas universidades y adoptando la filosofía CRAI, las bibliotecas españolas se integran de forma muy activa en la Red Española de Bibliotecas Universitarias, mientras que las bibliotecas universitarias brasileñas, a nivel nacional, aún no están agrupadas a través de una red formalizada. Cuentan con el apoyo de la CBBU, comisión que tiene como finalidad representar a las bibliotecas universitarias en los organismos gubernamentales y en la

comunidad científica brasileña, promover políticas públicas en las áreas de interés para fomentar la cooperación, el intercambio de servicios y productos.

En cuanto a la oferta formativa para los estudiantes universitarios, tanto en Brasil como en España, las bibliotecas universitarias ofrecen las tradicionales actividades de formación de usuarios (visitas guiadas a alumnos de nuevo ingreso, cursos especializados, aulas y/o conferencias en asignaturas a petición del profesorado o de un grupo de alumnos y sesiones sobre los servicios de la biblioteca). Pero, aunque tengan muchas características en común, en relación a los cursos y/o sesiones específicas sobre la ALFIN, en España se percibe una evolución en la oferta de las competencias informacionales, dado que la gran mayoría (96,4%) de las bibliotecas ofertan ese tipo de actividad, mientras que en las brasileñas es aún minoritaria (48,5%).

Ofertar un conjunto de actividades es muy positivo, dado que la comunidad universitaria dispone de distintas opciones para adquirir capacitación en el uso de recursos y fuentes de información. Ahora bien, se hace necesaria una formación con actividades vinculadas entre sí y contextualizadas, es decir, que permitan al usuario visualizar, en su conjunto, la utilidad de estas actividades para el aprendizaje.

En relación al conjunto de actividades formativas en las bibliotecas analizadas, en Brasil existe amplio abanico terminológico, pero la mayoría lo denomina “Formación y entrenamiento de usuarios”, es decir, para el 39,4% de las bibliotecas, seguido de “Educación de usuarios” para el 21,2% de las bibliotecas, en cuanto a las demás opciones han recibido una puntuación muy variada: “Formación de usuarios” el 6,1%, “Competencias informacionales” (6,1%), “Formación en competencias informacionales e informática” (3%) y otras denominaciones (24,2%). Y en España, el 53,6% de las bibliotecas lo denomina “Formación de usuarios”, seguido del 32,1% que lo denomina “Formación en Competencias informacionales”, las demás opciones contempladas fueron: “Formación en alfabetización informacional” (7,1%), “Formación en competencias informáticas e informacionales” (3,6%) y otras denominaciones (3,6%).

Estos resultados señalan un proceso evolutivo y una transformación significativa en las universidades españolas estudiadas respecto a la denominación del bloque de actividades formativas para el uso de la información y recursos bibliotecarios. En cuanto a Brasil, como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, el uso del término “entrenamiento” en muchas bibliotecas debe ser revisado en el contexto de la formación de usuarios por no contemplar el conjunto de actividades formativas y educativas ofertadas en las bibliotecas universitarias.

6.1.1 En cuanto al programa y el apoyo institucional

Un plan estratégico específico para la ALFIN se constituye en una herramienta para sensibilizar a la comunidad universitaria y obtener su apoyo (LAU, 2004), y es recomendable en una primera etapa para la creación de programas de formación, dado que este documento político ayuda a responder cuestiones centrales del proceso de implantación de las competencias informacionales en la universidad.

La definición de plan/propuesta para la educación de la ALFIN aún no es una práctica común en las bibliotecas universitarias brasileñas. De las 33 bibliotecas participantes en esta investigación, solo el 33,3% (11) señalan que tienen un programa o plan para el desarrollo de la ALFIN. A su vez, las bibliotecas universitarias españolas ya avanzan en la planificación de sus actividades, es decir, de las 28 bibliotecas participantes en la encuesta, el 71,4% (20) han planificado de forma específica la educación de la ALFIN.

Ante la complejidad de la organización universitaria, la planificación debe ser imprescindible en cualquier implantación de actividades de formación en ALFIN en la universidad. Este planteamiento es fundamental, puesto que, como alertan Pinto Molina, Sales y Osorio (2008), un programa de ALFIN debe responder a un planteamiento global y no debe plantearse como un conjunto de actividades puntuales desde la biblioteca.

Las iniciativas de elaboración de un programa o plan de ALFIN parten en su mayoría de la iniciativa de la biblioteca universitaria tanto en Brasil como en España, confirmando el protagonismo de las bibliotecas universitarias en este campo formativo en las universidades públicas de los dos países y, de forma general, en otros países. Pero, es fundamental contar con el apoyo de los directivos de la universidad para implantar acciones de ALFIN en consonancia con el currículo académico.

Este aspecto del apoyo institucional quedó claro en la revisión de la literatura y en las experiencias institucionales de ALFIN analizadas en las universidades españolas, es decir, el apoyo de la alta gerencia de las instituciones educativas es un factor indispensable para lograr la implantación de las competencias informacionales integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Algunas contribuciones, que pueden partir de los órganos de gobierno las cuales destaca la literatura y apunta esta investigación, incluyen: reconocer y fomentar el desarrollo de la ALFIN en la universidad, recomendar/aconsejar su incorporación formal/curricular, convocar comisiones y/o grupos de trabajo, facilitar la interacción de las personas responsables de su integración curricular con los departamentos académicos y

administrativos, garantizar el apoyo, fondos e infraestructura necesarios y promover la formación de formadores.

La ALFIN está presente en las líneas del plan estratégico de 15 (45,5%) bibliotecas brasileñas de las 33 que han participado en la investigación, mientras que de las 28 bibliotecas españolas, el 82,1% (23) han planteado las competencias en información en sus planes estratégicos. Este gran impulso de la ALFIN en las bibliotecas universitarias españolas puede provenir del apoyo de REBIUN que implantó la ALFIN como línea estratégica desde 2007. Es necesario destacar la importancia de contar con una red de bibliotecas universitarias institucionalmente definida y actuante a nivel nacional.

Para garantizar una incorporación más eficaz, la ALFIN debe figurar en documentos institucionales (pedagógicos y/o estratégicos) tanto de la universidad como de su biblioteca de forma clara y especificando los objetivos, el formador/profesor responsable, la carga horaria de dedicación del alumno y, principalmente cuando es impartida a través de una colaboración entre distintos profesionales, la mención directa a la participación de cada profesional o instancia académica para asegurar la continuidad del proyecto ALFIN.

Lograr el apoyo institucional y la articulación del programa de ALFIN en la universidad exige un esfuerzo y empeño de toda la comunidad universitaria, así como una mayor inversión en su promoción dentro del campus, dado que incorporar las competencias en información desde la cúspide de la universidad exige cambios en la cultura pedagógica institucional y, no siempre, los sujetos implicados en la toma de decisiones en las altas instancias universitarias son receptivos a cambios e innovaciones.

En España, como ya se ha destacado anteriormente, la ALFIN concebida como una competencia genérica está recomendada para su integración, conjuntamente con la alfabetización informática, en la formación del estudiante por la CRUE, a través de REBIUN y CRUE-TIC. En las universidades públicas brasileñas se han detectado las competencias informacionales reflejadas de forma más explícita en la normativa de las acciones de extensión universitaria como parte de la línea “Tecnología de la Información”. Esto ya representa un avance, pero es imprescindible que sea reconocida también en el proyecto pedagógico de las distintas carreras de forma explícita y forme parte de la formación obligatoria.

En cuanto a las bibliotecas que aún no tienen un programa o plan de ALFIN, se puede inferir que los motivos por los cuales no lo tienen son distintos en ambos países. En las bibliotecas brasileñas encuestadas entre los motivos apuntados están la falta de recursos humanos y que aún se están haciendo estudios preliminares para una implantación futura. A

su vez, en España los motivos señalados fueron la falta de interés del equipo rectoral y que aún están en fase de elaboración de un plan de integración o aguardando su aprobación.

6.1.2 En cuanto a las estrategias de integración

En los dos países comparados los tipos de actividades utilizadas en la educación específica para la ALFIN son similares, incluyen: cursos breves con o sin reconocimiento de créditos, asignaturas específicas y sesiones incorporadas dentro de asignaturas. Los cursos libres sin reconocimiento de créditos son los más ofertados por las bibliotecas brasileñas y en las españolas, las sesiones cortas en distintas asignaturas son las más impartidas. En ambos países, actividades formativas de ALFIN han empezado a ofertarse desde antes del 2008.

Cuadro 16 - Tipos de actividades de ALFIN

Tipos de actividades	Número de universidades - Brasil	Número de Universidades - España
Sesiones cortas dentro de asignaturas	5	22
Participan en asignaturas específicas de ALFIN	8	8
Curso sin reconocimiento de créditos	12	19
Curso con reconocimiento de créditos	6	16

Fuente: Organizado por la autora

Sin embargo, las bibliotecas universitarias españolas ya están, significativamente más adelantadas que las brasileñas respecto a la oferta de estas actividades y a la integración de la ALFIN en el currículo académico, bien a partir de iniciativas institucionales o mediante el trabajo en colaboración entre profesores y bibliotecarios. De las 33 bibliotecas brasileñas participantes en esta investigación, el 48,5% (16) imparte alguno tipo de actividad de ALFIN, aunque solo 11 lo han planificado de forma específica a través de un plan o programa. A su vez en España, de las 28 universidades que han contestado la encuesta, el 96,4% (27) están impartiendo algún tipo de actividad y, entre ellas, 20 (71,4%) poseen un plan o programa para el desarrollo de la ALFIN.

Ante el contexto favorable en España, ya puesto de relieve anteriormente, las universidades españolas y las bibliotecas que participaron en esta investigación están experimentando distintas actividades de ALFIN: cursos breves (independientes o integrados);

asignaturas específicas (transversales o especializadas) y sesiones dentro de asignaturas. Tanto de forma aislada como combinada, que se pueden clasificar como:

- Sesiones formativas a petición.
- Sesiones formativas impartidas a través de la negociación y colaboración entre bibliotecarios y profesores y/o jefes de estudios.
- Sesiones formativas impartidas por bibliotecarios e integradas institucionalmente en las titulaciones como parte de asignaturas predeterminadas y obligatorias.
- Curso breve con o sin reconocimiento de créditos.
- Curso breve desarrollado a través de la cooperación entre universidades e impartido en asignaturas obligatorias a través de la colaboración entre bibliotecarios y departamentos y/o profesores (Proyecto colaborativo UniCi2).
- Curso breve impartido por la biblioteca e integrado institucionalmente en todas las titulaciones como parte de asignaturas predeterminadas y obligatorias.
- Asignatura específica obligatoria u optativa integrada en algunas titulaciones, impartida por profesores y que, en algunas facultades, cuenta con la colaboración de la biblioteca.
- Asignatura transversal y obligatoria a todas las titulaciones de grado impartida por profesores con la colaboración de la biblioteca.

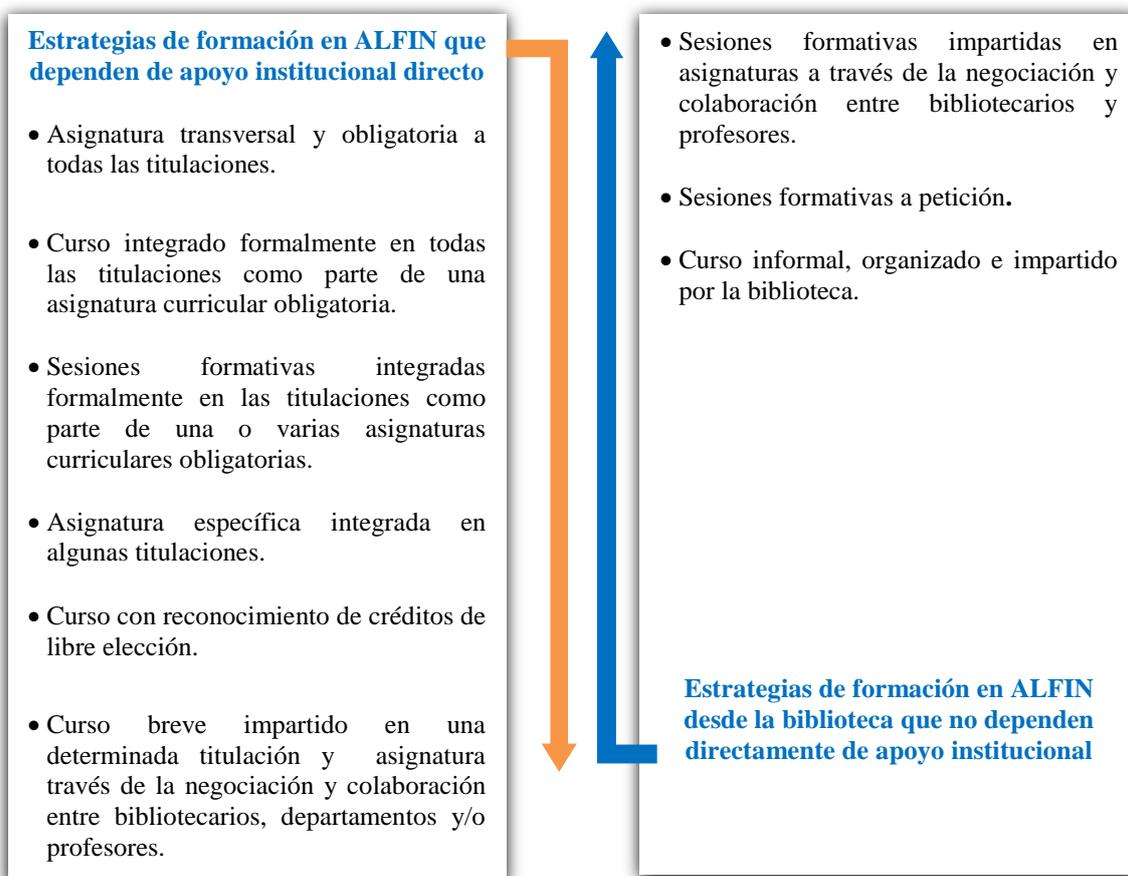
La implantación de la ALFIN en el currículo académico formal e institucional es un proceso dificultoso. Aunque las bibliotecas españolas invierten esfuerzos para capacitar a sus estudiantes, por un lado, un número significativo de ellas aún no ha conseguido sistematizar acciones formalizadas institucionalmente a través del currículo, o que sean transversales y obligatorias. En realidad, las bibliotecas afrontan muchas barreras a la hora de integrar la ALFIN dentro de las titulaciones. Carreras Marcos, Martín Cantos, Serrat-Brustenga (2011, p. 3), en un estudio sobre la adaptación de la oferta de formación en habilidades informacionales de la biblioteca a los nuevos grados de la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC), señalan algunas de esas barreras cuando señala que “[...] la dificultad se ha dado en el momento de concertar y acordar con los coordinadores un itinerario válido y permanente para todos los grados cursados”.

Pero, también son destacables las iniciativas institucionales, transversales y obligatorias. Tres universidades imparten ALFIN de nivel básico de forma transversal y

obligatoria a todos los alumnos de grado. En cuanto en las bibliotecas brasileñas, no se han detectado, entre las universidades encuestadas, indicios de iniciativas de ALFIN con las características de una estrategia de carácter institucional, transversal y obligatoria para todas las titulaciones de grado. Se puede inferir que en las bibliotecas brasileñas participantes en este estudio la formación de estudiantes en el uso de la información y de la biblioteca es extracurricular y a un nivel de iniciación.

Como ampliamente muestra la literatura publicada sobre este asunto y las iniciativas de ALFIN impartidas en las universidades españolas y brasileñas, se pueden visualizar como mínimo seis modalidades de integración curricular de la ALFIN en la formación de estudiantes bien definidas que dependen directamente del apoyo institucional, mientras que otras tres pueden ser desarrolladas mediante la colaboración entre bibliotecario y profesor o de forma aislada por la biblioteca, como el caso de las sesiones formativas a petición o en colaboración profesor-bibliotecario y los cursos sin reconocimiento de créditos, conforme se destacan en la figura siguiente:

Figura 23 - Estrategias de formación específica en alfabetización informacional en el ámbito de la enseñanza universitaria



Fuente: Organizado por la autora

Para ayudar a superar las carencias informacionales de los estudiantes la formación en ALFIN debe estar articulada a través del marco curricular y contar con el apoyo de los órganos de gobierno, tanto políticos como administrativos. Esta afirmación está en consonancia con lo que han explicitado los participantes en esta investigación en ambos países, cuando en su mayoría sugieren que la forma más eficaz de implantar la ALFIN en la universidad sería a través del currículo académico. Defienden como estrategia de implantación, tanto en Brasil (el 60,6%) como en España (57,1%), asignaturas específicas y/o cursos integrados al currículo.

Para un mayor alcance de la integración de la ALFIN en la universidad, además de contar con la colaboración de los docentes, los cursos, sesiones y/o asignaturas deben formar parte del núcleo de componentes curriculares requeridas para una determinada carrera, y de forma obligatoria. Retomando el argumento de Bernhard (2002), por su carácter optativo, las actividades dejadas a la libre elección del estudiante no llegan más que a una proporción relativa del alumnado universitario, por tanto es necesaria una formación reglada que asegure que el conjunto de los estudiantes se beneficie de ella.

Se debe buscar la institucionalización de la ALFIN, que ocurre cuando pasa a figurar de forma explícita en los documentos políticos y pedagógicos de la universidad como una competencia que los estudiantes deben adquirir. Como apunta González Fernández-Villavicencio (2010) y las experiencias institucionales de ALFIN analizadas en esta investigación, la ALFIN puede figurar en el plan de estudios, en la guía/plan docente de la asignatura, en la memoria de verificación del grado o en algún otro documento de índole institucional.

Buscar el apoyo individual de profesores, lo que se puede denominar como enfoque gradual, es una estrategia muy utilizada por los bibliotecarios para impartir la ALFIN y, en algunos casos, son muy beneficiosas. Pero, como ya se ha mencionado anteriormente, esta es una estrategia de colaboración que si no se transforma en una acción debidamente formalizada a través del currículo, y además que forme parte del proyecto pedagógico de cada carrera, no se garantiza de forma estable este tipo de formación en la universidad.

Un punto coincidente entre varios autores es que, idealmente, un programa de ALFIN debe ser institucional y desarrollarse progresivamente a lo largo de los cursos académicos, dado que los estudiantes son más dados a reconocer su relevancia e importancia si su docencia es proporcionada en el momento de la necesidad, incorporada al propio contenido disciplinar, y si se incluye en el proceso de evaluación. Como destaca Sonntag (2012, p. 304) la ALFIN “[...] se aprende mejor cuando los profesores y bibliotecarios trabajan en

colaboración para introducir a los estudiantes a los conceptos de encontrar, evaluar y utilizar la información en general y en el contexto de sus disciplinas”.

Finalmente, la inserción de la ALFIN de forma específica en la formación del estudiante universitario en las universidades analizadas y conforme la literatura publicada sobre este tema, se da tanto de forma extracurricular como paralela (mediante actividades complementarias a las titulaciones y/o asignaturas) o integrada al currículo, es decir, a través de: asignaturas curriculares independientes, de cursos breves con o sin reconocimiento de créditos, cursos integrados como parte de una asignatura curricular, así como de sesiones a petición, sesiones colaborativas o sesiones integradas formalmente como parte de una o varias asignaturas curriculares.

Cuadro 17 - Modelos de formación específica en alfabetización informacional en el ámbito de la enseñanza universitaria

Modelos	Descripción
Modelo de sesiones	
Sesiones a petición, impartidas por bibliotecarios.	Actividades breves que contemplan algunos temas de la ALFIN y sirven para ayudar en el desarrollo de habilidades básicas en el uso de la información, cuando la carencia de estas habilidades es identificada por el profesor en su clase. Son extracurriculares, organizadas e impartidas por la biblioteca en las titulaciones a petición de profesores y/o coordinadores de departamentos. Las principales desventajas son que no contemplan una formación estructurada y solo llegan a una porción muy pequeña del alumnado, depende de la voluntad del profesor solicitarlas o no.
Sesiones impartidas en algunas titulaciones y asignaturas a través de la negociación y colaboración entre bibliotecarios y profesores.	Son sesiones de ALFIN preparadas por la biblioteca e integradas en una determinada titulación y asignatura mediante la negociación previa entre bibliotecarios y departamentos y/o profesores. La principal ventaja es que estas sesiones son preparadas de acuerdo con el perfil del alumno y de la disciplina, pero son breves y no dan oportunidades de igualdad a todo el alumno de formarse con competencias en información. La colaboración de la biblioteca puede o no figurar en el plan docente.
Sesiones integradas institucionalmente en todas las titulaciones como parte de una o varias asignaturas curriculares obligatorias, impartidas de forma corresponsable entre bibliotecarios y profesores.	Los contenidos y los resultados de aprendizaje específicos de ALFIN son distribuidos transversalmente en una o entre distintas asignaturas de una misma titulación y son impartidos a través de sesiones formativas a lo largo del grado y de forma presencial. Estas sesiones integradas se recogen en el proyecto pedagógico de cada carrera y/o en el plan docente del profesorado y son planificadas e impartidas de forma corresponsable entre profesores y bibliotecarios. Las ventajas de este modelo de sesiones integradas son que cuando impartidas a través de diferentes asignaturas se puede planificar un programa completo de ALFIN y de forma progresiva contemplar teoría y práctica acordes con los contenidos disciplinarios y, en el momento de la necesidad del alumno, dar oportunidad para establecer un proceso sistemático de evaluación del aprendizaje conjuntamente con la evaluación de los contenidos disciplinares, y además es un modelo estable y extensivo a todos los alumnos. Los principales inconvenientes son que exigen políticas nacionales que respalden, total respaldo y colaboración de los órganos de gobierno (rectoría, facultades, departamentos), del profesorado de las asignaturas integradoras y de la biblioteca, así como requieren una amplia

	organización, coordinación, un gran equipo de formadores y mucha concienciación de su importancia en el ámbito académico.
Modelo de cursos breves	
Curso informal, organizado e impartido por la biblioteca.	Curso breve sobre competencias informacionales organizado e impartido por la biblioteca para el alumnado en general. Es una formación extracurricular y la participación del alumno es voluntaria. En algunas instituciones es una actividad certificada por la Biblioteca. En cuanto a la modalidad de impartición puede ser presencial/virtual o semipresencial.
Curso independiente con reconocimiento de créditos de libre elección, organizado e impartido por la biblioteca.	Curso breve de ALFIN, organizado e impartido por la biblioteca y ofertado para todas las carreras de forma opcional o como parte de una determinada titulación. Este es un modelo tradicionalmente utilizado por las bibliotecas y que permite establecer relaciones significativas bibliotecarios y estudiantes, pero es una actividad de poca duración y es limitado en su alcance y no garantiza que los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias en información durante su recorrido por los estudios superiores. Asimismo depende de la institución conceder créditos. En algunas instituciones es una actividad transversal certificada por la Biblioteca. En cuanto a la modalidad de impartición puede ser presencial/virtual o semipresencial.
Curso breve impartido en una determinada titulación y asignatura a través de la negociación y colaboración entre bibliotecarios, departamentos y/o profesores.	Curso breve de ALFIN impartido por la biblioteca en una determinada titulación y asignatura mediante la negociación previa entre bibliotecarios y departamentos y/o profesores. La ventaja de este modelo de formación es que se pueden establecer fuertes lazos de colaboración entre el profesor y la biblioteca. Pero, el proceso de impartición en las asignaturas no es obligatorio, depende de la disposición, interés y de la negociación entre departamentos y biblioteca. En algunas universidades el curso figura en las guías docentes y es una actividad cooperativa entre distintas universidades, como es el caso en cinco universidades de España (Proyecto UniCI2 – Curso virtual).
Curso breve integrado institucionalmente en todas las titulaciones como parte de una asignatura curricular obligatoria, impartido por bibliotecarios en colaboración con los profesores.	Los contenidos de la ALFIN son impartidos de forma transversal a través de un curso breve insertado en las disciplinas y en una asignatura obligatoria que se recoge en los proyectos pedagógicos de cada grado y/o en el plan/guía docente del profesorado de distintas formas. Es organizado por la biblioteca e impartido de forma colaborativa entre profesores y bibliotecarios. Las ventajas de este modelo son que el curso puede ser programado e impartido de acuerdo con la especialidad de cada carrera, dado que aunque posee contenidos transversales, la parte práctica puede ser especializada en las diferentes disciplinas; puede contemplar todas las competencias en información, es estable, extensivo a todos los alumnos y puede ser impartido en diferentes niveles a lo largo del grado. Los principales inconvenientes son que, aunque esté integrado en una asignatura, los contenidos ALFIN pueden ser impartidos independientes de los contenidos disciplinares, es breve, cuando impartido en un único curso, y también exigen total apoyo institucional, así como el respaldo y la colaboración del profesorado de las asignaturas integradoras y de la biblioteca. Además, cuando es impartido de forma presencial exige un gran equipo de formadores.
Modelo de asignaturas	
Asignatura específica y especializada integrada en algunas titulaciones en centros o facultades, impartida por profesores.	Asignatura de Documentación Científica que contempla las competencias informacionales, de carácter obligatorio u optativo, dentro de algunas titulaciones. Iniciativa de escuelas y facultades que crean su propia asignatura y que en algunos casos cuentan con el apoyo de la biblioteca y/o del Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Las principales

	<p>ventajas de este modelo son que la asignatura presenta un programa completo, con un número de horas significativo y la iniciativa depende más directamente del apoyo de los órganos de gobierno local (de la facultad o escuela). Los principales inconvenientes son que no son extensibles a todos los alumnos de la facultad y son impartidas en un único período (trimestre, cuatrimestre o semestre) y depende de la facultad o escuela disponer de créditos libres para más una asignatura.</p>
<p>Asignatura transversal, específica y obligatoria, impartida por profesores de Biblioteconomía y Documentación en colaboración con la biblioteca.</p>	<p>Asignatura transversal de ALFIN, programada e impartida por el Departamento de Biblioteconomía y Documentación con la colaboración de la biblioteca, la cual se encarga de la organización de visitas guiadas y sesiones prácticas sobre recursos y fuentes de información. Las principales ventajas de este modelo son que la asignatura presenta un programa completo de ALFIN a nivel básico, con un número de horas significativo, es estable y extensiva a todo el alumnado. Los principales inconvenientes son que es impartida en un único periodo (es decir, en un trimestre, cuatrimestre o semestre) y depende de la universidad disponer de créditos libres para crear una nueva asignatura, así como de un Departamento de Biblioteconomía que pueda y quiera hacerse cargo de esta asignatura y que cuente con el apoyo de la biblioteca.</p>

Fuente: Organizado por la autora

6.1.3 En cuanto a los contenidos y los métodos de enseñanza-aprendizaje

Respecto a los contenidos, los resultados sugieren que en las bibliotecas brasileñas abordan los aspectos instrumentales de ALFIN que, de acuerdo con la clasificación de Area Moreira y Guarro (2012, p. 66), incluirían: “saber acceder y buscar la información en distintos tipos de medios, tecnologías, bases de datos y bibliotecas”. Las temáticas señaladas por los participantes están relacionadas con el dominio de conocimientos acerca de la búsqueda de información, particularmente del uso de las fuentes de información, de la recuperación de la información online o impresa, de la planificación de estrategias de búsqueda, de la presentación de citas y bibliografías, además de los conocimientos sobre la biblioteca universitaria, sus instalaciones, recursos y servicios. En cuanto a las temáticas de la ALFIN más relacionadas con el desarrollo de la dimensión cognitiva de orden superior o intelectualmente más elaborado: identificar la necesidad de información, evaluar y saber transformar la información en conocimiento son las que menos se imparten. Por ejemplo, el tema “criterios de evaluación de la información” está contemplado solo en 1 biblioteca, y el uso ético de la información en 3, organización y comunicación de la información en 5, e identificación de la necesidad de información en 7. De lo que se puede inferir que las bibliotecas brasileñas están impartiendo la ALFIN a un nivel introductorio, centrado en las técnicas para afrontar el proceso de búsqueda de la información, y que necesitan invertir más

para dar oportunidad a los alumnos de desarrollar las competencias informacionales de forma más completa explorando todo el potencial de la ALFIN.

En España todas las temáticas relativas a la ALFIN, en mayor o menor grado, están contempladas en la mayoría de las bibliotecas encuestadas. Los temas “presentación de citas y bibliografías”, “selección de recursos de información”, “fuentes de información y recuperación de la información online o impresa”, “planificación de estrategias de búsqueda”, son impartidos por más del 80% de las bibliotecas, mientras que “identificación de la necesidad de información”, “criterios de evaluación de la información” y “uso ético de la información” fueron señalados por más del 70% de las bibliotecas.

Los contenidos de ALFIN deben ser introducidos en la formación del estudiante desde su llegada a la universidad de forma gradual y contemplar todas las competencias en información. El alumno que llega a la universidad necesita familiarizarse con la biblioteca y sus recursos, adentrarse en el mundo de las fuentes y de la búsqueda de la información necesaria para su ámbito de estudio. Pero, también es muy importante que aprenda de forma progresiva a dominar conceptos y estrategias para plantear problemas, evaluar, interpretar y sintetizar la información; así como usarla y comunicarla en múltiples lenguajes y de forma ética.

Además, un programa docente de la ALFIN debe incluir elementos motivadores y valores que hagan que los alumnos comprendan su importancia más allá de su vida académica, es decir, para conseguir mayores oportunidades de empleabilidad, al transferir estos conocimientos y habilidades a otros ámbitos y momentos de la vida, así como la práctica de un comportamiento ético en lo que se refiere al uso de la información y la tecnología.

En relación a los métodos y/o técnicas didácticas utilizadas para impartir el aprendizaje de ALFIN tanto en las bibliotecas brasileñas como en las españolas, los datos muestran principalmente tres técnicas empleadas: la exposición, los ejercicios y la demostración práctica. Estos datos sugieren una prevalencia de los métodos didácticos más tradicionales.

La ALFIN requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje activo que valore siempre la comprensión y conlleve al desarrollo de la consciencia crítica y reflexiva acerca de la información que se encuentra y consume. Como argumenta Kuhlthau (2001, en línea):

[...] El memorizar respuestas sencillas correctas y el reproducir textos, no es de ninguna manera suficiente para preparar a los estudiantes para la competencia en el manejo de la información que van a necesitar no solo con el fin de realizarse en la vida, sino de poder llevar vidas productivas en la sociedad de la Información.

En síntesis, la ALFIN necesita un currículo y contenidos básicos definidos, para que luego sean adaptados/moldeados de acuerdo con el perfil de los estudiantes y los contenidos disciplinares, a medida que van siendo desarrollados. Los contenidos de formación deben contemplar el conjunto de competencias que conforman un programa integral de ALFIN, ligados a las tecnologías necesarias para su práctica y con perspectivas teóricas que contemplen el diálogo creativo y reflexivo propuesto por la educación constructivista. Se debe privilegiar siempre la forma de enseñanza-aprendizaje que conlleva a despertar la consciencia del estudiante sobre la importancia de esta formación para su vida.

6.1.4 En cuanto a la modalidad, lugar de impartición y duración

La principal modalidad de impartición de la ALFIN en las bibliotecas brasileñas es la presencial (el 93,8%), mientras que en las españolas combinan la presencial y virtual (el 74,1%). La autoformación no es utilizada como modalidad exclusiva de formación en ninguna biblioteca, en ninguno de los dos países. Se observa que la formación mixta, es decir, la modalidad presencial y extendida a través de actividades en línea, basada en la tecnología de enseñanza/aprendizaje, se viene destacando como positiva para impartir ALFIN a los estudiantes por diferentes motivos pero, principalmente por la carencia de recursos humanos en las bibliotecas para la docencia presencial.

Como ya se ha destacado en la revisión de la literatura (GRASSIAN et al., 2005; WALTON Y HEPWORTH, 2013) la formación en ALFIN que ofrece una alternancia equilibrada entre la modalidad presencial y actividades en línea, basada en la tecnología de enseñanza/aprendizaje y/o redes sociales de aprendizaje, dan como resultado un aprendizaje positivo y se logra un mayor grado de satisfacción por parte de los estudiantes. El predominio de clases presenciales en la formación del estudiante es importante, teniendo en cuenta que la formación en ALFIN es un tema poco comprendido y su importancia para el aprendizaje es poco visible en la universidad, mantener la cultura del encuentro en clase, de forma presencial, se hace muy necesario.

En lo relativo al lugar donde se imparte la docencia presencial de la ALFIN, en los dos países las bibliotecas utilizan espacios variados, como la sala de formación de la biblioteca, el aula de informática y las aulas convencionales. Se insiste en que la presencia de la biblioteca en distintos espacios de aprendizaje de la institución es positiva, dado que aumentan las posibilidades de interacción entre bibliotecarios, alumnos y profesores, así como de conseguir una meta siempre perseguida por la clase bibliotecaria, que es insertar la

biblioteca en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como apuntó Gelfand (1968), la biblioteca debe ser un dinámico instrumento de educación.

Respecto al número de horas de formación en ALFIN el total dado en cada titulación, en las bibliotecas brasileñas, tanto en la modalidad de curso como en sesión, la duración aproximada, en ambos los casos, es de menos de cinco horas. En las bibliotecas españolas tanto en la modalidad de cursos como de sesiones, en la mayoría de las bibliotecas la duración media aproximada en cada titulación está entre menos de cinco horas y entre cinco y diez. En relación a esta cuestión, no hay una diferencia significativa entre los dos países.

Teniendo en consideración la cantidad de horas de formación y los contenidos de ALFIN impartidos, se observa que en la mayoría de las bibliotecas analizadas, en los respectivos países, están impartíendola a un nivel introductorio o básico. Para contemplar una formación que abarque todas las competencias informacionales, dando oportunidad al alumno de practicar y perfeccionar las competencias adquiridas, el tiempo de formación deberá ser más amplio. Como señalaron las iniciativas institucionales analizadas en este estudio, el alumno necesita de refuerzo a lo largo de sus estudios de grado.

6.1.5 En cuanto al perfil de los estudiantes

En cuanto al perfil de los participantes en las actividades de ALFIN, en ambos países, la mayoría de las bibliotecas ofrecen formación para los alumnos en general, tanto de grado como de postgrado, pero en España las sesiones dentro de asignaturas específicas o no son más ofertadas para alumnos de grado.

Respecto al total aproximado de alumnos (de grado, máster, posgrado y doctorado) que participan en las actividades de ALFIN, se verifica que de las bibliotecas brasileñas que imparten cursos o sesiones de ALFIN, la mayoría, anualmente, alcanza un promedio de hasta 1000 alumnos como el máximo y solo una logra un ratio superior a 2500. Respecto al total aproximado de alumnos que participan anualmente en las actividades de ALFIN en las universidades españolas se verifica que la mayoría alcanza un promedio superior a 1000 alumnos y, entre ellas, nueve logran un ratio de más de 2500.

Estos resultados suponen un gran avance y esfuerzo en las bibliotecas universitarias españolas y brasileñas, dado que todas estas iniciativas representan un adelanto para la educación de la ALFIN en la formación de los estudiantes, y los pasos iniciales para obtener el logro de una universidad que invierta en alfabetización informacional para sus estudiantes. Por ejemplo, las tres universidades españolas que imparten ALFIN de forma institucional,

como se ha demostrado a través de las entrevistas, están capacitando sistemáticamente a todos los alumnos de nuevo ingreso en ALFIN a cada curso.

6.1.6 En cuanto a los formadores y la colaboración

En relación al perfil de los formadores de ALFIN en las universidades se destaca que fundamentalmente la formación es impartida por o con la participación del bibliotecario tanto en Brasil como España. Se plantea que el modelo escogido para impartir la ALFIN determina el perfil del formador, pero en las bibliotecas estudiadas en esta investigación en todas las modalidades empleadas, sea extracurricular o curricular, sea asignatura específica, curso o sesión, en su docencia hay participación de los bibliotecarios. Es destacable el esfuerzo y el importante papel y liderazgo de los bibliotecarios para promover la adquisición de las competencias informacionales en la universidad.

Pero, la involucración de los bibliotecarios en las actividades de formación, en las bibliotecas analizadas, es baja, dado que tanto en Brasil como en España un rango muy pequeño de profesionales actúa en la formación de los usuarios. En Brasil, más de la mitad (18) de las bibliotecas brasileñas cuenta con menos de diez bibliotecarios dedicados a formación, y en España, más de una tercera parte también cuenta con menos de diez formadores.

El reto de la enseñanza y aprendizaje de ALFIN en las universidades representa para el bibliotecario muchos desafíos, dado que no está clara su actuación en el ámbito de la docencia en la universidad, pero también representa una gran oportunidad para un reconocimiento aún mayor de su papel como formador y facilitador del aprendizaje. Se confirma, cada vez más, que los bibliotecarios son y continuarán siendo los principales interesados y responsables de este tipo de alfabetización, como pusieron de manifiesto la mayoría de los participantes en esta investigación tanto en Brasil (el 66,7%) como en España (el 64,3%). La responsabilidad de fomentar la ALFIN en la universidad recae, principalmente sobre las bibliotecas.

Este es un resultado muy animador a favor del desarrollo de la ALFIN en la universidad. El reconocimiento de la ALFIN como una atribución de las bibliotecas y de sus profesionales es un primer paso muy importante para poner en marcha el diálogo y la práctica de las competencias informacionales en el ámbito de la comunidad académica.

Dado que en muchos países los bibliotecarios no tienen el status de profesor, como es el caso de Brasil y España, la colaboración se destaca como un elemento esencial en la

implantación de la ALFIN a través del marco curricular de las disciplinas académicas. El proceso de colaboración entre bibliotecarios y profesores es necesario, y exige negociación y mucho esfuerzo por ambas partes. Como refiere Amante (2010, p.46), “los nuevos papeles que los bibliotecarios y las bibliotecas universitarias están llamados a desarrollar sólo pueden ser efectivos y consecuentes a través del establecimiento de relaciones, de alianzas estratégicas, con los profesores [...]”.

El proceso de colaboración es fundamental para asegurar una articulación o conexión de la ALFIN con las disciplinas y con sus profesores. Como apunta la literatura sobre esta temática (STUBBINGS Y FRANKLIN, 2006) y las experiencias institucionales de ALFIN analizadas en esta investigación, aunque la ALFIN esté formalmente implantada en el currículo, esto no garantiza el acceso inmediato de los bibliotecarios a los planes de estudios, por lo que es esencial establecer un proceso de negociación para iniciar un trabajo de colaboración efectivo con el profesorado.

A continuación, basado en documentos institucionales, estudios analizados y esta tesis, a modo de ejemplo, se pueden relacionar algunas contribuciones de bibliotecarios y profesores al desarrollo de un programa de ALFIN. En cuanto a las principales contribuciones de los coordinadores de departamentos y profesores se pueden destacar 9 (nueve) como mínimo, estos pueden:

- ❖ Participar como colaboradores críticos estableciendo el contexto para el aprendizaje y la práctica de la ALFIN dentro de las disciplinas.
- ❖ Participar en la coordinación del programa institucional.
- ❖ Participar del equipo de selección de las asignaturas adecuadas para incorporar la ALFIN.
- ❖ Promover las acciones necesarias para integrar los contenidos y actividades de la ALFIN en asignaturas y planes/guías docentes.
- ❖ Impartir la ALFIN en colaboración con el bibliotecario.
- ❖ Asesorar y ayudar al bibliotecario en la planificación de las actividades de ALFIN adecuadas a los temas de cada titulación.
- ❖ Apoyar o desarrollar recursos digitales de aprendizaje para la adquisición de las competencias informacionales.
- ❖ Conducir la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de la ALFIN.
- ❖ Participar en programas de formación complementaria en ALFIN, si fuese necesario.

