

Funcionalidad de la alfabetización informativa y sus ámbitos de actuación: aproximaciones a los entornos mexicano y español

Resumen

En el presente artículo se aborda el campo de estudio de la alfabetización informativa, partiendo de sus definiciones terminológicas y su vínculo con las competencias informativas desde una perspectiva global y se analiza el panorama terminológico en el idioma español.

Objetivo: proponer la conveniencia de desarrollar mecanismos de convergencia en la integración de modelos acordes para este idioma en distintos países, y considerando que la alfabetización informativa tiene un amplio vínculo con los ambientes bibliotecarios abordar una gama de posibilidades de aplicación (bibliotecas digitales, centros de recursos, etc.), así como la identificación de nuevas formas de trabajo educativo, tales como *e-learning*, *blending learning*, aprendizaje colaborativo y lectura icónica, todo lo cual demanda el desarrollo de nuevas habilidades. Una segunda parte del artículo se centra en la perspectiva de la alfabetización informativa en esquemas de aplicación más allá de la propia biblioteca, y la vincula con proyectos de investigación en ámbitos académicos, específicamente relacionados con su incorporación dentro del currículo (particularmente de posgrado), como parte transversal del mismo. Propone para ello, la posibilidad de desarrollar investigación cooperativa entre México y España, considerando tanto sus buenas prácticas como sus necesidades en generación de conocimiento, a través de la presentación de un conjunto de las propuestas concretas identificadas de ambos países.

Palabras clave: Alfabetización informativa, habilidades informativas, nuevas formas de lectura, investigación cooperativa

Functionality of the information literacy and its action field: approaches to the Mexican and Spanish surroundings

Abstract

Through this article we approach the study field of the information literacy, from a global perspective starting from its definition of terminology and its link with the informative to arrive to a specific analysis about the terminological overview in the Spanish language. Then we advise the development of mechanisms of common tendency for the integration of patterns according to this language. We take into account that information literacy has a broad link with the library environments and that also deals with a

Javier Tarango

Profesor e investigador en la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Chihuahua
jtarango@uach.mx

Miguel Ángel Marzal

Director del Programa de Doctorado en Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid.
mmarzal@bib.uc3m.es

range of application possibilities (digital libraries and resource centers, etc.) and with the detection of new ways of educational work such as: e-learning, blending learning, collaborative learning and ionic reading, requiring the development of new skills. The second part of the article is focused on the vision of the information literacy in application outlines beyond the library itself for research projects in academic fields specifically related with its incorporation into the curriculum (specially of graduate) as a cross sectional part of itself. We propose the possibility to develop a cooperative research between Mexico and Spain, taking into consideration their good practices as well as their necessities for knowledge generation through the presentation of a set of concrete proposals identified in both countries.

Keywords: Informative literacy, informative skills, new ways of reading, cooperative research

1. Introducción

Quizás un símil fuerte para expresar el fenómeno y la impresión del concepto de alfabetización en información sobre el investigador sea un espectro de luz, que al unirse en un punto de la lente y atravesarla, vuelve a disgregarse. Así, ese concepto bebió de la multialfabetización y de toda una constelación de alfabetizaciones que recogieran Bawden (2001) y otros investigadores, para ir conformándose como una noción cada vez más nítida, tras el esfuerzo de publicación de normas, modelos y buenas prácticas, si bien hoy (firme en su conceptualización), parece proyectarse en planos y dimensiones diferentes, acorde con la dinámica de la Web, las TIC y el descubrimiento de los campos en los que su aplicación puede ser muy eficaz. Este escenario justifica la necesidad de precisiones sobre su funcionalidad según los ámbitos de actuación.

El estudio se propone plantear definiciones terminológicas y conceptuales en dos países de habla española, notoriamente activos en alfabetización en información (México y España). Se considera como ámbito de actuación el sistema educativo y su entorno natural, las bibliotecas educativas, como una forma de problematizar los nuevos conceptos y escenarios que se han ido incorporando en la temática. Se trata, partiendo de allí, de hacer posibles algunas alternativas de trabajo cooperativo binacional. Considerando, no obstante, que ambos países tienen diferentes niveles de avance, habrá que identificar las necesidades propias de cada uno en

el abordaje de estudios específicos, que posteriormente sirvan de referencia para las dos regiones.

Para ello se presenta un documento que integra la problemática de las tendencias relevantes de la alfabetización en información y sus nuevas formas de abordaje en cuanto a la estructura de contenidos, considerando, más allá de los textos, la cuestión de otras formas de aprendizaje (lectura icónica, aprendizaje virtual y digital).

El contenido del artículo se estructura en tres grandes bloques: campo de estudio y terminológico; la nueva visión de la alfabetización informativa relacionada con nuevas formas de adquisición de conocimiento; y el planteamiento de propuestas de colaboración binacional en la temática entre México y España.

Respecto al primer planteamiento de abordaje de contenidos, se considera como campo de estudio la alfabetización informacional, sus diferentes acepciones terminológicas y conceptuales, así como la búsqueda de nuevos espacios para su aplicación más allá de la biblioteca tradicional. Un segundo planteamiento vincula la alfabetización informacional con la acción educativa, identificando para ello los procesos de información y el aprendizaje colaborativo y las necesidades en la generación de habilidades para la lectura digital y virtual. En el tercer punto se identifica la posibilidad de proyectos educativos de cooperación entre México y España, reconociendo las buenas prácticas y la incorporación de la alfabetización informativa en el currículo académico, así como los potenciales proyectos particulares que surjan de las diferencias identificadas entre ambos países.

2. El campo de estudio de la alfabetización en información

La alfabetización informativa se ha abordado desde distintas perspectivas, especialmente aquellas que se centran en describir las capacidades individuales de los sujetos (representadas en esquemas de definición de competencias), o desde la preocupación de los ámbitos bibliotecarios por influir en la capacidad de búsqueda y uso de los recursos informativos (manifiesta en estudios de caso vinculados con el acceso a fuentes de

información, físicas y electrónicas); además, están los enfoques académicos, los cuales, de forma transversal, así como mediante cursos específicos del tema, incluyen actividades de alfabetización informativa en los contenidos curriculares de todas las asignaturas.

Las perspectivas anteriores son válidas; sin embargo, según Weber y Johnston (2005), deberán agruparse en un todo, para formar sujetos capaces de responder a las demandas sociales actuales, y la alfabetización informativa debe considerarse una disciplina y un elemento emergente de importancia fundamental en la sociedad de la información.

Como disciplina científica, la alfabetización informativa debe demostrar un fundamento pedagógico basado en procesos educativos que deberán institucionalizarse, no funcionar de manera libre o aislada; debe establecerse como un proceso formal y adquirir legitimidad en las organizaciones educativas, esto es, ser reconocida por las autoridades y por la comunidad académica, para lograr llegar a ser un rasgo cultural de la organización (Tarango, 2005). Al legitimarla, será posible registrar indicadores específicos y medir su impacto mediante demostraciones de aprendizaje.

Una de las primeras precisiones necesarias respecto a la alfabetización informativa en su naturaleza académica, es que pocas dudas caben sobre su carácter de técnica (proyectada en buenas prácticas, cursos, programas formativos, etc.), si bien su constante avance en los ámbitos científico y universitario permite plantear un debate serio sobre su naturaleza de “especialidad” dentro de un área de conocimiento definida, como la bibliotecología, las ciencias de la información y la documentación.

Las especialidades académicas y científicas, junto con una metodología precisan un campo de aplicación proyectado en un “lenguaje de especialidad”, objetos y objetivos científicos. A este respecto parece conveniente que esta especialidad académica se decante, no por el método y metodología “científicos” (donde priman el contenido, los tópicos y tendencias de investigación de cada ciencia), sino por el “método competencial” (según se refleja en los “modelos” de alfabetización en información), conforme a sus propiedades de adiestramiento en

conocimientos, destrezas y habilidades que, en su conjunto, forman las competencias.

