

MARZAL, M.A; MOREIRO, J.A. El análisis documental de contenido para la sociedad del conocimiento. En: CARIDAD, M.; NOGALES, T. (Coord.). **La información en la posmodernidad: la sociedad del conocimiento en España e Iberoamérica**. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 2004.

PINTO MOLINA, M; GARCÍA MARCO, FJ; AGUSTÍN LACRUZ, MC. **Indización y resumen de documentos digitales y multimedia: técnicas y procedimientos**. Gijón: Trea, 2002.

POSTEGUILLO GÓMEZ, S. **Netlinguistics: language, discourse and ideology in internet**. Castellón: Universitat Jaume I, 2003.

La alfabetización informacional: una alfabetización pendiente en la era digital

Josep Vives i Gràcia

Biblioteca EPSEVG (Vilanova i la Geltrú, Barcelona)

Universitat Politècnica de Catalunya

E-mail: josep.ferran.vives@upc.edu

El desarrollo de la sociedad postindustrial ha puesto otra vez sobre la mesa la pregunta de cuál es la educación óptima que necesitan los ciudadanos y ciudadanas de nuestras sociedades. El imperio de la imprenta llegó a su fin y con él entró en crisis el modelo de aprendizaje tradicional. No nos resulta extraño leer que ya no son suficientes unos conocimientos básicos de lectoescritura y la necesidad de saber manejar con cierta soltura algunos de los muchos aparatos basados en tecnologías de la información y comunicación resultan imprescindibles. Es así que hablar actualmente de “alfabetismos” o “alfabetizaciones”, ya no sorprende a nadie en círculos más o menos educativos. Ahora la pregunta es más bien saber a qué edad y como es mejor introducir los aprendizajes en dichos medios. En este sentido son ya clásicos los estudios de McLuhan o Castells sobre la verdadera revolución que se está produciendo en nuestra sociedad como consecuencia del desarrollo de las tecnologías de la información y su uso intensivo (KELLNER, 2004).

A propósito hemos hablado hasta ahora de “alfabetizaciones” en plural, ya que este término destaca por su elasticidad semántica y es así que lo vemos aplicado a diferentes disciplinas y estudios. Precisamente es esta una de las primeras dificultades a resolver dado que la proliferación de su uso provoca muchas veces que sea difícil diferenciar si se está hablando de una o diferentes competencias.

El término más utilizado, y que parece más general actualmente, es el de alfabetización “digital”, término que presuntamente quiere incluir todas aquellas capacidades y destrezas necesarias para desenvolverse con soltura en la sociedad de la información. Sin embargo, si rascamos la superficie de este término podemos constatar como muchas veces engloba solamente aquellos conocimientos necesarios para manejar un ordenador. Paralelamente a este término podemos encontrar otros como “alfabetización de medios”, “alfabetización de redes”, “alfabetización informática”, que frecuentemente se han dado como sinónimos (BAWDEN, 2002).

No podemos, sin embargo olvidar otra “alfabetización”, que sería aquella que se propugna con fuerza desde círculos especialmente bibliotecarios y que persigue conseguir que las personas sean capaces de buscar, localizar y usar la información. Este otro tipo de alfabetización – de la familia “digital”, si se quiere-, ha recibido el nombre de “alfabetización informacional”¹.

Este concepto, en si mismo, no es nuevo, aunque el término empieza a ganar adeptos en la década de los noventa. Con anterioridad, parte de su significado quedaba recogido en los términos “alfabetización informática” o “alfabetización bibliotecaria” (BAWDEN, 2002). Podemos encontrar una relación de continuación entre alfabetización informacional (propia de un entorno digital) a la tradicional “formación de usuarios de la biblioteca” o “instrucción bibliográfica” común en entorno de documentos impresos o también con el concepto de “educación documental” que se ha venido utilizando en bibliografía educativa española.

Con independencia de la evolución semántica y, sin querer incidir en dicha transformación, lo que nos interesa resaltar es que existe y es necesaria una alfabetización “diferente” al mero uso de los ordenadores y sus programas, competencias a la que se reduce normalmente la alfabetización digital (o al menos a lo que se acaba enseñando).

¹ O “information literacy” en inglés; “formation a l’information” en francés o “alfabetització informacional” en catalán.