Entre las principales contribuciones de las bibliotecas y sus bibliotecarios, se pueden numerar 11 (once) posibles participaciones que incluyen acciones institucionales (planificación y capacitación) y pedagógicas (docencia y evaluación), estos pueden:

- ❖ Conducir o participar en proyectos de evaluación diagnóstica de las necesidades informacionales de los estudiantes.
- ❖ Elaborar propuestas de integración curricular de la ALFIN y/o participar en el equipo institucional de integración curricular.
- ❖ Participar en equipos de planificación curricular para fomentar la integración de la ALFIN.
- ❖ Fomentar la comunicación efectiva entre los miembros de la comunidad académica para que apoyen el programa institucional de la ALFIN.
- ❖ Realizar programas de formación complementaria en ALFIN para el personal docente.
- ❖ Participar en programas de formación complementaria para desarrollar competencias informacionales y pedagógicas.
- ❖ Desarrollar el currículo de la ALFIN en colaboración con los profesores identificando la profundidad y complejidad de los contenidos.
- ❖ Ofrecer orientación al profesor en la planificación de las actividades de ALFIN.
- ❖ Impartir la ALFIN en colaboración con el profesor.
- ❖ Proporcionar al alumno asistencia tanto de forma directa en la clase como a través de atendimento individual en la biblioteca y de materiales de apoyo.
- ❖ Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ALFIN en colaboración con los profesores.

Se destaca el trabajo en equipo, lo cual será cada vez más requerido en las universidades y es una tendencia en el actual proceso educacional, dado que el aprendizaje universitario por competencias así lo exige. Coincidiendo con Tejada Artigas y Tobón Tobón (2006, p.40) “cuando se trabaja con módulos implementados por varios docentes, en estos casos se requiere que haya trabajo en equipo con el fin de que haya articulación de las actividades entre sí y con las competencias que se pretende formar”. O mejor, como arguye Morin (2005, p. 89) es necesario:

[...] substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto.

Este tipo de trabajo compartido necesita organización, y en el caso de la ALFIN una coordinación específica en la universidad. Las universidades españolas participantes en esta investigación ya siguen la orientación de que es recomendable incluir dentro de la estructura organizativa de la universidad o biblioteca un departamento o sección responsable de este servicio. Un porcentaje del 60,7% de las bibliotecas españolas encuestadas ya cuenta con el apoyo de una persona o departamento específico responsable para este tipo de formación, y de las 33 bibliotecas brasileñas encuestadas, solo el 15,1% (5) cuenta con este apoyo.

Otro aspecto importante que se resalta en el proceso de la educación de la ALFIN en la formación de estudiantes es la necesidad de capacitación complementaria para los formadores, ya sean bibliotecarios o profesores. En las bibliotecas estudiadas en esta investigación, los bibliotecarios formadores tanto en Brasil como España han recibido capacitación complementaria en competencias informacionales. Otros temas que se destacaron en las bibliotecas brasileñas fueron la metodología didáctica y los idiomas, mientras que en las españolas fueron el desarrollo de software educativo, el diseño, la elaboración de contenidos digitales y los idiomas.

6.1.7 En cuanto a la evaluación

En la mayoría de las bibliotecas, tanto en Brasil como en España, la evaluación de los resultados de aprendizaje de los cursos o sesiones de ALFIN es realizada por bibliotecarios. En España, las formas utilizadas para evaluar y estimar la formación en ALFIN, en la mayoría de las bibliotecas encuestadas son los *tests* tradicionales de evaluación de contenidos, seguida de datos cuantitativos sobre las actividades formativas y la autoevaluación del alumno. En cuanto a las formas más señaladas por las bibliotecas universitarias brasileñas, fueron la observación y la autoevaluación del alumno.

Como ya se ha señalado en la revisión de literatura, la evaluación de la formación de usuarios en las bibliotecas, casi siempre ocurre de manera no formal, es decir, se observa la reacción u obtiene el *feedback* informal de los alumnos. Estos resultados también se detectaron en otros países como señalan los estudios nacionales realizados en las bibliotecas universitarias canadienses (JULIEN; TAN; MERILLAT, 2013) e irlandesas (MCGUINNESS, 2009).

Conforme explica Lancaster (1996) el objetivo principal de cualquier evaluación es producir mejoras en la actividad que está siendo estudiada y, para que eso ocurra, es necesario hacer un análisis más detallado a fin de determinar cómo ésta es ejecutada y cuáles

son sus fallos y por qué ocurren. Siguiendo a Lancaster, es recomendable emplear en un programa educacional de la ALFIN un nivel más analítico de la evaluación, es decir, la micro-evaluación, dado que este nivel de evaluación es diagnóstica y su objetivo principal es mejorar el desempeño del programa.

Como se ha puesto de relieve en el Capítulo 3, Epígrafe 3.3.6, la evaluación, es uno de los aspectos más importantes y, al mismo tiempo, más dificultoso en la educación de la ALFIN, ya que este procedimiento debe ser integral, analítico y, sistemático; requiere mucho tiempo y recursos para planificar, recoger, analizar, interpretar y reportar datos válidos. Pero, es una inversión necesaria para mejorar el proceso formativo en competencias en información y ratificar su importancia en la institución, por esta razón, los gestores, bibliotecarios y profesores implicados en la educación de la ALFIN deben esforzarse en su elaboración.

6.1.8 En cuanto a las barreras y retos

Un gran reto que afrontan las universidades y sus bibliotecas está relacionado con la comprensión de la ALFIN. Tanto las bibliotecas brasileñas (para el 78,8%) como las españolas (para el 82,1%) consideran que la ALFIN no se utiliza ni se comprende plenamente. Lo que refuerza la necesidad de establecer el diálogo en estos espacios de aprendizaje de forma que a través de la óptica de la ALFIN como un eje para el aprendizaje permanente, se comprenda la necesidad de poner en marcha su práctica en la formación de los estudiantes.

El factor principal que limita el desarrollo de la ALFIN en la universidad, según los participantes en este estudio, es “la falta de comprensión del concepto”. En realidad, a pesar de iniciativas internacionales y nacionales de promoción del concepto de la ALFIN en la sociedad, de forma general, la ALFIN se entiende e interpreta mal, existe la creencia errónea de que se adquiere de forma aislada a través de la experiencia, y una falsa suposición de que es lo mismo que alfabetización informática.

Para superar esta barrera en el entorno universitario, es recomendable invertir en su promoción a través de distintos canales, así como desarrollar un plan dirigido a la concienciación de todos los implicados, con una definición y objetivos claros sobre la ALFIN en sí misma, es decir, sin confundirla en relación a su concepto con otro tipo de competencias como la informática, la digital, en medios, que también son importantes, pero distintas. Es importante también resaltar su necesidad y los beneficios que podría reportar, tanto en el proceso educacional (como por ej.: evitar plagio, conocer los recursos informacionales fiables, acceder y evaluar la información, elaborar trabajos de curso y de investigación con

rigor científico en relación a la utilización de normas, etc.) como para la transición del graduado al mercado de trabajo (como por ej.: en la práctica profesional basada en hechos, clave para el aprendizaje permanente, para moverse por la red de información digital, etc.).

La falta de personal fue considerada por los participantes brasileños como el segundo obstáculo y, el tercero para los españoles. En el contexto público, siempre hay carencia de recursos humanos ya sea de bibliotecarios, profesores o de funcionarios administrativos y servicios. Pero, en el caso específico de la ALFIN, si se considera la posibilidad de la docencia corresponsable entre bibliotecarios y profesores, la posibilidad de reorganización interna de las bibliotecas y de la enseñanza-aprendizaje combinando formación presencial y virtual, este problema podría minimizarse bastante.

La falta de apoyo institucional fue considerada como el segundo obstáculo por los participantes españoles y no fue destacada entre los cinco principales obstáculos por los participantes brasileños. Quizás porque, aunque hay algunas iniciativas aisladas en este sentido, el desarrollo de la ALFIN a través del currículo académico en estas universidades es muy débil. Sin embargo, la falta de apoyo de los directivos académicos también se destaca en la literatura como uno de los factores que limitan, y mucho, el desarrollo de la ALFIN en la universidad. La superación de este obstáculo también recae en la necesidad de definir y presentar un plan claro de educación de la ALFIN.

La escasa colaboración entre docentes y bibliotecarios fue el cuarto obstáculo apuntado por las bibliotecas españolas y, el quinto por las brasileñas. Aunque haya todo un movimiento impulsado por el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno y su correlación con la búsqueda y uso de la información e investigación, los profesores, en muchos casos, a pesar de que reconocieron su importancia, aún ven la ALFIN ajena al proceso de aprendizaje en clase, debiendo ser adquirida por el alumno en otros espacios.

Sería recomendable que la biblioteca desarrollara una acción de aclaración y concienciación sobre las cuestiones pedagógicas y didácticas planteadas por la ALFIN y qué beneficios podría suponer para el aprendizaje del alumno cuando esta formación es impartida conjuntamente con los contenidos disciplinares. Como destaca Travis (2008 apud SONNTAG 2012, p. 309) “el profesorado reconoce la importancia de las habilidades en la alfabetización informacional, pero pocos harían los movimientos necesarios para definir las como requisito o para integrarlas al currículo sin un líder bibliotecario que se convierta en un agente de cambio”.

La escasez de infraestructura de la biblioteca fue el cuarto obstáculo destacado por las bibliotecas brasileñas y, uno de los tres últimos en las bibliotecas españolas. Es cierto que las

bibliotecas universitarias españolas ya han superado muchos de los problemas relacionados con los aspectos estructurales de la biblioteca, de apoyo financiero, así como de oferta de servicios al usuario, muchas ya están funcionando dentro del modelo CRAI con una amplia infraestructura. En Brasil todavía la expansión de las bibliotecas universitarias como grandes centros de recursos para el aprendizaje está en un nivel inicial de desarrollo o es inexistente en muchas de ellas. Esta carencia de infraestructura debe ser un obstáculo tenido muy en cuenta, ya que un programa o estrategia de ALFIN requiere una buena infraestructura humana y material. En este sentido, los gestores académicos deberían invertir en sus bibliotecas para atender de forma eficiente las necesidades informacionales de sus estudiantes permitiéndoles espacios confortables y equipados con recursos y servicios apropiados.

Otro obstáculo apuntado por los participantes de ambos países fue la falta de claridad sobre en quién recae la responsabilidad principal para desarrollar la ALFIN en la universidad. Esta barrera también es apuntada desde la literatura, y una forma de prevenirla y afrontarla, en parte, es la creación de un departamento o de pequeñas comisiones o coordinaciones por campus o centros responsables de la planificación, gestión y desarrollo de la ALFIN, aunque la responsabilidad recaiga sobre muchas instancias y personas.

También es relevante apuntar que la estructura organizacional compleja de la universidad, con toda su diversidad de demanda e interacciones, debe ser un aspecto que hay que considerar en el momento de llevar a cabo un programa de adquisición de competencias en información. Otro impedimento es el sostenimiento de una cultura pedagógica aún centrada en la enseñanza tradicional que no favorece el uso de recursos de información y de bibliotecas.

La educación de la ALFIN requiere un cambio en la estructura organizacional y pedagógica de la universidad y de la biblioteca. Si la universidad siguiera un proceso de aprendizaje activo, basado en la investigación, en la resolución de problemas y estudio de casos, facilitaría la introducción de los contenidos de la ALFIN conjuntamente con los contenidos disciplinares.

En realidad, la universidad y su biblioteca han sido positivamente afectadas por factores intrínsecos del proceso evolutivo de la sociedad, de la educación y de las tecnologías de la información, las cuales exigen que estas instituciones educativas redefinan sus modelos, roles y servicios frente a estas nuevas demandas.

6.2 DIRECTRICES PARA PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

El desarrollo de esta investigación por medio de los procedimientos metodológicos seguidos nos permite inferir que para integrar las competencias informacionales en la formación del estudiante universitario, de forma estable, progresiva a lo largo del grado y extensiva (a todo el alumnado), el programa/proyecto de ALFIN debe sustentarse en las siguientes bases:

- Todo estudiante universitario debe tener igualdad de oportunidades para formarse con las competencias informacionales necesarias.
- La educación específica de la ALFIN debe ser enmarcada como una estrategia institucional y curricular para garantizar su permanencia a lo largo del tiempo.
- La formación en ALFIN debe ser planificada, programada y diseñada de forma que recoja actividades sistemáticas y secuenciales.
- El proceso educativo de la ALFIN debe ser colaborativo (construido en equipo) y de docencia corresponsable, es decir, de responsabilidad compartida entre profesores y bibliotecarios para garantizar una formación integral (teoría y práctica) y contextual a través de las disciplinas académicas.
- La docencia de la ALFIN debe ser una práctica que dote al alumno para un aprendizaje activo y autónomo, avanzando en complejidad a través del plan de estudios correspondiente.

Reconocer e integrar los conceptos y la práctica de ALFIN formalmente en la formación de los estudiantes desde etapas tempranas es una necesidad en el sistema de educación superior actual. Es decir, garantizar, de forma intencional, a todo el alumnado que llega a la universidad la igualdad de oportunidades de participar durante su etapa universitaria en el proceso de: adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para acceder, evaluar, organizar, interpretar, utilizar y comunicar la información que encuentra y consume, procedente de distintas fuentes, en diversos soportes, tecnologías y formatos, de manera adecuada, efectiva y ética.

La ALFIN, incorporada como una competencia genérica en el currículo académico, da oportunidad para integrar actividades formativas en el contexto del estudiante. En

colaboración con las facultades, escuelas y departamentos, la universidad y su biblioteca pueden ofrecer a todos las titulaciones un programa completo y de más calidad. De la misma forma, la dimensión integral de la ALFIN, que combina teoría y práctica, es más eficaz cuando sus competencias son desarrolladas conjuntamente con los ámbitos temáticos de las disciplinas y asignaturas académicas.

La formación en ALFIN incorporada como contenido en las asignaturas académicas y a través del trabajo colaborativo e interdisciplinar entre profesores y bibliotecarios enriquece los contenidos disciplinares, como se puede inferir de los estudios de Davies y Jackson (2005), en la *Cardiff University*, y de Hernández Bejarano (2011) sobre la integración de la ALFIN como contenido transversal en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social, en la Universidad de Sevilla. Del mismo modo que favorecerá la evaluación de las competencias informacionales de forma contextualizada y sistemática a través de las distintas modalidades de evaluación de los contenidos disciplinares.

El contexto de las asignaturas académicas permitirá al alumno planificar la búsqueda, evaluar la información, valorarla y aplicarla a una tarea o proyecto concreto de clase y, posteriormente, exponerlo a sus profesores y colegas presentando el proceso informacional empleado y sus resultados.

Durante muchos años las bibliotecas universitarias han luchado para establecer un programa de formación para el uso de la información que fuera un programa integral y sistemático, es decir, con actividades relacionadas entre sí a lo largo de toda la formación del estudiante. Dada la complejidad de la enseñanza superior, en términos prácticos, esta meta nunca ha sido alcanzada por la mayoría de las bibliotecas. A través de la educación de la ALFIN, la biblioteca es una aliada fuerte en el proceso de innovación didáctica de la universidad y, al mismo tiempo, incrementa y maximiza su acción educativa junto a los alumnos.

Todas estas razones justifican la integración de la ALFIN en la formación del estudiante universitario. Ante la realidad detectada en las universidades públicas brasileñas y de todas las universidades que aún no tienen un plan de formación o, que ya lo tiene, pero no contempla a todos los estudiantes, se apuntan algunas directrices. Estas consideraciones podrán servir como referencia para la implantación institucional de la ALFIN en la universidad o, por lo menos, servirán como un eje para involucrar a la comunidad académica en discusiones en torno a esta.

Integrar las competencias en información a través del currículo académico de forma interdisciplinar es un proceso complejo y dificultoso. La universidad necesita vencer desafíos

emanados de su propia complejidad organizativa y examinar sus políticas, cultura pedagógica, organización administrativa y carencias de infraestructura técnica y humana. Principalmente, la cultura pedagógica aún centrada en la enseñanza tradicional que poco favorece el uso de recursos de información y de bibliotecas.

También es necesario vencer retos emanados del propio contexto de la ALFIN, como el desconocimiento del concepto en la comunidad universitaria, la creencia de que el estudiante aprende las competencias informacionales en las diversas asignaturas académicas, así como el error del estudiante de creer que cuando domina el uso de las TIC ya ha conseguido las competencias informacionales. Todos estos factores hacen que en cada universidad, aunque con características parecidas y dentro de un mismo país, sean muy distintas. Por tanto, en el momento de planificar un programa de ALFIN se deben tener muy en cuenta las características individuales de cada contexto institucional y verificar su viabilidad.

Así, para llevar a cabo la adquisición formal de la ALFIN en la universidad es necesario el desarrollo de un proyecto o plan de acción institucional y, para ello, es aconsejable que la biblioteca logre que la universidad forme un grupo de trabajo multidisciplinario, es decir, formado por distintos representantes de la comunidad universitaria (por ej.: bibliotecarios, profesores, estudiantes, pedagogos, informáticos, etc.), de preferencia instituido por los órganos de gobierno de la universidad, con la misión de discutir, intercambiar ideas y experiencias, y llevar a cabo estudios sobre el contexto institucional haciendo un análisis exhaustivo.

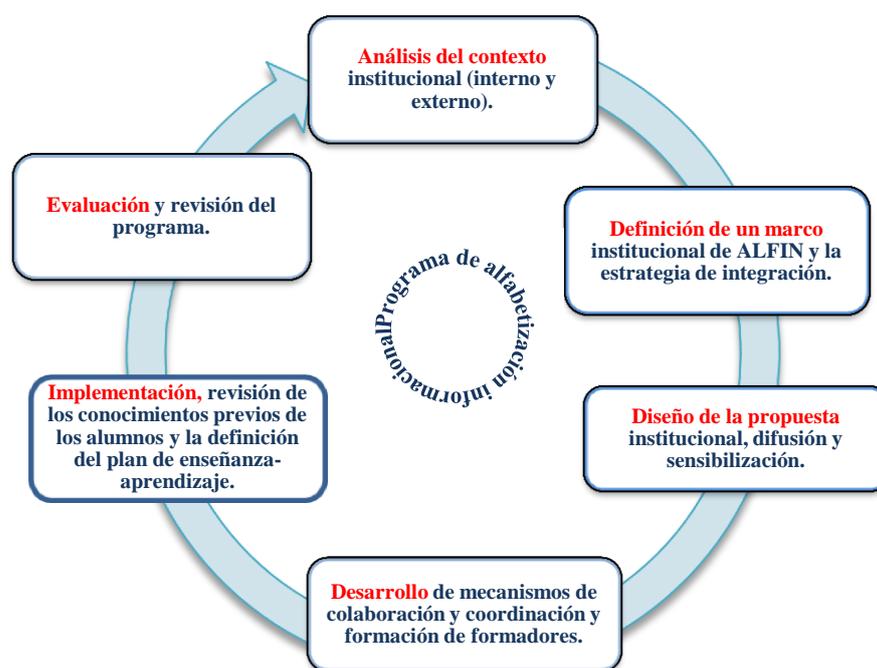
Muchas universidades ya cuentan con grupos de investigación sobre ALFIN instituidos en las facultades/escuelas de Biblioteconomía y Documentación, Ciencia de la Información y/o de las Ciencias de la Educación y estos pueden ser invitados por la universidad para conjuntamente con un grupo multidisciplinario de ALFIN llevar a cabo los estudios necesarios para mapear la existencia y/o el avance de las competencias informacionales en la universidad.

En el caso de que los órganos de gobierno de la universidad no demuestren una actitud favorable a la creación de una comisión institucional (que sería lo ideal), la biblioteca, como principal responsable de esta formación, debería actuar activamente, es decir, establecer un equipo interno para llevar a cabo estudios y desarrollar un plan o propuesta de integración de la ALFIN que sea viable en la universidad, y, finalmente, presentarlo a las autoridades académicas para su conocimiento, aprobación y apoyo.

La elaboración de un plan o propuesta de integración de la ALFIN en la formación del estudiante por iniciativa de la biblioteca ya es una práctica en muchas bibliotecas, como por ejemplo: en la Griffith University, Queensland University of Technology, University of Rhode Island y, más específicamente, en las españolas: la Universidad de Sevilla, Universidad de Burgos, Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad Pompeu Fabra, entre otras.

El objetivo del citado grupo de trabajo multidisciplinar es investigar, establecer el diálogo sobre la ALFIN dentro de la comunidad académica, formular e implantar estratégicamente un programa de formación pertinente a lo largo de la carrera universitaria del alumno, y lo más adecuado al contexto institucional. Para ello es necesario seguir las siguientes fases:

Figura 24 - Fases del proceso de implantación de la alfabetización informacional



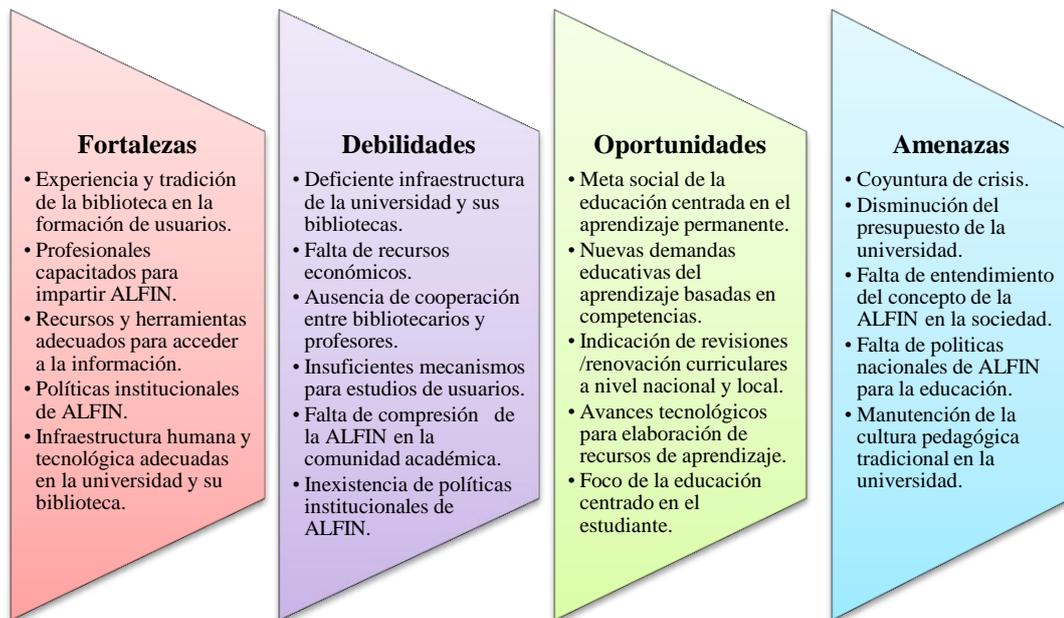
Fuente: Elaborado por la autora

6.2.1 Fase 1 – Análisis del contexto institucional

En la planificación del programa ALFIN es necesario analizar la cultura de la institución y de su comunidad de aprendizaje. Del mismo modo es muy importante hacer un análisis donde se valoren las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (LAU Y CORTÉS, 2006), indicando las acciones que se pueden emprender para aprovechar los

factores positivos para el éxito, así como las acciones para contrarrestar los elementos negativos, es decir, evaluar todos los inconvenientes (en términos humanos, económicos y de recursos físicos disponibles) y ventajas internas, así como lo favorable y desfavorable externo.

Figura 25 - Ejemplos de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas a un programa de alfabetización informacional



Fuente: Elaborado por la autora

Es importante, analizar la percepción, la presencia/reconocimiento y la práctica actual de la ALFIN en la universidad para contestar a preguntas como: ¿Qué es la ALFIN en la universidad? ¿Qué debería ser la ALFIN en la universidad y por qué? ¿Dónde está situada la ALFIN en la universidad? ¿La ALFIN es un requisito de la agencia de acreditación en la evaluación de la calidad de las titulaciones? ¿La ALFIN está presente en algún de los documentos de carácter institucional (planes estratégicos o de desarrollo, presupuesto, otras políticas institucionales, etc.)? ¿Qué están haciendo ya la universidad y su biblioteca? ¿Las iniciativas de la ALFIN existentes están vinculadas con políticas institucionales? ¿Cuáles son las competencias de la ALFIN trabajadas por los profesores a través de las asignaturas académicas? ¿Cuáles son las necesidades de ALFIN actuales y futuras de los estudiantes?

La ALFIN, que generalmente no se comprende bien en su concepto, amplitud y potencial, la realización de estudios previos son importantes para conocer cómo la conciben en la comunidad académica (gestores, profesores, funcionarios y estudiantes), para el análisis de las necesidades de las competencias informacionales desde el punto de vista de los

estudiantes a través de evaluación diagnóstica, así como para el análisis del proyecto pedagógico y/o plan de estudios de cada titulación académica.

Esta es una estrategia que la institución puede utilizar para apoyar su desarrollo y, además, estos estudios en la comunidad universitaria ayudan a sondear el interés del profesorado en colaborar con la biblioteca en la impartición de la ALFIN - práctica ya adoptada en algunas universidades, como por ejemplo en la *Northern Illinois University*, Estados Unidos (véase en JOHNSON, 2009).

Para el análisis de la presencia de la ALFIN en el currículo del alumnado, debe elaborarse un “mapa marco” para mostrar las competencias informacionales ya presentes en el currículo, así como detectar aspectos de las actividades y/o técnicas y proyectos de investigación que se están planteando para los estudiantes. El mapa curricular de la ALFIN es construido a partir de los estándares de competencias informacionales de la educación superior que ya están instituidos, para ayudar a identificar junto a las titulaciones y sus asignaturas aquellas que de forma implícita o explícita, ya requieren estas competencias como resultados del aprendizaje de los contenidos disciplinares.

El análisis del programa o plan de estudios de las titulaciones, como muy bien describe Sonntag (2012, p. 305), es uno de los primeros pasos que deben seguir los responsables de la implantación de la ALFIN en la formación del estudiante, dado que ayuda a contestar las siguientes preguntas: “¿Se espera que los estudiantes usen la biblioteca? ¿Qué tipos de recursos se espera que consulten? ¿Se les quieren que usen múltiples recursos? ¿Qué van a necesitar saber o serán capaces de hacer para utilizarlos exitosamente? ¿Cómo estarán demostrando su aprendizaje? ¿Qué tipos de proyectos se les demanda que completen?”.

El análisis de los proyectos pedagógicos o programas de los títulos de grado es una práctica que se viene aplicando en las universidades para valorar la presencia de la ALFIN en las titulaciones, como por ejemplo muestra un estudio reciente de la Universidad de Zaragoza, España (véase SALVADOR OLIVÁN et al., 2011). Un esquema para el análisis del currículo del alumno que se puede emplear es:

- Relacionar las competencias de ALFIN de acuerdo con normas/estándares existentes o según el marco institucional de competencias informacionales.
- Elaborar una plantilla o base de datos con campos necesarios para identificar: el nombre del grado, la denominación de la competencia y/o actividad de investigación planteada, el nombre de la asignatura en que aparece la competencia, el tipo de asignatura (obligatoria u optativa), el número de créditos, etc.

- Obtener junto a las facultades y departamentos la autorización para consultar los proyectos pedagógicos de cada carrera y los programas de las asignaturas académicas, si es necesario.
- Examinar el contenido del proyecto pedagógico y de las asignaturas académicas para localizar y clasificar las competencias informacionales y actividades/proyectos de investigación presentes.
- Analizar los datos, elaborar un informe y divulgar los resultados.

Un mapa de la presencia de la ALFIN en el currículo académico sirve para demostrar que estas competencias ya forman parte de los contenidos disciplinares y es una prueba para la toma de decisiones, es decir, para planificar y evaluar su docencia. El diagnóstico de la presencia y práctica de las competencias informacionales en la universidad es una acción necesaria para la implantación de proyectos eficaces de educación de la ALFIN.

6.2.2 Fase 2 – Definición de las políticas y de la estrategia formativa

Basado en los resultados del análisis del contexto institucional, es fundamental definir a través de un marco institucional cuáles son las competencias informacionales que se desarrollarán en la universidad. Un programa de formación debe estar en consonancia con los principios teóricos de la ALFIN y sus competencias centrales ya institucionalizadas por organismos nacionales e internacionales a través de estándares, marcos y modelos en el contexto de la educación superior.

Pero, la forma de adquisición de estas competencias debe ser flexible, adaptable e implementada de acuerdo con las necesidades de información actual del alumno y con las diversas situaciones que ocurran en el contexto de las disciplinas y en el aula. La finalidad de definir los resultados esperados del aprendizaje de la ALFIN es tanto guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje ayudando en el desarrollo de métodos, contenidos y estrategias, como facilitar la evaluación del aprendizaje y de sus logros.

Partiendo de la teoría de la ALFIN construida a lo largo de los años por distintos organismos y autores como ACRL (2000, 2006), SCONUL (2011), IFLA (Lau y Cortés, 2006), Bundy (2004b), The Open Univesity (2010), Secker y Coonan (2011) con respecto a los resultados del aprendizaje de la ALFIN, es posible agrupar en el gráfico siguiente las competencias informacionales que se consideran y recomiendan como relevantes en el contexto universitario para la construcción de un aprendizaje permanente:

Figura 20 – Las competencias clave de la ALFIN



Fuente: Elaborado por la autora

Estas competencias clave de la ALFIN, interrelacionadas, deben integrarse en los contenidos disciplinares para que el alumno desarrolle conocimientos, habilidades, actitudes y valores en relación a la información que encuentra y consume, es decir, deben preparar a los estudiantes tanto como consumidores, como productores de información. Se espera que a partir de la práctica e ideas subyacentes de estos procesos informacionales conjuntamente con los contenidos disciplinares, se logre la comprensión de conceptos, el desarrollo de la capacidad crítica y de investigación, así como el acceso, la evaluación, el análisis, la interpretación, el uso y la construcción de la información, que como defiende IFLA (LAU; CORTÉS, 2006) son principios básicos de un programa formativo integral de ALFIN.

A continuación se sintetizan de acuerdo con los componentes centrales de la ALFIN, sugeridos anteriormente, los resultados generales del aprendizaje que se deben incluir en un currículo mínimo de formación específica de ALFIN, para ser integrado e impartido como parte de asignaturas académicas, de forma progresiva y ajustada a la particularidad de cada disciplina y a las necesidades de los estudiantes a lo largo de su carrera.

Cuadro 18 - Ejemplo de un marco de competencias informacionales en diferentes etapas

Marco de competencias informacionales en diferentes etapas para estudiantes de grado			
Etapas	Etapa 1 (1° año y 1° semestre)	Etapa 2 (2° o 3° año)	Etapa 3 (4° o 5° año)
Competencias e indicadores	<p>Objetivo: capacitar al alumno para conocer los fundamentos de la información y de la ALFIN, así como los procesos de búsqueda, selección, evaluación, gestión, uso ético y comunicación de la información, a un nivel introductorio y en un contexto definido.</p>	<p>Objetivo: capacitar al alumno para interactuar con la información y fuentes especializadas en su disciplina a través de los procesos de búsqueda, selección, evaluación, gestión, uso ético y comunicación de la información, en un contexto definido.</p>	<p>Objetivo: auxiliar al alumno en la definición y construcción del proyecto/trabajo de fin de carrera a través de los procesos de búsqueda, selección, evaluación, gestión, uso ético de la información y en la presentación adecuada del producto final.</p>
Comprender la naturaleza e importancia de la información y de la ALFIN en la sociedad contemporánea	<p>Conocer los fundamentos conceptuales de la ALFIN y su importancia y aplicación en el contexto académico.</p> <p>Identificar cómo se genera, organiza y difunde la información tanto formal como informal.</p> <p>Reconocer la necesidad y beneficios de utilizar la información y los servicios de biblioteca de forma eficaz y ética en la práctica académica.</p> <p>Identificar que el aprendizaje en el ámbito de la educación superior requiere el uso más profundo de la información especializada y de la biblioteca.</p> <p>Reconocer que las leyes de propiedad intelectual se aplican a los distintos recursos de información, incluyendo los recursos de internet.</p> <p>Definir el que es plagio.</p>	<p>Reconocer las fuentes y los ambientes de información, incluyendo las bibliotecas, los catálogos y las bases de datos especializadas como colecciones “fiables”.</p> <p>Reconocer que las fuentes primarias, secundarias y terciarias varían en importancia y uso en cada disciplina</p> <p>Identificar diferentes tipos de documentos (científicos y no científicos)</p> <p>Comprender las cuestiones relacionadas con el acceso libre a información frente al acceso mediante pago.</p> <p>Identificar formas específicas de evitar plagio.</p> <p>Reconocer que la información puede ser utilizada para la solución de muchos problemas educativos, pero también profesionales.</p>	<p>Reconocer la importancia de saber buscar la información correcta para apoyar sus actividades académicas, profesionales y sociales.</p> <p>Reconocer las cuestiones éticas, legales y sociales que envuelve a la información y su producción, así como las tecnologías de la información.</p> <p>Comprender que las competencias en información pueden ser aplicadas en distintos contextos (educacional, profesional y comunitario).</p> <p>Reconocer que el aprendizaje de la ALFIN es un proceso continuo a lo largo de la vida.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Identificar y definir la necesidad de información en un contexto predeterminado</p>	<p>Identificar temáticas de investigación o cualquier otra necesidad de información en su área de estudio para la solución de una tarea académica con la ayuda de profesores y colegas.</p> <p>Utilizar fuentes de información generales para aumentar la familiaridad con el tema o lograr una comprensión inicial (sitios Web, catálogo de la biblioteca, etc.).</p> <p>Identificar palabras clave y sus sinónimos que describen la necesidad de información.</p> <p>Definir o modificar la necesidad de información para lograr un enfoque más manejable.</p>	<p>Reconocer la necesidad de información para el cumplimiento de una tarea académica o proyecto de investigación fijado.</p> <p>Utilizar fuentes de información, generales y específicas, para lograr una comprensión inicial del tema y articular problemas de investigación.</p> <p>Reconocer que un tema de investigación puede tener múltiples facetas o de que puede haber que ponerlo dentro de un contexto más amplio o más restringido.</p> <p>Reconocer los problemas de representación en los lenguajes naturales en relación con la recuperación de la información.</p> <p>Utilizar vocabularios controlados específicos de su disciplina o área.</p> <p>Construir mapas mentales para planificar búsquedas de palabras clave.</p>	<p>Identificar y articular la necesidad de información para un proyecto de investigación específico de forma adecuada.</p> <p>Utilizar mapas mentales para planificar búsquedas de palabras clave.</p> <p>Determinar el alcance y la naturaleza de la información requerida para un proyecto específico.</p> <p>Identificar términos y conceptos clave que describan la necesidad de información de forma independiente.</p> <p>Organizar un proyecto de búsqueda con confianza y de forma independiente.</p>
--	--	---	---

<p>Utilizar los sistemas de recuperación de la información y seleccionar la información requerida</p>	<p>Construir e implementar estrategias de búsqueda simples.</p> <p>Buscar la información útil y fiable para satisfacer una necesidad de información específica en las fuentes, recursos y servicios de la biblioteca.</p> <p>Identificar los diferentes formatos, tecnologías, soportes y lenguajes en los que se puede acceder a la información.</p> <p>Reconocer las características y los recursos de búsqueda en la Web visible.</p> <p>Refinar resultados de búsqueda.</p> <p>Evaluar los resultados y replantear la búsqueda si es necesaria.</p>	<p>Comprender que el conocimiento puede ser organizado en torno a las disciplinas y que influye en la forma de acceder a la información.</p> <p>Recuperar información en portales y bases de datos especializadas según la disciplina de interés y en distintos formatos.</p> <p>Planificar estrategias de búsqueda avanzadas y adecuadas a los recursos de búsqueda de las bases de datos (uso de operadores booleanos, truncamiento, fechas límites, idiomas).</p> <p>Filtrar los resultados recuperados.</p> <p>Clasificar, guardar y exportar resultados de búsquedas.</p>	<p>Seleccionar de forma independiente los sistemas de recuperación de la información apropiados para acceder y buscar la información que necesita.</p> <p>Aplicar estrategias de búsqueda con confianza y de forma adecuada a las necesidades de información.</p> <p>Utilizar los índices de citas para buscar información especializada con seguridad y de forma independiente.</p> <p>Utilizar fuentes de información actualizadas para mantenerse al día con la información en su área de investigación (ej.: Web of Science, Scopus, etc.)</p> <p>Replantear la naturaleza y el alcance de la información que necesita si es necesario.</p> <p>Revisar y determinar las posibles mejoras en el proceso de búsqueda seguido.</p> <p>Conocer servicios cooperativos de acceso a documentos ((ej.: SCAD/BIREME, COMUT/IBICT SERVIR/CNEN).</p>
<p>Evaluar de forma crítica las fuentes y la información recuperada</p>	<p>Conocer las diferentes formas de evaluar la información: pertinencia, autoridad, objetividad, actualidad, precisión, cobertura, etc.</p> <p>Aplicar criterios de evaluación mínimos para reconocer y seleccionar fuentes de información fiables en internet.</p> <p>Analizar globalmente contenidos de los documentos recuperados.</p> <p>Revisar la estrategia de búsqueda y las fuentes de información si es necesario.</p>	<p>Aplicar criterios de calidad adecuados para examinar y comparar distintas fuentes y recursos en cuanto a audiencia, fiabilidad, validez, corrección, autoridad, actualidad, etc.</p> <p>Seleccionar y sintetizar ideas principales de textos.</p> <p>Reconocer los prejuicios, el engaño o la manipulación en las informaciones recuperadas.</p>	<p>Aplicar criterios de calidad para comparar y evaluar críticamente la utilidad y relevancia de la información obtenida a partir de cualquier fuente y soporte.</p> <p>Utilizar criterios adecuados para filtrar los resultados y seleccionar la información que ofrece evidencias sobre el tema de investigación.</p> <p>Extraer de forma apropiada las ideas principales de la información recuperada que cuadren con la necesidad de información.</p> <p>Validar la comprensión e interpretación de la información por medio de intercambio de opiniones con colegas, profesores y profesionales en ejercicio.</p> <p>Demostrar una actitud crítica y reflexiva hacia la información recuperada.</p>

Organizar y gestionar la información recuperada	<p>Desarrollar y poner en práctica un plan para organizar y almacenar la información (ordena/ clasifica /almacena los archivos).</p> <p>Identificar recursos para la gestión de información digital.</p> <p>Conocer estilos de referencias, citas y paráfrasis apropiados para los trabajos académicos.</p>	<p>Almacenar y registrar la información extraída y sus fuentes con precisión (fichas, diarios, gestores bibliográficos, marcadores sociales: Delicious, Diigo, almacenamiento de archivos personales: SkyDrive, Google Drive, Dropbox, etc.).</p> <p>Recoger y ordenar referencias en un estilo estándar o en lo adoptado como padrón en la universidad.</p> <p>Diferenciar entre tipos de fuentes citadas y comprende los elementos y el estilo correcto de cita para una gran variedad de recursos.</p> <p>Desarrollar estrategias apropiadas para mantenerse informado en su campo de estudio (RSS, alerta de bases de datos por correo electrónico, etc.).</p>	<p>Identificar una amplia gama de herramientas y técnicas para la gestión y exportación de referencias.</p> <p>Utilizar gestores bibliográficos en la organización y presentación de citas y bibliografías.</p>
Utilizar la información y comunicar el conocimiento construido de forma eficaz y ética	<p>Sintetizar la información y reconocer los diferentes puntos de vista encontrados en los documentos recuperados.</p> <p>Identificar las convenciones mínimas en cuanto la escritura y presentación de la información en el ámbito de la educación superior.</p> <p>Utilizar el medio y formato de comunicación que mejor apoye la finalidad del producto o actividad para la audiencia elegida.</p> <p>Aplicar la información recuperada en la creación de un producto o tarea de clase.</p> <p>Juzgar sobre éxitos y revisar el proceso de desarrollo de la tarea si es necesario</p>	<p>Extraer de forma apropiada ideas principales de los documentos recuperados.</p> <p>Comparar los nuevos conceptos con los anteriores para determinar el valor añadido y las contradicciones.</p> <p>Reconocer la utilización de sus fuentes de información a la hora de comunicar el producto o tareas.</p> <p>Reconocer la propiedad intelectual</p> <p>Utilizar textos digitales, imágenes y datos de las localizaciones originales de forma adecuada para dar formato a un nuevo contexto y construir nuevo conocimiento.</p> <p>Elegir el medio y formato de comunicación que mejor apoye la finalidad del producto o actividad</p> <p>Utilizar herramientas digitales para compartir información (blogs, wikis, Google Drive etc.).</p>	<p>Utilizar la información de manera adecuada para apoyar los argumentos</p> <p>Reconocer los derechos del autor y construir bibliografías y citas apropiadas y normalizadas.</p> <p>Compilar y presentar trabajos académicos de acuerdo con el formato y los procedimientos exigidos para su elaboración.</p>

Fuente: Organizado por la autora [Basado en: ACRL (2000, 2006), IFLA (LAU; CORTÉS, 2006), Bundy (2004b), The Open Univesity (2010), SCONUL (2011), Secker y Coonan (2011)].