El lenguaje de una especialidad nos remite necesariamente a un estudio de terminología, así como el objetivo nos lleva a la identificación de capacidades lectoras en información y, finalmente, el objeto nos orienta a la “información”, que se ubica en el espacio digital y, sin embargo, puede cifrarse en códigos textuales, auditivos y, de forma poderosa, visuales, plano en el que menudean, cada vez más, interesantes iniciativas. Son todos ellos aspectos urgidos de reflexión por parte de una comunidad lingüística tan extensa como la hispana, razón por la cual un análisis comparativo entre los casos de México y España reviste la mayor relevancia.

2.1 El objeto: definición terminológica y competencias en información

El punto de partida será definir “competencia”, para luego abordarla con un enfoque en información. Este concepto siempre estará ligado a los ámbitos de formación educativa, si se quiere considerar que fue adquirida de forma sistemática, y no improvisada o por casualidad, y por tanto, ceñida a una norma formalmente aceptada o legitimada; según la OCDE (2003), es la capacidad de responder a las exigencias individuales o sociales para ejecutar una actividad.

Cada competencia reposa sobre una serie de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas: conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones, y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz; Mulder, Weigel y Collins (2007) añaden, además, la disposición para aprender, como un rasgo de comportamiento común a los sujetos.

En el caso de Hispanoamérica, los lineamientos que propone la IFLA (Lau, 2004) para una alfabetización informativa que permita acceso efectivo y eficiente, evaluación crítica y competente, así como el uso preciso y creativo de los recursos informativos, han sido llevados a la práctica en ámbitos de educación superior por diversos autores, entre ellos Pinto Molina (2005), para quien esa alfabetización existe cuando el sujeto tiene la capacidad de saber cuándo y por qué necesita

información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética. Este autor propone, además, diferenciar entre las habilidades informativas genéricas o transversales, que no van unidas a ninguna disciplina (tales como la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y, especialmente, la capacidad de aprender), y las básicas, que le permiten al sujeto integrarse a la vida laboral y social (lecto-escritura, cálculo, tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura, y tecnología en general).

Realmente, las competencias en información, como objeto de la alfabetización informativa, deben demostrarse, lo que nos transporta al ámbito terminológico de la especialidad. A este respecto se constató la absoluta preponderancia del idioma inglés, al que, hacia 2005, correspondía el 89% de toda la producción científica mundial de la especialidad, mientras que la escrita en español se reducía a un 0.41%, si bien en constante y significativo auge en años posteriores.

El tipo de documento predominante en las publicaciones era el artículo de revista (84%), seguido a gran distancia por los informes (6%), y monografías (3%), en tanto que las temáticas que con mayor frecuencia abordaban los autores más productivos en la especialidad eran, en su orden, fundamentos teóricos (52.7%), estudios de caso (21.5%), normativa (14%), y metodología (11.5%) (Calzada Prado y Marzal, 2007).

Estas premisas han determinado que la alfabetización en información adquiriera un reconocimiento como disciplina de estudio en las ciencias de la información y la educación y, por ende, como especialidad: desde el principio, las áreas de conocimiento que más han analizado la alfabetización informativa como tópicos de investigación han sido la documentación, y a mayor distancia, la educación y la informática (las tres disciplinas acumulan más del 50% de las publicaciones); se consolidó una relación muy estrecha de esta área con las TIC, y una distancia cada vez mayor de la formación de usuarios y la educación-estudio de usuarios, proceso que se ha acelerado con el desarrollo hacia la Web semántica y su exigencia del uso y consumo eficaz de la información, mediante una evaluación de contenidos para generar conocimiento; se dieron

matices conceptuales que contribuyeron como herramientas generadoras de destrezas, cuyo reflejo fue la identificación de buenas prácticas, el registro de experiencias exitosas y la identificación de procedimientos concretos para la formación de usuarios.

Estos determinantes justifican los términos usados para denominar la especialidad en el idioma inglés, con sus traducciones al idioma español: *information literacy*, *multiliteracy*, *medialiteracy*, *digital literacy*, *computer literacy*, *technological literacy*, en ocasiones sustituyendo el sustantivo *literacy*, más intelectual, por *skill*, más técnico e instrumental (*information skills*, *literacy skills*, *library skills*). Un excelente análisis sobre la producción científica de la especialidad entre 1977 y 2007 demuestra, en todo caso, promediando diferentes bases de datos, que los términos más usados, y por ello más significativos, son: *information literacy*, *information skills*, *computer literacy* y *library skills*, prácticamente en ese orden (Pinto Molina, Córdón y Gómez, 2010).

El incontestable predominio del inglés ha condicionado la denominación en español. Sin embargo, las variantes en la traducción y las variedades lingüísticas en el idioma de una comunidad parlante tan extensa como diversa, así como la ausencia de un intento de normalización lingüística de los neologismos procedentes del inglés en esta especialidad han dado lugar, no solo a muy diversas denominaciones sino también a variaciones del mismo término. Así, en la producción académica en torno a la especialidad surgen los términos de *multialfabetismo* o *multialfabetización*, *ciberalfabetización*, *alfabetización bibliotecaria*, *alfabetización tecnológica*, *digital* o *informática* y *alfabetización en medios*. La propia denominación genérica de la especialidad es un ejemplo fehaciente, ya que se usan indistintamente *alfabetización en información*, *alfabetización informacional* y *alfabetización informativa*.

Esta nebulosa terminológica, bien visible en los casos de España y México, se complica por otros factores de indudable importancia: a) la resistencia de muchos profesionales a aceptar el término “alfabetismo”, por asociarlo con su antónimo, analfabetismo, y b) la falta de claridad en los conceptos, en relación con el objeto y los objetivos que abordan.

En este escenario, el devenir terminológico en español dentro de Iberoamérica ha ido evolucionando a una convergencia, primero por el liderazgo mexicano, y más recientemente por el español (Uribe Tirado, 2010), convergencia que, sin embargo, no es muy explícita en los casos concretos de estos dos países. En España, para la denominación genérica de la especialidad, se han utilizado los términos *alfabetización en información* y *alfabetización informacional*, en tanto en México se ha preferido *alfabetización informativa*, si bien con muy distinto impacto en cada país: importante en España, escaso en México. Una tendencia, sin embargo, crea entre ellos un significativo paralelismo: en la práctica profesional y formativa (en España, al menos, este fenómeno no se repite en el ámbito académico-científico), la denominación genérica ha perdido terreno en favor de los objetivos-objeto, ocasionando una nueva divergencia, ya que en España prevalece el uso de la expresión *competencia informativa*, mientras en México predomina *desarrollo de habilidades informativas* o *DHI*; sin embargo, en ambos casos se pondera de forma suficiente la inclusión de conocimientos, habilidades y valores.

El uso de los anteriores términos obedece a buenas razones: Adoptando el binomio “alfabetización e información” se enfatiza, sobre todo, en la consecución de un logro, mientras que con el uso de “competencias”, se destaca el proceso, el carácter procedimental e instrumental de esta formación.

Parece conveniente, en este punto, aclarar que las divergencias terminológicas entre ambos países no implican, en absoluto, concepciones distintas. La preferencia por la expresión “desarrollo de habilidades informativas” en México solo hace referencia al protagonismo de los bibliotecarios en esta especialidad, a su método de trabajo y su acción formativa desde la “formación de usuarios”; la mayor frecuencia en el uso de “alfabetización en información” en España denota que, junto con un encomiable repertorio de buenas prácticas y acción docente de profesionales en las bibliotecas universitarias (si bien no solo allí), son muy activos y visibles la investigación, las publicaciones y los proyectos de académicos y científicos, así como la inoculación de la docencia de alfabetización en información en el currículo académico, y no como una acción formativa de la biblioteca. La convergencia terminológica y conceptual de esta especialidad en ambos países resulta evidente.

