

## LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

José A. Gómez Hernández

Universidad de Murcia

Judith Licea de Arenas

Universidad Nacional Autónoma de México

### RESUMEN

*En la última década, un número considerable de publicaciones sobre el tema de la alfabetización en información (ALFIN) vio la luz, sin embargo, todavía no hay acuerdo sobre cómo se aprende a desarrollar habilidades que lleven a los universitarios a reconocer cuándo requieren información, cómo aprender a localizarla, evaluarla y usarla efectivamente. Desde que Zurkowski acuñara el concepto en 1974, la ALFIN ha sido redefinida varias ocasiones. Por tanto, intentamos explicar que la alfabetización en información se concibe actualmente como una capacidad básica de alumnos y profesores en la universidad, lo que supone la necesidad de introducir cambios en las formas en que se enseña y aprende. Con ello, las bibliotecas universitarias tienen que establecer nuevos servicios que ayuden a la alfabetización de la comunidad a la que atienden. La colaboración activa entre docentes y bibliotecarios es una obligación.*

**Palabras clave:** alfabetización en información; universidades; estudiantes universitarios; bibliotecas universitarias.

### ABSTRACT

*An enormous amount of publications on information literacy has been published over the past decade. However, it is not known yet how students learn to develop their information skills such as: recognising when information is needed and having the ability to locate, evaluate, and use it effectively. Since Zurkowski coined the concept in 1974, information literacy has been defined many times. Therefore, we attempted to explain that information literacy is nowadays a basic skill for students and university staff. This means that universities need to*

*change their teaching and learning styles. On the other hand, libraries should offer new services in order to overcome information illiteracy among their communities. Collaboration between librarians and teachers is a must.*

**Key words:** *information literacy; universities; university students; university libraries.*

## I. LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN Y SUS COMPETENCIAS

El concepto de *alfabetización* se usa en diversos contextos. En inglés, el término *literacy*, además del significado básico de «capacidad de leer y escribir» puede expresar el dominio de una serie de competencias y habilidades de otros muchos campos. Por eso ha pasado de un modo natural a acompañar términos como por ejemplo, *media literacy*, *digital literacy*, *information literacy* o *technological literacy*, para referirse a estas nuevas «alfabetizaciones» necesarias en la sociedad de la información. Si la alfabetización lecto-escritora era la condición de posibilidad de acceso a la cultura impresa, las nuevas alfabetizaciones relacionadas con el uso de la información lo son para la nueva sociedad-red de la actualidad. Su objetivo final, su *para qué* y su importancia es lograr que los individuos, a través de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, sean capaces de encontrar, evaluar y usar información de cualquier fuente que, de manera eficaz les permita resolver sus problemas, construir conocimiento y tomar decisiones.

La preocupación por el uso de las bibliotecas y de sus recursos no es nueva: ya en la década de los 50 del siglo pasado al decirse que la biblioteca era el eje alrededor del cual giraban todas las actividades de la universidad, autores como Wilson (1956) y Shores (1970), pioneros de los escritos sobre el deber ser de las bibliotecas académicas norteamericanas, entre otros, ya se referían a la importancia de la biblioteca y del bibliotecario en el entorno universitario. Años más tarde, se hace referencia a la necesidad de que la introducción de los estudiantes a la biblioteca debería ser parte integral del currículum universitario (Knapp, 1956, 1958).

En la década de los 80, se distingue entre la orientación e instrucción en el uso de la biblioteca y la instrucción bibliográfica (IB) (Association of College and Research Libraries [ACRL], 2002), y la educación de usuarios toma auge; Fjalbrant (1984), da las pautas para la elaboración de programas al respecto. En esa misma década en las bibliotecas universitarias se debate si la IB debía ser enseñada formal o informalmente, donde la formalidad se adquiría con la inserción en el currículum de algún curso sobre fuentes de información o técnica bibliográfica. También se discutía el papel del bibliotecario en la IB como:

- Bibliotecario-profesor, o sea si éste estaba frente a grupo, enseñando la IB.
- Bibliotecario-tutor, cuando, en su lugar de trabajo asesoraba a los estudiantes sobre cómo elaborar, por ejemplo, las listas de obras consultadas.
- Bibliotecario-bibliógrafo, que incluye tareas relacionadas con los procesos de desarrollo de colecciones y el trabajo con los estudiantes.
- Bibliotecario-instructor, que corresponde al que también desempeña un rol docente en la universidad.