Al establecer los resultados del aprendizaje de la ALFIN, es recomendable introducir los contenidos a través de una perspectiva pedagógica constructivista por medio de clases y actividades basadas en investigación, en la resolución de problemas y proyectos. Además, deben abordarse por etapas para que el alumno adquiriera las competencias informacionales de forma gradual y coherente, avanzando en la profundidad de los contenidos conjuntamente con el progreso de los contenidos de la titulación. Ratificando a Perrenoud et al. (2002) un plan de formación debe ser pensado de forma coherente, como un trayecto construido y no como una acumulación de unidades de formación sin articulación entre sí.

Los resultados del aprendizaje que se esbozan en la Competencia - ***Comprender la naturaleza de la información y la importancia de la ALFIN en la sociedad contemporánea*** - tienen como finalidad comprender la necesidad de aprender a aprender a través del desarrollo teórico y crítico de del proceso informacional (creación, organización y difusión) y de la ALFIN, es decir, están definidos para proporcionar al estudiante la oportunidad de identificar nociones y conceptos sobre el papel de la información registrada en la sociedad contemporánea, atribuir significado y realizar reflexiones sobre la influencia que esta puede ejercer en su vida personal, profesional y ciudadana, así como la necesidad de estudiar sobre esta temática.

El alcance de este aprendizaje implica la comprensión crítica de la cultura de la información y la concienciación de la importancia del acceso, uso ético y responsable de la información y de las tecnologías de la información y comunicación. Después de la realización del diagnóstico para conocer el nivel de comprensión y habilidades en información de los estudiantes, las actividades y tareas formativas relacionadas con esta competencia incluyen: la reflexión sobre la relevancia de la información en la sociedad contemporánea y su utilidad en el proceso de la formación académica y no académica; el concepto y la comprensión de la importancia de cada componente del ciclo de ALFIN, cómo ellos se conectan con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas académicas (por ejemplo, se pueden utilizar el ciclo de las habilidades diseñados en los modelos de ALFIN: The Big6, de Eisenberg y Berkowitz (1990), Siete Pilares, de SCONUL, de Kuhlthau, 2001, etc.). Igualmente, la programación de visitas guiadas para la comprensión de cómo se organizan los recursos de información como la biblioteca, el centro de documentación y el archivo; la promoción de análisis y discusiones sobre las diferentes maneras de organizar y difundir la información tanto formal como informal, así como las diferentes tipologías de fuentes/documental, la cobertura (generales y especializadas), el soporte (impresa, digital, audiovisual y oral), la originalidad (primaria y secundaria) y los formatos (libros, revistas, recursos digitales,

documento de imagen, etc.), formas de obtención (acceso libre o mediante pago); la explicación de cómo los documentos están organizados destacando las características físicas (papel, magnéticos, ópticos, etc.) e intelectuales (códigos utilizados en la elaboración del mensaje y la organización del conocimiento técnico científico en las disciplinas); la comparación y reflexión sobre la diferencia entre un documento científico y no científico, y las diferentes formas de identificarlos; la promoción de discusiones y prácticas sobre el uso ético de la información, la propiedad intelectual y las diferentes formas de plagio; la promoción de discusiones sobre las implicaciones sociales, políticas y económicas de la información y sobre el derecho al acceso a la información, así como la importancia de la ALFIN para el aprendizaje como un proceso continuo a lo largo de la vida.

La competencia - *Identificar y definir la necesidad de información en un contexto predeterminado* - incide en capacitar al estudiante para percibir, definir y comprender sus carencias de información en un contexto determinado de forma significativa y auténtica que, inicialmente, debe responder a las necesidades de lecturas y/o situaciones de aprendizaje generadas a partir de los contenidos disciplinares (como las tareas, situaciones problema o proyectos fijados). Esta competencia se centra en capacitar al alumno para formular una cuestión de investigación, es decir, reconocer la necesidad de buscar sobre un determinado asunto, hacer preguntas para delinear el tema, definir el tipo de información, definir palabras clave y buscar sinónimos.

Entre las actividades y tareas propuestas para alcanzar los objetivos del aprendizaje planteados en esta competencia, se pueden incluir: tareas o problemas que conduzcan al alumno a explorar informaciones generales y experiencias previas, extraer ideas relevantes, plantear preguntas para establecer conceptos clave y relacionarlos con el tema en cuestión. Por ejemplo: como estrategia didáctica se puede aplicar el método de lluvia de ideas, donde el profesor presenta un tema relativo a los contenidos de la asignatura, se establece una discusión en clase sobre el tema, se estimula a los estudiantes a hacer preguntas, a reflejar los diferentes aspectos del tema e identificar subtemas, a definir palabras clave, y entre otros sinónimos, así como atender a la grafía de las palabras (singular o plural). Este proceso ayuda a aclarar el tema y a tornarlo más específico. En los niveles más avanzados, se puede introducir la elaboración de mapas conceptuales/mentales más elaborados, en donde el estudiante utilice su propia representación para organizar conceptos clave y palabras, así como la utilización de tesauros entre otros recursos que ayudan a aclarar la necesidad de información para un propósito concreto.

El objetivo de la *Competencia - Utilizar los sistemas de recuperación de la información y seleccionar la información requerida* - consiste en que el alumno conozca, identifique, seleccione y maneje las fuentes potenciales de información en su área de estudio y en otras áreas para emprender búsquedas y satisfacer su necesidad o deseo de información en un contexto determinado. Esta competencia se sustenta en el desarrollo de habilidades para identificar los procedimientos de búsqueda, dónde y cómo encontrar la información, así como el desarrollo de habilidades para identificar y usar los lenguajes de búsqueda de los diferentes recursos y fuentes (bases de datos científicas, motores de búsqueda, catálogos de bibliotecas, redes sociales, bancos de imágenes y audiovisuales, etc.).

Las actividades y tareas propuestas para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados en esta competencia incluyen: discusiones sobre los hábitos previos de los alumnos en cuanto a la búsqueda de la información; presentación de los diferentes tipos de bases y recursos de información; búsqueda simple y avanzada en el catálogo de biblioteca; búsqueda simples y avanzada en motores de búsqueda (por ejemplo: *Google, Google Scholar*) para completar tareas académicas; explicación de por qué y cómo utilizar los recursos de búsqueda (la lógica booleana, el truncamiento, símbolos comodines, etc.).

En los niveles más avanzados se pueden incluir la presentación de cómo utilizar y cuáles son las principales características de las bases de datos especializadas de forma más exhaustiva; destacar el acceso a artículos disponibles en texto completo y en resúmenes en distintas bases de datos, así como la posibilidad de obtención de artículos y otros documentos a través de los servicios cooperativos de acceso a documentos (ej.: SCAD/BIREME, COMUT /IBICT SERVIR/CNEN) y del préstamo interbibliotecario.

La *Competencia - Evaluar de forma crítica las fuentes y la información recuperada* - se sustenta en el desarrollo de capacidades para juzgar, evaluar y valorar la calidad e idoneidad de la información y sus fuentes incluyendo la valoración del contexto en el que se produce la información. Los indicadores del aprendizaje definidos para esta competencia están basados en las habilidades para comprender y utilizar los criterios de calidad adecuados para evaluar y valorar una serie de recursos y fuentes, e incluso, el análisis global de la información a través de técnicas como *skimming* y/o *scanning* (ojear y escanear), es decir, identificar y seleccionar las principales ideas, hacer anotaciones, interpretar y realizar resúmenes.

Las actividades planteadas en esta competencia otorgan la oportunidad de explorar: los principales criterios de calidad de los documentos como la autoría o el editor del sitio web donde se publica, la fiabilidad (referencias y citas), la actualidad del documento, la calidad del

contenido, la ortografía, etc.; el contexto y contenido de diferentes páginas web (Wikipedia, blogs, wikis, etc.) para identificar informaciones relevantes y aguzar el sentido crítico en relación a los contenidos falsos y/o con prejuicios; la búsqueda de documentos sobre un tema con distintos recursos de información comparando las diferencias entre los documentos encontrados en buscadores web y en bases de datos científicas; la lectura de textos para identificar la importancia, profundidad y amplitud de la información en relación al tema en cuestión, así como la elaboración de descripciones, resúmenes, comentarios críticos para atribuir valor a la información encontrada, entre otras estrategias.

La *Competencia - Organizar y gestionar la información recuperada* - tiene como objetivo capacitar al estudiante para utilizar herramientas de organización, almacenaje y gestión de la información digital. Esta competencia conlleva a aprender a ordenar, clasificar, almacenar y compartir archivos de la información reunida o generada, así como a elaborar e interpretar referencias, conocer el funcionamiento de gestores bibliográficos e interactuar a través de las redes de información utilizando las tecnologías adecuadas.

Entre las actividades y tareas propuestas se pueden incluir: el tema de la normalización y los tipos de normas (científicas e industriales); el conocimiento y uso de gestores bibliográficos; la aplicación y análisis de itinerarios de búsqueda/investigación sobre temas de la disciplina para la construcción de bibliografías; la utilización de los servicios de alerta de las bases de datos para mantenerse actualizado en su área de actuación; las formas de organización de archivos y carpetas en el ordenador; el uso repositorios como SkyDrive, Google Drive y Dropbox, para almacenamiento de archivos personales; el uso de calendarios digitales y otros aspectos relacionados con la gestión del tiempo.

A su vez, en la *Competencia - Utilizar la información y comunicar el conocimiento construido de forma eficaz y ética*- se desarrollan las habilidades para estructurar, reelaborar, representar, construir y compartir el conocimiento generando nuevas informaciones y fomentando la inteligencia colectiva al compartir el conocimiento con otros, es decir, en esta etapa el alumno es el productor del conocimiento y de la nueva información a través del análisis crítico de la literatura, de forma individual o en grupo.

Esta competencia comprende la utilización efectiva y ética de la información para lograr un propósito específico, se aprende a transformar la síntesis de la información obtenida de diversas fuentes y medios en conocimiento auténtico expresando contenidos con claridad, coherencia y originalidad y con forma y estilo apropiados (medios y formatos) respetando los derechos de los autores de las informaciones consultadas.

Entre las actividades propuestas para la obtención de los resultados de aprendizaje planteados para esta competencia, se pueden incluir: debates y reflexiones sobre los tipos de comunicación científica (por ejemplo: libros, artículos de revistas, normas, patentes, tesis, tesinas, etc.) y los nuevos medios de comunicar la información (blogs, wikis y redes sociales); la lectura de diferentes textos relacionados con los contenidos disciplinares (escritos, icónicos, hipertextuales, etc.) para atribuir valor a la información encontrada y resumir los principales argumentos de forma crítica; la escritura de ensayos u otro tipo de textos y proponer la validación de la comprensión de la información entre pares (profesor y alumnos); las diferencias entre referencias y citas incluyendo la definición y cuándo deben ser utilizadas; introducir el conocimiento de la propiedad intelectual y de las licencias libres para la documentación (*Creative Commons*); explicar las diferentes formas de organizar trabajos de investigación (TFG, tesina y tesis), entre otras.

Para integrar estas competencias de la ALFIN de forma integral (teoría y práctica), y acorde con los principios destacados anteriormente, el modelo que conforma una situación ideal es el de las sesiones integradas de forma institucional en asignaturas del currículo, predeterminadas, en todas las titulaciones para impartirlas bibliotecarios y profesores de forma colaborativa y corresponsable.

Esta visión es apoyada por organizaciones como ACRL (2000, p. 4), cuando hace hincapié en que “el logro de las aptitudes para el acceso y uso de la información exige comprender que esta gama de habilidades no es algo extraño al plan de estudios, sino que está entrelazada en el contenido, estructura y secuencia del currículum”. O como propone Gómez Hernández y Benito Morales (2001, p.12) “introducir la alfabetización informacional como contenido de aprendizaje y evaluación dentro de las distintas asignaturas de los planes de estudio”. O aún como defiende la Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN (2012a, p.6) “[...] lo ideal es que las sesiones se programen dentro de una asignatura”.

Por un lado, las sesiones integradas de ALFIN implican el aprendizaje en el contexto de las disciplinas académicas y pueden proporcionar al alumnado, desde el inicio de su primera cualificación hasta el final de su formación académica, una capacitación sistemática y un currículo mínimo ajustado a su nivel de estudio y necesidades de información. Una formación que involucre teoría y práctica, que el alumno pueda adquirir, aplicar y evaluar los conocimientos adquiridos y que vaya más allá de una orientación en el manejo de bases de datos y uso de la biblioteca. Esta perspectiva formativa promueve la ALFIN tanto como contenido específico como estrategia didáctica para el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Por otro lado, debe ser una estrategia institucional para que llegue a todos los alumnos y para una mejor sistematización que permita contemplar el aspecto de progresión de los contenidos de la ALFIN en asignaturas en determinados momentos que requieren una intervención más directa y explícita de los conceptos de esta alfabetización, tales como:

- **En el momento de la incorporación del alumno a la universidad:** la transición del alumno de la escuela secundaria a la enseñanza superior requiere una atención especial por parte de la universidad para ambientarlo en el universo y cultura del aprendizaje académico, que entre otras necesidades incluyen: conocer y aprender a usar los recursos y fuentes de información básicos de su campo de estudio y para el proceso de investigación, entender la naturaleza y la influencia de la información en el desarrollo del aprendizaje académico, así como aprender a usar de forma eficiente grandes bibliotecas y sus servicios.
- **En el avance de los estudios (en cursos intermedios):** es el momento de conocer con más profundidad las bases de datos especializadas en la disciplina y de la iniciación de tareas de investigación: cada vez más, el aprendizaje se centra en la técnica de la investigación, en la tarea de clase individual y en grupo, de modo que el alumno necesita conocer y utilizar de forma más elaborada bases de datos específicas en su disciplina, empezar a conocer las características de la investigación, el rigor científico, las cuestiones de la propiedad intelectual y el uso de normas y recursos para gestionar bibliografías.
- **En el momento de la elaboración del proyecto de fin de grado:** bien en el último curso o en el curso donde esté fijada la asignatura u horas créditos destinadas a esta finalidad, sería el momento de la preparación del alumno para el trabajo de fin de grado con una intervención más específica y encaminada a fortalecer los conceptos ALFIN hasta entonces desarrollados en las asignaturas para reforzar y solucionar dudas sobre los requisitos de información y documentación necesarios que conlleva un trabajo de investigación de acuerdo con el grado de complejidad establecido por cada universidad.

La ALFIN integrada de esta manera escalonada ofrece la base para un crecimiento continuo a lo largo de la carrera, y ayuda a fomentar en las asignaturas integradoras una

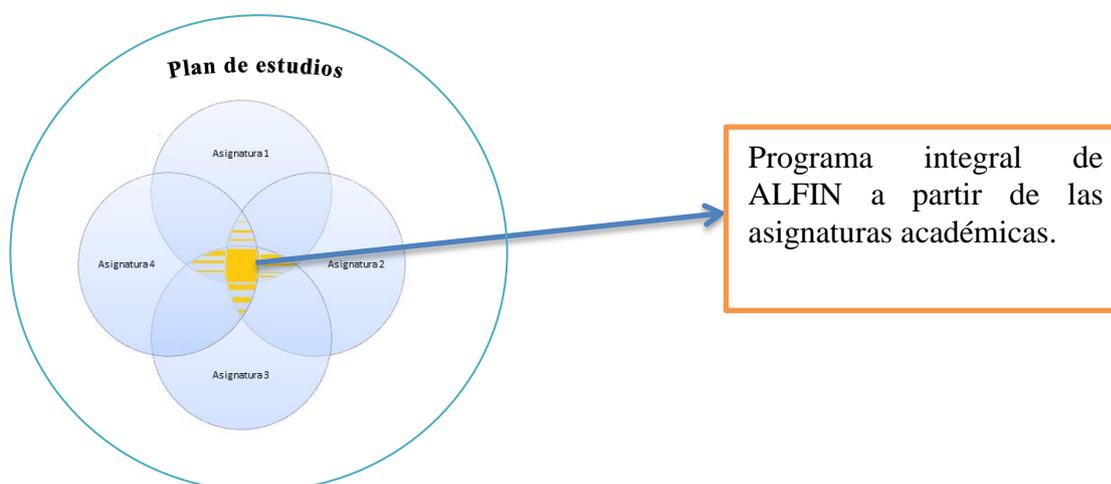
pedagogía centrada en el alumno que incentiva la investigación, la búsqueda, evaluación, la interpretación y síntesis de la información, la producción y comunicación de textos y, consecuentemente, el pensamiento reflexivo. Aprender a interactuar con el proceso informacional para satisfacer las necesidades de lectura y escritura necesarias al aprendizaje académico/clase, automáticamente remite al alumno a conocer, evaluar y utilizar las fuentes y recursos informacionales especializados en diversos formatos y medios, así como a las redes y canales sociales relacionados con la gestión y organización de la información como los servicios bibliotecarios tradicionales y digitales, los archivos, los recursos de internet y sus herramientas generadoras de comunicación e información.

A través de esta modalidad, la ALFIN es incorporada en asignaturas que sean más favorables a la inserción por sus contenidos. Es decir, los contenidos introductorios o iniciales de ALFIN podrán integrarse en asignaturas del primer semestre/cuatrimestre que son de carácter obligatorio e introductorio, como por ejemplo, en asignaturas que tienen como objetivo presentar e introducir al alumno en su disciplina, generalmente, denominadas: Introducción a ..., Fundamentos de ..., Teoría de la ..., dependiendo de cómo sean denominadas en cada contexto, o bien en alguna asignatura sobre técnicas de estudio u otras similares que sean obligatorias para la disciplina en cuestión.

Los contenidos intermedios de la ALFIN serían integrados en cualquier asignatura obligatoria del 2º, 3º o 4º semestre (dependiendo de la duración de cada titulación) de carácter teórico-práctico o en la asignatura “Metodología de la Investigación Científica” (que forma parte del plan de estudios de muchas titulaciones en las universidades) u otra que se juzgue más favorable a la inserción con más profundidad de las fuentes de información especializadas en la disciplina y en la iniciación de tareas y/o proyectos de investigación. Por ejemplo: en las asignaturas que posean como evaluación el desarrollo de proyectos o trabajos de investigación y que exigen la aplicación de las competencias en información para completarlos.

El módulo avanzado, en la asignatura Trabajo de Fin de Grado u otra relacionada con el trabajo de investigación que se exige a todo el alumnado, en el último curso, para su cualificación. Ahora bien, se resalta que estas indicaciones son ejemplos, la selección de las asignaturas potenciales y los cursos para integrar la formación deberá ser un trabajo de colaboración entre distintos miembros de la comunidad académica (jefes de departamento, coordinadores de titulación, docentes, bibliotecarios, etc.). El modelo de formación en la ALFIN a través de sesiones integradas en asignaturas puede ser representado de esta forma:

Figura 26 - Modelo de sesiones integradas en asignaturas



Fuente: Elaborado por la autora

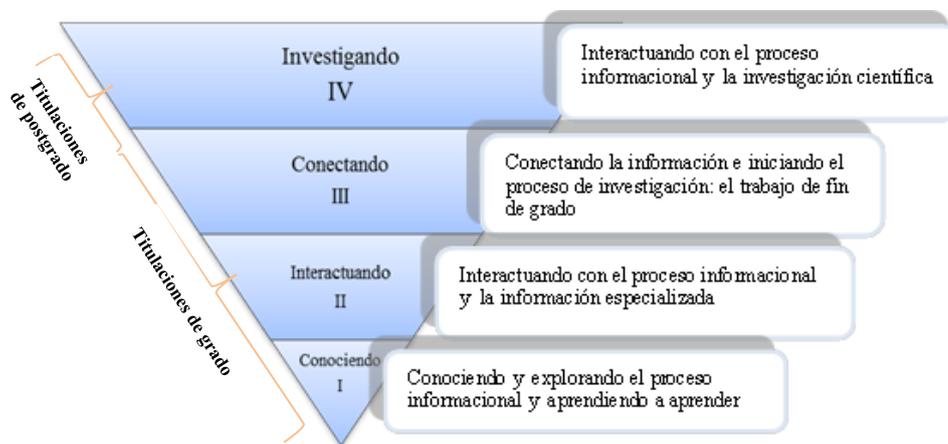
Como refuerzo, en el postgrado, es recomendable la integración de los contenidos ALFIN en una cuarta asignatura que deberá seguir la misma metodología de los grados, podría ser en la asignatura “Metodología de la Investigación Científica” u otra que se juzgue adecuada en los planes de estudio de másteres. Para este refuerzo, el programa debe planificarse a partir de la evaluación diagnóstica de los estudiantes en el desarrollo de competencias informacionales en los ciclos anteriores de formación, ya sea de alumnos de la propia universidad o de alumnos externos.

La gran ventaja de adoptar esta estrategia de integración curricular a través de asignaturas es que hace hincapié en la sistematización de la docencia de la ALFIN en la universidad, y se centra en los momentos clave en que el alumno necesita conocer e interactuar de forma más profunda con el proceso informacional. Se espera que con la superposición de los contenidos de la ALFIN a través de las asignaturas académicas el alumno progrese en sus estudios y, al mismo tiempo, desarrolle las competencias informacionales transferibles a otros contextos, es decir, a través de estas asignaturas integradoras y la posterior práctica en otras asignaturas y de forma autónoma en las bibliotecas va adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes en relación a la búsqueda, evaluación y uso de la información que le sean útiles en la transición laboral y/o en estudios más avanzados.

El modelo integrado, como define Sánchez (2003, p.5), al proponer distintas formas para integrar las TIC en el currículo académico, como parte de un todo, “implica unir asignaturas en búsqueda de superposiciones de conceptos e ideas”. Además, a partir de la

integración de la ALFIN como parte de algunas asignaturas académicas predeterminadas, se espera que el estudiante comprenda el proceso informacional y desarrolle la consciencia sobre la importancia de las competencias informacionales en la sociedad actual, practique y perfeccione lo aprendido en las demás asignaturas del currículo académico. Se espera también que estas acciones incentiven a los demás profesores a proporcionar el contexto adecuado para que los alumnos a través de trabajos de clase practiquen la ALFIN, mientras aprenden los contenidos de las demás asignaturas del plan de estudios.

Figura 27 - Visión de la estrategia ALFIN y su progresión por diferentes etapas



Fuente: Elaborado por la autora

Esta estrategia de integración de la ALFIN se enmarca y aplica en una serie de sesiones, que forman parte de una asignatura, a través de la colaboración entre profesores y bibliotecarios. La evaluación de la adquisición de las competencias informacionales se valora a través de la realización y presentación de trabajos específicos de la asignatura y/o actividades específicas de la ALFIN. Sin embargo, como ya se ha destacado en el epígrafe anterior, los contenidos deben seguir una secuencia y un currículo integral de ALFIN, de forma que el alumno interactúe con el proceso informacional durante su transcurso universitario para ir avanzando en la complejidad.

Se hace hincapié en la utilidad de los contenidos de la ALFIN impartidos de forma gradual en el desarrollo del plan de estudios de cada titulación. La ALFIN no puede ser el producto de un solo curso breve, requiere continuidad, refuerzo y practica continua (CALLAN et al., 2001; BUNDY, 2004a, LAU, 2007). Los estudiantes necesitan oportunidades para practicar las competencias informacionales.

Desde que se planteó la educación de la ALFIN institucionalmente integrada en los proyectos pedagógicos de las carreras y en las programaciones y proyectos de asignaturas obligatorias del plan de estudios, su planificación deberá ser colaborativa y de responsabilidad compartida entre directores de facultades/centro, coordinadores de departamentos, profesores y bibliotecarios tanto en la implantación en el proyecto pedagógico de cada carrera, definición de contenidos, diseño de actividades y recursos de aprendizaje, como en la docencia y la evaluación del aprendizaje. La formación del estudiante en ALFIN a través de este modelo de sesiones integradas podría contemplar los siguientes módulos y niveles:

Cuadro 19 - Ejemplo de las etapas para la integración de la ALFIN a través de asignaturas

TITULACIONES DE GRADO				
Etapas	Descripción	Destinatarios	Duración aproximada recomendada	Impartición
Etapa I Conociendo el proceso informacional y aprendiendo a aprender	Formación básica en ALFIN con la finalidad de capacitar al alumno para conocer los fundamentos de la ALFIN y los procesos de búsqueda, selección, evaluación, gestión, uso y comunicación de la información a un nivel introductorio y en un contexto definido (por ej. para el aprendizaje y las tareas de clase). Formación integrada en una asignatura obligatoria de introducción a la disciplina, en el primer semestre. Por ejemplo: la asignatura Fundamentos de ... o Introducción a ... o Teoría de la ... u otra similar.	Todos los alumnos de grado de primer curso.	8 horas como mínimo (6 horas de asistencia y trabajo en clase y 2 horas de visita guiada a la biblioteca).	Al inicio del primer curso.
Etapa II - Interactuando con el proceso informacional y la información especializada	Formación intermedia en ALFIN con la finalidad de capacitar al alumno para interactuar con la información y fuentes especializadas en su disciplina a través de los procesos de búsqueda, selección, evaluación, gestión, uso y comunicación de la información. Integrada en una asignatura obligatoria de tercer o cuarto semestre. Ejemplo: asignatura Metodología Científica u otra.	Todos los alumnos de grado de segundo o tercer curso	10 horas de dedicación del alumno como mínimo. (Sesión de clase y actividad independiente).	Integrado en asignaturas obligatorias del tercer, cuarto o quinto semestre.

Etapa III - Conectando el proceso informacional a investigación científica: el trabajo de fin de grado	Formación avanzada en ALFIN, a nivel de grado, con la finalidad de auxiliar al alumno en la realización del Trabajo de Fin de Grado (TFG) a través de los procesos de búsqueda, selección, evaluación, gestión, uso ético y presentación adecuada del producto final. Integrada en la asignatura relacionada con esta actividad. Ejemplo: asignatura Trabajo de Fin de Grado, trabajo de conclusión de curso u otra similar	Todos los alumnos como trabajo de fin de grado	10 horas de dedicación del alumno como mínimo (sesión de clase y actividad independiente).	Integrado en la asignatura del proyecto de fin de grado.
TITULACIONES DE POSTGRADO				
Módulos	Descripción	Destinatarios	Duración	Impartición
Etapa IV - Interactuando con el proceso informacional y la investigación científica	Formación avanzada en ALFIN y a modo de refuerzo a nivel de postgrado. El contenido deberá ser definido a partir de la evaluación diagnóstica de las necesidades informacionales de los alumnos. Deberá ser integrada en una asignatura obligatoria del programa de postgrado, como por ejemplo, la asignatura Metodología de la Investigación Científica u otra.	Todos los alumnos de postgrado	4 horas de dedicación del alumno como mínimo.	Integrado en la asignatura Metodología Científica o similar

Fuente: Organizado por la autora [Basado en González Fernández-Villavicencio, 2010]

Como ya se destacó, la incorporación del estudiante a la educación superior es un aspecto que merece atención, dado que los estudiantes que llegan a la universidad no están familiarizados con las técnicas de búsqueda y uso de la información a nivel de la educación superior, se pueden sentir intimidados por las grandes bibliotecas, dado que las utilizan poco en la enseñanza secundaria o media (LUMSDEN; MCBRYDE-WILDING; ROSE, 2010; SECKER, 2011). Además, otros factores pueden intervenir: el tamaño, estructura, personal y organización de la formación son muy distintos entre una institución de educación secundaria y de educación superior (BÉGUIN-VERBRUGGE, 2005).

Las actividades de inmersión (por ejemplo las visitas guiadas) programadas por las bibliotecas en el inicio de cada curso o semestre académico para dar a conocer la biblioteca y sus servicios siempre son muy importantes, pero difícilmente contemplan a todos los alumnos y casi siempre es una actividad única y de carácter introductorio. Esta actividad será más significativa en su alcance y extensión, si se oferta dentro de un programa de ALFIN (como por ejemplo, en la Asignatura “Técnicas de Búsqueda y Uso de la Información” de la Universidad Carlos III de Madrid).

Integrar la ALFIN en la formación del estudiante a través del currículo y de manera formal y aglutinadora no será una tarea sencilla, depende del compromiso en el ámbito institucional, de un trabajo de equipo coordinado. Pero sí es posible, como lo muestra el análisis de algunas experiencias en las universidades expuestas en este estudio. A partir de una revisión curricular y un gran esfuerzo de todos los actores involucrados, se puede hacer realidad un programa de ALFIN estable y extensivo a todo el alumnado de la universidad.

A continuación se destacan algunos criterios que se pueden seguir para integrar los contenidos de ALFIN en asignaturas del plan de estudios, tomando como referencia un curso de Área I - Grado en Geología de una universidad brasileña.

Figura 28 - Ejemplo del perfil de graduado en Geología

geo 313 – ECONOMIA E ADMINISTRAÇÃO DOS RECURSOS FÍSICOS
DA TERRA - 51h – 9º semestre
• INTEGRALIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA
• Plano de Adaptação Curricular / Equivalências S

Perfil de Egresso

O Curso de Geologia da UFBA deve formar profissionais que tenham o seguinte perfil:

- sólida formação básica, privilegiando o conhecimento integrado dos processos geológicos;
- formação interdisciplinar que integre estudos teóricos e práticos, técnicas de análise e desenvolvimento experimental e tecnológico, relacionados com as Ciências da Terra;
- capacidade de adaptar-se às demandas do mercado e aptos a aprender a aprender;
- capacidade de lidar com áreas específicas do saber de acordo com suas tendências e vocações;
- capacidade de dimensionar no espaço e no tempo temas e objetos de estudo;
- capacidade de elaborar modelos dinâmicos qualitativos e quantitativos;
- capacidade de integrar dados de diversas fontes;
- capacidade de desenvolver raciocínio analógico,
- capacidade de raciocinar com processos geológicos em diversos ambientes e escalas, simultaneamente;
- capacidade de desenvolver raciocínio seqüencial, compreendendo as diversas fases de evolução dos materiais geológicos;
- capacidade de dominar a linguagem técnico-geológica e utilizá-la na comunicação com outras profissões e com a sociedade;
- capacidade de utilizar as ferramentas tecnológicas mais avançadas;
- apresentar comportamento ético, autônomo, crítico, criativo, empreendedor, político, na busca de soluções de questões de interesse da sociedade;
- manifestar consciência para a importância da geologia no desenvolvimento do ser humano.

- Capacidad de adaptarse a las demandas del mercado de trabajo y **aptos para aprender a aprender.**
- Capacidad de **integrar datos de distintas fuentes.**

Objetivos do Curso

O Curso de Geologia da UFBA tem os seguintes objetivos:

Fuente: UFBA, 2013a [Fragmento del Proyecto Pedagógico del Grado en Geología]

En este fragmento del Proyecto Pedagógico de una titulación de Grado en Geología se destacan las competencias que definen el perfil deseado de los graduados en este Grado y, entre ellas, se subrayan como mínimo dos metas de aprendizaje que están estrictamente

relacionadas, requieren y avalan la formación del estudiante en competencias informacionales. Se desea formar estudiantes aptos para aprender a aprender, es decir, aptos para encontrar la información y usarla a lo largo de su vida profesional y cotidiana, así como que tenga la capacidad de integrar datos de distintas fuentes. Pero ¿Dónde puede el alumno aprender a aprender y aprender a reconocer las distintas fuentes?: ¿En una asignatura? ¿En todas? ¿En la biblioteca? La ALFIN integrada en el plan de estudios de cada disciplina ayudaría a responder de forma más concreta a estas cuestiones.

Este ejemplo muestra que algunas competencias de la ALFIN, aunque no de forma explícita, ya están implícitas en el currículo universitario, es decir, en el proyecto pedagógico de la titulación entre las capacidades, responsabilidades, funciones y metas de los futuros graduados. Los proyectos pedagógicos en las universidades en este país se elaboran de acuerdo con las directrices nacionales de educación como la LDB Ley N° 9394/96 y otras directrices y resoluciones provenientes de esta, que evocan la noción de flexibilización del currículo de Grado y permiten a las universidades la libertad de construir proyectos pedagógicos más innovadores para sus estudiantes (FANTINEL et. al, 2008). El conjunto de normativas de la educación brasileña para la formación superior inicial, los Grados, avala y da libertad a las instituciones para desarrollar modelos pedagógicos que contemplen el perfil profesional exigido a las personas por la sociedad de la información, lo que consecuentemente justificaría también la proposición de insertar acciones para el desarrollo de la ALFIN en estas universidades.

Para una integración de forma estable, la ALFIN debería estar encuadrada como una competencia genérica requerida en el proyecto pedagógico de todas las carreras de forma explícita, y sus contenidos deberían estar encajados formalmente en los programa/planes de asignaturas obligatorias, dado que en todas las carreras el alumno necesita buscar, interpretar y utilizar la información científica. Seguidamente, se muestra un ejemplo tomando como base los componentes curriculares del Grado en Geología ya mencionado anteriormente:

Figura 29 - Ejemplo de asignaturas potenciales para integrar la ALFIN

R00043 - Grade Curricular por Semestre										
Curso: 110140 - Geologia										
Currículo de: 2009-1										
Turno: Diurno										
Semestre/Disciplina	Carga Horária					CR	Tipo de Pré-requisito	Pré-Requisitos Grupo Disciplina	Equivalências Grupo Disciplina	
	Nat.	Teo	Pra	Est	Total					
Primeiro Semestre										
MATA01	GEOMETRIA ANALÍTICA	OB	68	0	0	68	0			
GEO039	GEOLÓGIA INTRODUTÓRIA	OB	34	34	0	68	0			
		OB	68	102	0	170	0			
Segundo Semestre										
MATA02	CÁLCULO A	OB	102	0	0	102	0			
FIS121	FÍSICA GERAL E I	OB	68	34	0	102	0			
GEO038	QUIM. ANALÍTICO	OB	34	51	0	85	0	1	QUI003	
GEOB16	GEOBIOLOGIA	OB	34	0	0	34	0			1 GEO306
Terceiro Semestre										
MATA03	CÁLCULO B	OB	102	0	0	102	0	1	MATA01 MATA02	
FIS122	FÍSICA GERAL E EXPERIMENTAL II-E	OB	68	34	0	102	0			
GEO305	TOPOGRAFIA E DESENHO GEOLÓGICO	OB	34	34	0	68	0	1	GEO039	
GEOB14	MINERALOGIA BÁSICA	OB	34	51	0	85	0	1	GEO039	1 GEO045
									QUI003	GEO045
GEOB17	PALEONTOLOGIA	OB	34	51	0	85	0	1	GEO039	1 GEO306
									GEOB16	GEO306
Quarto Semestre										
QUI028	FÍSICO QUÍMICA V	OB	51	51	0	102	0	1	FIS122	
									GEO038	
FIS123	FÍSICA GERAL E EXPERIMENTAL III-E	OB	68	34	0	102	0	1	FIS122	
GEO103	GEOMORFOLOGIA	OB	34	51	0	85	0	1	GEO039	
GEO309	GEOPROCESSAMENTO E GEOSTAT.						0	1	MATA03	
GEOB15	MINERALOGIA ÓTICA						0	1	GEO039	1 GEO045
									GEOB14	GEO045

GEO 039
Asignatura: Geología Introdutoria - 170h

GEO 103
Asignatura: Geomorfología - 85h

R00043 - Grade Curricular por Semestre										
Curso: 110140 - Geolog										
Currículo de: 2009-1										
Turno: Diurno										
Semestre/Disciplina	Carga Horária					CR	Tipo de Pré-requisito	Pré-Requisitos Grupo Disciplina	Equivalências Grupo Disciplina	
	Nat.	Teo	Pra	Est	Total					
Oitavo Semestre										
GEO312	MÉTODOS DE PROSPECÇÃO	OB	34	34	0	68	0	1	GEO117	
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0			
Nono Semestre										
GEO314	GEOLÓGIA DE CAMPO III	OB	17	119	0	136	0	1	GEO052 GEO189 GEO310	
GEO313	ECONOMIA E ADMINISTRAÇÃO DOS RECURSOS FÍSICOS DA TERRA	OB	34	0	0	34	0	1	GEO311	
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0			
GEOA75	TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO I	OB	0	0	34	34	0	1	GEO052 GEO057 GEO220 GEO222 GEO310	
Décimo Semestre										
GEOA76	TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO II	OB	0	0	34	34	0	1	GEOA75	
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0			

GEO A75
Asignatura: Trabajo de Fin de Grado – 34h

En esta titulación específica, por ejemplo la asignatura obligatoria integradora en el primer semestre podría ser GEO 039“Geología Introdutoria”, que es una asignatura que tiene como finalidad introducir al alumno nuevo en su área de estudio, en su campo de actuación y en los métodos de investigación utilizados en la geología, entre otros temas. Conjuntamente con estos contenidos, a lo largo de la asignatura, se pueden enlazar los contenidos iniciales de la ALFIN para dar a conocer y comprender la naturaleza de la información, las competencias informacionales, las colecciones, fuentes, recursos y servicios de la biblioteca universitaria como aportaciones importantes para un buen desarrollo de la carrera del geólogo.

Figura 30 - Fragmento del programa de la asignatura: Geología Introductoria

Al introducir los temas específicos de la asignatura, conjuntamente se puede enlazar los contenidos de la ALFIN.

¿Cuál es la importancia de la información y del uso de la biblioteca en el desarrollo de la carrera/titulación y del trabajo de un geólogo?