Habiendo reconocido los espacios y los impulsos hacia una convergencia terminológica y conceptual en español, particularmente entre los dos países estudiados, parece también conveniente destacar su necesidad y los beneficios que se derivan de ella, por tres motivos: a) transformar la alfabetización en información en un tópico de investigación nítido y firme (Marzal, 2009), b) una normalización terminológica, y c) la aplicación e inclusión de la alfabetización en información en la educación.

Precisamente el presente trabajo se orienta a un análisis diagnóstico de la proyección de la alfabetización en información en escenarios educativos, destacando las potencialidades de proyectos educativos cooperativos entre ambos países.

2.2 Nuevos espacios de aplicación: bibliotecas digitales educativas y centros de recursos

No cabe duda de que la proyección de la alfabetización en información en educación, sea en la modalidad formal, en la no formal o en la informal, encuentra en las bibliotecas digitales educativas el espacio idóneo. Calzada Prado (2010) ha expuesto cómo la expresión “biblioteca digital”, con el adjetivo “educativa”, adquirió visibilidad entre los especialistas hacia 2001, a partir de proyectos cooperativos para el desarrollo de bibliotecas digitales académicas entre el National Science Foundation estadounidense y el británico JISC (Joint Information Systems Committee), como el programa eLib (Electronic Libraries).

Calzada Prado anota que el término se refiere a aquellas bibliotecas digitales cuyos contenidos y servicios soportan la educación formal e informal, y que tienen como principales valores añadidos la relevancia en los resultados de las búsquedas; proveedores de información confiables; contenidos y recursos aportados por los usuarios, adecuados a los estudiantes, contextualizados, revisados por pares y con anotaciones diseñadas por los docentes; adecuación a los recursos y estándares educativos; y nexos entre los docentes y los investigadores. El Instituto de Tecnologías de la Información en Educación de la UNESCO, en un paso adelante, cifraba los principios que deben observar las bibliotecas digitales educativas en adecuarse a las necesidades educativas y científicas, facilitar la innovación educativa, ser

accesibles, confiables, estables, así como desarrollar investigaciones y experiencias de contenidos digitales educativos, adaptarse a la innovación TIC, y proporcionar herramientas y servicios para la integración de recursos.

Finalmente, el informe expone los criterios de calidad de una biblioteca digital educativa. Son ellos: la calidad de los recursos, asegurada por criterios de evaluación de contenidos; acceso integrado, de modo que el usuario la perciba como un elemento integrado en un entorno virtual de aprendizaje que le permite la entrada a diferentes espacios; funcionalidad en la búsqueda y la socialización; individualización para el estudiante, que le ofrezca la posibilidad de interactuar y organizar los contenidos (en forma y fondo), conforme a su interés y necesidades; y para el docente, flexibilidad en la localización, reutilización y generación de recursos, y accesibilidad universal.

Naturalmente, una de las funciones de estas bibliotecas es el desarrollo, tratamiento y difusión de repositorios digitales, cuyos principales elementos son los objetos digitales educativos y objetos de aprendizaje. Para ellos debe desarrollar sistemas de descripción mediante metadatos educativos y vocabularios específicos.

Si se deja de lado la normativa internacional como elemento guía en la determinación de la forma de operar de los modelos de alfabetización informativa, y se centra la atención en las instituciones de educación y los ambientes bibliotecarios y de información como centros fundamentales para que esto suceda; respetando, además, la crítica hacia la determinación de ambientes sociales en general, las instituciones educativas constituyen el escenario ideal, y en ellas, sus modelos educativos, su concepción del aprendizaje, pero sin olvidar las bibliotecas (sin diferenciar entre aquellas que funcionan con colecciones físicas, electrónicas o con ambas), como elementos determinantes para el logro de los objetivos.

Aun siendo los sistemas educativos escenarios que permiten el adecuado control en la implantación de cualquier proceso de aprendizaje, por trabajar con una comunidad identificada, los cambios en los modelos educativos han permitido la creación de escenarios cerrados y abiertos de alfabetización informativa. Puede

decirse que las instituciones educativas, actualmente, ofrecen ambientes cerrados, como el currículo mismo o las bibliotecas tradicionales, pero además se han incorporado otros de carácter abierto, como los modelos de *e-learning*, *m-learning* o las bibliotecas virtuales.

Por tanto, si bien los sistemas educativos han evolucionado, ajustándose a la demanda actual, siguen siendo medios idóneos para la implantación de medios de aprendizaje sistemático. Aunque algunos autores proponen cualquier escenario social como válido para la alfabetización informativa, cabe considerar que se sigue afirmando que las instituciones educativas son la base para la adquisición del aprendizaje formal y su manifestación se verá proyectada en aplicaciones posteriores, cuando el sujeto ofrezca soluciones a los problemas concretos que se le presenten. También es importante reconocer que dentro de las instituciones educativas, los escenarios bibliotecarios han jugado un papel importante y sistemático en los procesos de aprendizaje, en donde a través de nuevos medios de acceso a la información, han propiciado la generación de habilidades informativas adicionales en los usuarios, tal como sucede con las bibliotecas digitales educativas y los centros de recursos.

Los centros de recursos para el aprendizaje (CRAI) constituyen un nuevo entorno dentro de las bibliotecas, tanto para alumnos como para profesores, y están relacionados con el desarrollo de proyectos educativos y con las tecnologías y la información. Por ello, desde la perspectiva pedagógica se obliga al cambio de los contenidos académicos dentro de las asignaturas, la forma de comunicación alumno-docente y viceversa, la redefinición de los roles de profesores y alumnos y el espacio físico del aula (Martínez, 2006).

En este sentido, la biblioteca, sin perder importancia, se subordina a los servicios que ofrece el centro de recursos para el aprendizaje, cuyo objetivo es facilitar al estudiante una experiencia de aprendizaje total mediante la interacción con libros, otras personas y la tecnología, en actividades tanto grupales como individuales. Los servicios que un centro de recursos para el aprendizaje abarca van desde los procesos para ofrecer información global y de disciplinas específicas, la biblioteca informática, laboratorios de idiomas y aulas de estudios, hasta aquellos relacionados con la búsqueda

de empleo y la formación del profesor, por mencionar solo los principales.

2.3 Innovación en métodos educativos: e-learning y blended learning

Respecto a los nuevos métodos educativos, Singh (2003) afirma que una de las características principales de *e-learning* consiste en que basa el enfoque de sus programas en la presentación del material instruccional a la manera como se haría en el salón de clases. Esta forma de trabajo ha sido denominada la primera generación del *e-learning*. Ahora se aproxima la segunda, en la que se incrementa el número de aprendizajes diseñados a través de los modelos de *blended learning*, que combina varios modelos de divulgación del conocimiento.

Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones han cobrado tal relevancia en la integración de los recientes modelos educativos, que incluso han llegado a ser consideradas una de las macrotendencias más importantes de la educación, sino la de mayor impacto en la sociedad en general. Un estudio interesante al respecto es el de Herrington, *et al.*, (2009), quienes desarrollaron una propuesta en relación con las nuevas tecnologías en la nueva pedagogía, incluyendo para ello el concepto de *mobile learning* o *m-learning*, en donde se aborda la posibilidad de considerar los aparatos comunes de comunicación, por ejemplo los teléfonos móviles, como medios de aprendizaje, considerando que, si bien antes eran utilizados meramente como un medio básico de comunicación social, ahora tienen un fin académico.

Alexander (2004) introduce la expresión *aprendizaje móvil* o *nomade learning*, como una perspectiva interesante entre los modelos educativos. Más tarde Cobcroft, *et al.* (2006) afirman que el *m-learning* debe dejar de considerarse una propuesta futurista y responder a los factores externos (identificación de disposiciones personales, tendencias de los mercados y la determinación de políticas gubernamentales), y a factores internos (la preferencia de los estudiantes, las capacidades del personal académico y los nuevos enfoques pedagógicos).