El contexto de la alfabetización informacional

Para definir con exactitud de qué estamos hablando al referirnos a la alfabetización informacional (“alfin”, en su forma abreviada) podemos recurrir a la definición que de ella se dio en la reunión de expertos que promulgaron la llamada *Declaración de Praga: hacia una sociedad alfabetizada en información*

La alfabetización informacional abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida. (DECLARACIÓN..., 2003)

Como podemos observar, la alfabetización en información trasciende el mero uso instrumental de un ordenador y se preocupa de mejorar aquello para lo que precisamente sirve un ordenador, para gestionar mejor la información.

En paralelo a esta primera definición y más ya en círculos bibliotecológicos podemos hacer referencia a la definición de la ALA (American Library Association).

Una persona alfabetizada informacionalmente sería “alguien que es capaz de reconocer qué información necesita y es capaz de localizarla, evaluarla y usarla de manera efectiva para la resolución de su necesidad” (SNAVELY, 2001). De forma muy parecida, Varis (2003) resume esta competencia como la capacidad de recopilar, organizar y evaluar la información y formarse opiniones válidas basadas en los resultados:

ello exige una nueva alfabetización en aprendizaje electrónico y la adquisición de nuevas competencias en ese ámbito. La primera consiste en resolver una ecuación cuyos términos son: qué tipo de información se necesita, dónde obtenerla y cómo transformarla en conocimiento, presentarla y gestionarla. (VARIS, 2003)

Concretado de esta forma el objetivo fundamental de esta disciplina podemos enseguida reconocer que se supera el elemento meramente “instrumental” o de manejo de los sistemas de información en sentido amplio (ordenadores, Internet, etc.) para también considerar aspectos más cognitivos del proceso de la búsqueda de información (determinación de la necesidad informativa, evaluación de las fuentes, organización y estructuración de la información recuperada, capacidad crítica para discernir qué información es la más adecuada a nuestros objetivos, etc.).

Para alcanzar esta alfabetización informacional podemos recurrir al desarrollo de lo que recibe el nombre de “competencias informacionales”. Existen diferentes modelos en función de los autores e instituciones que han estudiado el tema a fondo. En nuestro caso haremos referencia al modelo que establece la ACRL (Association of College and Research Libraries) que determina que las competencias informacionales a considerar son:

Innovación educativa en la educación superior y el papel de las bibliotecas universitarias

En el momento de presentar este trabajo, los estados de la Unión Europea se encuentran en plena vorágine para aplicar los acuerdos derivados de las Declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999) con la

Competencias informacionales (ACRL, 2000)

- Identificación de las necesidades de información
- Creación y organización de la información
- Estrategias de búsqueda de la información
- Habilidades tecnológicas e informáticas
- Evaluación y tratamiento de la información
- Utilización y comunicación de la información
- Aspectos éticos, sociales, etc. de la información
- Actitud activa frente al aprendizaje

finalidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estos acuerdos son el fruto de muchos años de trabajo y surgen de la voluntad de armonizar las titulaciones de educación superior. Hasta este momento, cada estado miembro de la Unión Europea ha desarrollado los planes de la educación superior de acuerdo con sus propias políticas internas. La idea que subyace en esta verdadera reforma de la educación universitaria europea no es solamente la homologación de los títulos académicos sino también la necesidad de dar un salto cualitativo en lo respecta a la mejora de la calidad del sistema docente.

Gracias a este proceso, que inicialmente podría verse solamente como un acto esencialmente burocrático, se ha abierto un proceso de reflexión sobre cuáles han de ser los principios que inspiren la formación en la universidades europeas. De hecho, la misma *Declaración de la Sorbona* (1998) incluye un objetivo concreto para promover la cooperación europea en el establecimiento de medidas que aseguren la calidad. El abanico de posibilidades en este sentido es muy amplio, pero en la mayoría de reflexiones encontraremos la idea de fomentar el cambio metodológico a partir de la innovación docente.