¿Cómo y dónde se pueden encontrar los documentos de la bibliografía básica de la asignatura para apoyar las actividades y trabajos de clase (mapas, datos, guías, libros, etc.)?

¿Qué fuentes, recursos y servicios ofrece la biblioteca en el área de Geología?

¿Cuál es la diferencia entre buscar la información en el Google y en los recursos de información brindados por la universidad y la biblioteca?

GEOLOGIA INTRODUTÓRIA - 170h - 1º e 2º semestres/anual

- Código: GEO 039
- Departamento de Geologia e Geofísica Aplicada – Instituto de Geociências
- Pré-requisitos: nenhum
- Ementa: Geologia e sociedade. As novas fronteiras do trabalho do geólogo. Métodos de investigação usados na geologia. O Universo e o Sistema Solar. A estrutura interna da Terra e a evolução planetária. Noção de tempo geológico. Conjuntos morfotectônicos da crosta continental e oceânica. O modelo da Tectónica de Placas. O ciclo das rochas e os processos geodinâmicos envolvidos. Estudo dos processos endógenos: magmatismo, metamorfismo, deformação, terremotos, orogênese. Os processos modeladores da superfície terrestre e a formação dos solos. O ciclo hidrogeológico. As águas de superfície e subsuperfície. Os recursos físicos da Terra. Leituras de mapas e seções geológicas simplificadas. Visitas de campo obrigatórias, introduzindo o aluno às observações, métodos e trabalhos de campo.

Fuente: UFBA, [2013b]

Entre los objetivos establecidos en esta asignatura GEO039 están: proporcionar al alumno una visión general de los fenómenos geológicos, proponer situaciones en las que los estudiantes desarrollen su capacidad de observación, descripción e interpretación, relacionar los diversos temas de la disciplina (visión integrada de Geología) con otras ciencias. En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, se recomienda seguir el enfoque de la pedagogía constructivista para proporcionar la libertad de elegir los métodos y técnicas didácticas apropiadas al aprendizaje activo. Todo ello, favorece la integración de la ALFIN.

A través del trabajo colaborativo entre profesores y bibliotecarios y de un rediseño del programa de la asignatura, se pueden introducir sesiones y actividades de ALFIN entrelazando los contenidos de las dos áreas. En este nivel los contenidos de la ALFIN deben impartirse de forma muy sencilla, pero haciendo bastante énfasis en su importancia para la carrera y el futuro profesional del estudiante.

En el tercer o cuarto semestre, la asignatura de ejemplo en este Grado sería la GEO 103 – Geomorfología, que es una asignatura teórica-práctica y uno de sus objetivos es orientar al alumno en el desarrollo del análisis geomorfológico, a partir de la documentación bibliográfica, cartográfica y fotográfica. En esta etapa la asignatura puede variar dado que los contenidos ALFIN definidos en la Etapa 2 (véase Cuadro 18) nivel intermedio, se centran en la búsqueda y uso de la información especializada en la disciplina para proyectos o tareas específicas de clase. Se profundiza (a nivel de grado) en la utilización de las bases de datos y fuentes especializadas, utilizando tareas académicas fijadas y relativas al contenido teórico específico de la asignatura previamente impartido por el profesor. Se hace hincapié en dar a

conocer las especificidades de las fuentes de información de esta área y en la elaboración de estrategias y búsquedas eficaces.

Figura 31 - Fragmento del programa de la asignatura Geomorfología

El tema búsqueda y uso de la información especializada se puede enlazar con cualquier tema de la asignatura como base para itinerarios de búsquedas y evaluación de la información.

¿Cuáles son las bases de datos y fuentes especializadas en el área de geología, cómo y por qué utilizarlas?

¿Por qué utilizar artículos de revista?

¿En qué consiste una estrategia de búsqueda avanzada?

¿Por qué se debe evaluar la información que encuentra y consume?

¿En qué consisten las referencias y por qué citarlas en un trabajo académico?

¿Cómo elaborar referencias de fuentes como mapas y fotografías?

¿Qué es plagio?

¿Cómo mantenerse actualizado en el área de estudio?

GEOMORFOLOGIA - 85h - 4º semestre

- Código: GEO 103
- Departamento de Geoquímica - Instituto de Geociência
- Pré-requisito: GEO 039
- Ementa: Evolução e classificação das formas de relevo. Abordagem da geomorfologia: estrutural, climática, fluvial, costeira, cárstica. Processos geológicos e geotectônicos relacionados ao modelamento da paisagem geológica. Mapeamento geomorfológico e geomorfologia do Estado da Bahia e do Brasil. Aplicações práticas da geomorfologia. Visitas de campo opcionais.

Fuente: UFBA, [2013b]

Los objetivos de aprendizaje de la ALFIN, como por ejemplo: identificar los principales conceptos y palabras clave que describan la necesidad de información, desarrollar el plan de investigación y seleccionar la información, podrían ser enlazados con cualquier tema o proyecto asignado a la asignatura arriba ejemplificada. El contenido ALFIN impartido en esta etapa serviría de gran ayuda a las actividades y proyectos de investigación que se desarrollen en esta asignatura o en otras en los semestres subsiguientes.

Por último, la Etapa 3 (véase Cuadro 22), en la asignatura GEO A075 - Trabajo de Fin de Grado. Esta asignatura tiene como objetivo el desarrollo de un proyecto de investigación sobre un tema específico que simule un problema profesional real. El alumno debe ser capacitado para el diseño y elaboración de un trabajo científico y original, el cual requiere el uso más profundo y eficaz de la información científica especializada y el reconocimiento de las técnicas de presentación de trabajos académicos.

En esta asignatura, las bibliotecas generalmente ya contribuyen con orientaciones sobre la normativa relacionada con la documentación y la búsqueda de la literatura de forma extracurricular y curricular, pero siempre son actividades fragmentadas para unos pocos alumnos que buscan los servicios bibliotecarios o que son orientados por sus profesores. La integración de la ALFIN en asignaturas destinadas a dar soporte a la elaboración del trabajo de fin de curso supone una oportunidad para formalizar esta actividad, y ofrecer a todos los alumnos este tipo de orientación y capacitación para construir su trabajo de forma más eficaz y ética.

Figura 32 - Fragmento del programa de la asignatura Trabajo de Fin de Grado

Dar apoyo al alumno en la construcción del trabajo de fin de grado (TFG) y revisar los contenidos de la ALFIN trabajados en las asignaturas precedentes, por ejemplo:

¿Qué información necesito para la construcción del TFG?

¿Dónde y cómo encontrar la información que necesito?

¿Qué formato de citas y referencias debo usar?

¿Cómo redacto y presento el TFG?

- Departamento de Geologia e Geofísica Aplicada - Instituto de Geociências
- Pré-requisito: GEO 057, GEO 220 e GEO 222
- Ementa: Trabalho individual de natureza técnica e/ou científica, de livre escolha, relacionado com atividades profissionais em determinada área do conhecimento geológico, orientado por um professor. Poderá ser elaborado na própria universidade ou numa empresa e, neste caso, com acompanhamento de um professor. Ao longo do trabalho, serão apresentados relatórios de progresso e, no final, uma monografia com defesa pública.

Fuente: UFBA, [2013b]

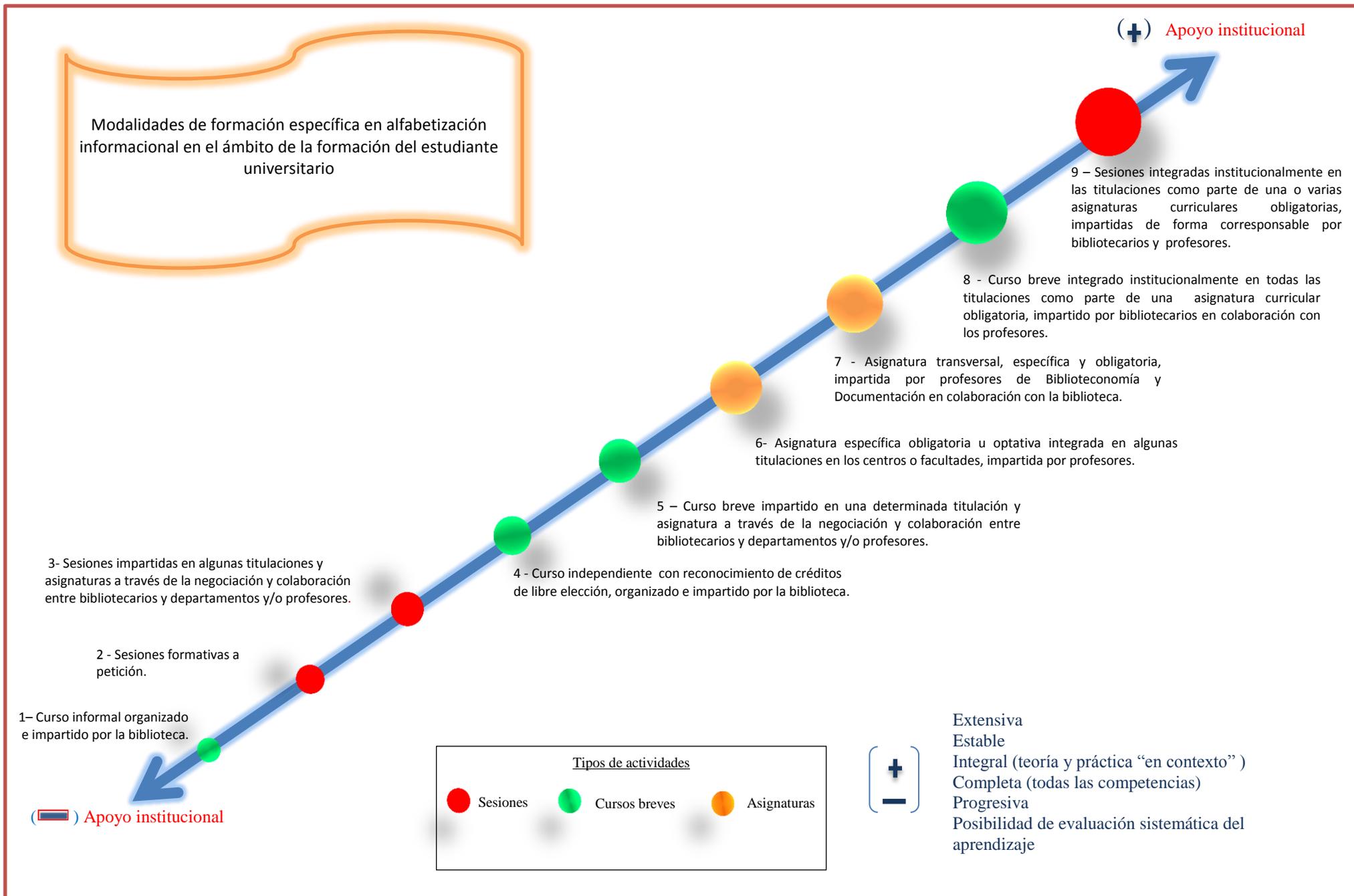
La intervención de la ALFIN en este momento es fundamental. Esta asignatura da la oportunidad al alumno de conectar, poner en práctica y revisar todas las fases del proceso informacional (buscar, evaluar, sintetizar, interpretar, presentar y comunicar la información) desarrolladas a través de las sesiones de ALFIN integradas en las asignaturas anteriores. Es un momento tanto para adquirir nuevos conocimientos como para repasar, reforzar y perfeccionar los ya adquiridos.

Considerando la importancia que juega la ALFIN en la vida de los ciudadanos y la aserción de la educación contextual de que “la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en el contexto real [...]” (FREIRE, 1994, p. 37) esta estrategia de ALFIN integrada en las asignaturas es un gran aporte para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes en relación a la información que se encuentra y consume y, a la vez, a los contenidos específicos de la carrera.

Para la estabilidad del programa ALFIN en la universidad es muy importante verificar las posibilidades de incorporar formalmente las competencias informacionales en el proyecto pedagógico de cada carrera, en asignaturas y en los planes docente, de acuerdo con la normativa de planificación administrativa de la universidad. Para una verdadera integración, tanto la estrategia de ALFIN como los responsables de su docencia deben estar debidamente identificados en estos documentos pedagógicos. Todo ello es necesario, dado que como señala Travis (2008) solo a través de concreciones escritas se alcanzará una integración uniforme y estable.

Ahora bien, en el caso de que no se pueda contar con el debido apoyo institucional, para la integración de la ALFIN de forma específica y completa, a través de tres o más asignaturas en diferentes cursos académicos, es imprescindible, al menos, implantarla a través de sesiones en una asignatura de primer curso o mediante una asignatura transversal y específica, y dar un refuerzo en la asignatura de trabajo de fin de grado. Y, en el último caso, si no es posible introducirla oficialmente dentro de las titulaciones, debido a las especificidades de cada contexto (por ejemplo: falta de concienciación, falta de apoyo institucional, escasez de fondos y de recursos humanos etc.), caben algunas soluciones. La escala seguida muestra diferentes modalidades de formación (genérica, paralela o integrada) que fueron identificados a través de esta investigación y que pueden ser aplicadas aisladas o combinadas.

Las modalidades están organizadas con el objetivo de orientar a las universidades y sus bibliotecas en el momento de valorar la forma o formas de introducir la formación específica de la ALFIN en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario. Las especificaciones de cada modalidad pueden ser consultadas en el Cuadro 17 en este apartado, epígrafe 6.1.2. Ahora bien, se insiste en que en la planificación de un plan de formación en ALFIN para estudiantes universitarios debe hacer hincapié en el desarrollo de un plan de formación completo (teoría y práctica) en diferentes niveles y que dé igualdad de oportunidades a todos los estudiantes para graduarse con competencias informacionales.



6.2.3 Fase 3 – Diseño de la propuesta de formación

Fundamentada en los resultados del análisis del contexto institucional, en la definición del marco de competencias informacionales y la estrategia de integración, se debe diseñar una propuesta o plan de integración curricular de acuerdo con el consenso de la comunidad universitaria y las necesidades de los estudiantes. El objetivo de un plan estratégico siguiendo la línea adoptada en las instituciones en el ámbito administrativo “consiste en configurar y reconfigurar las actividades de la organización y de sus productos y servicios, de modo que ellos combinen resultados y perpetuación” (TEIXEIRA, 2012). Sistematizar las actividades y obtener resultados y permanencia son los principales logros que se espera al definir un plan de ALFIN en las universidades.

La propuesta de integración fundamentada en el análisis del contexto institucional debe establecer las metas y líneas de actuación del programa ALFIN haciendo hincapié en la necesidad de la adquisición de las competencias informacionales y su importancia para los estudiantes. Entre otras características un plan de acción institucional de la ALFIN deberá contemplar:

- **Misión:** debe incluir una definición clara de la ALFIN en consonancia con las políticas adoptadas o establecidas por la universidad para la adquisición de las competencias informacionales y/o en consonancia con las normas internacionales existentes; corresponderse con las declaraciones de misión de la institución, así como reflejar las ventajas y los beneficios para toda la comunidad universitaria.
- **Justificación:** debe describir las razones, necesidades y beneficios de crear un programa de ALFIN (LAU, 2007) en la universidad.
- **Metas y objetivos:** deben ser definidas en consonancia con la misión, metas y objetivos de la institución y establecer resultados mensurables que permitan la evaluación del programa.
- **Resultados de aprendizaje y contenidos básicos:** deben incluir todas las competencias informacionales (en complejidad y profundidad) y deben ser definidos de acuerdo con

el nivel de cada categoría de estudiantes y en consonancia con sus necesidades actuales de información en el contexto de las disciplinas académicas.

- Estrategia de integración: debe especificar cómo se articularán los contenidos de la ALFIN en el currículo académico. Es importante que la estrategia permita secuenciar e integrar las competencias de la ALFIN de forma contextualizada y escalonada en los distintos cursos de la carrera académica del estudiante.
- Recursos humanos: en este apartado se especifica todo el personal involucrado en el programa (gestores, bibliotecarios, profesores, coordinadores de titulación, especialistas en educación, informáticos, etc.) definiendo sus funciones y actividades, reconociendo el trabajo colaborativo y corresponsable como el eje más importante del programa.
- Formación de formadores: esta es una cuestión muy importante en la planificación de la ALFIN, se define cómo y en qué áreas los formadores recibirán capacitación complementaria.
- Formas de promoción y difusión: en este apartado se especifican las formas de difusión (páginas de internet, redes sociales, correo electrónico, reuniones académicas, etc.) de la documentación y políticas sobre el programa institucional de ALFIN en la universidad.
- Presupuesto: debe estimar el costo de recursos, dotación de personal y formación continua que se necesita para realizar las acciones.
- Cronograma: debe especificar las fechas previstas para la implantación de cada una de las acciones predeterminadas en el plan de acción para promover la adquisición de las competencias en información a corto, medio o largo plazo.

Varios documentos pueden apoyar en el desarrollo del plan de acción para la ALFIN (véase *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente* (LAU, 2007); *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate*

Best Practices: a guideline (ACRL, 2003, rev. 2012), *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline* (CUAL, 2004) y *Guía de Buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas* (REBIUN, 2008), entre otros). Son documentos que sirven de referencia para ayudar en el desarrollo del plan de integración de la ALFIN.

El plan institucional de ALFIN establecido deberá ser presentado a las autoridades académicas, sean rectores o vicerrectores o a la instancia académica pertinente para su aprobación final y posteriores deliberaciones. Con la debida aprobación institucional, la propuesta final deberá ser presentada y discutida en todas las instancias necesarias de la comunidad académica (comisión/consejo deliberativos de biblioteca, departamentos y profesores, comités y coordinaciones académicos y de estudiantes).

La sensibilización sobre la importancia del programa de ALFIN es fundamental en las universidades que cuentan con el apoyo institucional y, principalmente, en aquellas que aún necesitan motivar a los órganos de gobierno y demás instancias de la comunidad universitaria sobre los beneficios de la educación para el desarrollo de las competencias informacionales a través del currículo académico. Entre las estrategias que se pueden poner en marcha se encuentran: la promoción de reuniones en las escuelas y facultades con jefes de departamento, coordinadores y profesores para identificar la mejor forma para integrar el programa ALFIN en la facultad; divulgar en la comunidad universitaria videos sobre qué es la ALFIN y sus principales resultados de aprendizaje; impartir conferencias sobre la enseñanza de la ALFIN y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar estudios sobre el comportamiento informacional de los estudiantes y divulgar los resultados, entre otras.

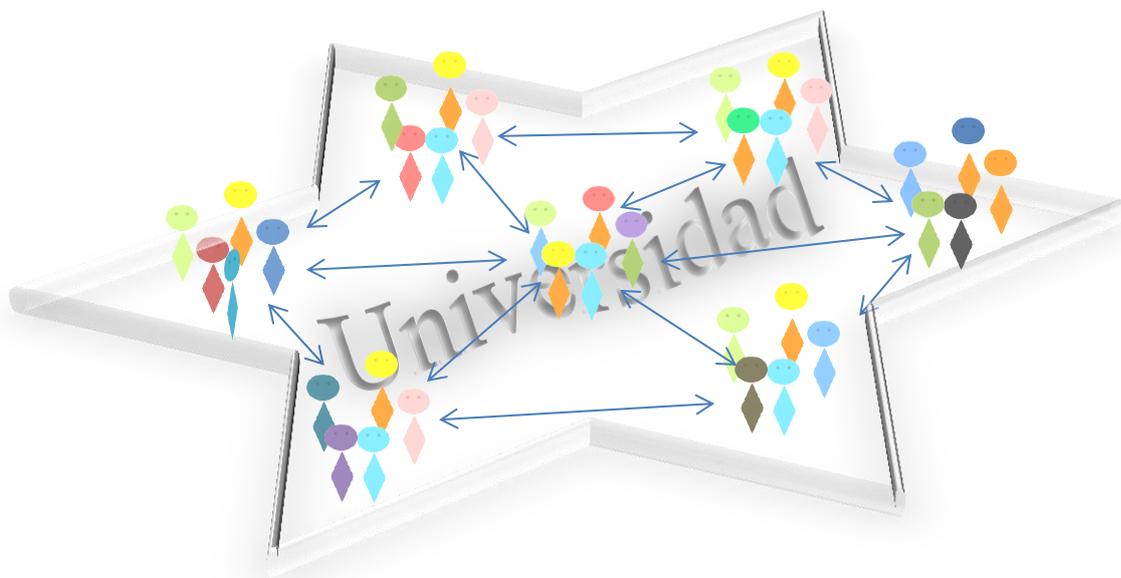
Es recomendable que las autoridades académicas asuman la formación en ALFIN como una meta institucional y deliberen las acciones necesarias para hacer las revisiones curriculares u otras formas posibles de integrar las competencias informacionales dentro de los proyectos pedagógicos de cada titulación a través de asignaturas de formación básicas/obligatorias, previamente seleccionadas para esta finalidad. Ahora bien, la fase inicial de desarrollo de la estrategia de ALFIN en la formación del estudiante deberá ser una experiencia piloto en algunos centros y titulaciones para valorar y evaluar sus resultados para, seguidamente implementarla formalmente en de todas las titulaciones.

6.2.4 Fase 4 - Establecimiento de mecanismos de articulación, coordinación y colaboración

A partir del momento en que se logre el debido apoyo de la comunidad académica para la propuesta de integración de la ALFIN en la formación de estudiantes, deberán empezar las acciones de articulación en las titulaciones y asignaturas, así como la coordinación, organización y la planificación específicas de los planes docentes y de las actividades. Esta es una de las fases complejas en el proceso de integración institucional de la ALFIN.

Con el debido respaldo institucional, el comité central de la ALFIN deberá establecer los contactos necesarios con los representantes de todas las instancias académicas involucradas en el proyecto (ej.: representantes de vicerrectorías de grado y postgrado, biblioteca, facultades y centros, servicio de informática, departamento de apoyo educacional, vicerrectorías/departamento de desarrollo de personas, coordinación estudiantil etc.) con el objetivo de instituir equipos de trabajo de aprendizaje y aplicación de la ALFIN en los diferentes *campus* de la universidad.

Figura 33 - Conformación de comisiones por campus para la integración de la ALFIN



Fuente: Elaborado por la autora

En cuanto a la estructura, debido al tamaño y complejidad de las organizaciones universitarias se recomienda establecer formas de colaboración por campus, con el enfoque de comunidades de práctica, para juntos aprender y encontrar la mejor forma de llevar a cabo las actividades de ALFIN, considerando y respetando las habilidades y capacidades de cada participante. Estos equipos menores y permanentes establecerán las directrices y políticas locales (ej.: de personal, de revisión curricular, de formación de formadores, de comunicación, de promoción y difusión etc.) necesarias para llevar a cabo el proyecto ALFIN conforme el contexto de cada campus, pero con el cuidado de mantener su uniformidad en toda la universidad de acuerdo con las metas y objetivos de la propuesta institucional de ALFIN inicialmente recomendada. En cuanto al personal, lo más importante es definir quiénes son y cuántas personas serán necesarias en cada campus, principalmente el personal bibliotecario que deberá asumir el papel de formador de ALFIN conjuntamente con los profesores de las asignaturas integradores.

En esta fase se debe discutir cómo los grupos de trabajo se incorporarán al funcionamiento y estructura administrativa en cada campus o facultad. Las subcomisiones se podrán formar con coordinadores de titulación y/o de los departamentos de las asignaturas integradoras, profesores de las asignaturas integradoras y bibliotecarios de unidades/centros que serán los responsables de la inserción de los contenidos ALFIN en las asignaturas, la concreción de la cantidad de sesiones de ALFIN, la elaboración de calendarios para la sesiones ministradas por los bibliotecarios y la visita guiada. Deberán ser establecidas reuniones de coordinación para adaptar programas, metodologías, desarrollar actividades y recursos de aprendizaje necesarios para la impartición de las clases en cada asignatura integradora.

Los mecanismos de comunicación e interacción entre la comisión general y las subcomisiones podrán ser a través de reuniones presenciales y a través de sistemas de gestión del aprendizaje, como por ejemplo, Moodle, para el intercambio de información y recursos didácticos. La plataforma Moodle la utilizan profesores y alumnos en muchas universidades, facilita el proceso de comunicación y el intercambio de materiales y recursos de aprendizaje.

La coordinación general también deberá, junto a las autoridades académicas, providenciar la capacitación complementaria en ALFIN para los profesores y bibliotecarios involucrados en el proyecto, si fuese necesario. Esta capacitación podrá ser organizada a través de las vicerrectorías o departamentos de desarrollo de personas, presentes hoy en casi todas las universidades públicas.

Dado el carácter evolutivo del papel del bibliotecario las competencias fundamentales de estos profesionales deben ampliarse. En esta investigación, se han detectado temáticas que pueden servir de referencia para capacitar a los formadores de ALFIN, tales como: metodología de enseñanza, dinámica didáctico-pedagógica, desarrollo de software educativo, diseño y elaboración de contenidos digitales, formación en técnicas de comunicación oral y/o escrita, elaboración de materiales docentes e idiomas, entre otros.

6.2.5 Fase 5 – Implementación de la propuesta

El proceso de implementación de la ALFIN en el aula empieza con la planificación y ejecución de las clases. En este proceso la metodología básica utilizada debe conducir a un contexto favorable para la comprensión de los contenidos centrales de la disciplina enriquecidos con los contenidos de la ALFIN. Como ha señalado Hernández Bejarano (2011, p. 11). “esta fase es quizás una de las que mayor complejidad presenta porque ha de conseguir un equilibrio entre el contenido teórico específico - impartido previamente en el aula por el profesor- con la formación en competencias que le va a proporcionar el bibliotecario”. Las tareas y proyectos propuestas en clase deberán reflejar tanto los resultados de aprendizaje de los contenidos disciplinares como las competencias informacionales que se pretenden alcanzar.

Los responsables de la planificación y docencia de la ALFIN serán los profesores de las asignaturas y los bibliotecarios del campus y/o área donde esté ubicada la titulación en cuestión. Estos profesionales serán los encargados de enlazar los contenidos de la ALFIN al contenido de la asignatura y definir:

- ✓ Los objetivos específicos de aprendizaje.
- ✓ Los métodos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Las actividades de aprendizaje.
- ✓ Los recursos didácticos.
- ✓ Los instrumentos de valoración y evaluación del aprendizaje.

En la preparación de clases y actividades se recomienda tener en cuenta los principios metodológicos indicados por Area Moreira (2007, p. 14), una vez que están definidos de acuerdo con los principios del aprendizaje activo:

- Partir de los conocimientos previos del estudiantado.
- Planificar actividades que permitan al estudiantado aprender a través de la experiencia.
- Favorecer tanto el trabajo individual como el trabajo en equipo entre los estudiantes.
- Adaptar los contenidos a las necesidades profesionales del campo científico de cada titulación.
- Utilizar variados recursos y medios tecnológicos.
- Plantear tareas que requieran la resolución de problemas prácticos.
- Ofrecer tutorización y evaluación continua.

La educación de la ALFIN debe integrarse en asignaturas académicas desde una perspectiva coherente con los nuevos paradigmas de la educación actual del aprendizaje por competencias, y a través de distintos métodos para el desarrollo eficaz del conocimiento como: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, estudio de casos, contrato de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, entre otros

Es recomendable que en las clases de ALFIN impartidas por los bibliotecarios se pueda contar con el apoyo y presencia del profesor de la asignatura integradora. Los bibliotecarios, como expertos en este campo, son los responsables del desarrollo de las competencias relacionadas con la comprensión del universo informacional, la búsqueda, evaluación y organización de la información, habilidades necesarias para afrontar las necesidades informacionales en la titulación y en cualquier ámbito. En cuanto a los profesores, son los encargados de la enseñanza de las competencias de interpretación y uso de la información contextualizada a través de los contenidos disciplinares y de dar continuidad a través de la asignatura proponiendo actividades que contemplen el desarrollo de las competencias en información desarrolladas en las clases de ALFIN.

En cuanto a las modalidades organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la ALFIN deberá impartirse tanto a través de clases teóricas y prácticas como a través del trabajo en grupo, trabajo autónomo y seminarios. Combinar las clases teóricas en el aula convencional con las prácticas en el aula de informática, así como complementarlas con actividades y recursos de aprendizaje en línea, es decir, adoptar la metodología de formación híbrida. Con el enfoque híbrido que contempla tanto la cultura del encuentro (el presencial) como la flexibilidad y conveniencia de la tecnología como soporte pedagógico, las actividades de ALFIN y de las asignaturas integradoras se enriquecen con recursos didácticos, humanos y tecnológicos (*podcasting, clickers, blogs, wikis, screen capture, chat, videoclips*

etc.). La formación presencial puede ser apoyada por plataformas de *e-learning* y correos electrónicos para intercambios de actividades y archivos entre los alumnos y profesores, lo que ya ocurre en muchas universidades en el contexto de las asignaturas académicas y cursos de capacitación a través de la educación a distancia.

Este enfoque de impartición de la ALFIN de forma híbrida (combinando actividades presenciales y virtuales) es absolutamente necesario para programas universitarios de ALFIN debido a cantidad de alumnos y a la limitación del personal bibliotecario que imparte las sesiones de forma presencial. Toda la experiencia en educación a distancia que ya es practicada por los profesores en sus asignaturas podría ser utilizada como modelo y apoyo en la planificación de las sesiones de ALFIN dentro de las asignaturas.

Será importante también la creación de un banco de recursos digitales para el aprendizaje de la ALFIN, tanto para compartir materiales y documentos de uso general entre todas las comisiones como para servir de apoyo al estudiante. Esta práctica ya es común en algunas universidades, como por ejemplo: en la Universidad Carlos III de Madrid y en la Cardiff University (véase un ejemplo en: <https://ilrb.cf.ac.uk/>).

Al implementar las clases en asignaturas, la evaluación del aprendizaje como parte esencial del proceso formativo debe ser constante y sistemática con la perspectiva tanto para orientar el proceso formativo como para proponer las mejoras que se pueden hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además del diagnóstico inicial para detectar los conocimientos previos del alumno en ALFIN y de la evaluación sumativa (final), se deberá principalmente evaluar todo el proceso de realización de tareas a través de la evaluación procesual (formativa) para indicar los rendimientos de las capacidades adquiridas y sus posibles debilidades.

Priorizar la evaluación objetiva, como sugiere Lancaster (1996), ya que se aparta de las opiniones (de participantes, instructores y observadores independientes), pura y simplemente debe perseguir una evaluación más sistemática y eventualmente más cualificada. Es decir, el éxito de la formación debe ser medido testando los conocimientos del alumno antes y después de su participación en las actividades para verificar conocimientos adquiridos, cambios de actitudes y/o conductas.

2.2.6 Fase 6 - Evaluación del programa

Una vez que la ALFIN se integre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad, sus logros deben ser evaluados tanto como resultado del aprendizaje de la

asignatura en que la integra como una competencia genérica del graduado a través de la efectividad de sus resultados académicos finales.

Por un lado, y como se ha señalado anteriormente, la evaluación debe estar presente en el momento de la planificación de las clases a través de la evaluación diagnóstica para detectar el nivel de ALFIN de los alumnos y de la definición de los resultados del aprendizaje, así como durante todo el proceso de ejecución de las mismas con el objetivo de proporcionar la máxima información para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje reajustando constantemente los objetivos, planes y programas, métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos.

La forma de evaluación del aprendizaje utilizada en cada asignatura debe ser detallada por bibliotecarios y profesores en el momento de planificación de los resultados esperados y formas de evaluación de la asignatura, y de acuerdo con la normativa de evaluación establecida por cada universidad y sus departamentos. Siempre que sea posible, se deben utilizar métodos directos de recogida de datos, y la evaluación debe aproximarse lo más posible al contexto real, es decir, se proponen en las actividades situaciones que puedan ocurrir, y que permitan al alumno identificar y corregir sus errores.

Por otro lado, una de las grandes ventajas de este modelo de integración de la ALFIN a través de asignaturas para su evaluación es que da oportunidad de mantener conexiones con los alumnos durante largos períodos de tiempo, es decir, se puede ver su progreso durante su paso por cada asignatura, y llevar a cabo un proceso de evaluación sistemático. Al impartir la ALFIN con esta perspectiva longitudinal (progresiva a lo largo del grado) se pueden desarrollar instrumentos para evaluarla de forma gradual, es decir, valorar el progreso de las competencias informacionales de los estudiantes desde la implantación del programa hasta el momento de graduarse.

Por ejemplo, se pueden recoger evidencias de los cambios en la conducta del alumno en relación a la utilización de fuentes de información (si son variadas, fiables, actualizadas y adecuadas a la disciplina), interpretación crítica de la información para apoyar los argumentos, prácticas académicas sobre citas literales y paráfrasis, construcción de bibliografías apropiadas y normalizadas, demostración y comprensión de lo que constituye el plagio, entre otros logros. Estos datos sirven para fomentar la toma de decisiones en el alumnado como para evidenciar el éxito del programa.

Como el proceso de evaluación en general es dificultoso, y para llevarlo a cabo se necesitan conocimientos y experiencias, es recomendable seguir un proceso de evaluación colaborativo entre bibliotecarios y profesores, puesto que estos últimos son expertos en esta

cuestión y poseen experiencia en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. A través de la evaluación colaborativa entre profesores, bibliotecarios y estudiantes se puede desarrollar la evaluación directa y auténtica.

La evaluación a través de portafolios estudiantiles sería una opción recomendable para el desarrollo de la evaluación de acuerdo con las características del proceso educacional constructivista y de la evaluación objetiva defendido en esta tesis. Dado que como han destacado distintos autores (VALERO et al. 2007; DÍAZ LOBATO, LÓPEZ ENCUESTRA; GÓMEZ-ABASCAL, 2010; SERRANO-GALLARDO et al., 2010; SERDÀ-FERRER, CUNILL-OLIVAS; ALSINA, 2011) los portafolios didácticos son compatibles con los principios del movimiento competencial, de la evaluación auténtica y del aprendizaje activo.

Crear un portafolio rotativo, en formato electrónico (e-portafolio) a través de aplicaciones gratuitas como Google Sites y softwares libres, entre las asignaturas integradoras de la ALFIN desde la primera asignatura hasta el trapajo de fin de grado, encapsulando los trabajos más representativos de clase y de investigación, que evidencien el progreso del alumno, y desarrollados mediante la tutoría de los profesores y bibliotecarios, sería una opción muy beneficiosa.

El portafolio es un instrumento propio del aprendizaje constructivista, y sirve tanto para evaluar los objetivos de las asignaturas como los objetivos de la ALFIN y además “la evaluación sería una actividad imbricada en el propio aprendizaje” (MIGUEL DÍAZ 2005, p. 44).

Como un instrumento de evaluación tanto formativa como sumativa, es decir, que contemple tanto la evaluación acumulativa como global, el portafolio debe ser planificado de forma rigurosa, y la evaluación final deberá ser parte de la nota final de las asignaturas integradoras. Para facilitar la implantación del portafolio educativo en la formación de los estudiantes es fundamental:

- Definir el propósito y tipo de portafolio (formativo, sumativo o ambos).
- Definir bien los contenidos/actividades y los resultados (objetivos docentes) que van a evaluarse.
- Detallar la estrategia de la interrelación alumno profesor durante la generación-evaluación del portafolio, y de los procedimientos de retroalimentación.
- Desarrollar un sistema de calificación-evaluación (criterios de validez y fiabilidad).
- Planificar la evaluación determinando el tiempo y los evaluadores.

- Orientar al estudiante sobre la estructura y manejo del portafolio, así como acerca del proceso de evaluación al que va a someterse (DÍAZ LOBATO, LÓPEZ ENCUESTRA; GÓMEZ-ABASCAL, 2010).

Las actividades del portafolio se pueden coordinar con el programa de la asignatura y con la planificación de las sesiones de ALFIN. Ejemplos de actividades de ALFIN para incluir en un portafolio podrían ser: “evaluación crítica de artículos de revista”, “búsquedas bibliográficas”, “redacción o informe como prueba de investigación”, así como el “diario reflexivo” y la “autoevaluación”, los cuales dan la oportunidad tanto de verificar las competencias informacionales aplicadas y el aprendizaje de los contenidos de la asignatura durante la elaboración de la actividad, además de la manera con la que el alumno concibe lo aprendido a través de la autorreflexión del proceso seguido. Por ejemplo, en la elaboración de un “informe como prueba de investigación” sobre algún tema de la asignatura se pueden evaluar la estructura, organización y expresión escrita; la comprensión del contenido de la materia; el grado de profundización e interrelación de los conceptos estudiados como la fundamentación teórica de argumentos, la calidad y pertinencia de la bibliografía y citas aportadas, la actitud ética en relación a los derechos de autor, y además, el análisis de las dificultades del aprendizaje en la elaboración de la tarea.

En síntesis, la incorporación de la ALFIN de manera formal y escalonada en los contextos de asignaturas concretas en las universidades es un proceso complejo y será necesario afrontar varios retos, dado que requiere una reestructuración o revisión de los proyectos pedagógicos de las carreras, un cambio en el plan/guía docente de las asignaturas elegidas y que depende de la acción favorable del profesor, una infraestructura humana y material adecuada, capacitación y valorización de bibliotecarios y profesores, participación efectiva de toda la comunidad académica y principalmente la concienciación y aceptación de los bibliotecarios y profesores para planificar, impartir y evaluar la ALFIN en colaboración.

7 CONCLUSIONES FINALES, RECOMENDACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

El objetivo general de esta investigación ha sido elaborar un trabajo sobre la ALFIN con la finalidad de analizar, describir y valorar su integración de forma progresiva, extensiva y estable en la formación del estudiante universitario, para contribuir en el proceso educacional de las universidades y sus bibliotecas, proponiendo un conjunto de directrices generales y recomendaciones sobre esta cuestión.

El punto de partida para el análisis parte de cuatro cuestiones. La primera fue detectar y analizar si las universidades y sus bibliotecas, en general, están planificando e integrando la ALFIN en la formación de sus estudiantes y, en particular, en Brasil y en España. La segunda, cómo lo hacen, destacando las estrategias o modalidades. La tercera, qué requisitos institucionales/administrativos y pedagógicos son favorables y/o son necesarios para integrarla en el conjunto de estudios y prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje. La cuarta, y última, las dificultades encontradas que impiden una efectiva integración en la universidad.

Para dar respuestas a las cuestiones anteriores y cumplir con el objetivo general propuesto en esta tesis se ha seguido con los objetivos específicos que representan las etapas de esta investigación y que se sintetizan en un conjunto de conclusiones, tal y como se señala a continuación.

7.1 CONCLUSIONES FINALES

Al revisar la literatura científica, analizar diferentes estudios y realizar la investigación empírica, se infiere que:

1. La ALFIN, considerada como una de las alfabetizaciones contemporáneas, está situada en la educación superior como una competencia genérica (común a todas las áreas y titulaciones). Así la recomiendan distintos organismos internacionales, nacionales y, más específicamente, el proyecto *Tuning* tanto en Europa como en América Latina, considerándola una aportación necesaria tanto para el proceso de formación del estudiante como para la construcción de una base sólida del aprendizaje autónomo y de la investigación que exige el aprendizaje permanente.

A pesar de que distintos autores, instituciones y los bibliotecarios encuestados en Brasil y España coinciden en que la forma más adecuada para integrar la ALFIN en la formación del estudiante universitario es a través del currículo académico se puede afirmar que:

2. La integración curricular en las universidades y sus bibliotecas aún no es una tendencia generalizada. Las universidades, debido a sus dinámicas estructurales, culturales o humanas, se encuentran con dificultades para integrarla de forma extensiva y estable en la formación de todos sus estudiantes, y más aún, para impartirla de forma escalonada en los diferentes niveles.