Respecto al *blended learning*, sus características las enlistan Driscoll (2002) y Singh (2003) como sigue:

1. 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.
2. Combinar varios enfoques pedagógicos (por ejemplo, constructivismo, conductismo, cognitivismo, etc.), para un aprendizaje óptimo, con o sin tecnología instruccional.
3. Combinar formas tecnológicas de instrucción (por ejemplo, videotape, discos compactos, películas, etc.), con la conducción de un instructor cara a cara con el estudiante.
4. Mezclar o combinar tecnología instruccional con tareas laborales actuales, bajo la perspectiva de crear un efecto armonioso de aprendizaje y trabajo.

Para Khan (2006), el *blended learning* como modelo educativo deberá estar compuesto por ocho dimensiones fundamentales: instruccional, pedagógica, tecnológica, diseño de interfaces, evaluación, administración, recursos de soporte, y aspectos éticos. Por tanto, el asunto de las habilidades informativas no solo involucra al estudiante, sino al docente y a la institución misma, repercutiendo en una serie de beneficios como: acceso a diversas fuentes de información distintas a las utilizadas dentro del salón de clases, optimización de costo y tiempo, y un mayor número de trabajos desarrollados por los estudiantes, etc.

2.4 La acción educativa: los aprendizajes y la “nueva lectura”

La sociedad de la información y del conocimiento demanda, sin duda, nuevas manifestaciones en los hábitos de la lectura, más allá del abordaje de los textos impresos, y abarca la identificación de elementos intrínsecos en los contenidos, esto es, la derivación de conclusiones e inferencias a partir de las expresiones explícitas. Más allá está lo que se ha dado en nombrar la lectura posmoderna (Aguilar, 2007), que pasa del uso del papel al de las nuevas tecnologías.

Vemos, pues, cómo la educación toma un nuevo rumbo en los procesos de alfabetización informativa, diseñando elementos que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante nuevos recursos, estrategias

y materiales didácticos. Tanto en las acciones que se desarrollan dentro del salón de clases como en las que tienen lugar fuera de él, se acerca la permanente interacción del sujeto con los ambientes virtuales, de forma individual, colectiva, colaborativa o cooperativa.

En la nueva lectura, el sujeto deberá encontrar tanto el sentido como una eficiente estructura sintáctica, para lo cual debe disponer de una amplia capacidad de representarla en mapas mentales y conceptuales, identificando para ello los lenguajes documentales claves y su estructura de niveles conceptuales. Dado que el acceso a los recursos informativos tiene un fuerte vínculo con la tecnología, la lectura visual es ahora una habilidad propia de la alfabetización informativa, en donde el sujeto tiene la capacidad de analizar datos desde una perspectiva semántica y semiótica de los íconos que componen la imagen visual, su entorno, e inferir el mensaje simbólico que en ella se encierra (Ortega Castillo y Fernández de Haro, 1996).

2.4.1 *Proceso de información y aprendizaje colaborativo: edición y ética*

Los modelos de aprendizaje colaborativo permiten la participación de todos en el logro de los procesos de aprendizaje, con base en capacidades individuales que se reúnen para un trabajo integral. El desarrollo de habilidades en información es transversal al currículo, puede estar presente en cualquier asignatura y momento, y los sujetos deberán participar tanto bajo una perspectiva cívica y ética, como con el afán de desarrollar procesos democráticos.

El trabajo colaborativo es, más que una técnica didáctica, una filosofía de trabajo en cualquier proceso de aprendizaje, y la ética es un factor fundamental en él, para lo cual, según Johnson y Johnson (2001), en esta manera de acercarse a la alfabetización en información deberá tomarse en cuenta que cada estudiante contribuye de forma particular, se requiere brindar ayuda y apoyo mutuo y se responsabiliza de forma individual a los participantes. Las actitudes personales necesarias son la confianza y el apoyo mutuo, una comunicación clara y la disposición para solucionar problemas o situaciones difíciles de forma constructiva.

Reconocidas la heterogeneidad de los grupos y las diferentes formas que tienen los sujetos de enfrentar las situaciones, se demanda, además, su involucramiento en procesos de reflexión, pero sobre todo, la expresión formal de valores y acciones éticas. Es necesario mencionar en este apartado la necesidad de conocer y aplicar los procesos relacionados con las comunidades de aprendizaje y las comunidades de práctica.

2.4.2 *La lectura entre lo digital y virtual: lectura icónica*

El desarrollo de habilidades informativas propuestas como lineamientos generales para la determinación conceptual de la alfabetización informativa debe observar una serie de especificaciones para satisfacer las exigencias de aprendizaje de los nuevos ciudadanos. Aunque la mayoría de los elementos abordados tiene amplia relación con los intentos institucionales de encontrar maneras para que los sujetos obtengan mayores competencias informativas, todas con un enfoque principal en la educación superior, esta vez la exigencia principal se dirige a la posibilidad de desarrollar en edad temprana hábitos para la lectura digital y virtual basada en la imagen, conocida como lectura icónica.

La lectura icónica es la más compleja, ya que utiliza los procedimientos de la síntesis y la comprensión semiótica (Zamprónha, 2008). La capacidad para desarrollar el proceso de ver las imágenes como elementos de contenido informativo no se adquiere de forma espontánea, sino por repetición.

Martín Vega y Marzal (2002) analizan el nuevo y perturbador analfabetismo en lectura digital y virtual, tanto de aquellos sujetos que tienen acceso a las TIC como en quienes no (en ambos puede ser marcado), y proponen para su superación dos alternativas, fundamentales en los modelos educativos básicos: 1. La educación en la información (conjunto de medidas materializadas en una política educativa capaz de convertir en hábiles usuarios a los ciudadanos en las tecnologías de la información), y 2. La nueva alfabetización (mediante una nueva lectura que permita superar, con la información obtenida de textos visuales, las insondables barreras de códigos de comunicación incompatibles con el sistema lingüístico occidental, y aproximarse a sistemas de enseñanza más accesibles a distintos grados de desarrollo en la civilización).

La interpretación de imágenes como depósitos de datos no necesariamente configurados se conoce como alfabetización audiovisual o visual (*visual literacy*), en donde el individuo observa elementos y los integra a otras experiencias sensoriales (Ferraras Rodríguez y Leites, 2008). Otra propuesta al respecto es la de Amar (2000), quien considera que los estudiantes de hoy verán el cine no solo desde una perspectiva artística, industrial o tecnológica, sino que también serán capaces de interesarse en los aspectos sociológicos, antropológicos, etc., y que la percepción y el análisis variarán, porque los individuos descubrirán atmósferas visuales diferentes y originales.

Gutiérrez Vargas, Camargo López y Andrade Guerrero (2004) hacen un resumen de las diversas visiones sobre la alfabetización audiovisual, y señalan que hoy le corresponde adquirir este tipo de formas de aprendizaje no solo al estudiante de artes sino a todos. Incluso Villa Orrego, 2008 indica que el proceso de alfabetización en información visual deberá iniciar desde la educación básica, porque los estudiantes conciben desde entonces la imagen como un elemento de significancia que les permite interactuar con el texto verbal, decodificar signos y explicitar los contenidos. Además, porque su adquisición representa desarrollar el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación visuales, reforzándose con ello el aprendizaje creativo y de conceptos, además de la valoración de los contenidos.