El sistema universitario que se establece a partir del EEES, y que debería ser adoptado por todos los países miembros de la Unión Europea el 2010, se basa en (ESTIVILL, 2004):

- Adopción de un catálogo de titulaciones que sea equiparable entre los diferentes países miembros a fin y efecto de facilitar su homologación.
- Organización de los estudios universitarios en dos ciclos: un primer ciclo, o grado –de un mínimo de 3 años–, y un ciclo siguiente de postgrado.
- Establecimiento del European Credit Transfer System (ECTS) como unidad de medida para cuantificar la carga “docente” de las asignaturas.

A efectos prácticos, y desde la perspectiva de las bibliotecas universitarias nos debería interesar especialmente que a partir de esta reforma lo que hasta ahora podíamos llamar la carga docente de una asignatura, no tendrá solamente en cuenta las horas de clase “académica”

(de teoría) que imparta el profesor, sino que se valorará en función de la cantidad total de horas de trabajo necesarias para adquirir los conocimientos marcados como objetivos de dicha asignatura. Hasta ahora, el crédito universitario tenía solamente en cuenta las horas de dedicación del profesorado (cuántas horas se impartían de clase). Con la utilización del nuevo crédito europeo, se hace hincapié en el trabajo que debe realizar el estudiante para superar la asignatura. Así, este nuevo crédito europeo será la suma de (PARCERISA, 2005):

- Horas de docencia impartidas por el profesor
- Trabajos de campo
- Trabajos personales
- Lecturas
- Horas de laboratorio biblioteca, etc

A nuestro entender, esta nueva concepción, basada más en el trabajo que realiza el alumno y no tanto en las horas que dedicaba el profesor a dar la clase, nos hace pensar que la biblioteca universitaria ganará en importancia en el sistema universitario ya que será un lugar donde el estudiantes también estará aprendiendo a través de las actividades que venga a realizar en ella.

Según esta concepción, el profesorado pasa de tener un papel de mero transmisor de conocimientos a tener un papel activo como tutor del estudiante en su proceso de aprendizaje. Es decir, el profesor, facilitará aquellos medios, recursos o métodos que harán posible que el estudiante adquiera los conocimientos necesarios de una materia determinada.

Dicho de otra forma, y mirándolo ya desde la perspectiva informacional, si se quiere que el modelo en enseñanza basado exclusivamente en la clase magistral deje paso a otras formas de aprender, necesariamente ha de pasar por el fomento de otros métodos pedagógicos, básicamente basados en el aprendizaje activo. Este tipo de aprendizaje requiere un uso intensivo de las fuentes de información y de capacidades de análisis, organización y comunicación final de resultados.

Un ejemplo de este aprendizaje activo podríamos encontrarlo en el método de aprendizaje basado en la resolución de problemas (PBL en sus siglas en inglés). La base de este método radica en el ideal de John Dewey de que toda lección sea una respuesta (PERRENOUD, 2001), es decir, es

a partir del planteamiento de un caso práctico (un caso clínico en Medicina un proyecto en ingeniería, una simulación en Economía, etc.) que el estudiante reconoce que conocimientos y habilidades necesita adquirir para resolver esas situaciones prácticas concretas que el profesor le plantea. Así, de esta forma, el estudiante se muestra mucho más motivado desde un principio porque es plenamente consciente del porqué necesita adquirir unos conocimientos teóricos concretos.

Con este sistema de aprendizaje, el estudiante debe manejar grandes cantidades de información, saber qué informaciones necesita, localizarlas, organizarlas, comunicarlas, etc.

Es en este sentido que podemos afirmar que cabe la posibilidad de que los estudiantes ya no acudan mayoritariamente a la biblioteca universitaria para estudiar los apuntes que han recopilado en clase; dado que no solamente se valorarán los conocimientos "memorísticos" sobre una materia sino que también se valorará su capacidad de resolución de problema (proyectos, ejercicios, supuestos prácticos, etc.), su capacidad de análisis, de comunicación, etc.

Naturalmente que esto dependerá finalmente de como lleven a cabo las universidades estas reformas pedagógicas, pero es innegable que se abre un periodo muy interesante para las bibliotecas por la importancia que tienen como facilitadoras del aprendizaje activo.

Es así que en muchos lugares de Europa ya se habla de la biblioteca universitaria como de un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). Naturalmente no se trata de una discusión formal sobre si las bibliotecas deben llamarse CRAI o simplemente bibliotecas, sino de que la biblioteca sea realmente un centro de recursos destinados al aprendizaje y la investigación de sus estudiantes.