La mayoría de las iniciativas de las bibliotecas analizadas en esta tesis ratifica que la integración específica de la ALFIN en la formación del estudiante es parcial en relación al alcance e impartidas de manera no formalizada institucionalmente. Estos resultados, en gran medida, pueden ser consecuencia de que:

3. Múltiples obstáculos limitan la educación de la ALFIN en la universidad: la falta de comprensión de su concepto en la comunidad universitaria, la falta de personal, la falta de apoyo institucional, la falta de claridad de quién es la responsabilidad de la formación en ALFIN y la escasa colaboración entre docentes y bibliotecarios.

En las universidades públicas españolas que participaron de esta investigación hay una gran tendencia a la articulación de la ALFIN en la formación de los estudiantes. Es una de las competencias genéricas recomendada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y también es una de las líneas estratégicas del modelo CRAI adoptado por la CRUE para las bibliotecas universitarias. Impulsada tanto por las carencias informacionales de los estudiantes como por las reformas implantadas a partir de las directrices del plan Bolonia y por el cambio pedagógico emanado de estas.

4. La gran mayoría (96,4%) de las universidades públicas españolas encuestadas, con excepción de una que no contestó las preguntas sobre las estrategias o actividades de ALFIN, imparten algún tipo de actividad, bien como cursos breves, asignaturas y/o sesiones para alumnos de grado y postgrado. Ahora bien, la articulación

institucional, acreditada, obligatoria y transversal a todas las disciplinas académicas aún no es una tendencia generalizada y solo se da en unos pocos casos.

5. En las universidades federales de Brasil los resultados muestran que la ALFIN aún representa un gran reto para ser alcanzado. A pesar de que ya están acostumbradas a la formación de usuarios, y a reconocer la importancia de la ALFIN y su responsabilidad en este proceso - lo que es muy positivo-, la mayoría (51,5%) de las bibliotecas que participaron en esta investigación aún no imparte actividades específicas de ALFIN, y la minoría (48,5%) que las imparten lo hace más precisamente de manera no formal y/o a través de actividades extracurriculares, tanto para alumnos de grado como de postgrado. Las universidades públicas federales brasileñas y sus bibliotecas aún necesitan examinar sus políticas y actividades para potenciar acciones integradoras y completas para la educación de la ALFIN en la formación del estudiante universitario.
6. Las iniciativas de elaboración de una propuesta o plan de ALFIN parten, en su mayoría, exclusivamente de la iniciativa de la biblioteca universitaria en los dos países. El protagonismo de las bibliotecas universitarias en la formación de la ALFIN queda constatado en esta investigación.
7. Las universidades están utilizando distintas modalidades de formación en ALFIN (sesiones, cursos breves y asignaturas), tanto de carácter genérico (actividades extracurriculares) y paralelo (actividades complementarias a las titulaciones y/o asignaturas) como integrado (actividades incorporadas formalmente como parte del currículo), de forma individual o combinada para garantizar la progresión, según se indica a continuación:
 - a. El modelo de sesiones formativas, que incluye: sesiones a petición, sesiones planificadas e impartidas dentro de asignaturas a través de la colaboración entre bibliotecarios y profesores, así como sesiones impartidas por bibliotecarios e institucionalmente integradas en las titulaciones como parte de una o varias asignaturas predeterminadas y obligatorias.

- b. El modelo de cursos breves, que incluye: curso independiente, organizado y ofertado por la biblioteca con o sin reconocimiento de créditos, curso desarrollado a través de la cooperación entre universidades e impartido en asignaturas obligatorias a través de la colaboración entre bibliotecarios y profesores, así como curso impartido por la biblioteca e integrado institucionalmente en las titulaciones como parte de una asignatura predeterminada y obligatoria.
- c. El modelo de asignaturas, que incluye: asignatura específica, obligatoria u opcional, integrada en algunas titulaciones e impartidas por profesores, así como asignatura específica, obligatoria y transversal a todas las titulaciones impartida por profesores con la colaboración de la biblioteca.

Para que esta formación esté integrada de forma extensiva, que llegue a todos los alumnos y que sea estable, la enseñanza de ALFIN debe ser planteada de manera formalizada institucionalmente.

- 8. Las universidades españolas que participaron en esta investigación confirman esta aseveración, dado que solo las que han definido e implantado la ALFIN en el currículo como una estrategia institucional, obligatoria y transversal (ya sea como una asignatura específica o con sus contenidos en otras) han conseguido impartirla en todas las titulaciones de grado en el primer curso de manera uniforme y sistemática.
- 9. Para ayudar a superar las carencias informacionales de los estudiantes, la formación en ALFIN debe estar articulada a través del marco curricular. Esta afirmación está en consonancia con lo que han explicitado los participantes en esta investigación en ambos países, cuando en su mayoría sugieren que la forma más eficaz de implantar las competencias informacionales en la universidad es a través del currículo académico, dado que defienden la integración de la ALFIN en el currículo a través de asignaturas específicas y/o cursos.
- 10. Las modalidades de impartición de la ALFIN más utilizadas en las universidades analizadas son la presencial o mixta (combinación de presencial y virtual/digital)

destacada en el caso español, seguido de la virtual (con tutoría) en unos pocos casos en los dos países. Ahora bien, la combinación de la enseñanza-aprendizaje presencial y virtual/digital es una tendencia emergente que se destaca en el ámbito de la educación en general y de la ALFIN en particular, pero, de momento, la mejor forma de impartirla deberá ser valorada a partir de la realidad de cada contexto institucional y de las necesidades de los estudiantes. Los espacios donde se imparte también son variados: salón de clase de la biblioteca, aula convencional y aula informática.

11. La evaluación aún representa un gran reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ALFIN en las universidades investigadas. La ALFIN requiere un proceso de evaluación constante y profundo que contemple tanto la evaluación diagnóstica, formativa como sumativa, centrado en la evaluación objetiva y en los valores educativos de la institución.
12. La universidad y su biblioteca se encuentran ante un gran desafío, dado que para lograr una integración completa y progresiva, que dé oportunidad al alumnado de comprender y aplicar los conceptos y las competencias informacionales, tanto las iniciales (definir la necesidad, buscar y ordenar) como las más complejas (evaluar, interpretar, transformar, crear y comunicar la información) requiere acciones políticas institucionales, el contexto de las disciplinas académicas, tiempo, así como exige una variedad de requisitos/factores institucionales/administrativos y pedagógicos.
13. La presencia de las competencias informacionales en las políticas nacionales de educación y/o en los requisitos de agencias de acreditación de estudios y de garantía de calidad avala y facilita la integración de la ALFIN en la universidad. Igualmente, las políticas curriculares que definen en el proyecto pedagógico de todas las titulaciones la ALFIN como una de las competencias genéricas que todo el alumnado debe conseguir al graduarse, ratifica su importancia y ayuda en su implantación en la formación del estudiante.
14. Uno de los principales factores institucionales que influye en el proceso de integración curricular de la ALFIN es la necesidad del apoyo de gobiernos

académicos (políticos y de gestión) para que esta sea reconocida como elemento clave en el marco de aprendizaje de la universidad, para garantizar la integración curricular (adaptación de planes de estudio y establecimiento de directrices), el apoyo administrativo y proveer fondos. Y, lo que es más importante, impulsar la colaboración entre directivos académicos, profesores y bibliotecarios.

15. Otro factor institucional fundamental para la implantación estructurada de la ALFIN en la universidad es la planificación, es decir, la elaboración de un plan de acción, estableciendo la misión, las metas, los objetivos, las estrategias de inserción en el currículo, contenidos, personal involucrado y formas de evaluación. Un plan de integración de la ALFIN en la universidad también sirve como un instrumento de promoción y marketing de las competencias informacionales.
16. La ALFIN en las universidades analizadas, en gran medida, es llevada a cabo por la biblioteca y sus profesionales, por lo que es importante que tengan una actitud proactiva. Esta investigación ratifica que la biblioteca universitaria está llamada a liderar y fomentar la adquisición de la ALFIN en la universidad, y esta debe ser una de sus principales funciones educativas-formativas.
17. La participación activa de la biblioteca en el proceso de formación de estudiantes en competencias informacionales requiere un cambio en su función educativa, esta debe replantear y alinear sus actividades formativas con el proyecto institucional de ALFIN, y consecuentemente, existirá la necesidad de fortalecer su plantilla de personal, designar y capacitar en competencias informacionales y pedagógicas a los bibliotecarios para actuar de forma directa y continuada en el proceso formativo.
18. La ALFIN debidamente formalizada permite al bibliotecario involucrarse de forma legítima y directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad, asumir un compromiso regular en el contexto del aprendizaje académico, trabajar más cerca de los estudiantes, detectar mejor sus necesidades y carencias y trabajar formalmente en colaboración con los profesores.

19. La colaboración es otro requisito institucional fundamental en la integración de la ALFIN en la formación de estudiantes para establecer relaciones sólidas, principalmente entre directores de facultades, coordinadores de departamentos y de asignaturas, profesores y bibliotecarios. Estos últimos (profesores y bibliotecarios) tienen múltiples misiones, además de participar en la planificación y organización general del programa institucional son los responsables de la planificación e impartición de la docencia (formulación de los objetivos de aprendizaje, adaptación de guías docentes, definición de contenidos, actividades, procedimientos de evaluación, etc.).
20. La ALFIN debe ser impartida a través de la colaboración y/o corresponsabilidad entre bibliotecarios y profesores. Pero, la falta de colaboración entre estos profesionales en la educación de la ALFIN aún suscita muchas discusiones y es considerada como una de las principales barreras.
21. La ALFIN necesita del contexto de las asignaturas y actividades académicas, y esta a su vez es muy beneficiosa para las disciplinas, dado que impulsa el aprendizaje de los contenidos disciplinares a través del uso adecuado de la información. Para aprender a través del uso de la información, es importante comprender cómo se produce, organiza y difunde la información, definir la necesidad inicial de información, planificar la búsqueda, buscar, evaluar e interpretar la información, para aplicarla después a un trabajo o proyecto concreto de clase y, posteriormente exponerlo a sus profesores y compañeros explicando el proceso informacional seguido y reflexionando sobre sus resultados.
22. La dimensión integral de la ALFIN que combine teoría y práctica reflexiva sucede mejor cuando sus conceptos más abstractos son desarrollados conjuntamente con los contenidos temáticos de las disciplinas. Ahora bien, las asignaturas elegidas para integrar la ALFIN deben ser aquellas en que coordinadores de departamentos, profesores y bibliotecarios de forma conjunta juzguen más favorables a la inserción con más profundidad de las competencias informacionales, como por ejemplo, en las de introducción a disciplinas y/o aquellas que demandan tareas y/o proyectos de investigación.

23. La docencia de la ALFIN requiere una estructura formalizada, política de contenidos y resultados de aprendizaje especificados en cada contexto institucional, y que abarque todas las competencias informacionales consideradas clave, constantes en estándares y modelos de ALFIN nacionales y/o internacionales, así como que contemple, en cierta medida, otras alfabetizaciones indisociables como la informática y las TIC, hasta donde sean necesarias para su aplicación teórica y práctica. El alcance, la profundidad, la complejidad y la forma de escalonamiento de las competencias en los componentes curriculares deben ser establecidos de forma conjunta por la comunidad universitaria, y en particular, en cada facultad o centro por profesores y bibliotecarios.
24. La formación en ALFIN requiere continuidad y refuerzo. Como las estrategias institucionales analizadas contemplan solo el nivel básico de la ALFIN impartido en primer curso, las coordinadoras entrevistadas han señalado la necesidad de continuidad y refuerzo en los demás cursos académicos, principalmente, en el fin de grado y en postgrado. Lo que confirma la necesidad de construir el conocimiento de ALFIN de forma progresiva avanzando a medida que el alumno progresa en sus estudios y ratifica lo que está ampliamente relatado en la literatura. Es necesario construir el conocimiento de ALFIN a través del tiempo dando un mayor apoyo al alumno en su primer año y/o ir avanzando.
25. La institucionalización de la ALFIN requiere un gran esfuerzo y empeño de toda la comunidad universitaria, así como una mayor inversión en su promoción dentro del campus, dado que incorporar las competencias informacionales de forma curricular exige cambios en la cultura pedagógica institucional como un todo, y bibliotecaria en particular, y, no siempre, los sujetos implicados son receptivos a cambios e innovaciones.
26. Para integrar la ALFIN de forma estable, progresiva y que dé igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, es necesario desarrollar una estrategia de ALFIN a partir del análisis de la cultura de la institución, de su comunidad de aprendizaje y de la definición de un marco competencias informacionales clave alineada con un conjunto de contenidos básicos.

27. La ALFIN debe ser integrada en el currículo de manera formal, estructurada mediante una propuesta institucional con conceptos, metas, objetivos, contenidos, estrategias de integración, equipos responsables por campus, formas de capacitación de formadores, mecanismos de colaboración y proceso de evaluación bien definidos, dirigido a la concienciación de todos los miembros de la comunidad universitaria a través de su difusión y su posterior implantación de forma presencial apoyada por recursos tecnológicos de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Finalmente, esta tesis, de acuerdo con el contexto estudiado, ratifica las premisas definidas inicialmente: la educación de la ALFIN en la universidad recae, principalmente sobre la biblioteca universitaria y exige un esfuerzo mayor, trasciende sus límites, es recomendada por políticas y directrices educacionales internacionales, nacionales e institucionales y, siendo así, es un compromiso de toda la universidad. Debe estar integrada en el macro currículo planteado por la institución, en el plan de estudios de cada disciplina y en el plan/guía de las asignaturas, y ello depende de todos los que están en la gestión y política de la universidad y de los que se encargan de la enseñanza-aprendizaje y de la formación.

La educación de la ALFIN formalmente integrada en el plan de estudios exige que la biblioteca universitaria asuma una nueva perspectiva en el ámbito de su acción educativa, la cual necesita estratégicamente reorganizarse y potenciar sus estructuras, principalmente en relación a los recursos humanos y a su capacitación complementaria para poder impartir las competencias informacionales de forma corresponsable con los profesores y de forma continuada año tras año en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lograr el éxito de la implantación curricular de la ALFIN de forma estable, extensiva y progresiva, como se defiende en este estudio, es una meta compleja y dificultosa, dado que requiere inversión, disposición, acción e interacción de todos los implicados en la comunidad universitaria. No obstante, se insiste que ante los beneficios pedagógicos y sociales de la ALFIN este reto debe ser uno de los principales compromisos pedagógico-sociales de la universidad y de su biblioteca con sus estudiantes.

7.2 RECOMENDACIONES PARA PROMOVER LA ALFIN EN LA UNIVERSIDAD

Considerando que el estudiante necesita interactuar intensamente con la información durante el desarrollo de su titulación para volverse más crítico frente a la información que

encuentra y consume, a partir de las conclusiones de esta tesis se recomienda para el desarrollo de un programa de ALFIN integrado al currículo académico:

- 1) Reconocimiento y defensa de la ALFIN por los órganos de gobierno de la universidad como una competencia genérica del alumnado graduado para que llegue a todos la igualdad de oportunidades de formarse con competencias en información. Para ello requiere la inserción de la ALFIN en el proyecto pedagógico institucional, en los planes de estudios de todos los programas académicos y como un eje en el plan estratégico tanto de la universidad como de la biblioteca para formalizar la inclusión de esta formación en la universidad.
- 2) Establecimiento de una comisión institucional de trabajo por los órganos de gobierno de la universidad, de perfil multidisciplinar formada por distintos representantes de la comunidad universitaria (gestores, coordinadores de departamentos, bibliotecarios, profesores, estudiantes, informáticos, pedagogos etc.) con el fin de, a través de un proceso de colaboración, intercambiar ideas, detectar experiencias internas y externas de ALFIN, así como llevar a cabo estudios y definir las políticas necesarias para la implantación institucional de la ALFIN acorde con las prioridades reales de la comunidad académica.
- 3) Definición de políticas de competencias y contenidos de la ALFIN identificando qué y cómo pueden ser enseñados, es decir, para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudar en el desarrollo de objetivos y facilitar la evaluación de sus logros. Para ello, basado en normas, modelos y marcos de ALFIN y a través del diálogo con la comunidad académica (docentes, estudiantes, gestores, funcionarios) definir un marco institucional de competencias informacionales y el contenido programático de referencia, de acuerdo con el perfil de los estudiantes.
- 4) Desarrollo de un plan de acción institucional (a nivel estratégico y operativo) para la formación de la ALFIN fundamentado en el análisis del contexto institucional, como un instrumento que fomente el diálogo dentro de la comunidad universitaria y que haga hincapié en la necesidad de la adquisición de las competencias en información y su importancia para los estudiantes. Entre otras características, un plan de acción de la ALFIN debe contemplar: definición de la ALFIN, misión/visión/valores de acuerdo

con la misión institucional, justificación, metas y objetivos, competencias/resultados de aprendizaje y contenidos, estrategia/modelo de integración, definición de responsabilidades, formación de formadores (bibliotecarios y profesores), formas de promoción y difusión, formas de implementación, ejecución y de evaluación, así como ejemplos de modelos de integración en otras universidades.

- 5) Desarrollo de un proyecto de sensibilización y concienciación en la comunidad universitaria sobre la importancia de la educación de la ALFIN como formación específica integrada al currículo académico para lograr su aceptación y apoyo. Para ello la universidad y su biblioteca deben invertir en la producción de videos y otros recursos multimedia sobre lo qué es la ALFIN y su relevancia para el proceso de aprendizaje, en la promoción de conferencias y seminarios sobre la educación de la ALFIN y su relación con las asignaturas académicas, en la promoción de reuniones y debates en las escuelas y facultades con jefes de departamento, coordinadores y profesores para identificar buenas prácticas, carencias y áreas para futuros desarrollos de la ALFIN.
- 6) Implantación de la ALFIN de forma institucional, transversal y obligatoria a través del currículo académico. De forma que contemple la adquisición de las competencias informacionales de manera sistemática, contextual, escalonada a lo largo del grado y extensiva a todo el alumnado.
- 7) Establecimiento de mecanismos de articulación y coordinación inter e intradisciplinarios en las escuelas y facultades de modo que faciliten y estimulen las buenas relaciones interpersonales, así como el trabajo cooperativo, colaborativo y corresponsable entre los profesores, bibliotecarios, informáticos, pedagogos, etc., y de forma que se establezcan en cada campus o centro las bases para la constitución de una comunidad que aprende y practica la educación en ALFIN.
- 8) Potenciación, adecuación y reorganización (en relación a los aspectos de infraestructura humana y material) de la biblioteca universitaria para afrontar el desafío de participar como socia activa de educación de la ALFIN insertada de forma permanente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad.

- 9) Promoción de fondos y espacios formativos necesarios para la implantación, desarrollo y mantenimiento de las actividades de ALFIN en la institución y en la biblioteca. Asegurar un número suficiente de laboratorios de computación (aulas informáticas) para clases prácticas, de formadores tanto profesores como bibliotecarios y toda la infraestructura necesaria para la implantación e impartición del programa de ALFIN.

- 10) Promoción de la utilización compartida de recursos digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias en información. Para ello se recomienda la creación de un banco institucional de recursos digitales para el aprendizaje de la ALFIN con los derechos de autor permitidos (autorizados) para el uso en el aula. Igualmente debe ser establecida una red de comunicación para compartir materias entre formadores, profesores y alumnos.

7.3 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Como no fue pretensión de esta tesis agotar la temática de este estudio, o mejor dicho, representa apenas un comienzo, podría abrir un ciclo de investigación sobre la evolución de la ALFIN en las universidades federales brasileñas y españolas a través de un proceso de análisis longitudinal. Además, suscita futuras y diferentes líneas de investigación que podrán ser exploradas con nuevos estudios, entre ellas:

¿Cómo promover la colaboración efectiva entre bibliotecarios y profesores para el desarrollo de una relación de trabajo a largo plazo a través de la ALFIN? ¿Cómo concienciar a estos profesionales sobre la importancia de la docencia corresponsable para que el alumno conozca, comprenda, practique y perfeccione sus competencias en información durante su etapa universitaria?

¿La educación de la ALFIN desarrollada de forma progresiva a través del currículo académico, es decir, empezar desde el primer curso, y se continua en los cursos intermedios hasta culminar en el último de forma más avanzada dando oportunidad y tiempo al alumno para desarrollar y perfeccionar sus competencias informacionales durante su etapa universitaria resultaría un aprendizaje más completo? ¿Cómo se podrían evidenciar las ventajas de un proyecto ALFIN en la formación del estudiante?

¿Están la Ciencia de la Información y la Biblioteconomía formando al bibliotecario para actuar de forma regular y permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo como mediador pasivo de la información sino como formador activo de ALFIN?

REFERENCIAS

ABBOTT, W.; PEACH, D. Building info-skills by degrees: embedding information literacy in university study. **Proceedings of the IATUL Conferences**. 2000. Disponible en: <<http://docs.lib.purdue.edu/iatul/2000/papers/1>>. Acceso en: 12 marzo 2013.

ACRL. **Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline**. ALA/ACRL, 2003. Disponible en: <<http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>>. Acceso en: 13 feb. 2012.

_____. **Guidelines for instruction programs in academic libraries**. ALA/ACRL, 2003, revisada en 2011. Disponible en: <<http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>>. Acceso en: 21 marzo 2013.

_____. **Information literacy standards for science and engineering/technology**. ALA/ACRL/STS, 2006. Disponible en: <<http://www.ala.org/acrl/standards/infolitscitech>>. Acceso en: 20 sept. 2013.

_____. **Normas para bibliotecas universitarias de pregrado**. Traducción Cristóbal Pasadas Ureña. 1999.

_____. **Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior**. Chicago: ALA/ACRL, 2000. Disponible en: <<http://bit.ly/1asvmVL>>. Acceso en: 8 mayo 2010.

_____. **Normas sobre las competencias de los coordinadores y bibliotecarios encargados de la formación de usuarios**. 2007. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profinst_spanish.pdf>. Acceso en 01 dic 2012.

_____. **Objetivos de formación para la alfabetización en información: un modelo de declaración para bibliotecas universitarias**. ALA/ACRL, 2001. Disponible en: <<http://www.aab.es/pdfs/baab65/65a3.pdf>>. Acceso en: 12 dic. 2010.

_____. **Value of academic libraries: a comprehensive research review and report**. Researched by Megan Oakleaf. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2010.

_____. **Visual literacy competency standards for higher education**. 2011. Disponible en: <<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>>. Acceso en: 23 oct. 2012.

ALA. **Glosario ALA de bibliotecología y ciencias de la información**. Madrid: Diaz de Santos, 1988.

_____. **Presidential Committee on Information Literacy: final report**. Chicago: ALA, 1989. Disponible en: <www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>. Acceso en: 5 April 2007.

ALMEIDA FILHO, N. de. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saude Soc.**, v.14, n.3, p. 30-50, 2005.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F.; BORTOLIN, S. Mediação da informação e da leitura. In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2., 2007, Londrina. **Anais ...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

ALMEIDA, M. E. B., **ProInfo**: informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

AMANTE, M. J. **Las bibliotecas universitarias en la sociedad del conocimiento**: retos y dinámicas de colaboración bibliotecario-profesor: un estudio de caso. 2010. Tesis (Doctorado) - Universidad de Alcalá. Departamento de Ciencias Sanitarias y Médico-sociales. Alcalá, 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/1dq3IZN>>. Acceso en: 20 oct. 2012.

_____. Bibliotecas para la ciencia en el siglo XXI: nuevos entornos y retos profesionales: relaciones entre bibliotecarios y profesores en la enseñanza superior. ISCTE-IUL Instituto Universitario de Lisboa. 2012. Disponible en: <<http://bit.ly/1dOhV5t>>. Acceso en 30 enero 2013.

AMATE RODRÍGUEZ, R. et al. Paradigmas metodológicos en el espacio europeo de educación superior, vistos por los alumnos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. 10., 2009, Braga: Universidade do Minho, **Actas ...** Braga, 2009.

ANANIADOU, K.; CLARO, M. Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Traducción por Instituto Tecnologías Educativas. **OCDE Education Working Papers**, n.41, 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/187IYZn>>. Acceso en: 20 enero 2011.

ANECA. **Libro blanco**: títulos de grado en ingeniería náutica e ingeniería marítima. 2006. Disponible en: <http://www.aneca.es/var/media/150228/libroblanco_nautica_def.pdf>. Acceso en: 22 mayo 2012.

ANGLADA I DE FERRER, L. M. Colaboraciones y alianzas: la inteligencia social aplicada a las bibliotecas universitarias. **Anales de Documentación**, n.9, p. 7-15, 2006.

AREA MOREIRA, M. **Adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria**. REBIUN, 2007. Documento marco de REBIUN para la CRUE. Disponible en: <<http://bit.ly/18n4VjT>>. Acceso en: 08 jul. 2011.

_____. (Coord.). **De las bibliotecas universitarias a los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación**: resumen del informe elaborado por un equipo de investigación coordinado por Manuel Area, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. CRUE, 2005.

_____. La alfabetización en la sociedad digital. In: AREA MOREIRA, M.; GUTIÉRREZ MARTÍN, A.; VIDAL FERNÁNDEZ, F. **Alfabetización digital y competencias informacionales**. Madrid: Fundación Telefónica, Ariel, Fundación Encuentro, 2012.

_____. ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v.7, n.2, 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/16F272I>>. Acceso en 10 sept. 2010.

AREA MOREIRA, M; GUARRO, A. La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. **Rev. Rev. Esp. Doc. Cient.**, n. monográfico, p.46-74, 2012.

AREA MOREIRA, M.; GUTIÉRREZ MARTÍN, A.; VIDAL FERNÁNDEZ, F. **Alfabetización digital y competencias informacionales**. Madrid: Fundación Telefónica, Ariel, Fundación Encuentro, 2012.

ARÉVALO BAEZA, M.; DOMÍNGUEZ-AROCA, M. I.; DE-LA-IGLESIA-SÁNCHEZ, A. Trabajo colaborativo e interdisciplinar para el desarrollo de competencias transversales informacionales: una experiencia en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. In: ENCuentro de Innovación en Docencia Universitaria, 5., 2011, Alcalá de Henares. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/15565/>>. Acceso en: 03 abr. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023:2002** – informação e documentação - referências – elaboração. Rio de janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520:2002** - Informação e documentação - citações em documentos – apresentação. Rio de janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724:2011** - Informação e documentação - trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de janeiro, 2011.

AZEVEDO, A.W.; MARÃO BERAQUET, V.S. Formação e competência informacional do bibliotecário médico brasileiro. **RDBCI**, v.7, v.2, 199-218, 2010.

BADKE, W. Ten reasons to teach information literacy for credit, **Online**, v. 32 n. 6, p. 47-9, 2008.

BARRERA GÓMEZ, J. COE: alianzas de la biblioteca de la Universidad de Sevilla para la formación virtual en CI2. In: JORNADAS CRAI, 10., 2012, Logroño.

BASIL, C. **Information literacy policies in european universities**.2008. Disponible en: <<http://www.unav.edu/documents/1807770/2776220/crai6.pdf>>. Acceso en: 04 oct. 2012.

BASULTO RUÍZ, E. **Estrategia de alfabetización informacional para los estudiantes de la carrera de Ingeniería Agrícola que cursan el Plan de Estudios “D”**. Tesis (Máster en Ciencias en Docencia Superior Agraria) - Universidad Agraria de la Habana. 2008.

BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de Documentación**, n. 5, 2002. Disponible en: <<http://bit.ly/I4ngbS>>. Acceso en: 20 nov. 2012.

BÉGUIN-VERBRUGGE, A. Compétences informationnelles pour une meilleure insertion Universitaire. In: RENCONTRES FORMIST, 5, 2005, Villeurbanne. Parcours de formation documentaire des étudiants: à qui de jouer? Disponible en: <<http://bit.ly/1b40ehn>>. Acceso en: 18 feb. 2013.

BELLUZZO, R.C.B. **Competência em informação: um diferencial das pessoas no século XXI**. 2005. Disponible en: <http://www.fe.unicamp.br/getic/arquivos/Oficina_Regina.pdf>. Acceso en: 02 agosto 2010.

_____. **Educação de usuários de bibliotecas universitárias, da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes**. São Paulo: USP/ECA, 1989. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo.

_____. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v.2, n.2, p.78-89, 2006. Disponible en: <<http://bit.ly/17eq55t>>. Acceso en: 20 oct. 2013.

BENITO MORALES, F. Nuevas necesidades, nuevas habilidades: fundamentos de la alfabetización en información. In: GÓMEZ-HERNÁNDEZ, J.A. et al. **Estrategias y modelos para enseñar a usar la información**. 2000. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/6717/>>. Acceso en: 23 enero 2012.

_____. Cuestiones previas a un proyecto ALFIN. In: JORNADAS BIBLIOTECARIAS DE ANDALUCÍA. ANTEQUERA. 14., 2007, Málaga.

BENNETT, S. Libraries and learning: a history of paradigm change. **Portal: Libraries and the Academy**, v. 9, n.2, abr., p. 181-197, 2009.

BENT, M.; STOCKDALE, E. Integrating information literacy as a habit of learning - assessing the impact of a golden thread of IL in the curriculum. **Journal of Information Literacy**, v.3, n.1, p. 43-50, 2009.

BERNHARD, P. La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior: situación actual. **Anales de Documentación**, n.5, p. 409-435, 2002. Traducción al español de Sara Pasadas del Amo. Disponible en: <<http://bit.ly/1eecV81>>. Acceso en: 05 mayo 2011.

_____. Apprendre à maîtriser l'information: des habiletés indispensables dans une société du savoir. **Éducation et Francophonie**, v. 26, n. 1, 1998. Education et francophonie. XXVI, 1. Disponible en: <<http://bit.ly/1dOYmqE>>. Acceso en 21 oct. 2011.

BERNHEIM C. T.; CHAUI, M. S. **Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior**. Unesco: Paris, 2003.

BLASCO OLIVARES, A.; DURBAN ROCA, G. La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. **Revista Española de Documentación Científica**, n. monográfico, p.100-135, 2012.

BOKELMANN, H. Pedagogía. In: SPECK, J. et al. (ed.). **Conceptos fundamentales de pedagogía**. Barcelona: Herder, 1981.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 9, maio, 2006. Disponible en: <<http://bit.ly/1amONzs>>. Acceso en: 16 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília, 2000. Disponible en: <<http://bit.ly/1fPxLuL>> . Acceso en: 28 sept. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Recuperado de Disponible em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acceso en: 17 abr. 2013.

_____. Parecer CES nº 968/98, de 17 de dezembro de 1998. **Diário Oficial da União**, de 23/12/1998. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf>. Acceso en: 16 abr. 2013.

_____. **Resolução CES n.º 1**, de 27 de Janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/R012799.pdf>>. Acceso en: 16 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. INEP. **Censo da educação superior: 2010 resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012. Disponible en: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acceso en: 18 nov. 2013.

_____. **Censo da educação superior: 2011**. Brasília: INEP, 2013. Disponible en: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acceso en: 12 abr. 2013.

_____. **Parecer CNE/CES Nº 8/2007**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. MEC/CNE, 2007. Disponible en: <<http://bit.ly/1cI0b7H>>. Acceso en: 13 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **DOU**, 18 de novembro, 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/JS437G>>. Acceso en: 20 oct. 2013.

BRASLEY, S. S. Effective librarian and discipline faculty collaboration models for integrating information literacy into the fabric of an academic institution. **New Directions for Teaching and Learning**, n.114, Summer, 2008.

BREIVIK, P.S.; GEE, G.E. **Information literacy: revolution in the library**, Macmillan, New York, 1989.

BRITISH LIBRARY; JOINT INFORMATION SYSTEMS COMMITTEE. Informe CIBER: comportamiento informacional del investigador del futuro. Traducción Lourdes Moreno Pascual. **Anales de Documentación**, n. 11, p. 235-258, 2008.

BROWN, C.; KRUMHOLZ, L. R. Integrating information literacy into the science curriculum. **College & Research Libraries**, p.111-123, 2002. Disponible en: <<http://crl.acrl.org/content/63/2/111.full.pdf>>. Acceso en: 20 nov. 2012.

BRUCE, C. S. Faculty-librarian partnerships in Australian higher education: critical dimensions. **Reference Services Review**, v. 29, n. 2, p. 106-115, 2001.

_____. **Information literacy as a catalyst for educational change: a background paper**. White paper prepared for UNESCO, the US NCLIS and National Forum for Information Literacy. 2002. Disponible en: <<http://www.nclis.gov/libinter/>>. Acceso en: 26 jul. 2001.

_____. **Information literacy blueprint**. Division of Information Services 1994. Disponible en: <<http://bit.ly/17GtQk5>>. Acceso en: 12 enero 2013.

_____. Information literacy research: dimensions of an emerging collective consciousness, **Australian Academic and Research Libraries**, v. 31, n. 2, p. 91-109, 2000.

_____. **Seven faces of information literacy: towards inviting students into new experiences (Slides)**. 2003. Disponible en: <<http://bit.ly/1ip1A7M>>. Acceso en: 26 jul. 2011.

_____. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. 1997. Traducción de Cristóbal Pasadas Ureña. **Anales de Documentación**, n.6, p. 289-294, 2003.

BULAONG, G; HOCH, H.; MATTHEWS, R. J. Criterios para la competencia o alfabetismo informacional (Alfin) en la enseñanza superior. Traducción al castellano de Cristóbal Pasadas Ureña. In: MIDDLE STATES COMMISSION ON HIGHER EDUCATION. **Developing research & communication skills: guidelines for the information literacy in the curriculum**. Philadelphia, 2003. Disponible en: <<http://bit.ly/18rjZgs>>. Acceso en: 24 marzo 2012.

BUNDY, A. (Ed.). **Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice**. 2 nd., 2004a. Disponible en: <<http://bit.ly/1bVqhnr>> Acceso en: 26 jul. 2010.

_____. **El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda principios, normas y práctica**. Reducción y traducción al castellano de Cristóbal Pasadas Ureña. 2 ed., 2004b. Disponible en: <<http://bit.ly/1aBXC09>> Acceso en: 20 jul. 2011.

BURKE, M. Academic libraries and the credit-bearing class: a practical approach. **Communications in Information Literacy**, v. 5, v. 2, 2012.

BURKHARDT, J. M. Assessing library skills: a first step to information literacy. **Portal: Libraries and the Academy**, v. 7, n. 1, p. 25-49, jan., 2007.

BURY, S. Faculty attitudes, perceptions and experiences of information literacy: a study across multiple disciplines at York University, Canada. **Journal of information literacy**, v.5, n.1, p 45-64, 2011.

CABO, M. et al. **Proposta de desplegament de les competències informàtiques i informacionals (CI2) als estudis de la UPF**. 2012.

CALLAN, P. et al. Practice makes information literacy perfect: models of educational collaboration at QUT. In: FRYLINK, L. (Ed.) **Partners in learning and research : changing roles for Australian Technology Network libraries**. University of South Australia Library for Librarians of the Australian Technology Network, Adelaide. 2001. Disponible en: <<http://eprints.qut.edu.au/404/>>. Acceso en: 23 enero 2012.

CALLINAN, J. E. Information-seeking behavior of undergraduate biology students: a comparative analysis of first year and final year students in University College Dublin. **Library Review**, v. 54, n.2, 2005.

CALZADA-PRADO, F. J.; MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. A. 15 años de alfabetización en información: investigación internacional recogida en LISA, ERIC y SSCI entre 1990 y 2005. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 86-87, p. 15-27, 2007. Disponible en: http://doteine.uc3m.es/docs/CalzadaMarzal_BAAB07.pdf. Acceso en 2 ene 2012.

CAMPELLO, B. S. Del trabajo de referencia hacia la alfabetización informativa: la evolución del papel educativo del bibliotecario. **Investigación Bibliotecológica**, v. 24, n. 50, enero/abr., 2010a.

_____. **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. Belo Horizonte, 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação, 2009.

_____. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, v.32, n.3, p. 28-37, 2003.

_____. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, v. 15, n. 29, p.184-208, 2010b.

CANTOS, C.; TRENCH, J. La experiencia de la Universitat Pompeu Fabra con las competencias informacionales e informáticas (CI2). In: **Veintitantas experiencias ALFIN y una canción esperanzada: monográfico sobre alfabetización informacional**. ALFARED. 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/zgMr0P>>. Acceso en: 03 abr. 2013.

CAPURRO, R. Epistemología y Ciencia de la Información. **Enl@ace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento**, año 4, n.1, enero-abr., p. 11-29, 2007.

CARDIFF UNIVERSITY. Digital and information literacies strategy launched. **Information Services** [online], 2012. Disponible en: < <http://bit.ly/19ANqZo> > Acceso en: 12 marzo 2013.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v.8, p. 47-55, jan./dez. 2000.

CARRERAS MARCOS, E.; MARTÍN CANTOS, A.; SERRAT-BRUSTENGA, M. La competencia informacional en las bibliotecas de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). In: **Veintitantas experiencias ALFIN y una Canción Esperanzada**: monográfico sobre alfabetización informacional. ALFARED, 2011 Disponible en: <<http://bit.ly/1aT6UJL>>. Acceso en: 03 abr. 2013.

CARVALHO, F. C. **Educação e estudos de usuários em bibliotecas universitárias brasileiras: abordagem centrada nas competências em informação**. Brasília: UNB, 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília.

CARVALHO, I. C. L. **A socialização do conhecimento no espaço das bibliotecas universitárias**. Rio de Janeiro: Interciência. 2004.

CARVALHO, K. Disseminação da informação e informação de inteligência organizacional. **DataGramZero**, v.2, n.3 jun, 2001.

_____. O profissional da informação: o humano multifacetado. **DataGramZero**, v.3, n.5, jun., 2002. Disponible en: <http://www.dgz.org.br/out02/Art_03.htm> Acceso en: 10 oct. 2005.

CASTRO FILHO, C.M. **O modelo europeu do Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) e as bibliotecas universitárias brasileiras**: convergências e divergências. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2008.

CATÍN LUNA, M. et al. Diseño de un plan de formación en competencias informacionales en los estudios de grado. **Ibersid**, p.153-157, 2010.

CATTS, R; LAU, J. **Hacia unos indicadores de alfabetización informacional**. Paris: UNESCO, 2008. Disponible en: <<http://bit.ly/1bzpKG3>>. Acceso en: 20 jul. 2011.

CAVALCANTE, L. E. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.2, n.2, p.47-62, dic. 2006. Disponible en: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/17>>. Acceso en: 18 feb. 2013.

_____. Aprendizagem e competência em informação mediadas em ambientes de educação a distância online na área da saúde. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro.

CEDEFOP. **Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms**. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities, 2008. Disponible en: <www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF>. Acceso en: 10 enero 2011.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n.2, p. 221-236, 2003. Disponible en: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acceso en: 07 agosto 2013.

CHRISTIANSEN, L.; STOMBLER, M.; THAXTON, L. A report on librarian-faculty relations from a sociological perspective. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 30, n.2, p. 116-121, 2004.

CLARK, K. et al. **Academic literacy**: a statement of competencies expected of students entering california's public colleges and universities. Sacramento, CA. Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, 2002.

CMOR, D. Campus priorities and information literacy in Hong Kong higher education: a case study. **Library Management**, v.30, n.8/9, p.627-642, 2009.