La importancia de adquirir habilidades de lectura virtual y digital trasciende la mera consideración de la alfabetización para los medios, que ofrece el aprendizaje del manejo de las herramientas tecnológicas para acopiar información y conocimiento, porque es necesario tener en cuenta que la producción de conocimiento en todas las áreas del saber es abundante, que existen cada vez más fuentes de almacenamiento de información, y que cada estudiante debe construir su propio proceso a partir de sus propias decisiones en el análisis de datos. Además, es preciso señalar que las formas de transmisión de conocimientos han adoptado formas diversas más allá del mero texto y que los espacios virtuales están ganando protagonismo en la enseñanza universitaria y configuran modalidades educativas (previamente abordadas en este artículo), como *e-learning*, *blending learning* o *b-learning*, así como docencia virtual, educación semipresencial y similares (Area Moreira, 2010).

3. La proyección educativa de la alfabetización en información: el ámbito académico y bibliotecario en España y México

La biblioteca se ha considerado un ambiente idóneo para el desarrollo de procesos de alfabetización informativa, pero es preciso extender este desarrollo a los procesos educativos, principalmente incluyéndolos en la planeación curricular. Tanto en España como en México se han observado sólidos avances en la alfabetización en los dos ámbitos presentados (descritos a continuación), tomando como referencia resultados empíricos, así como el análisis documental de la literatura reciente, de tal forma que su expresión es una representación teórica de la situación.

3.1 Las buenas prácticas de alfabetización informativa en la acción bibliotecaria española y mexicana

El progreso de la alfabetización en información en la biblioteca tiene como lastre la percepción por los bibliotecarios de que esa tarea es una revisión de la formación de usuarios. La percepción de la diferencia, sin embargo, ha ido ganando terreno muy rápidamente debido a dos fenómenos: el liderazgo de las asociaciones profesionales en el desarrollo de normas y modelos, y las acciones de la alfabetización en información desde las bibliotecas.

Campillo, Pérez y Gutiérrez (2008) demuestran que la alfabetización en información implica un cambio educativo, en el que el bibliotecario tiene un papel, pero como un actor más, pues es, sin duda, un asunto de bibliotecarios, y sin embargo, no es una cuestión que atañe solo a las bibliotecas, sino que involucra toda la estructura organizacional de las instituciones educativas.

España no ha sido inmune a esta tendencia, ni refractaria al proceso de normalización e incorporación de la alfabetización en información dentro de sus bibliotecas. Por definición, estas buenas prácticas deben referirse a aquellos tipos de biblioteca que desplieguen

una acción educativa evidente, esto es, las escolares, las universitarias y las públicas.

En el caso de las bibliotecas escolares de ese país, no están reconocidas en el Sistema Bibliotecario Español, pero esto no quiere decir que no hayan experimentado un notable progreso, ni que no sean protagonistas de experiencias y actividades muy destacadas y objeto de disposiciones legales cada vez más específicas.

De acuerdo con la tesis que presentó F. Benito Morales (Universidad de Murcia, 1996), desde mediados de los años noventa se hizo una relación de lo que empezaba a denominarse educación documental y alfabetización informacional en las bibliotecas escolares españolas, proceso que se afirmaría por el ejemplo de las asociaciones profesionales de bibliotecas escolares en Estados Unidos, pero también en los ámbitos anglosajón europeo, australiano y neozelandés. Desde entonces, en España se asiste a un proceso paralelo, de forma que la proyección de la alfabetización en información sobre el mundo educativo y el progreso de las bibliotecas escolares van a la par, como lo atestigua la década pasada.

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.

En el caso de las bibliotecas públicas, estas han enmarcado su importante aporte a la alfabetización en información en España, en los proyectos y modelos relacionados con la temática. Sin tener una relación orgánica con instituciones educativas, las bibliotecas públicas han asumido como misión el aprendizaje permanente.

En el caso de las buenas prácticas, se dispone de escasa documentación sobre el contexto bibliotecario mexicano, especialmente en lo referente a las bibliotecas escolares, públicas y especializadas. En el país se hacen múltiples esfuerzos, por lo que fácilmente se puede caer en omisiones injustas al intentar un recuento de esas buenas prácticas. De esto se deriva la necesidad de obtener más información precisa, para lo cual será útil

un inventario permanente de las contribuciones en el tema, en este caso, actualizar el estado del arte intentado por Jesús Lau en el 2007, que puede consultarse en: <http://www.infolitglobal.info/en/>

En cuanto a programas de alfabetización informativa en las bibliotecas universitarias mexicanas, su establecimiento e inserción en la vida académica ha sido un hecho en varias instituciones educativas, aunque, naturalmente, no cubren la totalidad de la geografía nacional. Su necesidad se ha reiterado en escenarios de divulgación, como los Encuentros Internacionales de Desarrollo de Habilidades Informativas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y los trabajos del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, y allí mismo se han dado a conocer experiencias concretas sobre el tema.

Debido a las características y las dimensiones económicas, estructurales y el orden de prioridad de sus actividades, se separan los casos concernientes a universidades públicas de aquellos relativos a las privadas. Cabe mencionar, en el caso de las bibliotecas universitarias públicas, las mejores prácticas de las siguientes instituciones: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Colegio de México (enfocada principalmente en estudios de posgrado), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aunque, por su tamaño, no en todas sus dependencias; las universidades estatales de Chihuahua, Ciudad Juárez, Yucatán, Aguascalientes, Colima, Guadalajara y Veracruz. Respecto a las bibliotecas enclavadas en universidades privadas, cabe mencionar el Tecnológico de Monterrey (sistema universitario con presencia en todo el país, prácticamente), la Universidad de las Américas, la Universidad de Monterrey, y la Universidad del Valle de México (con expansión nacional y un crecimiento reciente bastante significativo).

Como se puede observar, la mayor parte del desarrollo en materia de alfabetización informativa en México se ha logrado en bibliotecas universitarias; las bibliotecas públicas lo tienen como tarea pendiente (cabe resaltar aquí el proyecto de promoción de la lectura que desde hace muchos años opera en las bibliotecas públicas, que, sin embargo, en su contexto no se puede definir como un programa formal de alfabetización informativa), y de forma independiente, algunos profesionales de

la información han promovido proyectos que impactan en los niveles de educación básica o media.

Algunas universidades de las antes enlistadas han desarrollado tutoriales interactivos que apoyan las visitas virtuales a sus instalaciones bibliotecarias. El Colegio de México y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez son las que en mayor medida han experimentado en el tema, con programas de alfabetización informativa dirigidos a investigadores y estudiantes de posgrado. Incluso en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se imparten, desde hace más de doce años, en cursos de acceso a la información para estudiantes de nuevo ingreso, y es uno de los pocos casos documentados que hablan de un curso-taller con carácter obligatorio, aunque sin valor en créditos. La Universidad de Guadalajara ha logrado bastante en este sentido con los académicos, y también ha puesto en marcha acciones tendientes a que sus estudiantes de bachillerato sean más competentes en el manejo de información, y como consecuencia, ingresen con mayor facilidad a cursar estudios profesionales, tanto en su propia universidad como en otras.

En la mayoría de los casos descritos se observa que el mayor involucramiento corresponde al personal bibliotecario; sin embargo, en contados casos se ha logrado incorporar docentes que promueven la alfabetización informativa en materias académicas o en cursos aislados.

A diferencia de España, en donde se encuentran programas gubernamentales o institucionales, incluso legislados, sobre la implantación de propuestas de alfabetización informativa, en México parece tratarse de acciones aisladas y prácticamente voluntarias. Sin embargo, en este último país se observa una importante contribución al desarrollo de la literatura relacionada con el tema; así, el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM es la institución donde se adelantan un mayor número de estudios de investigación, como también en la Facultad de Filosofía y Letras de esa misma universidad. También se deben destacar los esfuerzos del Colegio de México y algunas escuelas de Biblioteconomía del país a través de sus cuerpos académicos (Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, Universidad Autónoma de Chihuahua y Universidad Autónoma de San Luis Potosí).