Esta evolución de la biblioteca universitaria nos obligará no solamente a redefinir los espacios físicos de la bibliotecas (pasando de grandes salas de lectura en donde impera el silencio) a pequeñas salas de trabajo en grupo en donde los estudiantes, de manera bulliciosa, trabajarán de manera colaborativa resolviendo sus problemas, proyectos o simulaciones. Paralelamente necesitarán que se les forme en las fuentes de información más importantes de sus especialidades, tarea para la que los bibliotecarios universitarios están especialmente preparados.

Conclusiones

Hemos intentado mostrar en este trabajo como dentro de lo que conoce normalmente como "alfabetización digital", es posible limitar un conjunto de competencias concretas que tienen como objeto permitir que las personas hagan un uso óptimo de la información. Estas competencias, que llamamos informacionales, son especialmente importantes en una sociedad que ha basado gran parte de su desarrollo en la utilización intensiva de las tecnologías de la información.

Así, en este entorno, la alfabetización informacional trata de definir cuáles han de ser estas competencias que hacen que una persona sea capaz de gestionar grandes volúmenes de información.

Paralelamente a este entorno social y económico, los países miembros de la Unión Europea han decidido emprender una ambiciosa reforma de sus planes de estudios, no solamente para equiparar a nivel administrativo sus titulaciones sino también para ganar en calidad de cara a una mejor preparación de sus ciudadanos en un entorno globalizado y cada vez más competitivo.

Con el "nuevo" modelo de universidad, basado en un aprendizaje activo, la biblioteca universitaria tiene la oportunidad de participar en la formación de sus estudiantes en aquello que mejor sabe hacer, formando a los estudiantes en el uso y manejo de la información.

Bibliografía

ACRL. **Information literacy competency standards for higher education** [S.l.]: ALA, 2000. Disponible en: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm#ildef>>.

ALA. **Presidential committee on information literacy: final report**. Chicago American library association, 1989. Disponible en: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>>.

BAWDEN, David. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de Documentación**, n. 5, p. 361-408, 2002.

Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/archive/00002847/>>.

DECLARACIÓN de Praga : hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente. [S. l.: s.n.], 2003. Disponible en castellano, catalán, euskera y gallego en: <<http://www.cobdc.org/grups/alfincaat/documents.html>>.

ESTIVILL, A. Tendencias en la formación de profesionales bibliotecarios : el proceso de convergencia europea, una oportunidad de redefinir las orientaciones profesionales y los contenidos de la titulación. Foro Biblioteca y Sociedad, Murcia, 2004. **Boletín Anabad**, v. 54, n. 1/2, p. 659-690, 2004.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. (Coord.). **Estrategias y modelos para enseñar a usar la información**: guía para docentes, bibliotecarios y achiveros. Murcia : KR, 2000.

KELLNER, Douglas M. Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación. En: SNYDER, Ilana (Ed.). **Alfabetismos digitales**: comunicación, innovación y educación en la era electrónica. Málaga : Aljibe, 2004.

PARCERISA ARAN, Artur. **Pla docent** : planificar les assignatures en el marc de l'espai europeu d'educació superior. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 2005 (Quaderns de Docència Universitària ; 1). Disponible en: <http://www.ice.urv.es/modules.php?name=Downloads&id_op=getit&lid=5>.

PERRENOUD, Philippe. La formación de los docentes en el siglo XXI. **Revista de Tecnología Educativa**, v. 14, n. 3, p. 503-523, 2001. Disponible en: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html>.

SALTEL, Ph. Collaborer autrement: des enjeux nouveaux pour les bibliothèques universitaires. **BBF**, v. 48, n. 1, p. 35-37, 2003.

SNAVELY, L. **Information literacy standars for higher education: an international perspective**. In: IFLA Council and General Conference, 67., 2001. Disponible en: <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/073-126c.pdf>>.

VARIS, Tapio. Educar para la sociedad de la información : nuevas necesidades, viejas estructuras. **Telos**, n. 48, p. 78-91, 2003.

VIRKUS, S. Information literacy in Europe: a literature review. **Information Research**, v. 8, n. 4, p. 15, 2003. Disponible en: <<http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>>.