COCHRANE, C. Embedding information literacy in an undergraduate management degree: lecturers' and students' perspectives. **Education for Information**, v.24, n.2-3, p. 97-123, 2006.

COELHO, M. M. Competência informacional no ambiente de trabalho: percepção do bibliotecário de órgão público. **Liinc em Revista**, v.7, n.1, p. 170-196, março, 2011.

COMISIÓN MIXTA CRUE-TIC Y REBIUN. **Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado**. [Madrid], 2009.

_____. **Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado**. Edición revisada y ampliada, 2012a. Disponible en: http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2_estudios_grado.pdf. Acceso en: 20 jan. 2013.

_____. **Mapa de las competencias informáticas e informacionales (CI2) en las universidades españolas**. Junio, 2012b. Disponible en: <<http://www.ci2.es/documentacion>>. Acceso en: 20 dic. 2012.

_____. **Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales**. 2013. Traducción y adaptación del Handbook for Information Literacy Teaching, de la Universidad de Cardiff, al castellano por CRUE-TIC y REBIUN. Disponible en: <<http://bit.ly/HZpAjE>>. Acceso en 20 sept. 2013.

CONNAWAY, L. S.; DICKEY, T. J. **The digital information seeker**: report of the findings from selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects. OCLC, 2010. Disponible en: <<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/reports/2010/digitalinformationseekerreport.pdf>>. Acceso en: 10 ene. 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje (2009). Traducción al castellano por Cristóbal Pasadas Ureña. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 98-99, enero-jun., p. 53-91, 2010.

CORRALL, S. Benchmarking strategic engagement with information literacy in higher education: Towards a working model. **Information Research**, v. 12, n. 4, 2007.

_____. Information literacy strategy development in higher education: an exploratory study. **International Journal of Information Management**, v.28, p.26–37, 2008.

CORSO, G. S; WEISS, S.; MCGREGOR, T. Information literacy: a story of collaboration and cooperation between the writing program coordinator and colleagues 2003 – 2010. In: NATIONAL CONFERENCE OF THE COUNCIL OF WRITING PROGRAM ADMINISTRATORS (CWPA), 2010, Philadelphia. Disponible en: <<http://1.usa.gov/19sIUai>>. Acceso en: 23 feb. 2013.

CUAL. **Best Practice Characteristics for developing information literacy in Australian Universities: a guideline**. 2004. Disponible en: <http://archive.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyBestPractice.pdf>. Acceso: en 20 mayo 2014.

_____. Information literacy standards. Canberra: Council of Australian University Librarians 2001. Disponible en: <<http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy/publications>>. Acceso: 09 nov. 2013.

_____. Normas sobre alfabetización en información (1ª edición), 2001. Traducción al castellano por Cristóbal Pasadas Ureña. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 68, Sep., pp. 67-90, 2002. Biblioteca, Facultad de Psicología, Universidad de Granada.

CUNHA, M. B. da. A biblioteca universitária na encruzilhada. **DataGramZero**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 6, dez. 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/18j9prY>>. Acceso en: 22 abr. 2013.

CUNHA, M. V. O papel social do bibliotecário. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 15, 2003.

CURZON, S. C. Developing faculty-Librarian partnerships in information literacy. In: ROCKMAN, I. F. et al. **Integrating information literacy into the higher education curriculum: practical models for transformation**. San Francisco : Jossey-Bass, c2004.

DACOSTA, W. J. Is there an information literacy skills gap to be bridged? an examination of faculty perceptions and activities relating to information literacy in the United States and England. **College & Research Libraries**, v.71, n.3, p. 203-222, 2010.

D'ANGELO, B. J.; MAID, B M. Moving beyond definitions: implementing information literacy across the curriculum. **The Journal of Academic Librarianship**, v.30, n. 3, May, p.212–217, 2004,

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação**. Tradução de: Bernadette Siqueira Abrão. São Paulo: Futura, 1998.

DAVIDSON, J. R. Faculty and student attitudes toward credit courses for library skills. **College Research Libraries**, v. 62, n.2, p. 155-63, 2001.

DAVIDSON, J. R.; MCMILLEN, P. S.; MAUGHAN, L. S. Using the ACRL information literacy competency standards for higher education to assess a university library instruction program. **Journal of Library Administration**, v.36, n.1, p.97-121, 2002.

DAVIES, J.; JACKSON, C. Information literacy in the law curriculum: experiences from Cardiff. **The Law Teacher**, v.39, n.2, 2005.

DAVIS, E. L.; LUNDSTROM, K. MARTIN, P. N. Librarian perceptions and information literacy instruction models, **Reference Services Review**, v. 39, v. 4, p. 686 -702, 2011.

DECLARAÇÃO de Maceió sobre a competência em informação. Maceió, 9 de agosto, 2011. Disponible en: www.fci.unb.br/phocadownload/declaracaomaceio.pdf. Acceso en: 13 abr. 2013.

DECLARACIÓN de Habana. In: SEMINARIO LECCIONES APRENDIDAS EN PROGRAMAS DE ALFIN EN IBEROAMÉRICA, 2012. Disponible en: <http://bit.ly/HZvWQ2>. Acceso en: 20 oct. 2013.

DECLARACIÓN de Praga, 2003. Traducción al castellano de Cristóbal Pasadas Ureña. Disponible en: <http://bit.ly/1dPMFQz>. Acceso en: 20 jul., 2010.

DECLARACIÓN de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin). Bibliotecas por el aprendizaje permanente. Toledo, 3 de febrero, 2003. Disponible en: http://sid.uncu.edu.ar/sid/wp-content/uploads/2012/09/Dec_Toledo.pdf. Acceso en: 12 marzo 2013.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Paris: Santillana, 1996. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. Acceso: 10 oct., 2010.

DE LUCCA, D. M. **O desenvolvimento da competência informacional nos idosos a partir das necessidades informacionais desses indivíduos**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2012.

DERAKHSHAN, M.; SINGH, D. Integration of information literacy into the curriculum: a meta-synthesis, **Library Review**, v. 60, n 3, p. 218-29, 2011.

DERR, R. L. A conceptual analysis of information need. **Information Processing and Management**, v.19, n. 5, p. 273-278, 1983.

DETLOR, B. et al. **Factors affecting student learning outcomes of information literacy instruction**. ASIST, 2010, October 22–27, Pittsburgh, PA, USA, 2010. Disponible en: <http://bit.ly/1aMBzgW>. Acceso en: 20 enero 2013.

DEWALD, N. H. Web-based library instruction: what is good pedagogy? **Information Technology and Libraries**, v.18, n.1, mar., 1999.

DEWEY, J. **Experiencia y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

DGB.DCA. **Manual de estilos de aprendizaje**: material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. México: DGB, 2004. Disponible en: <<http://bit.ly/1bVWn2k>>. Acceso en: 2 marzo 2012.

DÍAZ LOBATO, R.; LÓPEZ ENCUESTRA, A.; GÓMEZ-ABASCAL, L. El portafolio docente como instrumento para el discente y el docente. **Educ. Med.**, v.13, sulp 1, p. S45-S51, 2010.

DÍAZ NAFRÍA, J. M.; PÉREZ-MONTORO GUTIÉRREZ, M.; SALTO ALEMANY, F. **Glosario de conceptos, metáforas, teorías y problemas en torno a la información**. [León], España: Universidad de León, 2010.

DOYLE, C.S. **Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990**: final Report to National Forum on Information Literacy. Wahington, 1992. Disponible en: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED351033.pdf>>. Acceso en: 19 oct. 2011.

_____. **Information literacy in an information society: a concept for the information age**. New York: Syracuse University. 1994.

DRUCKER, P. F. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUDZIAK, E. A. **Ações educacionais de promoção à competência em informação**. Material complementar ao Curso de capacitação de bibliotecários como promotores da competência em informação - 2009 - Training The Trainers in Information Literacy - IFLA UNESCO. Disponible en: <http://www.slideshare.net/elisabeth.dudziak/aes-educacionais-de-promoo-competncia-em-informao>. Acceso en: 10 marzo 2014.

_____. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2001.

_____. Competência informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1 - 22, jul./dez. 2010a.

_____. Competência em informação: melhores práticas educacionais voltadas para a Information Literacy, 2005. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21. 2005, Curitiba, Brasil. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/handle/10760/6876>>. Acceso en: 29 enero 2012.

_____. **Componentes da competência em informação**. Aula 1 - curso de capacitação de bibliotecários do SIBi-USP – Training The Trainers in Information Literacy, 2009.

_____. Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil. **Revista Prisma.com**, v. 13, p. 1-19, 2010b.

_____. Em busca da pedagogia da emancipação na educação para a competência em informação sustentável. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, v. 9, n.1, p.166-183, jul/dez., 2011.

_____. Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário na construção da competência em informação. In: CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO. Salvador, 5 de setembro de 2002. Disponible en: <www.intercom.org.br/papers/.../2002_ENDOCOM_DUDZIAK.pdf>. Acceso en: 21 marzo 2013.

_____. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, v.32, n.1, p. 23-35, 2003.

_____. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Inf. & Soc.:Est.**, v.18, n.2, p. 41-53, maio/ago, 2008.

EDUTEKA. **Estándares del currículo para colegios y centros de información de bibliotecas escolares.** Canadá, [2002?]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/Curricul_3B.pdf>. Acceso en: 10 agosto 2013.

_____. Modelo curricular interactivo para el área de informática en educación básica y media. **ACTAS**, 2005. Disponible en: <<http://www.eduteka.org/curriculo2/CurriculoActas.pdf>>. Acceso en: 20 jun. 2012.

EISENBERG, M.; BERKOWITZ, R. **Information problem solving: the Big Six Skills approach to library & information skills instruction.** Norwood, N.J.: Ablex, 1990.

ELMBORG, J. K. Alfabetización informacional crítica: implicaciones para la práctica educativa. Traducción M. Lourdes Moreno Pascual. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 92-93, p. 103-121, jul./dic., 2008.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Estrategia universidad 2015:** contribución para de las universidades al progreso socioeconómico español. Madrid: Secretaria General de Universidades, 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/1iyKww7>>. Acceso en: 20 marzo 2013.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Universidades. **Datos básicos del sistema universitario español:** curso 2011/2012. 2012. Disponible en: <<http://bit.ly/1avfnnU>>. Acceso en: 26 enero 2013.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. **BOE**, 30 de octubre, 2007. Disponible en: <www.boe.es/boe/dias/2007/.../A44037-44048.pdf>. Acceso en: 20 nov. 2012.

ESTERHUIZEN, E.M.; KUHN, R. CHELSA draft guidelines on information literacy: paving the way to a South African national framework?. **Innovation**, v. 41, 2011. Disponible en: <http://www.postgradhelp.co.za/?page_id=50>. Acceso en: 26 marzo 2012.

FANTINEL L. et al. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Geologia e Engenharia Geológica. **Terrae Didatica**, v.4, n.1, p.85-89, 2008. Disponible en: <<http://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/>>. Acceso en: 07 jun. 2013.

FARIAS, C.; VITORINO, E. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 2, p.2-16, 2009.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, R. ALFIN en los títulos de grado de la Universidad de Burgos. In: JORNADAS BUCLE, 4, 2010, Ávila. Disponible en: <<http://bit.ly/17ogXLH>>. Acceso en: 26 jun. 2013.

FERRAZ, A. P. C. M; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, S. M. P. Novos paradigmas e novos usuários de informação. **Ciência da Informação**, v. 25, n.2, 1995.

FEZ declaration on media and information literacy. In: FORUM ON MEDIA AND INFORMATION LITERACY (MIL), 1., 2011, Fez. Disponible: <<http://bit.ly/pXtrMh>>. Acceso en: 10 dic. 2011.

FIGUEIREDO, N. M. **Textos avançados em referência & informação**. São Paulo: Polis, 1996.

FIGUERAS ÁLVAREZ, C. Factores que promueven o limitan la implantación de un programa de competencias de información (CI) como proceso e integrado al currículo: una mirada al caso de Puerto Rico. **ACCESO**, v.9, p.17-31, 2007. Disponible en: <<http://bit.ly/1aNSD0n>>. Acceso en: 20 jun. 2012.

FORO CONSULTIVO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO (FCCyT) **Glosario términos relacionados con la innovación**. [México]: FCCyT, 2012. Disponible en: <http://www.foroconsultivo.org.mx/asuntos/temas_innovacion/glosario_innovacion.pdf>. Acceso en: 12 enero 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Extensão universitária**: organização e sistematização. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Tera, 2010.

_____. **La naturaleza política de la educación**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GARCÍA MARCO, J. Aprender a aprender. In: MOLINA, María Pinto. (Coord.). **Portal**

- Alfin- EEES:** habilidades e competencias de gestión de información para aprender a aprender en el marco del espacio europeo de enseñanza superior. Granada: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.
- GARRIDO, A. **El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual.** UOC, 2003. Disponible en: <<http://bit.ly/18jceJw>>. Acceso en: 14 marzo 2013.
- GASQUE, K. C. G. D. **O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica.** 2008. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GAUDER, H.; JENKINS, F. Engaging undergraduates in discipline-based research. **Reference Services Review**, v. 40, n.2, 2012.
- GELFAND, M. A. **Las bibliotecas universitarias de los países en vías de desarrollo.** Paris: UNESCO, 1968. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133102so.pdf>>. Acceso en: 11 ene 2012.
- GELPÍ ARROYO, C. Competentes en CI2. In.: **Jornadas CRAI**, 10, 2012, Logroño. Disponible en: <<http://biblioteca.unirioja.es/crai2012/postjornadas.shtml>>. Acceso en 10 dic. 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed, São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração e Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr.1995.
- GOMES, H. F.; VARELA, A.V. A mediação da leitura no desenvolvimento da atitude científica: uma experiência no ensino da pós-graduação em Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. Disponible en: <http://gtancib.fci.unb.br/index.php/gt-06/72-xiii-enancib/gt-06-informacao-educacao-e-trabalho/645-producao-xiii-enancib-2012>. Acceso en: 20 sept. 2013.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. Alfabetización informacional: cuestiones básicas. **Anuario ThinkEPI**, v. 1, pp. 43-50, 2007.
- _____. Aprender a enseñar competencias informacionales a los usuarios: avances en la formación profesional en España“. **Anuario ThinkEPI**, v. 3, p. 106-113, 2009.
- _____. La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria: organización de programas para enseñar el acceso y uso de la información. In.: GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A (coord.). **Estrategias y modelos para enseñar a usar la información:** guía para docentes, bibliotecarios y archiveros. Murcia: KR, 2000, p. 169-255. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/archive/00004672/05/EMPEUIcap4.pdf>>. Acceso en: 10 nov. 2011.
- _____. Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes. **RUSC**, v. 7, n.2, jul., 2010.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.; BENITO MORLES, F. De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuestas para enseñar las habilidades de información. **Scire** v. 7, n.2, p. 53-83, 2001. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/20758/>>. Acceso en: 04 enero 2012.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. ; LICEA DE ARENAS, J. El compromiso de las bibliotecas con el aprendizaje permanente: la alfabetización informacional. In: LÓPEZ LÓPEZ, P.; GIMENO PERELLÓ, J. (Coord.). **Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización**. Gijón: Trea, pp.144-179, 2005.

_____. La alfabetización en información en las universidades. **Revista de Investigación Educativa**, v.20, n. 2, p. 469-486, 2002. Disponible en: <http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/alfinrie2002.PDF>. Acceso en: 10 nov. 2011.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.; PASADAS UREÑA, C. Information literacy developments and issues in Spain. **Library Review**, v. 52, n. 7, p. 340-348, 2003.

GÓMEZ SUSTAITA, R. Estrategias didácticas para el aprendizaje. In: TARANGO, J.; MENDOZA-GUILLÉN, G. (Ed.). **Didáctica básica para la alfabetización informacional**. Buenos Aires: Alfagrama, 2012.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, N. **I plan de acción CI en la BUS: integración de la formación en CI en las titulaciones de los Centros de Bibliotecas de la USE**. 2010. Disponible en: <<http://issuu.com/usevilla/docs/plan-de-accion-ci-de-la-bus-2010>>. Acceso en: 20 jun. 2012.

_____. **Introducción sobre el tema de los bibliotecarios temáticos como documento base para la elaboración del Plan Estratégico de la BUS 2008-2020**. [2008]. Disponible en: <<http://nievesglez.wiki.zoho.com/5-Bibliotecarios-tematicos.html>>. Acceso en: 28 dic. 2012.

_____. La biblioteca de la Universidad de Sevilla, de la FU (formación de usuarios) a las CI2 (competencias informáticas e informacionales). In.: **Veintitantas Experiencias ALFIN y una Canción Esperanzada: monográfico sobre alfabetización informacional**. ALFARED, 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/zgMr0P>>. Acceso en: 03 abr. 2013.

GONZÁLEZ GUITIÁN, M. V.; MOLINA PINEIRO, M. Las bibliotecas universitarias: breve aproximación a sus nuevos escenarios y retos. **ACIMED** [online], v.18, n.2, 2008. Disponible en: <<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n2/aci02808.pdf>>. Acceso en: 27 abr. 2013.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (Coord.) **Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: la contribución de las universidades al proceso de Bolonia**. [2007]. Disponible en: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf. Acceso en: 20 dic. 2013.

GONZÁLEZ RIVERO, M. C.; SANTANA ARROYO, S. Comportamiento de los estudiantes de medicina en la búsqueda de información en internet . **ACIMED** [online], v.17, n.4, 2008.

GONZÁLEZ TERUEL, A. Los estudios de necesidades y usos de la información: fundamentos y perspectivas actuales. Gijón: Trea, 2005.

GRAFSTEIN, A. A discipline-based approach to information literacy. **Journal of Academic Librarianship**, v.28, n.4, p. 187-204, 2002.

GRASSIAN, E. Building on bibliographic instruction. **American Libraries**, v. 35, n.9 p.51–53, 2004. Disponible en: <<http://ptarpp2.uitm.edu.my/silibus/building.pdf>> Acceso en: 10 enero 2012.

_____. **UCLA information literacy program: blended instruction course (BICo) task force report**. Los Angeles: UCLA Library, 2005. Disponible en: <<http://escholarship.org/uc/item/4123n3v4>>. Acceso en: 20 enero 2012.

GROSS, J.; DOBOZY, E. Pushing library information to first-year students: an exploratory study of faculty/library. **Research Online**. Cowan University, ECU, 2010. Disponible en: <<http://ro.ecu.edu.au/ecuworks/6205/>> Acceso en: 10 enero 2012.

GUEDES, V.; CARVALHO, A. A competência em informação na pós-graduação da escola de química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Ponto de Acesso**, v.5, n.2, p.34-53, 2011.

GUNN, M.; MIREE, C. E. Business information literacy teaching at different academic levels: an exploration of skills and implications for instructional design. **Journal of Information Literacy**, v. 6, n. 1, p. 18-34, 2012.

HATSCHBACH, M. H. L. **Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior**. Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação. 2002.

HEAD, A. J.; EISENBERG, M. B. PIL (Project in Information Literacy): conclusiones y recomendaciones de los informes 2009-2011. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n.102, p. 96-169, jul/dic, 2011. Traducción y presentación de Cristóbal Pasadas Ureña.

_____. Truth be told: how college students evaluate and use information in the digital age. **Project Information Literacy Progress Report**, n.1, 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/1eeEX3d>>. Acceso en: 10 enero 2011.

HERNÁNDEZ BEJARANO, M. El aprendizaje en la gestión y uso de la información como complemento a la actividad formativa en el grado: su integración en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social. In: JORNADA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN EL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR. 2011, Sevilla.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, C.J. La experiencia de la Biblioteca de la ULL en formación en competencias. In: **Veintitantas experiencias ALFIN y una canción esperanzada**. ALFARED, 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/1f9WDjw>>. Acceso en: 02 mayo 2013.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, C. J.; ERBEZ RODRÍGUEZ, J. M. La formación en competencias de la biblioteca de la Universidad de La Laguna en el contexto de la cooperación universitaria. **Revista Española de Documentación Científica**, n. monográfico, 2012.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, C. J. VARELA PRADO, C. Formar en competencias informacionales de manera cooperativa en bibliotecas universitarias españolas. In: **INFO La Habana**, 18 de abril de 2012. Disponible en: <<http://slidesha.re/16Bh13u>>. Acceso en: 10 jun. 2013.

HERNÁNDEZ-PÉREZ, T. et al. La formación en alfabetización en información en las aulas universitarias: el caso de la UC3M. **Scire: Representación y organización del conocimiento**, v.17, n.2, p.27-37, jul./dic., 2011.

HERNÁNDEZ-PÉREZ, T.; GARCÍA-MORENO, M. A. Los retos de la alfabetización informacional en las bibliotecas: guía para superar la brecha entre nativos e inmigrantes digitales. **PRISMA.COM**, n.13, 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/1dPW4Yp>>. Acceso en: 20 enero 2011.

HERNÁNDEZ SALAZAR, P. Análisis de modelos de comportamiento en la búsqueda de información. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 136-146, enero/abr., 2007

HERNÁNDEZ SERRANO, M. J.; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. Los objetos de aprendizaje reutilizables (OAR): modificaciones en torno a la configuración del conocimiento pedagógico. **RED. Revista de Educación a Distancia**, número monográfico III. Disponible en: <<http://www.um.es/ead/red/M3/>>. Acceso en: 04 marzo 2013.

HOLDERIED, A. Instructional design for the active: employing interactive technologies and active learning exercises to enhance information literacy. **Journal of Information Literacy**, v.5, n.1, p 23-32. 2011.

HOLLISTER, C. V. **Best practices for credit-bearing information literacy courses**. ACRL, 2010. Disponible en: <<http://books.google.es/>>. Acceso en: 24 jun. 2012.

HORTON, F. W. **Comprensión de la alfabetización informacional: el primer paso**. Unesco, 2007. Traducción al español: Lic. Elsa Zuferrí.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001. 1 CD-ROM

HOWARD, H. 2012. Looking to the future: developing an academic skills strategy to ensure information literacy thrives in a changing higher education world. **Journal of Information Literacy**, v. 6, n. 1, p 72-81, 2012. Disponible en: <<http://bit.ly/184ungc>> . Acceso en 12 mayo 2012.

HUNT, F.; BIRKS, J. Best practices in information literacy. **Portal: Libraries and the Academy**, v. 4, n. 1, p. 27–39, 2004.

IFLA. **Comité presidencial de la IFLA para la agenda internacional sobre la alfabetización a lo largo de la vida: informe final**. Traducción Cristóbal Pasadas Ureña. 2005. Disponible en: <<http://bit.ly/19B1S3q>>. Acceso en: 03 enero 2011.

IRVING, C. The identification of information literacy skills which students bring to university. **Library and Information Research**, v.30, n.96, p.47-54, 2006.

ITESM. **El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica**. [200?]. Disponible en: <www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>. Acceso en: 23 marzo 2013.

IVANITSKAYA, L.; O'BOYLE, I.; CASEY, A.M. Health information literacy and competencies of information age students: results from the interactive online research readiness self-assessment (RRSA). **Journal of Medical Internet Research**, v. 8, n. 2, 2006.

JACKSON, R. Information literacy and its relationship to cognitive development and reflective judgment. **New Directions for Teaching and Learning**, n.114, 2008.

JACOBS, H. L. M. Information literacy and reflective pedagogical praxis. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 3, p. 256–262, 2008.

JIYANE, G. V.; ONYANCHA, O. B. Information literacy education and instruction in academic libraries and LIS schools in institutions of higher education in South Africa. **South African Journal of Library & Information Science**, v.76, n. 1, p.11–23, 2010.

JOHNSTON, B; WEBBER, S. Como podríamos pensar: alfabetización informacional como una disciplina de la era de la información. **Anales de Documentación**, n. 10, p. 491-504, 2007.

_____. Information literacy in higher education: a review and case study. **Studies in Higher Education**, v.28, p.335–352, 2003.

JOHNSON, A. M. Information literacy instruction for an honors program first-year orientation: lessons learned over 15 years of a sustainable partnership. **Home**, v. 6, n. 2, 2012.

JOHNSON, W. G. Developing an information literacy action plan. **Community & Junior College Libraries**, v. 15, p.212–216, 2009.

JOINT INFORMATION SYSTEMS COMMITTEE. **JISC user behaviour observational study: user behaviour in resource discovery**: final report. JISC. Joint Information Systems Committee, 2009. Disponible en: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/programme/2010/ubirdfinalreport.pdf>. Acceso en: 20 abr 2012.

JULIEN, H. Information literacy instruction in canadian academic libraries: longitudinal trends and international comparisons. **College & Research Libraries**, v. 61, n. 6, p.510-523, 2000.

JULIEN, H.; BOON, S. Assessing instructional outcomes in Canadian Academic Libraries. **Library and Information Science Research**, v.26, p.121-139, 2004.

JULIEN, H; TAN, M.; MERILLAT, M. Instruction for information literacy in canadian academic libraries: a longitudinal analysis of aims, methods, and success. **Canadian Journal of Information and Library Science**, v.37, n.2, june, p. 81-102, 2013.

KAPLOWITZ, J. R. **Transforming information literacy instruction using learner-centered teaching**. Neal-Schuman Publishers, 2012.

KAVANAGH, A. The evolution of an embedded information literacy module: using student feedback and the research literature to improve student performance. **Journal of Information Literacy**, v.5, n.1, p 5-22, 2011.

KERR, P. A. Conceptions and practice of information literacy in academic libraries: espoused theories and theories-in-use. ProQuest LLC; Ph.D.Dissertation, Rutgers the State University of New Jersey - New Brunswick, 389. 2010. Disponible en: Retrieved from <<http://bit.ly/1bKQaYV>>. Acceso en: 09 marzo 2012.

KIEFT, B. A college library, its print monograph: collection, and the new information ecology. **Against the Grain**, 2010. Disponible en: <<http://www.against-the-grain.com>> Acceso en: 14 marzo 2013.

KNIGHT, L. A. Using rubrics to assess information literacy. **Reference Services Review**, v.34, v.1, p. 43-55, 2006.

KOZMA, R. Transforming education: assessing and teaching 21st century skills: assessment call to action. In: JRC. **The transition to computer-based assessment new approaches to skills assessment and implications for large-scale testing**. 2009. Disponible en: <https://pure.au.dk/portal/files/34330786/reporttransition.pdf>. Acceso en: 20 jul 2013.

KUHLTHAU, C. C. Developing a model of the library search process: investigation of cognitive and affective aspects. **Reference Quarterly**, v.28, n.2, pp. 232-242, 1988.

_____. El rediseño de las bibliotecas escolares en la era informática: roles fundamentales para el aprendizaje basado en investigación. In: CONGRESO IASL, 2001, Auckland, New Zealand. **Proceedings**. Auckland: Asociación Internacional de Bibliotecas Escolares, 2001. Disponible en: < <http://edtk.co/EUhfK>> . Acceso en: 25 oct. 2011.

_____. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v.42, n.5, p.361-371, 1991.

_____. **Seeking meaning**: a process approach to library and information services. Norwood, N.J.: Ablex, 1993.

KUHLTHAU, C.C.; HEINSTRÖM, J.; TODD, R.J. The 'information search process' revisited: is the model still useful? **Information Research**, v.13, n.4, 2008. Disponible en: <<http://InformationR.net/ir/13-4/paper355.html>>. Acceso en: 26 oct., 2011.

LANCASTER, F. W. Ameaça o oportunidade?: o futuro dos serviços de biblioteca à luz das inovações tecnológicas. **Rev. Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 23, n.1, p.7-27, jan./jun., 1994.

_____. Avaliação da instrução bibliográfica. In: _____. **Avaliação de serviços de bibliotecas**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996. p. 226-262.

LATIMER, K. Collections to connections: changing spaces and new challenges in academic library buildings. **Library Trends**, v. 60, n.1, p. 112-133, 2011.

LAU, J. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades de informação para a aprendizagem permanente.** IFLA, 2007a. Disponible en: < www.febab.org.br/jesus_lau_trad_livro_comp_v_f.doc >. Acceso en: 03 oct. 2009.

_____. **Guidelines on information literacy for lifelong learning.** Boca del Rio: IFLA, 2006. Disponible en: <<http://bit.ly/17GZxd7>>. Acceso en: 03 oct. 2009.

_____. **Information literacy: an international state-of-the art report.** 2007b. Disponible en: < <http://bit.ly/17il5dw> > Acceso en 03 oct. 2013.

LAU, J.; CORTÉS, J. Directrices para el desarrollo de habilidades informacionales: propuesta IFLA abreviada. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 83-104, enero/jun., 2006.

_____. **Integrating the information literacy logo: a marketing manual.** IFLA/UNESCO, 2009. Disponible en:<<http://www.infolitglobal.info/logo/en/manual>>. Acceso en: 20 enero 2011.

_____. **Normas de alfabetización informativa para el aprendizaje.** Ciudad Juárez, UACJ, 2004. Disponible en: <<http://bit.ly/1diSc2i>>. Acceso en: 10 nov. 2011.

LECARDELLI, J; PRADO, N. S. Competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**, São Paulo, v.2, n.2, p.21-46, dez. 2006.

LEHMKUHL, K.M. **Os nativos digitais e a recuperação da informação científica online.** 2012. (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.

LI, H. Information literacy and librarian-faculty collaboration: a model for success. **Chinese Librarianship: an international electronic journal**, n. 24, 2007.

LI, S.C et al. Capacity building for lifelong learning: a study of practitioners perceptions on information literacy framework. **Informatics in Education**, v. 5, n. 2, p. 219–232, 2006. Disponible en: <<http://bit.ly/18iNBZC>>. Acceso en: 02 oct. 2011.

LIMBERG, L.; ALEXANDERSSON, M.; LANTZ-ANDERSSON, A. What matters? shaping meaningful learning through teaching information. **Libri**, v. 58, p. 82–91, 2008. Disponible en: <<http://bit.ly/1bpso2y>>. Acceso en: 30 enero 2012.

LINDAUER, B. G. Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informacional. **Anales de Documentacion**, n. 9, p.69-81, 2006. Traducción de Cristóbal Pasadas Ureña. Disponible en:<<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1411>>. Acceso en: 23 jun. 2013.

LINS, G.S. **Inclusão do tema competência informacional e os aspectos tecnológicos relacionados, nos currículos de biblioteconomia e ciência da informação.** 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)-Universidade de Brasília.

LOPES, C.; PINTO MOLINA, M. **IL-HUMASS – instrumento de avaliação de competências em literacia da informação**: um estudo de adaptação à população portuguesa (parte I). Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10400.12/200>>. Acceso en: 28 marzo 2013.

LÓPEZ GIJÓN, J et al. La biblioteca universitaria como apoyo al aprendizaje en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. **R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, n. esp., p.63-81, 2006.

LORENZEN, M. A brief history of library information in the United States of America. **Illinois Libraries**, v.83, n.2, p.8-18, sep., 2001.

LUBISCO, N. M. L. **La evaluación en la biblioteca universitaria brasileña**: evolución y propuesta de mejora. Tesis (Doctorado) – Universidad Carlos III de Madrid. 2007.

LUMSDEN, E., MCBRYDE-WILDING, H., ROSE, H. Collaborative practice in enhancing the first year student experience in Higher Education. **Enhancing the Learner Experience in Higher Education**, v. 2, n.1, p. 12-24, 2010.

MACDONALD, M. C.; RATHERMACHER, A.J.; BURKHARDT, J. M. Challenges in building an incremental, multi-year information literacy plan, **Reference Services Review**, v.28, n.3, p.240 – 247, 2000.

MACEDO, A. R. et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MAITAOUTHONG, T., TUAMSUK, K.; TACHAMANEE, Y. Development of the instructional model by integrating information literacy in the class learning and teaching Processes. **Education for Information**, v. 28, p.137–150, 2010/2011.

_____. Factors affecting the integration of information literacy in the teaching and learning processes of general education courses. **Journal of Educational Media & Library Sciences**, v.49, n.2, p. 265-291, 2011.

_____. The roles of university libraries in supporting the integration of information literacy in the course instruction. **Malaysian Journal of Library & Information Science**, v.17, n. 1, p.51-64, 2012.

MANIFESTO de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias. In: SEMINÁRIO COMPETÊNCIA EM INFORMACÃO: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS, 2. 2013, Florianópolis. 2013. Disponible en: <<http://bit.ly/16T8tX7>>. Acceso en: 01 oct. 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas: 2005.

MARKLESS, S; STREATFIELD, D. **Three decades of information literacy**: redefining the parameters. 2007. Disponible en:< <http://www.informat.org/pdfs/streatfield-markless.pdf>> Acceso en: 16 marzo 2012.

MARTÍN-GAVILÁN, C. **Temas de biblioteconomía**: bibliotecas universitarias: concepto y función: los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). 2008. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/handle/10760/14816?mode=full>>. Acceso en: 28 feb. 2012.

_____. **Temas de biblioteconomía**: situación actual de las bibliotecas universitarias españolas cooperación, redes de bibliotecas universitarias y de investigación REBIUN. 2009. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/14217/>>. Acceso en: 20 nov. 2012.

MARTÍNEZ TRUJILLO, D. El Centro de Recursos para el Aprendizaje CRAI: el nuevo modelo de biblioteca universitaria. **Educación y Biblioteca**, v.16, n.144, 2004. Disponible en: <<http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/119110>>. Acceso en: 20 enero 2012.

MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. A. Documentalistas para la alfabetización en información en Centros de Recursos. In: **Veintitantas Experiencias ALFIN y una Canción Esperanzada**: monográfico sobre alfabetización informacional. ALFARED, [2011]. Disponible en: <<http://www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/u49/14-marzal.pdf>>. Acceso en: 02 mayo 2013.

_____. Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria **Investigación Bibliotecológica**, v. 23, n. 47, enero/abril, 2009. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n47/v23n47a6.pdf>>. Acceso en: 10 enero 2013.

_____. La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI. **RIED**, v. 11, n.2, p 41-66, 2008. Disponible en: <<http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/324>>. Acceso en: 10 mayo 2013.

_____. La evaluación de los programas de alfabetización en información en la educación superior: estrategias e instrumentos. **RUSC**, v.7, n.2, julio, 2010. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/780/78016225016.pdf>>. Acceso en: 03 jul. 2013.

MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. A; CALZADA-PRADO, F. J. Un análisis de necesidades y hábitos informativos de estudiantes universitarios en internet. **Binaria**: Revista de Comunicación, Cultura y Tecnología, n. 3, 2003. Disponible en: <<http://orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4632/CalzadaMarzalBinaria03.pdf?sequence=1>> Acceso en 10 enero. 2014.

MATA, M. L. **A competência informacional de graduandos de Biblioteconomia da região sudeste**: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista.

MATA, M.; SILVA, H. Aspectos éticos e legais da competência informacional e a formação do bibliotecário: um estudo com graduandos de biblioteconomia da região sudeste. **Revista EDICIC**, v.1, p.119-134, 2011.

MCCLUSKEY, C. Creating information literacy partnerships in higher education. **Library and Information Research**, v. 35, n. 111, 2011.

MCGUINNESS, C. What faculty think – exploring the barriers to information literacy development in undergraduate education? **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 6, p. 57-582, 2006.

_____. Exploring strategies for integrated information literacy. **Communications in information literacy**. Spring, v. 1, n. 1, 2007.

_____. Information skills training practices in irish higher education. **Aslib Proceedings**, n. 6, v.3, 262–81, 2009.

MENESES PLACERES, G. **Programa de alfabetización informacional de la Universidad Central de la Villas**. [200?]. Disponible en: <<http://bit.ly/1efzrNK>>. Acceso en: 12 jun. 2012.

MENZE, C. Formación. In: SPECK, J. et al. (ed.). **Conceptos fundamentales de pedagogía**. Barcelona: Herder, 1981.

MIDDLE STATES COMMISSION ON HIGHER EDUCATION. **Characteristics of excellence in higher education eligibility requirements and standards for accreditation**. 2006. Disponible en: <<http://bit.ly/18rk3Nj>>. Acceso en: 10 jun. 2013.

MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.). **Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior**. Ministerio de Educación y Ciencia: Universidad de Oviedo, 2005. Disponible en: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf>. Acceso en 20 oct. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal MEC. **Perguntas frequentes**. [página web]. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acceso en: 16 abr. 2013.

MIRANDA, A. **Biblioteca universitária no Brasil: reflexões sobre a problemática**. 2006. (Texto original presentado durante o 1 SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS, Niterói, RJ, 23 a 29 julho de 1978). Disponible en: <<http://bit.ly/1bAtJSN>>. Acceso en: 2 ene. 2013.

MIRELES CÁRDENAS, C. Diseño de programas de alfabetización informacional. In: TARANGO, J.; MENDOZA-GUILLÉN, G. (Ed.) **Didáctica básica para la alfabetización informacional**. Buenos Aires: Alfagrama, 2012.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa, Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, 2002.

MOELLER, S. et al. **Towards media and information literacy indicators: background document of the Expert Meeting 4-6 November 2010, Bangkok, Thailand**. Paris: UNESCO, 2011. Disponible en: <<http://www.ucm.es/BUCM/boletin/doc17043.pdf>>. Acceso en: 15 oct., 2011.

MONEREO, C. **La evaluación auténtica de competencias: conferencia magistral**. In: CONGRESO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA. **Competencias**, 4., [2007], Cantabria. Disponible en: <<http://bit.ly/1hUbl6E>>. Acceso en: 12 oct. 2013.

MONEREO, C.; BADIA, A. La competencia informacional desde una perspectiva psico-educativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. **Revista Española de Documentación Científica**, nº monográfico, 2012.

MOORE, N. A sociedade da informação. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **A informação: tendências para o novo milênio**. Brasília, 1999.

MOREIRO GONZÁLEZ, J. A. **Conceptos introductorios al estudio de la información documental**. Salvador: EDUFBA, 2005.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Traducción Mercedes Vallejo-Gómez. París: UNESCO, 1999.

_____. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSTAFA, S. P. A interação dos atores no ambiente aprendiz: o caso da saúde. **Ciência da Informação**, v. 35, p. 133-140, 2006.

MOUNCE, M. Working together: academic librarians and faculty collaborating to improve students' Information Literacy Skills: a literature review 2000–2009. **The Reference Librarian**, v.51, p. 300–320, 2010.

NARANJO VÉLEZ, E. **Evolución y tendencias de la formación de usuarios en un contexto latinoamericano**. 2005. Disponible en: <<http://bit.ly/19LegOE>>. Acceso en: 28 enero 2005.

NEW MEDIA CONSORTIUM. **El informe Horizon**. 2007. Disponible en: <www.nmc.org/pdf/2007-Horizon-Report-es.pdf>. Acceso en: 12 enero 2013.

NOCETTI, M. A.; SCHLEYER, J. R. Educação de usuários em bibliotecas universitárias. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2., Brasília, 1981. **Anais...** Brasília, CAPES, 1981.

OAKLEAF, M. Demonstrating the value of academic libraries. **LINK**. v.11, 2010. Disponible en: <<http://meganoakleaf.info/ukvalueoakleaf.pdf>>. Acceso en: 20 nov. 2013.

_____. The information literacy instruction assessment cycle: a guide for increasing student learning and improving librarian instructional skills. **Journal of Documentation**, v. 65, n. 4, p. 539-560, 2009.

OAKLEAF, M. et al. Notes from the field: 10 short lessons on one-shot instruction. **Communications in Information Literacy**, v. 6, n.1, 2012.