3.2 La incorporación de la alfabetización informativa en los currículos académicos español y mexicano

La incorporación de la alfabetización en información al espacio de la educación (excluimos las experiencias en bibliotecas, tema ya abordado), se ha producido en las tres modalidades educativas, si bien con distinta intensidad y carácter según la naturaleza de cada una de ellas:

a Educación informal. Desempeña una función formativa paralela a la de las instituciones académicas; no responde a un currículo, ni supone, en general, titulación académica en un área de conocimiento determinada o un nivel educativo preciso. Tanto en España como en México se trata de cursos episódicos, de convocatoria y celebración sin secuencia metódica, que no se ajustan plenamente al concepto de alfabetización que en este trabajo hemos dibujado, sino que constituyen alfabetización tecnológica o informática, esto es, cursos para un manejo con un nivel más elevado de experiencia en el uso de TIC e Internet, destinados a cerrar la brecha digital.

b Educación no formal. Constituye aquella modalidad educativa que se ofrece, bien en el ámbito de las instituciones educativas o de entidades con una firme voluntad formativa; puede tratarse de cursos episódicos o responder a una secuencia metódica, conforme a los intereses o planes de la institución; no se inscribe en un currículo académico y propedéutico, sino que, siguiendo preferentemente un modelo en línea y *e-learning*, procura a los que la siguen una actualización de sus conocimientos, especialización y conexión con el aprendizaje permanente.

En España es común este tipo de iniciativas a través de fundaciones, empresas de telecomunicaciones, institutos universitarios vinculados con la investigación (como el Instituto Agustín Millares, de la Universidad Carlos III, de Madrid), centros de investigación, empresas y organismos administrativos que precisan esta capacitación para un trabajo eficiente de sus clientes, empleados y directivos. En el caso de México ya se han mencionado concretamente los intentos de algunas universidades públicas y privadas que han desarrollado

tutoriales sobre elementos básicos de acceso y manejo a la información. De otras entidades no se tienen registros precisos al respecto.

c Educación formal. Es aquella que se desarrolla en una institución educativa encargada de enseñar un determinado currículo académico propedéutico hasta la obtención de un título, mediante un sistema de evaluación definido, con un diseño pedagógico y un método y materiales didácticos programados. En esas instituciones educativas, según se ha expuesto, las bibliotecas tienen un papel importante en la inclusión de la alfabetización en información dentro del currículo académico. Sin embargo, y aunque la inoculación de la alfabetización en información dentro del currículo académico ha sido, y es, lenta, tanto en México como en España se está dando, impulsada por la necesidad de un modelo educativo caracterizado por aquellos aspectos que reclama la sociedad del conocimiento.

Acerca de los niveles educativos primario y secundario, España puede contar experiencias muy interesantes, pero siempre desde el espacio de la biblioteca escolar o la promoción lectora. Es, sin embargo, en las universidades de ese país donde se está produciendo la más importante incorporación de la alfabetización en información dentro del currículo académico, aprovechando la necesaria renovación de las titulaciones a los grados del Espacio Europeo de Educación Superior mediante varias vías: a) materias transversales de carácter obligatorio, b) contenidos de alfabetización en información en materias del currículo, c) materias específicas que se han incorporado al currículo en carreras profesionales relacionadas con la información y la documentación, y d) materias de investigación en posgrado (especialmente en el desarrollo de tesis doctorales).

En cuanto a las iniciativas de alfabetización informativa a través de programas de educación formal en México, prácticamente todas las universidades reconocen (al menos en teoría) la importancia de la investigación, incorporando de manera formal materias (desde el bachillerato hasta el posgrado) que enseñan los principios y habilidades básicas a los estudiantes. Pero para estos, los contenidos de esas asignaturas pasan desapercibidos y en muy escasa medida son llevados a prácticas futuras. Además, existe poca evidencia sobre

la presencia de bibliotecarios y bibliotecas en esta clase de procesos y se sabe que los docentes que imparten materias de investigación tienen poca o nula experiencia en producción y comunicación científica.

El problema en México consiste en que las diversas manifestaciones en relación con el uso y manejo de la información, aprendidas o desarrolladas en esa clase de materias de investigación, están desvinculadas del resto de los saberes que adquieren los estudiantes durante su formación. Las universidades, en su mayor parte, carecen de estrategias integrales para promover una serie de herramientas básicas o transversales, incluyendo las propias de la alfabetización informativa.

En el caso de materias precisas relacionadas con la alfabetización informativa, hay pocas evidencias de incorporación formal, y lo que se conoce se imparte en licenciaturas y posgrados vinculados con la bibliotecología, como es el caso de la maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de Chihuahua, que incorporó una materia en donde, prácticamente, se diseñan programas de alfabetización informativa desde una perspectiva epistemológica, administrativa, pedagógica y bibliotecológica (Tarango y Mendoza-Guillén, 2011). Respecto a los programas de posgrado (especialmente aquellos de doctorado que funcionan bajo el esquema tutorial), actualmente se imparten seminarios de investigación enfocados en el desarrollo de la comunicación científica (integración de tesis, artículos científicos y ponencias), que no necesariamente son reconocidos como procesos de alfabetización informativa, sino más bien como acciones remediales ante la falta de capacidad y conocimiento de los estudiantes para integrar esta clase de productos.

Por último, en este apartado es importante considerar que la política educativa mexicana actual ha declarado su abierta adhesión a la tendencia internacional a educar con base en el desarrollo de habilidades tendientes a la incorporación de la alfabetización informativa en los programas de primaria y secundaria, conocida como alfabetización funcional. Esta actitud abre una perspectiva de posibilidades en cuanto a programas de esta naturaleza, y es una coyuntura que debe ser aprovechada por bibliotecarios, educadores y demás actores del proceso, en una reacción a los bajos puntajes obtenidos

en pruebas como Programme for International Student Assessment (PISA) para países miembros de la OCDE, y ENLACE (prueba mexicana de eficiencia matemática y lectora para alumnos que cursan el último año de los niveles básico, secundario y de preparatoria o bachillerato). Las preguntas que plantean dichas pruebas están claramente estructuradas con base en los rasgos que permiten la demostración de la capacidad de alfabetización informativa, y dirigidos a la demostración de un pensamiento analítico y crítico, cuyas respuestas corresponden más a elementos deductivos que a conocimientos teóricos.

De acuerdo con la dimensión que representa el abordaje de evaluación macrosocial propuesto por las pruebas antes mencionadas, es necesario dimensionar la alfabetización informativa como un elemento que sobrepasa el uso habitual, en el sentido de saber leer y escribir, para referirse a un tipo más amplio de formación, que dota a los sujetos de un bagaje intelectual suficiente para afrontar los retos de la vida real y de la edad adulta, permitiendo su participación social plena. La alfabetización informativa permite al sujeto desarrollar la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos y gráficos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar eficientemente en la sociedad (INEE, 2006).

3.2.1 Acción educativa cooperativa México-España: postgrado

Considerando que tanto México como España son naciones que han contribuido ampliamente al desarrollo de la literatura sobre la alfabetización en información, y que ambas están afiliadas a la OCDE, organización que ofrece la posibilidad de formar sociedades fortalecidas en el uso de la información, con sistemas educativos exhaustivos y políticas públicas definidas, se identifica la posibilidad de cooperación en convergencias curriculares de postgrado en relación con la alfabetización en información.

Las modalidades en el currículo cooperativo deberán ser ampliadas a todos los ámbitos educativos, de tal forma que la alfabetización en información no haga distinciones entre niveles académicos. Aunque actualmente está más centrada en la educación superior y en las acciones particulares de las bibliotecas, es necesario que

incluya desde la educación básica hasta el postgrado. Considerando que es este un aprendizaje para la vida, debe también abarcar la aptitud en el acceso, uso y evaluación de la información para la solución de problemas concretos, cualquiera sea el contexto del quehacer.

Johnston y Webber (2001) son categóricos en la identificación de los renglones que deben ser considerados en una propuesta curricular de esta naturaleza. Entre ellos destacamos: procesos de alfabetización para la ciudadanía, alfabetización informacional para el crecimiento económico, alfabetización informacional para la educación, formación y desarrollo continuo de todos los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para integrar programas de esta naturaleza. De esta forma se concibe un profesional globalizado, capaz de diseñar modelos de alfabetización en información, con espacios de aplicación en los programas educativos de todos los niveles y en cualquier contexto del quehacer del ciudadano común.

Si los actores principales del proceso educativo son el docente, el estudiante y los contenidos, será necesario partir de un diagnóstico del capital intelectual disponible entre ambos países, especialmente en la disposición de experiencia y conocimiento de profesores e interés de estudiantes. Podría considerarse, además, que para determinar los contenidos debe partirse de un estudio de necesidades, determinando cuáles son propias de cada país y cuáles similares, para lo cual podría recurrirse al uso de herramientas tecnológicas que contribuyan al desarrollo de esta clase de propuestas.

De no llegarse a concretar la integración de un currículo cooperativo específico de posgrado en alfabetización en información, deben pensarse dos formas de abordaje: a) la formación de profesores en general, para hacerlos competentes en el campo de la alfabetización en información; b) la formación de profesores, con el fin de que puedan integrar a sus asignaturas maneras de desarrollar habilidades informativas en sus estudiantes; y c) la integración, en los programas de posgrado ya existentes, de asignaturas relacionadas con la alfabetización en información, uniformando contenidos, propósitos y áreas de aplicación específicas. Este grupo de propuestas no se contraponen a la generación de posgrados específicos y permite, además, la cooperación binacional.

3.2.2 Propuesta de proyectos de investigación cooperativa

Tanto en España como en México se aplicó el Método Delphi en tres rondas grupales (en México, 15 sujetos, cinco en cada ronda; en España, 12, cuatro en cada ronda), formadas por profesionales vinculados y reconocidos en la alfabetización en información, o aquellos que han implementado o coordinado proyectos de esta naturaleza, capaces de identificar las necesidades alrededor de la posibilidad de desarrollar investigaciones formales cooperativas entre ambos países. Las propuestas surgidas de este proceso investigativo están basadas en percepciones de acuerdo con las condiciones de los respectivos entornos laborales, y por esta razón, los resultados pueden considerarse empíricos. Se inició presentando al grupo de la primera ronda una serie de preguntas sobre propuestas de investigación en la temática; luego, al segundo grupo (o segunda ronda, como lo nombra la propia metodología Delphi) se le comunicaron los resultados del primero, de tal forma que opinaran y los enriquecieran, y así sucesivamente. Esta estrategia permitió el crecimiento de la visión investigada a partir de los resultados previamente presentados a cada grupo.

Con el fin de detallar de forma más precisa el uso de la metodología utilizada, Linstone y Turoff (2005) definen Delphi como un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal, efectivo a la hora de tratar un problema complejo. Consiste en la selección de grupos pequeños de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. Estas estimaciones se obtienen en sucesivas rondas, con el propósito de llegar a un consenso, como ya se describió, con cuestionarios sucesivos.

A continuación, las propuestas identificadas en cada país, en primer lugar las de México:

- Estudios interdisciplinarios que colaboren en la fundamentación teórica de la alfabetización informativa.
- Investigaciones que permitan relacionar mejor la alfabetización informativa con el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, incluyendo la definición de indicadores.
- Estudios de diagnóstico para determinar el avance

en las universidades en materia de implementación de programas de alfabetización informativa, identificando sus buenas prácticas.

- Desarrollo y prueba de instrumentos, para hacer diagnósticos de las habilidades informativas en diferentes niveles educativos.
- Determinación de necesidades de actualización y desarrollo para profesionales y practicantes que actualmente trabajan en actividades de alfabetización informativa.
- Estudios sobre la manera en que las escuelas de bibliotecología preparan a los bibliotecarios para promover en el futuro la alfabetización informativa.
- Determinación de instrumentos útiles para la enseñanza de la alfabetización informativa.
- Relación de la alfabetización informativa con los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico.
- Estudios sobre la alfabetización digital (cibercultura) en diferentes programas académicos y universidades.
- Identificación de las habilidades informativas con otras formas de alfabetización.
- Análisis de buenas prácticas y políticas públicas de otros países, que pudieran implementarse en programas cooperativos entre México y España.
- Estudio de las iniciativas públicas en diferentes estados, regiones o comunidades, que pudieran impactar en la alfabetización informacional de la población
- Identificación de la importancia asignada a la alfabetización informativa por parte de los empleadores.
- Implicaciones de programas de alfabetización informativa en la modalidad de educación no convencional.
- Análisis de la valoración y uso de herramientas electrónicas por profesores y estudiantes.
- Estudios que permitan conocer cómo es que los estudiantes universitarios efectivamente utilizan los recursos y los servicios de información que ofrecen sus bibliotecas.
- Desarrollo de modelos de medición del impacto de la alfabetización informativa.

Las propuestas de investigación de España fueron:

- Desarrollo de programas de alfabetización en información, con diseño instruccional en *blended learning*.

- Integración de criterios para la evaluación de la información como instrumento en la generación de conocimiento y saber en red.
- Definición de los medios idóneos (software, tutoriales, sitios, gestores de contenidos, etc.), que ejerciten las habilidades de lectura y escritura digitales.
- Desarrollo, en los programas de alfabetización en información, de los aspectos vinculados con la interculturalidad y la cultura de la paz, así como de lectura icónica y virtual.
- Fundamentación epistemológica sobre alfabetización informativa digital (*media literacy* y *transliteracy*).
- Identificación del impacto de la alfabetización en información 2.0, con sus instrumentos y objetivos propios.
- Consecución de procesos en gestión de contenidos web, para el salto cualitativo de la “producción” a la innovación científica, de la “recuperación de información” a la extracción documental digital.
- Investigación en los escenarios idóneos para la alfabetización en información (bibliotecas digitales educativas, centros de recursos, etc.).
- Propiedad intelectual y derechos de autor en red (*copyleft*, *creative commons*).
- Investigación y definición de propiedades y funciones de hipertextos educativos.

4. Conclusiones

Desde las perspectivas de las ciencias de la información y la educación, la alfabetización en información, como disciplina, requiere, en todos los idiomas y contextos, un proceso de abordaje epistemológico en sus variadas acepciones, tanto de los términos genéricos como de las nuevas expresiones que se han ido incorporando como variables para diferenciar sus espacios de acción y propósitos particulares.

La biblioteca tradicional, centro de operaciones de la alfabetización informativa, ha sido fundamental en su creación y desarrollo; sin embargo, la perspectiva va más allá del usuario directo de los recursos informativos, para incorporarse en acciones formativas en el proceso educativo, que engloben, a su vez, nuevas metodologías, incluso vinculadas directamente con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, sin diferenciar niveles escolares, que eleven las condiciones de aprendizaje y saberes para enfrentar

situaciones académicas como estudiante y, posteriormente, en su desempeño en el campo laboral. La alfabetización en información ahora proyecta un campo de aplicación social.

La identificación de buenas prácticas y de perspectivas en necesidades de investigación, así como la visión de la convergencia de modelos cooperativos entre los dos países, sin hacer comparaciones estrictas sino perceptuales, permite abrir perspectivas, así como registrar las concordancias y las discrepancias en cuanto a necesidades específicas.

Considerando la educación como el punto de encuentro para el surgimiento de ideas, se ven los procesos de instrucción e investigación como el medio básico para el desarrollo de capital humano en distintas dimensiones, medio que posteriormente podrá generar los elementos teórico-prácticos para convertir la alfabetización en información en una disciplina reconocida en todos los ámbitos sociales.