OCDE. **La definición y selección de competencias clave: resumen ejecutivo**. 2005. Disponible en: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>>. Acceso en: 02 enero 2011.

_____. PISA 2006: marco de la evaluación: conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura. 2006.

_____. **PISA 2009 results: students on line: digital technologies and performance**, 2011. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>>. Acceso en: 30 agosto, 2011.

ORERA-ORERA, L. La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo social y educativo. **El profesional de la información**, julio/agosto, v. 16, n. 4, p. 329-337, 2007.

ORTEGA VAQUERO, I. O.; FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, N. G. Plan ALBA de formación en competencias digitales de las bibliotecas públicas andaluzas. In: **Veintitantas experiencias ALFIN y una canción esperanzada**: monográfico sobre alfabetización informacional. ALFARED, [2011] Disponible en: <http://bit.ly/1gNGq4P>. Acceso en: 02 mayo 2013.

OWUSU-ANSAH, E. K. Debating definitions of information literacy: enough is enough! **Library Review**, v.54, n. 6, p. 366-374, 2005.

PACIOS LOZANO, A. R. (Coord.). **Técnicas de búsqueda y uso de la información**. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2013.

_____. Gestión de la colección y su relación con la planificación y evaluación de la biblioteca universitaria. [Diapositivas]. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS. A BIBLIOTECA COMO LABORATÓRIO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, 17., 2012, Gramado. Disponible en: <<http://www.snbu2012.com.br/videos/>>. Acceso en: 07 feb. 2013.

_____. Strategic plans and long-range plans: is there a difference? **Library Management**, v. 25, n. 6, p. 259-269, 2004.

PACIOS LOZANO, A. R.; AGUILERA ORTEGA, R. Técnicas de búsqueda y uso de la información: una experiencia conjunta entre docentes y bibliotecarios de alfabetización en información en la UC3M. In: **Veintitantas experiencias ALFIN y una canción esperanzada**: monográfico sobre Alfabetización Informacional. ALFARED, 2011. Disponible en: <http://bit.ly/18UiVkl>. Acceso en 03 abr 2013.

PAGANI, R. **Glosario tuning educational structures in europe: español – inglés, inglés – español**. 2003. Disponible en: http://www.mariapinto.es/alfineees/doc/glosario_tuning.pdf. Acceso en: 03 mayo 2013.

PARTNERSHIP for 21st skills. 2011. [Página web]. Disponible en: <<http://www.21stcenturyskills.org/>>. Acceso en: 02 enero 2011.

PASADAS UREÑA, C. (Trad.). **Criterios para la competencia o alfabetismo informacional (ALFIN) en la enseñanza superior**. 2003. Disponible en: <<http://bit.ly/1bwSgcx>> Acceso en 14 marzo 2012.

_____. El certificado internacional de alfabetización en información: ¿un reto profesional global? In: IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, 69., 2003, Berlin. Disponible en: <http://www.ifla.org/iv/ifla69/papers/202e_trans-pasadas_urena.pdf>. Acceso en: 09 oct. 2011.

_____. Hacia una universidad alfabetizada en información según Sheila Webber y Bill Johnston. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 84-85, dic. p. 47-52, 2006.

PASQUARELLI, M. L. R. **Procedimentos para busca e uso da informação**: capacitação do aluno de graduação. Brasília: Thesaurus, 1996.

PEDRÓ, F. **Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza**. OECD-CERI, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. et al. **La universidad del aprendizaje**: orientaciones para el estudiante. Córdoba: Junta de Andalucía; AKAL, 2009.

PÉREZ TORNERO, J. M. **Teacher training curricula for media and information literacy**: background strategy paper. Paris: UNESCO, 2008. Disponible en: <<http://bit.ly/1aPyLtI>>. Acceso en: 05 nov. 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

PERRENOUD, P et al. **As competências para ensinar no século XXI**: formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto alegre: Artemed, 2002.

PIAGET, J. **Epistemología genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PINTO MOLINA, M. Alfabetización informacional y e-learning: diseño de tutorials y cursos on-line. In: GÓMEZ HERNÁNDEZ; CALDERÓN REHECHO; MAGÁN WALS. **Bracha digital y nuevas alfabetizaciones**: el papel de las bibliotecas. Madrid: UCM, 2008. Disponible en: <<http://www.ucm.es/BUCM/biblioteca/0Libro.pdf>>. Acceso en: 23 sept. 2011.

_____. Aprender a analizar. In: PINTO, M. (Coord.). **Portal Alfin- EEES**: habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el marco del espacio europeo de enseñanza superior. Granada: Ministerio de Educación y Ciencia, 2010. Disponible en: <http://www.mariapinto.es/alfineeess/aprender_analizar.htm>. Acceso en: 14 feb. 2013.

PINTO MOLINA, M., CORDON, J.A, GOMEZ DIAZ, R. Thirty years of Information Literacy (1977-2007): a terminological, conceptual and statistical analysis. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 42, n.1, 2010.

PINTO MOLINA, M.; PUERTAS VALDEIGLESIAS, S. Autoevaluación de la competencia informacional en los estudios de psicología desde la percepción del estudiante. **Anales de Documentación**, v. 15, n. 2, 2012.

PINTO MOLINA, M.; SALES, D.; MARTÍNEZ-OSORIO, P. **Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional**. Ediciones Trea, 2008.

_____. El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: de la autopercepción a las realidades y retos formativos. **Revista Española de Documentación Científica**, v.32, n.1, enero/marzo, p.60-80, 2009.

POLKINGHORNE, S.; WILTON, S. Research is a verb: exploring a new information literacy-embedded undergraduate research methods course. **Canadian Journal of Information and Library Science**, v.34, n.4, p. 457-473, 2010.

PONJUÁN DANTE, C. G.; VIERA VALDÉS, L. R. El liderazgo como parte de la alfabetización informacional: estudio de caso. **ACIMED**, v. 23, n.4, oct./dic, 2012.

PORTAL BRASIL. **Sistema educacional: ensino superior**. 2010. Disponible en: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-superior>>. Acceso en: 15 abr. 2013

PORTUGAL. Ministério da Ciência e da Tecnologia. **Livro verde para a sociedade da informação em Portugal**. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação, 1997. Disponible en: <<http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>>. Acceso en: 20 abr. 2010.

POSSOBON, K. R. et al. **Competência informacional: um estudo sobre os calouros do centro universitário La Salle no primeiro semestre de 2006**. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Docuemntação.

POVEDA POLO, A. Cambiar la mentalidad. In: **Veintitantas experiencias ALFIN y una canción esperanzada: monográfico sobre alfabetización informacional**. ALFARED. 2012. Disponible en: <<http://bit.ly/1ipuFwV>>. Acceso en: 26 oct., 2013.

PUERTAS VALDEIGLESIAS, S.; PINTO MOLINA, M. El aprendizaje por competencias transversales: la competencia informacional y comunicacional de los estudiantes de la titulación de Comunicación Audiovisual. **Diálogos de la Comunicación**, n. 78, enero – julio, 2009.

QUT **Information literacy framework and syllabus**. 2012. Disponible en: <<http://bit.ly/1fSSiPa>>. Acceso en: 21 marzo 2012.

RADER, H. B. A silver anniversary: 25 years of reviewing the literature related to user instruction. **Reference Services Review**, v. 28, n. 3, 2000.

_____. Information literacy and the undergraduate curriculum. **Library Trends**, v. 44, n. 2, p. 270-78, 1995.

_____. **Information literacy: an emerging global priority**. [White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy. Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, July 2002]. Disponible en: <<http://bit.ly/17JoFzJ>>. Acceso en: 10 jun. 2011.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). **Diccionario de la lengua española**. Madrid: RAE, 2001. Disponible en: <<http://lema.rae.es/drae/>>. Acceso en: 20 jan. 2012.

REBIUN. **Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas**. Adaptación del documento “Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline”,

de mayo de 2004. 2008. Disponible en: <<http://www.ci2.es/documentacion>>. Acceso en: 20 jun. 2012.

_____. **Indicadores y datos:** año 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/ioALCD>>. Acceso en: 27 abr. 2013.

_____. **II plan estratégico de REBIUN:** 2007-2010. Disponible en: <<http://bit.ly/17OUZM2>>. Acceso en: 10 oct. 2013.

_____. **III plan estratégico de REBIUN 2020.** 2012. Disponible en: Acceso en: <<http://bit.ly/liBvsS>>. Acceso en: 20 jun. 2013.

REEDY, K; BAKER, K. Information literate pedagogy: developing a levels framework for The Open University. In: WALTON, G.; POPE, A. (ed.) **Information literacy: infiltrating the agenda, challenging minds.** Oxford: Chandos, 2011.

REY PINZÓN, L. G. ; ERBEZ RODRÍGUEZ, J. M. Formación en CI2 mediante e-learning: Biblioteca de la Universidad de La Laguna y UniCI2. In: JORNADAS CRAI, 10., 2012, Logroño. Disponible en: <<http://biblioteca.unirioja.es/crai2012/>>. Acceso en: 3 abr. 2013.

RIACES. **Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación:** documento MADRID 2004. Madrid: ANECA, 2004 Disponible en: <www.aneca.es/.../publi_riaces_glosario_oct04.pdf>. Acceso en: 13 feb. 2013.

RIBEIRO, F. Da mediação passiva à mediação pós-custodial: o papel da Ciência da Informação na sociedade em rede. **Inf. & Soc.**, v.20, n.1, p. 63-70, jan./abr., 2010.

ROBLEDANO ARILLO, J. (Coord.). La relevancia de ALFIN en la sociedad de la información y del conocimiento. **Clip:** boletín de la SEDIC, n. 64, abril-junio, 2012.

ROCKMAN, I. F. et al. **Integrating information literacy into the higher education curriculum:** practical models for transformation. San Francisco: Jossey-Bass, c2004.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. El debate internacional sobre la reforma de la educación superior: perspectivas nacionales. **Revista Española de Educación Comparada**, v.7, p.339-356, 2001. Disponible en: <<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec07/reec0713.pdf>>. Acceso en: 20 jun. 2013.

ROSS, A.; FURNO, C. eActive learning in the library instruction environment: an exploratory study. **Portal: Libraries and the Academy**, v. 11, n. 4, p. 953-970, 2011.

RUBIO HERRÁEZ, E. Aprendizaje a lo largo de la vida: vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. **CEE Participación Educativa**, n. 6, nov., p. 14-29, 2007.

RUIZ JIMÉNEZ, A. et al. Enseñanza interactiva en la docencia universitaria. In: JORNADAS HISPANO LUSAS DE GESTIÓN CIENTÍFICA, 20., 2010, Setúbal (Portugal). **Actas...** Setúbal, 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/1fe0aND>>. Acceso em: 5 abr. 2012.

RUSSO, M. **A biblioteca universitária no cenário brasileiro.** 2003. Disponible en: <<http://bit.ly/178Q786f>>. Acceso en: 10 oct. 2013.

SALISBURY, F. A. et al. Transforming information literacy conversations to enhance student learning: new curriculum dialogues, **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 9, n.3, 2012.

SALISBURY, F.; SHERIDAN, L. Mapping the journey: developing an information literacy strategy as part of curriculum reform. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 43, n. 3, 185-193, 2011.

SALMERÓN GIL.A. **Las CI2 en los estudios de grado de la Universidad de Almería: nivel de implantación/presencia con respecto a las competencias genéricas de la UA**. 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/1djyxPU>>. Acceso en: 20 jun. 2013.

SALVADOR OLIVÁN, J.A. et al. La presencia de competencias en información en los títulos de grado de la Universidad de Zaragoza. **Anales de Documentación**, v. 14, n. 2, 2011. Disponible en: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/114981>>. Acceso en: 20 sept. 2013.

SÁNCHEZ CERREZO, S. Diccionario de las ciencias de la educación. Diagonal Santillana, 1983.

SÁNCHEZ DÍAZ, M. Las competencias desde la perspectiva informacional: apuntes introductorios a nivel terminológico y conceptual, escenarios e iniciativas. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 107-120, jan./abr., 2008.

SÁNCHEZ GARCÍA, S. Competencias informacionales y universidad: la experiencia de las bibliotecas universitarias de Castilla-La Mancha. In: FORO PROFESIONAL FORMAR EN COMPETENCIAS INFORMACIONALES. Cuenca, 2012.

SÁNCHEZ, J. H. Integración curricular de TICs: concepto y modelos. **Revista Enfoques Educativos**, v.5, n.1, p. 51-65, 2003.

SÁNCHEZ-PAUS HERNÁNDEZ, L. ¿Qué es la formación de usuarios? In: **Tratado básico de Biblioteconomía**. 4. ed. Madrid: Complutense, 2002.

SANTOS, A. R.; ANDRADE, M. V. M. Padrões espaciais em bibliotecas universitárias no contexto da sociedade do conhecimento: revendo para adequar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15, São Paulo, 2008. Disponible en: <<http://bit.ly/1bbWg2e>>. Acceso en: 22 oct. 2013.

SANTOS, C. A. **Análise de instrumentos de avaliação da competência informacional voltados para a educação superior**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

SANTOS, A.; SILVA, H. A avaliação formativa como aporte ao ensino da competência informacional. **Revista EDICIC**, v.2, n.289-301, 2011.

SAUNDERS, L. Faculty perspectives on information literacy as a student learning outcome. **The Journal of Academic Librarianship**, v.38, n 4, p. 226–236. 2012.

SAYERS, R. **Principles of awareness-raising: information literacy, a case study**. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2006. Disponible en: <<http://bit.ly/H8HVLc>>. Acceso en: 20 marzo 2011.

SCANS. **Lo que el trabajo requiere de las escuelas**: informe de la Comisión SCANS para América 2000. Washington: U.S. Government Printing Office, 1992. Disponible en: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED423399.pdf>>. Acceso en: 10 dic. 2011.

SCHARF, D. et al. Direct assessment of information literacy using writing portfolios. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 33, n. 4, p. 462–478, 2007.

SCHWARZELMULLER, A. F. Tecnologia multimídia: um novo instrumento de conhecimento. In: CARVALHO, K.; SCHWARZELMÜLLER, A. F. **O ideal de disseminar: novas perspectivas, outras percepções**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SCONUL. **Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior**. Traducción Cristóbal Pasadas Ureña. 1999. Disponible en: <<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards>>. Acceso en: 10 mayo 2010.

_____. The SCONUL seven pillars of information literacy: core model for higher education. SCONUL Working Group on Information Literacy, 2011. Disponible en: <<http://www.sconul.ac.uk/publications>>. Acceso en: 10 nov. 2011.

_____. **Learning Outcomes and Information Literacy**. 2004. Disponible en: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/outcomes.pdf>. Acceso: 12 mayo 2012.

SECKER, J. **A new curriculum for information literacy**: transitional, transferable, transformational: expert consultation report. Arcadia Project, Cambridge University Library, 2011.

SECKER, J.; COONAN, E. **A new curriculum for information literacy**: transitional, transferable, transformational: curriculum and supporting documents. Cambridge: Arcadia Project, Cambridge University Library, 2011.

SERAFIM, L. A.; FREIRE, G. H. A. Ação de responsabilidade social para competências em informação. **Perspect. Ciênc. Inf.** [online]. v.17, n.3, p. 155-173, 2012.

SERDÀ-FERRER, B. C.; CUNILL-OLIVAS, M.; ALSINA, A. Estudio sobre la construcción autorregulada del portafolio en el grado de Enfermería. **Educ. Med.** [online]. v.14, n.4, p. 241-248, 2011.

SERRANO-GALLARDO, P. et al. Analisis del portafolio como herramienta evaluativa de las prácticas clínicas de enfermería comunitaria en estudiantes de pregrado. **Educ. Méd.** [online]. v.13, n.3, p. 177-185, 2010.

SERRANO VICENTE, R; ITURBIDE TELLECHEA, A. Resultados de la formación de las CI2 en la Universidad de Navarra: un enfoque gradual. In: JORNADAS CRAI, 10., 2012, Logroño. Disponible en: <<http://biblioteca.unirioja.es/crai2012/>>. Acceso en: 24 oct. 2012.

SHARMA, S. From chaos to clarity: using the research portfolio to teach and assess information literacy skills. **The Journal of Academic Librarianship**, v 33, n. 1, pag.127–135, jan., 2007.

SIGAL, C. El portafolio, instrumento de evaluación para promover la reflexión. In: JORNADAS DE REFLEXIÓN ACADÉMICA EN DISEÑO Y COMUNICACIÓN. 15., 2007, Buenos Aires. Disponible en: <<http://bit.ly/1bw5bK7>>. Acceso en: 10 nov. 2012.

SILVA, A. M. B. M.; MARCIAL, V. F. Novos resultados e elementos para a análise e debate sobre a literacia da informação em Portugal. **Inf. Inf.**, Londrina, v.15, n.1, p.104-128, 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/HuBMsf>>. Acceso en: 20 marzo 2012.

SILVA, A. M. B. M; RIBEIRO, F. Das ciências documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SILVA, H. et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ciência da Informação**, v.34, n. 1, p.28-36, 2005.

SILVA, H.; OLIVERA, E.S. O uso da informação no âmbito acadêmico: o comportamento informacional de pós-graduandos da área de educação. **Encontros Bibli**, v. 17 (especial), p.169-187, 2012.

SILVA, L. V. da. **Competências em informação dos estudantes de graduação para a elaboração dos trabalhos acadêmicos**: a contribuição das bibliotecas universitárias. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia.

SILVA, T. E.; TOMAEL, M. I. Fontes de informação na internet: a literatura em evidência. In: TOMAÉL, M. I.; VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Avaliação de fontes de informação na Internet**. Londrina: Eduel, 2004.

SINGSON, M.; LHUNGDIM, T. Curriculum based approach to information literacy education. In: NATIONAL SEMINAR ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN EDUCATION, 3., 2011, Shillong (India). **E-LiS**, 2012. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/17512/>>. Acceso en: 17 marzo 2013.

SMIT, J.; BARRETO, A. A. Ciência da Informação: base conceitual para a formação do profissional. In: VALENTIN, M. L. (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002.

SMITH, S. A. Designing collaborative learning experiences for library computer classrooms **College & Undergraduate Libraries**, v.11, n.2, p. 65-84, 2004. Disponible en: <<http://digital.library.wisc.edu/1793/35223>>. Acceso en: 20 marzo 2013.

SOARES, M. S. A. (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Caracas: IESALC; UNESCO, 2002.

SOMOZA FERNÁNDEZ, M. **Análisis de los tutoriales web creados por bibliotecas universitarias**. Barcelona, 2009. Tesis (Doctorado en Documentación) - Universitat de Barcelona. 2009.

SONNTAG, G. Los resultados de los programas de alfabetización: la evaluación. In: GÓMEZ HERNANDEZ, J. A.; CALDERÓN REHECHO; MAGÁN WALSH, J. A. (Coord.) **Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas**. Madrid: UCM, 2008.

_____. Las mejores prácticas en la pedagogía de la alfabetización informacional. In.: TARANGO, J.; MENDOZA-GUILLÉN, G. (Ed.). **Didáctica básica para la alfabetización informacional**. Buenos Aires: Alfagrama, 2012.

SPITZER, K. L.; EISENBERG, M. B.; LOWE, C. A. Information literacy: essential skills for the information age. Syracuse University: Syracuse, NY, 1998. Disponible en: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED427780.pdf>>. Acceso en: 23 abr. 2012.

SPROLES, C.; DETMERING, R.; JOHNSON, A. M. Trends in the literature on library instruction and information literacy, 2001-2010. **Reference Services Review**, v. 41, n. 3, p. 395-412, 2013.

STEPHENSON, E.; CARAVELLO, P. S. Incorporating data literacy into undergraduate information literacy programs in the social sciences: a pilot project. **Reference Services Review**, v. 35, n. 4, p. 525-540, 2007.

STUBBINGS, R.; FRANKLIN, G. Does advocacy help to embed information literacy into the curriculum? A case study. **Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences (ITALICS)**, v.5, n. 1. 2006. Disponible en: <<http://bit.ly/193dBvs>>. Acceso en: 10 sept. 2012.

SVINICK, M. D.; SCHWARTZ, B. A. **Formación de profesionales y usuarios de bibliotecas: aprendizaje y diseño de instrucción**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991.

TARANGO, J.; MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. A. Funcionalidad de la alfabetización informativa y sus ámbitos de actuación: aproximaciones a los entornos mexicano y español. **Rev. Interam. Bibliot. Medellín** (Colombia), v. 34, n. 3, p. 283-299, 2011.

TARANGO, J.; MENDOZA-GUILLÉN, G. (Ed.). **Didáctica básica para la alfabetización informacional**. Buenos Aires: Alfagrama, 2012.

TAYLOR, T.; STAMATOPLOS, T. First-year learning communities: redefining the educational roles of academic librarians. In: ACRL NINTH NATIONAL CONFERENCE, 9. 1999, Detroit, Michigan. Disponible en: <<http://bit.ly/1i072Ae>>. Acceso en: 13 marzo 2013.

TEIXEIRA, A. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponible en: <<http://bit.ly/1aEsXX6>>. Acceso en: 12 abr. 2013.

_____. Porque "Escola Nova"? **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, Salvador, n.1, 1930. p. 2-30. Disponible en: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>>. Acceso en: 10 agosto 2010.

TEIXEIRA, M. G. Information literacy: uma breve revisão de literatura. In: CARVALHO, K.; SCHWARZELMULLER, A. F. **O ideal de disseminar**: novas perspectivas, outras percepções. Salvador: EDUFBA, 2006.

TEIXEIRA, M. R. F. Planejamento estratégico em unidades de informação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., Gramado, 2012. Disponible en: <<http://www.snbu2012.com.br/programa/index.php>>. Acceso en 30 sept., 2012.

TEJADA ARTIGAS, C. M.; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, B. (Coord.) **Perfiles profesionales del sistema bibliotecario español: fichas de caracterización**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Consejo de Cooperación Bibliotecaria, 2013. Disponible en: <<http://bit.ly/18IBP4u>> Acceso en: 05 oct. 2013.

TEJADA ARTIGAS, C. M.; TOBÓN TOBÓN, S. (Coord.) **El diseño del plan docente em información y documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación superior**: un enfoque por competencias. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006.

THE BIG BLUE. Information skills are integrated into the curriculum. **Information Skills Toolkit**, [201?]. Disponible en: <<http://www.leeds.ac.uk/bigblue/toolkitintegrate.htm>>. Acceso en: 15 marzo 2013.

THE OPEN UNIVESITY. Open University Library Services. Integrating information literacy into the curriculum. 2010. Disponible en: <http://www.library.nuigalway.ie/media/jameshardimanlibrary/content/documents/support/COUNLACILbookletfinal.pdf>. Acceso: 12 mayo 2013.

THOMPSON, L. R; CARR, R. **La biblioteca universitaria**. Salamanca; Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Pirámide. 1990.

TRAMULLAS, J.; SÁNCHEZ-CASABÓN, A.I. Scientific information retrieval behavior: a case study in students of Philosophy, 2010. In: CONGRESO ESPAÑOL DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN CER1 1., 2010, Madrid: Univ. Autónoma de Madrid, 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/I3uUTS>>. Acceso en: 12 jul. 2011.

TRAVIS, T. A. Librarians as agents of change: working with curriculum committees using change agency theory. **New Directions for Teaching and Learning**, n.114, Summer, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCKER, J. M. User education in academic libraries: a century in retrospect. 1980a. Disponible en: <<http://bit.ly/18lCoLC>>. Acceso en: 12 jul. 2011.

_____. Articles on library instruction in colleges and universities, 1876 – 1932. **Occasional Papers**, n. 143, 1980b. Disponible en: <<http://bit.ly/1h5AtiV>>. Acceso en: 12 jul. 2011.

UBU. ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR. **Memoria para la solicitud de verificación del título de Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural por la Universidad de Burgos**. [2009?]. Disponible en: <<http://bit.ly/HXKwHV>>. Acceso en: 22 nov. 2012.

UBU. Cursos. **Técnicas documentales agroalimentaria**. Diagrama de temas. [presenta los temas del curso de técnicas documentales]. Disponible en: <<http://www.ubu.es>>. Acceso en: 12 nov 2012. [Acceso restringido].

UC3M. **Aula Global**. Disponible en: <<http://bit.ly/1aUchI1>>. Acceso en: 01 dic 2012.

UC3M. **Asignatura técnicas de búsqueda y uso de la información** (204 - 14359): estudio: grado en Administración de Empresas: curso académico 2012/2013. [Ficha de la asignatura]. Disponible en: <http://www3.uc3m.es/reina/Fichas/Idioma_1/204.14359.html>. Acceso en: 20 dic. 2012.

UFBA. Instituto de Geociências. **Projeto Pedagógico**. Disponible en: <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/IGeo/GeolProjeto>>. Acceso en: 20 oct. 2013a.

_____. **Conteúdos disciplinares**. Disponible en: <<http://bit.ly/1jkg3iZ>>. Acceso en: 20 oct. 2013b.

_____. **Grade curricular por semestre**. 2009. Disponible en: <<http://bit.ly/1b6lx1G>>. Acceso en: 20 oct. 2013.

UNESCO. Alfabetización para el futuro. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS (CONFINTEA), 5. 1997, Hamburgo. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3g_span.pdf>. Acceso en: 30 marzo 2012.

_____. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. París: UNESCO, 1998. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acceso en: 16 abr. 2010.

_____. **Conferencia mundial sobre la educación superior – 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo**. Comunicado (8 de julio de 2009). Disponible en: <<http://bit.ly/1dfe2Hr>>. Acceso en: 12 dic. 2010.

_____. De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI. **Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre alfabetización y preparatoria para la CONFINTEA VI**. México, 2008.

_____. Educating for the media and the digital age. In: INTERNATIONAL CONFERENCE, 1999, Vienna. Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs; UNESCO, 1999. Disponible en: <<http://edu.of.ru/attach/17/3485.PDF>>. Acceso en: 07 enero 2011.

_____. **Information for all programme (IFAP)**. Disponible en: <<http://bit.ly/186sZty>>. Acceso en: 20 oct., 2011a.

_____. **Media and information literacy curriculum for teachers**. Paris, 2011c. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>>. Acceso en: 04 oct. 2011.

_____. Programa de información para todos (IFAP). **Hacia unos indicadores de alfabetización informacional**. Marco conceptual elaborado por Ralph Catts y Jesús Lau. Paris, 2008. Disponible en: <<http://bit.ly/186tio2>>. Acceso en: 24 feb. 2011.

_____. **United nations literacy decade (2003 - 2012)**. 2011b. Disponible en: <<http://bit.ly/1bZkLjG>>. Acceso en: 12 sept. 2011.

UNESCO. NFIL. **Faros para la sociedad de la información: declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida**, 2005. Disponible en: <<http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>>. Acceso en: 10 marzo 2012.

UNIÓN EUROPEA. Consejo. Informaciones procedentes de instituciones y órganos de la unión europea. **Diario Oficial de la Unión Europea**, 28, 5, 2009. Disponible en: <<http://bit.ly/I2o4xc>>. Acceso en: 20 sept. 2013.

UNIÓN EUROPEA. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). **Diario Oficial de la Unión Europea**, L.394 de 30.12.2006. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:NOT>>. Acceso en: 23 feb. 2011.

UPF. Impacto del curso de introducción a la universidad en la UPF: desarrollo de competencias de adaptación a la universidad entre el alumnado de primer curso. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA E INNOVACIÓN (CIDUI). La Universidad: una institución de la sociedad, Barcelona, 2012.

UPM. Servicio de Innovación Educativa. **El método del caso**: guías rápidos sobre nuevas metodologías. 2008. Disponible en: <innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>. Acceso en: 20 agosto 2013.

URIBE-TIRADO, A. La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada en sus sitios web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.17, n.1, p. 134-152, 2012.

_____. Programas de alfabetización informacional en las universidades argentinas: niveles de desarrollo. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, v.44, p. 47-71, 2012.

URIBE-TIRADO, A.; GIRLESA URIBE, A. La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Portugal: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada en sus sitios Web. **Revista Prisma** (Portugal), v.15, 2011.

USAL. Facultad de Traducción y Documentación. Biblioteca. Bibliotecarios integrados. **Monográfico InfoDoc**, 2013. Disponible en: <<https://dl.dropboxusercontent.com/u/29684975/MonogrC3A1ficos/bibliotecarios20integrados.pdf>>. Acceso en 10 enero 2014.

VALERO, M. et al. Introducción de un portafolio para fomentar competencias transversales de los estudiantes universitarios. **Educ. Méd.** [online]. 2007.

VANSCOY, A.; OAKLEAF, M. J. Evidence vs. anecdote: using syllabi to plan Curriculum-integrated information literacy instruction. **College & Research Libraries**, v.69, n. 6, p. 566-575, 2008.

VARELA, A. V. Sistema informacional, lectura y conocimiento: gerenciando el flujo de una herramienta cognitiva hacia la alfabetización informacional. **Investigación Bibliotecológica**, v.22, n.44, enero/abril, 2008.

VERA CORTÉS, M. L.; CANALEJAS PEREZ, M. C. El portafolio como recurso de aprendizaje e instrumento de evaluación de estudiantes repetidores de enfermería. **Educ. Med.** [online], v.10, n.2, p. 114-120, 2007.

VIRKUS, S. "Information literacy in Europe: a literature review." *Information Research*, v.8, n.4, 2003. Disponible en: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>.

VITORINO, E. V. Competência informacional do profissional da informação bibliotecário: construção social da realidade. **Encontros Bibli**, v.24, n.59-71, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

WALTON, G; HEPWORTH, M. Using assignment data to analyse a blended information literacy intervention: a quantitative approach. **Journal of Librarianship and Information Science**, v.45, n. 53, 2013.

WANG, L. An information literacy integration model and its application in higher education. **Reference Services Review**, v. 39, n. 4, pp. 703-720, 2011.

_____. **Integrating information literacy into higher education curricula:** an information literacy curricular integration mode. 2010. Tesis (Doctorado) - Queensland University of Technology, Queensland. Disponible en: <<http://eprints.qut.edu.au/41747/>>. Acceso en: 12 nov. 2011.

_____. Sociocultural Learning Theories and Information Literacy Teaching Activities in Higher Education. **Reference & User Services Quarterly**, v. 47, n. 2, pp. 149–158, 2007.

WANG, L; BRUCE, C.; HILARY, H. Sociocultural theories and their application in information literacy research and education. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 42, n.4, pp. 296-308, 2011. Disponible en: <<http://eprints.qut.edu.au/48976/>>. Acceso en: 12 enero 2013.

WANG, R. The lasting impact of a library credit course. **portal: Libraries and the Academy**, v.6, v. 1, p. 79-9, 2006.

WEBBER, S. Information literacy in higher education. In: STOPAR, K. AND RABZELJL. (Eds) *Informacijska pismenost med teorijo in prakso: vloga visokošolskih in specialnih knjižnic: Zbornik prispevkov.* [Information literacy between theory and practice: the role of academic and special libraries: **Proceedings**. Ljubljana: ZBDS, p.9-20, 2006. Disponible en: <<http://dis.shef.ac.uk/sheila/webber-sl-06.pdf>>. Acceso en: 20 dic. 2011.

WEINER, S. A. Institutionalizing information literacy. **The Journal of Academic Librarianship**, jul., 2012.

WILSON, L. A. Instrucción como servicio de consulta. In: BOPP, R. E; SMITH, L. C. **Introducción general al servicio de consulta**: libro de texto para el estudiante de bibliotecología y manual para el bibliotecario de consulta. México, UNAM, 2000a.

WILSON, T. D. **Human information behavior**. Information Science, v. 3, n. 2, p. 49-55, 2000b.

ZABALA VIDIELLA; ARNAU BELMONTE, L. **11 ideas clave**: como aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó, 2007.

APÉNDICES

APÉNDICE A - Cuestionario – España

Estimado/a Sr/a.,

Soy bibliotecaria de la Universidad Federal de Bahía (UFBA) y actualmente estoy realizando una tesis doctoral en la Universidad Carlos III de Madrid cuyo tema es la alfabetización informacional integrada en la formación de estudiantes universitarios.

La investigación se sirve de una encuesta en la que agradeceríamos su colaboración. La investigación tiene como propósito conocer, describir y valorar cómo se puede mejorar las competencias informacionales de los estudiantes universitarios y uno de los objetivos es analizar las iniciativas y prácticas de alfabetización informacional en universidades de Brasil y España.

La encuesta se rellena en aproximadamente diez minutos y le aseguramos la total confidencialidad de los datos aportados, que serán utilizados exclusivamente para fines académicos. La posterior divulgación de los resultados se hará sin la identificación individual de la procedencia de los datos obtenidos. Al finalizar la encuesta, puede proporcionar su dirección de correo electrónico si desea recibir un informe con el resultado final de la encuesta.

En caso de que lo considere apropiado, la encuesta puede ser redirigida a la persona responsable de la formación de usuarios o a quién estime oportuno. Para acceder a la encuesta, pinche en el siguiente enlace:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=es&formkey=dG9ULVpTb0QwSThKblNwVDVjVDZFLU0E6MA#gid=0>

Atentamente,
Maria da Graça Gomes Almeida
E-mail: mggomes@ufba.br
Teléfono: 689445561

La alfabetización informacional (ALFIN) integrada en la formación del estudiante universitario

Esta encuesta pretende recolectar datos para mi tesis doctoral que será defendida en la Universidad Carlos III de Madrid. La información solicitada busca conocer las iniciativas y prácticas de la ALFIN en su universidad. Sus respuestas serán de gran apoyo en la investigación. La mayoría de las preguntas son de respuesta cerrada y puede marcar varias respuestas cuando sea el caso. ¡Muchas gracias! Graça Almeida

Página 1 de 3

Aspectos generales de la formación de usuarios en su universidad

1 - Nombre de su universidad:

2- Número aproximado de alumnos matriculados en la universidad:

3 - En general, ¿en qué tipos de actividades formativas participan las bibliotecas de su universidad?

- Visitas guiadas o jornadas de bienvenida a alumnos de nuevo ingreso
- Visitas guiadas a otros grupos (más de cinco personas)
- Sesiones formativas sobre los servicios y recursos generales de la biblioteca

- Formación individualizada o para pequeños grupos (cursos/sesiones especializadas sobre bases de datos, gestores bibliográficos, etc.)
- Sesiones “a la carta” (colaboración en asignaturas bajo demanda del profesor o un grupo de alumnos)
- Cursos o sesiones específicas de formación en ALFIN (determinar el alcance, acceder, evaluar, organizar y utilizar la información)
- Autoformación (tutoriales, herramientas autoformativas, guías de recursos etc.)
- Otro:

4 - ¿A qué tipo de usuarios van dirigidas estas actividades de formación?

- Alumnos de grado
- Alumnos de postgrado (máster)
- Alumnos de doctorado
- Alumnos en general
- Profesores
- Investigadores
- Futuros alumnos
- Usuarios externos en general
- Otro:

5 - Aproximadamente, ¿cuántos usuarios participan cada año?

- Menos de 100 usuarios
- Entre 100-500 usuarios
- Entre 500-1000 usuarios
- Entre 1000-1500 usuarios
- Entre 1500-2000 usuarios
- Entre 2000-2500 usuarios
- Más de 2500 usuarios

6 - ¿Cuánto personal trabaja en el sistema de bibliotecas?

- Menos de 10 personas
- Entre 10-20 personas
- Entre 20-30 personas
- Entre 30-40 personas
- Entre 40-50 personas
- Entre 50-60 personas
- Más de 60 personas

7 - De media, ¿qué cantidad de personal de la biblioteca colabora habitualmente en las actividades de formación de usuarios?

- Menos de 10 personas
- Entre 10-20 personas

- Entre 20-30 personas
- Entre 30-40 personas
- Entre 40-50 personas
- Entre 50-60 personas
- Más de 60 personas

8 - ¿Quiénes se encargan de la formación de usuarios?

- Bibliotecarios (Facultativos)
- Bibliotecarios (Ayudantes)
- Auxiliares de bibliotecas
- Becarios
- Personal externo
- Personal de biblioteca con el profesorado
- Otro:

9 - Actualmente, ¿cómo se denomina el conjunto de actividades relacionadas con la formación de usuarios en su universidad?

- Educación de usuarios
- Formación de usuarios
- Formación en alfabetización informacional
- Formación en competencias informacionales
- Formación en competencias informáticas e informacionales
- Formación y entrenamiento de usuarios
- Otro:

Continuar »

La alfabetización informacional (ALFIN) integrada en la formación del estudiante universitario

Página 2 de 3

Desarrollo de la ALFIN en su universidad

(Si su sistema de bibliotecas no organiza sesiones o cursos de ALFIN, vaya al final de esta página y pulse en el botón continuar)

10 - ¿En su universidad existe algún programa o plan para el desarrollo de la ALFIN?

- Sí
- No

- En caso negativo, ¿puede indicar el motivo?

11 - Si en su universidad existe un programa o plan de la ALFIN, diría que la integración se produce por...

- Iniciativa del equipo rectoral

- Iniciativa de la Red/Sistema de Bibliotecas
- Iniciativa de departamentos académicos
- Otro:

12 - En su universidad, las competencias informacionales están reflejadas, de forma explícita en...

	Sí	No
Las líneas de actuación del plan estratégico de la Universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las líneas de actuación del plan estratégico del Sistema de Bibliotecas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 - ¿En la biblioteca se ha realizado algún estudio previo para diseñar y planificar las actividades relacionadas con la ALFIN?

- Sí
- No

- En caso afirmativo, ¿cuál?

14 - ¿Cómo imparten las bibliotecas la formación en ALFIN?

	Sí	No
Organizan cursos regulares específicos con reconocimiento de créditos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizan cursos regulares específicos sin reconocimiento de créditos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participan en asignaturas específicas de formación en competencias informacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participan en otras asignaturas en las que se dedican unas pocas horas a las competencias informacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 - ¿Desde qué curso académico ofrecen estas actividades?

	Cursos anteriores a 2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Cursos regulares específicos con reconocimiento de créditos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cursos regulares específicos sin reconocimiento de créditos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asignaturas específicas de formación en competencias informacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras asignaturas en las que se dedican unas pocas horas a las competencias informacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 - ¿A qué tipo de alumnos van dirigidos los cursos, con o sin reconocimiento de créditos, sobre competencias informacionales?

- Alumnos de grado de primer curso

- Alumnos de grado en general
- Alumnos de postgrado (máster)
- Alumnos de doctorado
- Alumnos en general (de grado y postgrado o doctorado)
- Otro:

17 - De media, ¿cuál es la duración total de cada curso?

- Menos de 5 horas
- De 5 a 10 horas
- De 10 a 15 horas
- De 15 a 20 horas
- De 20 a 25 horas
- De 25 a 30 horas
- Más de 30 horas

18 - Si las bibliotecas ofrecen sesiones de ALFIN programadas dentro de asignaturas, específicas o no, ¿en cuántas TITULACIONES participan actualmente?

- Entre 1-5 titulaciones
- Entre 5-10 titulaciones
- Entre 10-15 titulaciones
- Entre 15-20 titulaciones
- Entre 20-25 titulaciones
- Entre 25-30 titulaciones
- En todas las titulaciones

• Otro:

19 - ¿A qué tipo de alumnos van dirigidas las asignaturas, específicas o no, en las que se dedican algunas horas a las competencias informacionales?