No sobra reiterar que los exámenes diagnósticos con los que se mide la condición de la educación de forma macrosocial (como PISA a nivel internacional y ENLACE en México), basan la redacción e integración de sus ítems o preguntas en aspectos de carácter analítico y crítico más que de conocimientos, utilizando, además, el acceso a datos y las capacidades de lectura icónica. Se fundamentan en que, aparte de las acciones en el aula, incluso complementadas por otros espacios de aprendizaje, la alfabetización en información es herramienta básica en el aumento de la competitividad y mejora de los resultados obtenidos hasta ahora. La alfabetización informacional debe instalarse de forma transversal a los contenidos curriculares, sin diferenciar condiciones de los estudiantes, que deben recibir una formación por igual, si bien en muchas ocasiones será necesario diagnosticar y diferenciar con el fin de elaborar propuestas particulares.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, Bryan. Going nomadic: Mobile learning in higher education. *EDUCAUSE Review*, 39 (5): 28-35, september-october 2004.
- AMAR, Víctor. La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar*, (15): 141-149, octubre 2000.

- AREA MOREIRA, Manuel. ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? En su: Competencias informacionales y digitales en educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7 (2): 2-5, julio 2010. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>
- BAWDEN, David. Information and digital literacy: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2): 218-259, 2001.
- CALZADA PRADO, Francisco Javier. Repositorios, bibliotecas digitales y CRAI: Los objetos de aprendizaje en la educación superior. Buenos Aires: Alfagrama, 2010.
- CALZADA PRADO, Francisco Javier y MARZAL, Miguel Ángel. Quince años de alfabetización en información: investigación internacional recogida en LISA, ERIC y SSCI entre 1990 y 2005. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 22 (86-87): 15-27, enero-junio 2007.
- CAMPILLO, Margarita, PÉREZ, Mónica y GUTIÉRREZ, Marta. Actores y campos: De lo científico y lo profesional. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)"*. [En línea]. 2008, no. 1. [Fecha de Consulta: 10 Agosto 2011] Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- COBCROFT, Rachel S. [et al.]. Mobile learning in review: Opportunities and challenges for learners, teachers, and institutions. En: *Proceedings Online Learning and Teaching (OLT) (2006, Brisbane)*. Conference. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology, 2006. pp. 21-30.
- DRISCOLL, Margaret. Blended learning: Let's get beyond the hype. *LTI Newline*, march 2002. [Fecha de consulta: 08/03/2012]. Disponible en: <http://ltinewline.com/ltimagazine/article/articledetail.jsp?id=11755>
- FERRERAS RODRÍGUEZ, José Gabriel y LEITE, Lucimeire V. A vueltas con la alfabetización visual: lenguaje y significado en las películas de Wes Anderson = Visual literacy again: Language and meaning in Wes Anderson films. *I/C Revista Científica de Información y Comunicación*, (5): 248-287, 2008.
- GUTIÉRREZ VARGAS, Martha Elba, CAMARGO LÓPEZ, Jesús y GUERRERO ANDRADE, Manuel. Alfabetización visual, lenguaje visual e imagen. En: "Retos y Expectativas de la Universidad", Ejes: Desarrollo Universitario – Desarrollo de Actores y Participantes (4º Nacional- 3º Internacional, 2004, Coahuila, México). Ponencia. Coahuila, México: Universidad Autónoma de Coahuila, febrero 25-28, 2004.
- HERRINGTON, Jan [et al.]. *New technologies, new pedagogies: Mobile learning in higher education*. Australia: University of Wollongong, Faculty of Education, 2009. 138p.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE). *PISA para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México, D.F.: INEE, 2006. 244p.
- JOHNSON, David y JONHSON, Roger. An overview of cooperative learning. [En línea]. [Fecha de consulta: 10 agosto 2011] Disponible en: http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01_Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf
- JOHNSTON, Bill y WEBBER, Shaila. Cómo podríamos pensar: Alfabetización informacional como una disciplina de la era de la información. *Anales de Documentación*, (10): 491-504, 2007.
- JOYANES AGUILAR, Luis. *Cibersociedad: Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw Hill, 1997.
- KHAN, Badrul H. *Flexible learning in an information society*. New York: IGI Global, 2006. 374p.
- LAU, Jesús. *Directrices internacionales para la alfabetización informativa: Propuesta*. La Haya: IFLA, 2004. 14p.
- LINSTONE, Harold A. y TUROFF, Murray. *The Delphi method, techniques and applications*. New York: Addison Wesley, 2002. 616p.
- MARTÍN VEGA, Arturo y MARZAL, Miguel Ángel. Recursos informativos y lectura infantil juvenil. En: *Información, conocimiento y sociedad. Retos de una nueva era*. Congreso Internacional de Información, Info'2002. Sesión 1. Animación y fomento de la lectura en bibliotecas escolares e infantiles (7º, abril 22-26, 2002, La Habana, Cuba). Comunicación. La Habana, Cuba: IDICT. 2002.
- MARTÍNEZ, Dídac. *El Centro de Recursos para el Aprendizaje CRAI: El nuevo modelo de biblioteca universitaria*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña, 2006.

- MARZAL, Miguel Ángel. Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*, 23 (47): 129-160, enero-abril 2009.
- MULDER, Martin, WEIGEL, Tanja y COLLINGS, Kate. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1): 67-88, 2007.
- OECD. The definition and selection of key competencies. Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report 'Key competencies for a successful life and a well-functioning society'. [consulta: 10 Agosto 2011]. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/20/41529505.pdf>
- ORTEGA CASTILLO, José A. y FERNÁNDEZ DE HARO, Eduardo. Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia. Granada, España: Fundación Educación y Futuro, 1996. 408p.
- PINTO MOLINA, María. Habilidades y competencias de la gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, octubre 2005. 424p.
- PINTO MOLINA, María, CORDÓN, José Antonio y GÓMEZ, Raquel. Thirty years of information literacy (1977—2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42 (1): 3-19, January 2010.
- SINGH, Harvey. Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43 (6): 51-54, November-december 2003.
- TARANGO, Javier. Legitimación de la sociedad del conocimiento en el contexto educativo mexicano. En: Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía: la AMBAC y las bibliotecas: ayer, hoy y mañana (35º, 11-14 de mayo de 2004, Cancún, Quintana Roo). Ponencia. Quintana Roo, México: Asociación Mexicana de Bibliotecarios, 2005. 14p.
- TARANGO, Javier y MENDOZA-GUILLÉN, Gabriela. Hacia una definición de competencias profesionales en ALFIN: Bibliotecarios y educadores ¿antagónicos o complementarios? En: MARTÍNEZ COMECHE, Juan Antonio. MARCOS-RECIO, Juan Carlos, SÁNCHEZ VIGIL, Juan Miguel (editores). Información y documentación: investigación y futuro en red - Recuperación de información: Retos actuales en investigación: Actas del VIII Seminario Hispano Mexicano de Investigación en Bibliotecología y Documentación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 21 -25 de marzo, 2011.
- URIBE TIRADO, Alejandro. Avances y perspectivas de ALFIN en Iberoamérica: Una mirada desde la publicación académico-científica y la Web 1.0 y 2.0. En: INFO: La Sociedad del Conocimiento y sus aspectos críticos (2010, La Habana). Ponencia. La Habana, Cuba: Instituto de Información Científica y Tecnológica IDICT, 2010. 30p.
- VILLA ORREGO, Nora Helena. Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica basada en medios hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 31 (1): 207-225, enero-junio 2008.
- WEBBER, Sheila y JOHNSTON, Bill. As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 20 (3): 108-121, 2005.
- ZAMPRONHA, Edson. La representación en la síntesis sonora: tres ejemplos de síntesis a partir de una imagen. Sao Paulo, Brasil: Universidad Estatal Paulista, 2008.