- Alumnos de grado de primer curso
- Alumnos de grado en general
- Alumnos de postgrado (máster)
- Alumnos de doctorado
- Alumnos en general (de grado y postgrado o doctorado)
- Otro:

20 - De media, ¿cuál es la duración total de las sesiones impartidas por la biblioteca en estas asignaturas?

- Menos de 5 horas
- De 5 a 10 horas
- De 10 a 15 horas
- De 15 a 20 horas
- De 20 a 25 horas
- De 25 a 30 horas

- Más de 30 horas
- 21 - ¿Cuáles son las modalidades principales de impartición de los cursos o sesiones de ALFIN?
- Presencial
 - Combinación de presencial y virtual
 - Virtual (con tutoría)
 - Autoformación
 - Otro:
- 22 - ¿Cuál es el lugar de impartición de las sesiones presenciales?
- Sala de formación de la biblioteca
 - Aula de informática
 - Sala de aula convencional
 - Otro:
- 23 - En general, ¿cuáles son las técnicas de enseñanza-aprendizaje aplicadas en los cursos o sesiones de ALFIN?
- Exposición
 - Debate
 - Estudio de caso
 - Aprendizaje basado en problemas
 - Ejercicios prácticos
 - Demostración práctica
 - Proyectos
 - Simulaciones
 - Lluvia de ideas
 - Talleres
 - Juegos
 - Otro:
- 24 - En general, ¿cuáles son los principales temas abordados en los cursos o sesiones de ALFIN?
- La biblioteca universitaria, sus instalaciones, recursos, servicios ...
 - Fuentes de información
 - Identificación de la necesidad de información
 - Identificación de palabras clave, sinónimos y términos relacionados
 - Planificación de estrategias de búsqueda
 - Selección de recursos de información
 - Recuperación de la información online o impresa
 - Criterios de evaluación de la información
 - Presentación de citas y bibliografías
 - Organización y comunicación de la información seleccionada
 - Uso ético de la información

- Competencias informáticas
- Otro:

25 - Aproximadamente, ¿cuántos alumnos en total participan cada año en los cursos o sesiones de ALFIN?

- Menos de 100 alumnos
- Entre 100-500 alumnos
- Entre 500-1000 alumnos
- Entre 1000-1500 alumnos
- Entre 1500-2000 alumnos
- Entre 2000-2500 alumnos
- Más de 2500 alumnos

26 - ¿Quiénes se encargan de la formación de usuarios en ALFIN?

- Bibliotecarios (Facultativos)
- Bibliotecarios (Ayudantes)
- Auxiliares de bibliotecas
- Bibliotecarios en colaboración con el profesorado
- Becarios
- Profesores de la universidad
- Profesores externos
- Otro:

27 - El personal que se dedica a la formación de usuarios en ALFIN, ¿en cuáles de los siguientes aspectos ha recibido formación complementaria?

	Sí	No
Competencias informacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificación docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodología didáctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso o desarrollo de software educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño y elaboración de contenidos digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de materiales docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación en idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación en técnicas de comunicación oral y/o escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28 - ¿Existe una persona específica responsable por la formación en ALFIN en su universidad?

- Sí
- No

- En caso afirmativo, ¿cuál es el nombre del cargo o función?

29 - ¿Quién evalúa los resultados de aprendizaje de los cursos o sesiones de ALFIN?

- Bibliotecarios
- Profesores
- Bibliotecarios y profesores
- Bibliotecarios en colaboración con profesores
- Otro:

« Atrás

Continuar »

La alfabetización informacional (ALFIN) integrada en la formación del estudiante universitario

Página 3 de 3

Los retos para la implementación y desarrollo de la ALFIN en su universidad

30 - ¿Cree que en su universidad, el concepto de ALFIN ya está ampliamente utilizado y comprendido entre los académicos, estudiantes, bibliotecarios, gestores etc.?

- Sí
- No

31 - En su opinión, ¿sobre quién recae PRINCIPALMENTE la responsabilidad de fomentar la ALFIN en la universidad?

- De las bibliotecas
- De los centros
- De los departamentos y profesores
- Otro:

32 - ¿Cómo percibe usted la sinergia del trabajo en colaboración entre bibliotecarios y profesores en su universidad?

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular
- Escasa

33 - En su opinión, ¿cuál es la estrategia más eficaz para incorporar y mejorar la ALFIN en toda la universidad?

- Extracurricular
- Intercurricular (integrada en el currículum a través de asignaturas específicas y/o cursos)
- Intracurricular (que forma parte de asignaturas como contenido del currículum pleno)

¿Por qué?

34 - En su opinión, ¿cuál es la modalidad más eficaz para impartir la ALFIN?

- Presencial
- Semipresencial
- Virtual (con tutoría)

- Autoformación
- Otro:

35 - En su opinión, ¿cuáles son los principales obstáculos para el desarrollo de un programa integral de formación en ALFIN en su universidad? (Por favor, seleccione tres opciones como máximo).

- La falta de comprensión del concepto de alfabetización informacional
- La falta de personal
- La escasez de información
- La escasa colaboración entre docentes y bibliotecarios
- La falta de programas de formación para mediadores
- La falta de apoyo institucional
- La falta de fondos / apoyo financiero
- La falta de claridad sobre de quién es la responsabilidad por la formación en alfabetización informacional
- La escasa infraestructura de la biblioteca
- Otro:

36 - ¿De qué manera se efectúa la evaluación y estimación de la formación en ALFIN en su universidad?

- Autoevaluación del alumno
- Evaluación entre pares
- Observación
- Grupo focal
- Tests tradicionales de evaluación de contenido
- Análisis de proyecto de investigación de los alumnos junto con el profesor
- Datos cuantitativos sobre las actividades formativas en ALFIN
- Otro:

37 - ¿Existe en su universidad alguna iniciativa en relación a certificación de las competencias informacionales?

- Sí
- No

- En caso afirmativo, por favor, especifique:

38 - ¿Cree que las actividades de formación de usuarios actualmente desarrolladas en su universidad preparan el estudiante con las competencias informacionales necesarias para el uso efectivo y ético de la información?

- Sí
- No

- ¿Por qué?

39 - ¡Muchas gracias por completar esta encuesta! Si usted tiene algún comentario adicional sobre la ALFIN, por favor, use el espacio a

continuación:

- Indique su correo electrónico: (Si desea recibir un informe con el resultado final de la encuesta)

- Indique su cargo en la biblioteca:

« Atrás

Enviar

APÉNDICE B - Cuestionario – Brasil

Senhor(a) Diretor(a),

Sou Bibliotecária da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, atualmente, estou realizando uma Tese de Doutorado na Universidade Carlos III de Madri (na Espanha), cujo tema é “a alfabetização informacional integrada à formação de estudantes universitários”.

A pesquisa está sendo realizada através de um questionário, no qual agradeceremos a sua colaboração em respondê-lo. O estudo tem como propósito conhecer, descrever e apreciar como se pode ajudar a melhorar as competências informacionais dos estudantes universitários e um dos objetivos é analisar as iniciativas e as práticas de alfabetização informacional em universidades do Brasil e da Espanha.

O tempo estimado para preenchimento do questionário é de aproximadamente dez minutos e asseguramos a total confidencialidade dos dados fornecidos, que serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. A posterior divulgação dos resultados será feita sem a identificação individual da procedência dos dados obtidos. Ao finalizar o questionário, pode fornecer sua direção de correio eletrônico, se deseja receber um resumo com o resultado final desse levantamento.

Caso V. Sa. julgue apropriado, o questionário pode ser repassado ao responsável pela área de formação de usuários. Para preenchê-lo, clique no link abaixo:

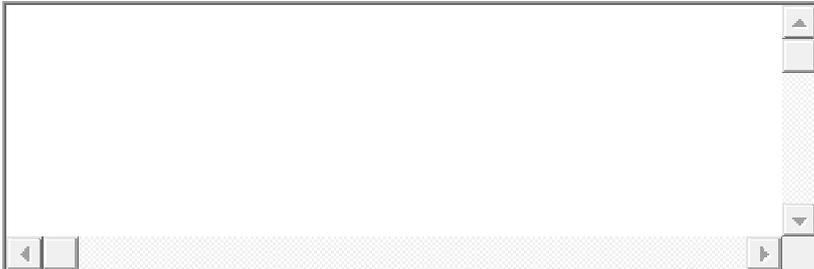
<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dDBfRkhsbEhBX2NBWm5ZaE82SVd2UVE6MA#gid=0>

Atenciosamente,
Maria da Graça Gomes Almeida.
E-mail: mggomes@ufba.br

A alfabetização informacional integrada à formação do estudante universitário

Este questionário pretende coletar dados para minha Tese de Doutorado, a ser defendida na Universidad Carlos III de Madrid. A informação solicitada busca conhecer as iniciativas e as práticas da Alfabetização Informacional (ALFIN) em sua Universidade. Suas respostas serão fundamentais para esta pesquisa. A maioria das perguntas são fechadas e podem marcar várias respostas, quando for o caso. Muito obrigada por sua colaboração! Graça Almeida

Página 1 de 3

Aspectos gerais da formação de usuários da informação em sua Universidade

1 - Nome de sua Universidade:

2- Número aproximado de alunos matriculados na Universidade:

3 - Em geral, em quais tipos de atividades formativas participam as bibliotecas de sua Universidade?

- Visitas guiadas ou jornadas de recepção aos novos alunos
- Visitas guiadas a outros grupos (mais de cinco pessoas)
- Sessões formativas sobre os serviços e os recursos gerais da biblioteca
- Formação individualizada ou para pequenos grupos (treinamentos/cursos sobre bases de dados, gestores bibliográficos etc.)

- Aulas e/ou palestras em disciplinas a convite de um professor ou de um grupo de alunos
- Cursos ou sessões específicos de formação para o uso da informação baseados no conceito de ALFIN (determinar o alcance, acessar, avaliar, organizar e utilizar a informação)
- Autoformação (tutoriais, ferramentas autoformativas, guias etc.)
- Outra:

4 - Para quais públicos são oferecidas essas atividades?

- Alunos de graduação
- Alunos de pós-graduação
- Alunos em geral
- Professores
- Pesquisadores
- Futuros alunos
- Usuários externos em geral
- Outra:

5 - Aproximadamente, quantos usuários participam a cada ano?

- Menos de 100 usuários
- Entre 100-500 usuários
- Entre 500-1000 usuários
- Entre 1000-1500 usuários
- Entre 1500-2000 usuários
- Entre 2000-2500 usuários
- Mais de 2500 usuários

6 - Quantas pessoas trabalham no sistema de bibliotecas?

- Menos de 50 pessoas
- Entre 50-100 pessoas
- Entre 100-150 pessoas
- Entre 150-200 pessoas
- Entre 200-250 pessoas
- Entre 250-300 pessoas
- Mais de 300 pessoas

7 - Em média, quantas pessoas do sistema de bibliotecas colaboram habitualmente com as atividades de formação de usuários?

- Menos de 10 personas
- Entre 10-20 personas
- Entre 20-30 personas
- Entre 30-40 personas
- Entre 40-50 personas

- Entre 50-60 personas
- Mais de 60 personas

8 - Quem se encarrega da formação de usuários?

- Bibliotecários
- Auxiliares de bibliotecas
- Assistentes de administração
- Pessoal de biblioteca com os professores
- Bolsistas
- Pessoal externo
- Outra:

9 - Atualmente, como se denomina o conjunto de atividades relacionadas com a formação de usuários em sua Universidade?

- Educação de usuários
- Formação de usuários
- Formação em alfabetização informacional
- Formação em competências informacionais
- Formação em competências informáticas e informacionais
- Formação e treinamento de usuários
- Outra:

Continuar »

Página 2 de 3

Desenvolvimento da ALFIN em sua Universidade

(Se seu sistema de bibliotecas não organiza sessões ou cursos de ALFIN, vá ao final desta página e pulse o botão continuar)

10 - Em sua Universidade existe algum programa ou plano para o desenvolvimento da ALFIN?

- Sim
- Não

- Em caso negativo, pode indicar o motivo?

- 11 - Se em sua Universidade existe um programa de ALFIN, diria que a integração ocorreu por...
- Iniciativa da Reitoria
 - Iniciativa do Sistema de Bibliotecas
 - Iniciativa de departamentos acadêmicos
 - Outra:

12 - Em sua Universidade, as competências informacionais estão refletidas de forma explícita nas...

	Sim	Não
Linhas de atuação do plano estratégico da Universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linhas de atuação do plano estratégico do Sistema de Bibliotecas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 - A biblioteca realizou algum estudo prévio para desenhar e planificar as atividades relacionadas com a ALFIN?

- Sim
- Não

- Em caso afirmativo, qual seria o estudo?

14 - Como as bibliotecas promovem a ALFIN?

	Sim	Não
Organizam cursos regulares específicos com reconhecimento de créditos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizam cursos regulares específicos sem reconhecimento de créditos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participam em disciplinas específicas de formação em competências informacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participam em outras disciplinas do currículo nas quais se dedicam umas poucas horas às competências informacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 - Desde que ano acadêmico oferecem estas atividades?

	Cursos anteriores a 2008	2009	2010	2011	2012
Organizam cursos regulares específicos com reconhecimento de créditos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizam cursos regulares específicos sem reconhecimento de créditos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participam em disciplinas específicas de formação em competências informacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participam em outras disciplinas do currículo nas quais se dedicam umas poucas horas às competências informacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 - Para quais públicos são dirigidos os cursos, com ou sem reconhecimento de créditos, sobre competências informacionais?

- Alunos de graduação de primeiro semestre
- Alunos de graduação em geral
- Alunos de pós-graduação
- Alunos em geral (de graduação e pós-graduação)
- Outra:

17 - Em média, qual é a duração total de cada curso?

- Menos de 5 horas
- De 5 a 10 horas
- De 10 a 15 horas
- De 15 a 20 horas
- De 20 a 25 horas
- De 25 a 30 horas
- Mais de 30 horas

18 - Se as bibliotecas oferecem sessões de ALFIN programadas dentro de disciplinas, específicas ou não, em quantos cursos (de graduação e pós-graduação) participam atualmente?

- Entre 1-5 cursos
- Entre 5-10 cursos
- Entre 10-15 cursos
- Entre 15-20 cursos
- Entre 20-25 cursos
- Entre 25-30 cursos
- Em todos os cursos
- Outra:

19 - Para que alunos são oferecidas as disciplinas, específicas ou não, nas quais se dedicam algumas horas às competências informacionais?

- Alunos de graduação de primeiro semestre
- Alunos de graduação em geral
- Alunos de pós-graduação
- Alunos em geral (de graduação e pós-graduação)
- Outra:

20 - Em média, qual é a duração total das sessões oferecidas pelas bibliotecas nestas disciplinas?

- Menos de 5 horas
- De 5 a 10 horas
- De 10 a 15 horas
- De 15 a 20 horas
- De 20 a 25 horas
- De 25 a 30 horas

- Mais de 30 horas

21 - Em quais modalidades são oferecidos os cursos ou sessões de ALFIN?

- Presencial
- Combinação de presencial e virtual
- Virtual (com tutoria)
- Autoformação
- Outra:

22 - Em que local oferecem as sessões presenciais?

- Auditório
- Laboratório de informática
- Sala de aula convencional
- Sala de formação da biblioteca
- Outra:

23 - Em geral, quais são as técnicas de ensino-aprendizagem aplicadas nos cursos ou sessões de ALFIN?

- Exposição
- Debate
- Estudo de caso
- Aprendizagem baseada em problemas
- Exercícios práticos
- Demonstração prática
- Projetos
- Simulações
- Chuva de ideias
- Oficinas
- Jogos
- Outra:

24 - Em geral, quais são os principais temas abordados nos cursos ou sessões de ALFIN?

- A biblioteca universitária, suas instalações, recursos, serviços
- Fontes de informação
- Identificação da necessidade de informação
- Identificação de palavras-chave, sinônimos e termos relacionados
- Planificação de estratégias de busca
- Seleção de recursos de informação
- Recuperação da informação online ou impressa
- Critérios de avaliação da informação

- Apresentação de citações e referências
- Organização e comunicação da informação selecionada
- Uso ético da informação
- Competências informáticas
- Outra:

25 - Aproximadamente, quantos alunos no total participam cada ano dos cursos ou sessões de ALFIN?

- Menos de 100
- Entre 100-500
- Entre 500-1000
- Entre 1000-1500
- Entre 1500-2000
- Entre 2000-2500
- Mais de 2500

26 - Quem se encarrega da formação em ALFIN?

- Bibliotecários
- Bibliotecários em colaboração com os professores
- Bolsistas
- Professores da Universidade
- Professores externos
- Outra:

27 - No que se refere aos profissionais que se dedicam à formação em ALFIN, em quais dos seguintes aspectos receberam formação complementar?

	Sim	Não
Competências informacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificação docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologia didática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso ou desenvolvimento de software educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenho e elaboração de conteúdos digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboração de materiais docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação em idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação em técnicas de comunicação oral e/ou escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28 - Existe uma pessoa específica responsável pelas atividades de ALFIN em sua Universidade?

- Sim
- Não

- Em caso afirmativo, qual é o nome do cargo ou função dessa pessoa?

29 - Quem avalia os resultados de aprendizagem dos cursos ou sessões de ALFIN?

- Bibliotecário
- Professor
- Bibliotecário y professor
- Bibliotecário em colaboração com professor
- Outra:

« Anterior

Continuar »

Página 3 de 3

Os desafios para a implementação e desenvolvimento da ALFIN em sua Universidade

30 - Em sua Universidade, o conceito de ALFIN já está amplamente utilizado e compreendido entre acadêmicos, estudantes, bibliotecários, gestores etc.?

- Sim
- Não

31 - Em sua opinião, sobre quem recai, PRINCIPALMENTE, a responsabilidade de fomentar a ALFIN na Universidade?

- As bibliotecas
- Os centros
- Os departamentos e professores
- Outra:

32 - Como você percebe a sinergia do trabalho em colaboração entre bibliotecários e professores em sua Universidade?

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Regular
- Escassa

33 - Para você, qual é a estratégia mais eficaz para incorporar e melhorar a ALFIN em toda a Universidade?

- Extracurricular
- Intercurricular (integrada ao currículo através de disciplinas específicas ou cursos)
- Intracurricular (que forma parte das disciplinas como conteúdo do currículo pleno)



Por qué?

34 - Em sua opinião, qual é a modalidade mais eficaz para promover a ALFIN?

- Presencial
- Semipresencial
- Virtual (com tutoria)
- Autoformação
- Outra:

35 - Para você, quais são os principais obstáculos para o desenvolvimento de um programa integral de ALFIN em sua Universidade? (Por favor, selecione três opções como máximo.)

- A falta de compreensão do conceito de alfabetização informacional
- A falta de pessoal
- A escassez de informação
- A escassa colaboração entre docentes e bibliotecários
- A falta de programas de formação para mediadores
- A falta de apoio institucional
- A falta de fundos / apoio financeiro
- A falta de clareza sobre de quem é a responsabilidade pela formação em alfabetização informacional
- A escassa infraestrutura da biblioteca
- Outra:

36 - De que maneira se efetua a avaliação e estimação da formação em ALFIN em sua Universidade?

- Autoavaliação do aluno
- Avaliação entre pares
- Observação
- Grupo focal
- Testes tradicionais de avaliação de conteúdo
- Análise de projeto de investigação dos alunos junto ao professor
- Dados quantitativos sobre as atividades formativas em ALFIN
- Outra:

37 - Existe, em sua Universidade, alguma iniciativa em relação à certificação das competências informacionais?

- Sim
- Não



- Em caso afirmativo, por favor, especifique:

38 - Para você, as atividades de formação de usuários atualmente promovidas, em sua Universidade, preparam o estudante com as competências informacionais necessárias para o uso efetivo e ético da informação?

- Sim
- Não



- Por quê?

39 - Muito obrigada por completar este questionário! Se você tem algum comentário adicional sobre a ALFIN, por favor, use o espaço

abaixo: 

- Indique seu correio eletrônico: (Se deseja receber um informe com o resultado final desta pesquisa)

- Indique seu cargo na biblioteca:

« Anterior Enviar

APÉNDICE C - Guía de la entrevista realizada a los Coordinadores de los programas institucionales de ALFIN

Guía de orientación temática de la entrevista

Objetivo de la entrevista: conocer y valorar el proceso de planificación e implementación del programa de alfabetización informacional institucionalmente definido para los alumnos de grado.

Sujetos: Coordinadores de programas ALFIN

Temáticas a valorar:

Nombre del proyecto:

Responsable del proyecto:

Tema 1 - Fecha de creación, apoyo institucional y políticas adoptadas

¿Cuándo se produjo la integración de las competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado, qué apoyo institucional tuvo y que políticas se siguen?

Tema 2 – Objetivos y contenidos

¿Cuáles son los objetivos y/o competencias definidas para el curso?
¿Qué temas y/o asuntos se aborda en el programa del curso?

Tema 3- Organización, coordinación y colaboración

¿Quién coordina y cómo se produce la colaboración entre coordinadores, profesores y bibliotecarios?

Tema 4- Metodología y organización

¿Qué metodología se sigue en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como se organizan la docencia?

Tema 5 - Promoción y divulgación

¿Cómo se promociona y divulga la oferta de esta signatura entre todos los estamentos de la comunidad académica?

Tema 6 - Formación de formadores

¿Cómo se lleva a cabo la capacitación de los formadores?

Tema 7 - Evaluación y valoración de los resultados de aprendizaje y del programa

¿Qué tipo de evaluación y valoración de los resultados de aprendizaje de los alumnos y del programa que se lleva a cabo?

Tema 8 - Principales ventajas e inconvenientes

¿Cuáles son las principales ventajas que se deriva de la implantación del curso?
¿Y los principales inconvenientes?

Tema 9 – Modelo exportable

¿Es un modelo exportable?

Tema 10 - Proyección de futuro del proyecto

¿Qué previsión y proyección de futuro se tiene sobre el programa ALFIN en esta universidad?

APÉNDICE D - Criterios para la Competencia o Alfabetismo Informacional (Alfin) en la Enseñanza Superior (BULAONG; HOCH; MATTHEWS, 2003, p. 69-73).

Criterios para la Competencia o Alfabetismo Informacional (Alfin) en la Enseñanza Superior				
Desarrollados por Grace Bulaong, Helen Hoch y Robert J. Matthews en Appendix 1 (pp. 69-73) de la obra <i>Developing research and communication skills: guidelines for information literacy in the curriculum</i> . Philadelphia: Middle States Commission on Higher Education, 2003. Traducción de Cristóbal Pasadas Ureña, Biblioteca, Facultad de Psicología, Universidad de Granada, para el Grupo de Formación de Usuarios de la Biblioteca Universitaria de Granada.				
Subcompetencia	Criterios de valoración			
	Novato	En desarrollo incipiente	En desarrollo avanzado	Experto
1. - Naturaleza y alcance de la necesidad de información				
1.1. – Capacidad para definir y articular la necesidad de información	No es capaz de desarrollar una propuesta de tesis	Es capaz de desarrollar con claridad una propuesta de tesis basada en la información necesaria	Define o modifica la información para lograr un enfoque manejable y puede identificar los términos y los conceptos clave	Combina la información existente y el pensamiento original, la experimentación y/o el análisis para producir nueva información
1.2. – Identifica una variedad de tipos y formatos de fuentes potenciales	No se da cuenta de que el conocimiento se organiza por disciplinas y no es capaz de localizar información más allá de los recursos locales e impresos	Se da cuenta de que el conocimiento se organiza por disciplinas e identifica las diferencias de valor entre diversos recursos potenciales	Identifica la finalidad y la audiencia de diversos recursos potenciales, reevalúa la naturaleza y alcance de la información necesaria y es capaz de diferenciar entre fuentes primarias y secundarias	- Reconoce el uso y la importancia de las fuentes primarias y secundarias y se da cuenta de que puede que haga falta construir la información a partir de los datos en bruto de las fuentes primarias. - Sabe cómo se produce, organiza y difunde la información, tanto formal como informalmente.
2. - Acceso a la información				
2.1. – Selecciona los métodos de	No es capaz de seleccionar los	Identifica los métodos adecuados e	Investiga sobre el alcance, contenido y	Selecciona planteamientos

búsqueda o los sistemas de recuperación de información más adecuados	métodos de búsqueda o los sistemas de recuperación de información más adecuados	investiga sobre sus beneficios y aplicabilidad	organización de los sistemas de recuperación de información	eficientes y eficaces a partir del método de búsqueda o del sistema de recuperación de información aplicados
2.2. – Construye y aplica con eficacia las estrategias de búsqueda diseñadas	No es capaz de construir o aplicar estrategias de búsqueda	Identifica palabras clave, sinónimos y términos relacionados	Construye una estrategia de búsqueda en consonancia con los requisitos del sistema de recuperación de información seleccionado	Selecciona vocabulario específico de una disciplina para la búsqueda y desarrolla un plan de investigación adecuado
2.3. – Recupera la información utilizando una variedad de métodos	No es capaz de recuperar ningún tipo de información a partir de ninguna fuente	Utiliza varios sistemas de búsqueda en una variedad de formatos	Utiliza varios sistemas de clasificación para localizar los recursos de información e identifica diversos sitios específicos para su exploración	Utiliza servicios especializados (in situ o en línea) así como estudios, cartas, entrevistas y otras formas de investigación para recuperar información primaria
2.4. – Refina la estrategia de búsqueda	No es capaz de valorar la cantidad, calidad y relevancia de los resultados de la búsqueda	Revisa y repite las búsquedas eficazmente	Identifica lagunas en la información recuperada y determina si la estrategia de búsqueda debería ser revisada	Valora la cantidad, calidad y relevancia de los resultados de la búsqueda para determinar si habría que usar otros sistemas de recuperación de información u otros métodos de búsqueda
2.5. – Extrae, registra y gestiona la información y sus fuentes	No es capaz de seleccionar las tecnologías de la información adecuadas para reunir información	Selecciona las fuentes apropiadas y puede crear un sistema para organizarse la información	Sabe diferenciar entre tipos de fuentes y comprende los elementos y la sintaxis de las citas	Utiliza diferentes tecnologías para gestionar la información y es capaz de registrar toda la información pertinente de las citas para una amplia gama de recursos
3. - Evaluación/valoración de información				
3.1. – Resume las	No es capaz de	Selecciona los datos	Identifica	Resume las

ideas principales	seleccionar las principales ideas de la información textual reunida	de forma adecuada	exactamente el material y lo cita de forma adecuada	principales ideas de las fuentes de información y es capaz de reelaborar los conceptos con sus propias palabras
3.2. – Articula y aplica criterios iniciales a la información y sus fuentes	No es capaz de evaluar la información	Examina y compara la información de varias fuentes para valorar fiabilidad, validez, oportunidad, autoridad y punto de vista y sesgo	Analiza la estructura y la lógica que apoyan los argumentos o los métodos Reconoce prejuicios, engaños o manipulaciones	Reconoce los contextos culturales, físicos o de otro tipo dentro de los cuales se creó la información y comprende el impacto del contexto sobre la información
3.3. – Sintetiza las principales ideas y construye nuevos conceptos	No es capaz de sintetizar las ideas principales	Utiliza los ordenadores y otras tecnologías para estudiar la interacción de ideas y otros fenómenos	Reconoce las interrelaciones entre conceptos y los combina para construir descripciones primarias potencialmente útiles con las correspondientes evidencias de apoyo	Extiende la síntesis inicial para construir nuevas hipótesis que a su vez puede que requieran nuevas búsquedas de información
3.4. – Compara el nuevo conocimiento con el anterior para determinar el valor añadido, las contradicciones u otras características únicas de la información	No puede determinar si la información reunida satisface la necesidad de información	Comprueba las teorías con técnicas propias de la disciplina	Utiliza criterios seleccionados de forma consciente para evaluar la información de otras fuentes y saca conclusiones basadas en la información reunida	Integra la nueva información con el conocimiento anterior, y puede seleccionar información que aporte evidencias para el tema Determina la probable adecuación cuestionando la fuente, las limitaciones de la reunión de información y lo razonable de las conclusiones.
3.5. – Determina si el nuevo	No es capaz de determinar si el nuevo	Investiga sobre diferentes puntos de	Investiga sobre diferentes puntos de	Determina si hay que incorporar o no

conocimiento tiene impacto sobre el sistema de valores del individuo y da pasos para reconciliar las diferencias	conocimiento tiene impacto sobre los propios valores	vista	vista para poder determinar si se rechazan los puntos de vista encontrados	los puntos de vista encontrados al sistema de valores propio
3.6. – Valida la comprensión y la interpretación de la información mediante intercambio con los demás, incluyendo expertos y profesionales en ejercicio	No es capaz de participar eficazmente en las discusiones	Participa eficazmente en las discusiones de clase y otras	Utiliza con eficacia los foros de discusión electrónica	Busca las opiniones apropiadas de los expertos por medio de una variedad de mecanismos
3.7. – Determina si el planteamiento inicial debería ser revisado	No es capaz de determinar si las necesidades de información han sido satisfechas	Determina si la necesidad de información original ha sido satisfecha o si se necesita información adicional	Revisa la estrategia de búsqueda e incorpora conceptos adicionales según sea necesario	Revisa las fuentes de recuperación de la información y las estrategias de búsqueda utilizadas para revisar los planteamientos iniciales
4.- Utilización de la información				
4.1. – Aplica la información anterior y la nueva para la planificación y creación de un producto o actividad concreta	No es capaz de organizar el contenido de forma significativa	Manipula textos digitales, imágenes y datos de las localizaciones originales para dar formato a un nuevo contexto	Organiza el contenido en apoyo de diferentes fines y formatos y articula el conocimiento y las habilidades a partir de experiencias previas	Integra la información anterior y la nueva, incluyendo referencias y citas textuales, de forma que apoye el producto o la actividad pretendida
4.2. – Revisa el proceso de desarrollo del producto o actividad	No es capaz de revisar el trabajo con eficacia	Mantiene un diario o un registro de actividades	Mantiene un registro que incluya una evaluación de la información relevante para los datos encontrados	Reflexiona sobre los éxitos y fracasos del pasado; desarrolla estrategias alternativas en la búsqueda, evaluación y comunicación
4.3. – Comunica el producto o la actividad con	No es capaz de comunicar con eficacia	Utiliza un rango limitado de tecnologías de la	Utiliza una gama de tecnologías de la información	Incorpora principios de diseño y comunicación, y se comunica con

eficacia		información	Elige el formato y medio de comunicación que mejor apoye los fines del producto o actividad y mejor se adapte a la audiencia elegida	claridad con la audiencia elegida
5. - Cuestiones éticas y legales				
5.1. – Comprende las cuestiones éticas, legales y socioeconómicas que rodean a la información y a la tecnología de la información	No comprende las cuestiones éticas, legales y socioeconómicas que rodean a la información y a la tecnología de la información	Identifica y discute las cuestiones relativas al acceso gratis frente al acceso mediante pago en los entornos impresos y electrónicos	Identifica y discute cuestiones de privacidad, seguridad, censura y libertad de expresión	Demuestra comprensión de la propiedad intelectual, derechos de reproducción y el uso justo de materiales bajo protección de derechos de copia
5.2. – Cumple las leyes de propiedad intelectual y de reproducción y demás leyes, regulaciones, políticas institucionales y protocolos en relación con el acceso y uso de los recursos de información	No es capaz de seguir las leyes y las políticas apropiadas, ni la “netiqueta”	Utiliza con propiedad las contraseñas, la identificación y la “netiqueta” en la colección de información Comprende lo que es plagio y no lo comete	Cumple las políticas institucionales sobre los recursos de información y preserva la integridad de los recursos de información, los equipamientos, los sistemas y las instalaciones	Obtiene, almacena y difunde textos, datos, imágenes y sonidos de acuerdo con las directrices legales Comprende las políticas institucionales relevantes, incluyendo las relativas a la investigación con sujetos humanos
5.3. – Reconoce el uso de las fuentes de información	No reconoce el uso de las fuentes	Declara las fuentes de forma inadecuada	Normalmente declara las fuentes en un estilo adecuado	Cita consistentemente las fuentes en un estilo apropiado y declara la concesión de permisos de cita de materiales bajo derechos de autor si es aplicable
Auto-evaluación				
Autoregulación y	Identifica sus	Sintetiza la	Sintetiza la	Utiliza la

establecimiento de metas	principales fortalezas y debilidades	retroalimentación de tutores y otros colegas	retroalimentación y la integración con el auto-análisis	autoevaluación y la retroalimentación para determinar medios de modificación del rendimiento
---------------------------------	--------------------------------------	--	---	--

APÉNDICE E - Declaraciones, estándares, proyectos, iniciativas y autoformación, bancos de recursos ...

Declaraciones, manifiestos, recomendaciones ...	
DESCRIPCIÓN	URL
Declaração de Havana (2012)	http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf
Declaração de Maceió (2011)	http://www.febab.org.br/declaracao_maceio.pdf
Declaración de Alejandría (2005)	http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html
Declaración de Florianópolis (2013)	http://repertorium.marilia.unesp.br:8180/bitstream/handle/123456789/231/Declarac3b3n20Florianc3b3polis20-20Competencias20Informacionales.pdf?sequence=3
Declaración de Paramillos (2010)	http://bit.ly/1cankBp
Declaración de Praga (2003)	http://sol-e.com/plec/archivos/Docs_Bibliografias/Declaraci_Praga_castellano.pdf
Declaración de Toledo (2009)	http://sid.uncu.edu.ar/sid/wp-content/uploads/2012/09/Dec_Toledo.pdf
Joint Statement on Faculty Status of College and University Librarians (2012)	http://www.ala.org/acrl/standards/jointstatementfaculty
Manifiesto de Florianópolis (2013)	http://repertorium.marilia.unesp.br:8180/bitstream/handle/123456789/231/Manifesto20Florianc3b3polis20-20Compete3aancia20em20Informac3a7c3a3o.pdf?sequence=1
Recomendaciones de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) sobre Alfabetización Informacional y Mediática (2013)	http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002242/224273s.pdf
Estándares, marcos ...	
DESCRIPCIÓN	URL
Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice (2004)	http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy/publications
Estándares de Alfabetismo en Información - Carol C. Kuhlthau y al Dr. Ross Todd. (2009)	http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=264
Information Literacy Standards for Anthropology and Sociology Students (2008)	http://www.ala.org/acrl/standards/anthro_soc_standards
Information Literacy Competency Standards for Journalism Students and Professionals (PDF) (2011)	http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/il_journalism.pdf
Information Literacy Competency Standards for Nursing (2013)	http://www.ala.org/acrl/standards/nursing
Information Literacy Standards for Science and Technology (2006)	http://www.ala.org/acrl/standards/infolitscitech

Information Literacy Standards for Teacher Education (PDF) (2011)	http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf
Normas de Alfabetización informativa para el aprendizaje- México (2004)	http://bivir.uacj.mx/dhi/PublicacionesUACJ/Docs/Libros/Memorias_Tercer_Encuentro_DHI.pdf
Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior (2000)	http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards
Objetivos de formación para la alfabetización en información: un modelo de declaración para bibliotecas universitarias	http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ObjInfoLitSpan.pdf
Psychology Information Literacy Standards (2010)	http://www.ala.org/acrl/standards/psych_info_lit
Standards for Faculty Status for Academic Librarians	http://www.ala.org/acrl/standards/standardsfaculty
The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy	http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf
Directrices	
DESCRIPCIÓN	URL
Best Practice Characteristics for Developing Information. Literacy in Australian Universities: a guideline (2004)	http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyBestPractice.pdf
Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline (2012)	http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics
Directrices internacionales para la alfabetización informativa: propuesta (2004)	http://bivir.uacj.mx/dhi/doctosnaciointer/docs/directrices.pdf
Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente (2007)	http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf
Guidelines on information literacy for lifelong learning (2006),	http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf
Planes, propuestas, políticas, recomendaciones, programas ...	
DESCRIPCIÓN	URL
A New Curriculum for Information Literacy - Arcadia Project, Cambridge University Library (2011)	http://ccfil.pbworks.com/f/ANCIL_final.pdf
Cómo trabajar la competencia Gestión de la Información en los grados y másters de la Universitat Politècnica de València (2013)	http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/28065/Documento20de20trabajo20CC3B3mo20trabajar20la20competencia20GestiC3B3n20de20la20InformaciC3B3n.pdf?sequence=5
Formació en Competències Informàtiques i Informatives (ci2) en la Universitat de València: proposta d'integració en els nous plans d'estudis (2010)	http://www.uv.es/websbd/formacio/CI2UV_val.pdf

Information Literacy Blueprint - Griffith University (1994)	https://courses.washington.edu/mlis560/su09/Module1/bruce_information_literacy_blueprint.pdf
Plan for Information Literacy at the Rhode Island (2011)	http://www.uri.edu/library/instruction_services/infolitplan.html
Plan de la BUC sobre Competencias en Información 2010-2013 - Universidad de Cantabria (2010)	http://www.buc.unican.es/sites/default/files/DOCS/plan_buci_30-06.pdf
I Plan de Acción Programa CI (competencias en gestión de la información) en la BUS - Universidad de Sevilla (2010)	http://es.scribd.com/doc/29087898/Plan-de-accion-CI-de-la-BUS-2010
Programa Raíl: recursos para la alfabetización informacional (S.d.)	http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5856/8/PROGRAMA_RAIL.pdf
Proposta d'integració de les competències informàtiques i informacionals (CI2) als estudis de grau i postgrau de la UB (2010)	http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16482
Proposta de cursos de Competencias Informacionais pola BUSC (S.d)	http://wikialfin.pbworks.com/f/PROPOSTA_FORMACION_COMPETENCIAS_IAS_USC.pdf
Proposta de desplegament de les competències informàtiques i informacionals (CI2) als estudis de la UPF (2012)	http://www.upf.edu/bibtic/pdf/pla_CI2_UPF_2012.pdf
QUT Information Literacy Framework and Syllabus (S.d)	https://www.library.qut.edu.au/services/teaching/infolit/framework.jsp#framework
Manuales para la educación de ALFIN	
DESCRIPCIÓN	URL
Developing Research & Communication Skills: guidelines for information literacy in the curriculum (2003)	http://www.msche.org/publications/Developing-Skills080111151714.pdf
Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional -Marco conceptual elaborado por Ralph Catts y Jesús Lau (2009)	http://travesia.mcu.es/portalanb/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf
Handbook for Information Literacy Teaching (2011)	http://www.cardiff.ac.uk/insrv/educationandtraining/infolit/hilt/
Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2) (2013)	http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/manual_ci2_completo.pdf
Modelo de instrumento de evaluación	
DESCRIPCIÓN	URL
IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um Estudo de Adaptação à População Portuguesa (2010)	http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/200
Portales, tutoriales, cursos, recursos para el aprendizaje autónomo	
DESCRIPCIÓN	URL

Curso “Aprender a Aprender”	http://www.miniwebcursos.com.br/curso_aprender/apresentacao/apresentacao.html
E-COMS	http://mariapinto.es/e-coms/
Proyecto ALFIN-EEES	http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm
OASIS	http://oasis.sfsu.edu/
Bancos, repositorios de recursos electrónicos	
DESCRIPCIÓN	URL
Information Literacy Resource Bank - Cardiff University	https://ilrb.cf.ac.uk/
Peer-Reviewed Instructional Materials Online Database	http://www.ala.org/CFApps/Primo/public/search.cfm
S.O.S. for Information Literacy	http://www.informationliteracy.org/