Lo anterior también se relacionó, en su momento, con el tipo de nombramiento que debería tener el bibliotecario: el de profesor o similar sin carga docente y privilegios como el año sabático.

Al tomar auge la corriente que divide las actividades encaminadas a la orientación y a la instrucción bibliográfica, si bien en algunas instituciones han coexistido ambas bajo el paraguas de instrucción bibliográfica, se les critica porque se dan en un entorno donde el estudiante no tiene que resolver problema alguno, o dicho de otra manera, no tiene necesidad de información que satisfacer. Por tanto, no se da el aprendizaje. Sin embargo, hay que destacar que el concepto de alfabetización en información aparece en Estados Unidos en 1974 cuando Zurkowski (1974) dijo que «... los que están adiestrados en la aplicación de recursos de información a su trabajo puede decirse que están alfabetizados en información». El concepto se repite en 1976; en esta ocasión Burchinal (1976) hace referencia a que: «Para ser un alfabeto en información se requieren una serie de nuevas habilidades que incluyen cómo localizar y usar información para la solución de problemas y la toma de decisiones de manera eficiente y efectiva».

Es difícil distinguir entre IB y ALFIN. Parece ser que la IB se refiere más a la instrucción en los recursos tradicionales de la biblioteca (impresos). Por otra parte, la IB y la instrucción en el uso de la biblioteca a menudo se usan como sinónimos. Asimismo, la formación en ALFIN parece surgir cuando se advierte que la variedad de presentaciones de la información disponible para los estudiantes ya estaba rebasada por la aparición de otras fuentes y presentaciones.

También, a lo largo de los años se ha dicho que la biblioteca es una institución subutilizada. Por tanto, es necesario un cambio de imagen, de una institución reactiva a una proactiva, intento que ha comprendido, incluso, el cambio de nombre: de biblioteca a centro de recursos para el aprendizaje, centro de recursos, o centros de medios.

Hoy en día, en que los bibliotecarios son conscientes de la necesidad de que los grupos sociales que atienden, bien sea en bibliotecas públicas, especializadas, escolares o académicas, estén alfabetizados en información, la ALFIN se justifica en función de las siguientes consideraciones, según Bernhard (2002):

- El crecimiento exponencial de la información disponible y accesible en cualquier forma de presentación;
- La necesidad de que la información se analice continuamente para verificar su autenticidad, validez y credibilidad;
- La utilización de las tecnologías en las actividades económicas de servicios;
- La adquisición y desarrollo de aptitudes utilizables a lo largo de toda la vida es independiente de la motivación de cada individuo para aprender a aprender en función de la solución de problemas;
- La actualidad que deben tener los métodos o las técnicas para la práctica de la investigación;
- Las habilidades para utilizar la tecnología, buscar información en fuentes electrónicas e Internet, su evaluación, la gestión de información interna y externa,

así como el establecimiento de servicios de alerta que se les piden a los aspirantes a algún empleo;

- La formación de los estudiantes debe estar basada en los recursos y en la solución de problemas;
- La capacidad para usar la información tiene relación con el éxito en los estudios.

Un acercamiento a la documentación relativa a los puntos expuestos presupone partir de palabras clave, descriptores o términos de búsqueda. La lista es larga y según Bernhard (2002) dichos términos se agrupan en dominios relativos al uso de la información y a aquellos asociados. En el primer rubro se incluyen los siguientes: uso de la información, competencia en el uso de la información, alfabetización en información, cultura informacional, cultura de la información, alfabetización en el uso de la biblioteca, el proceso de búsqueda de información, la búsqueda documental, recuperación de información, metodología documental. Asimismo comprende la formación en el uso de la información, formación documental e instrucción bibliográfica.

En el segundo grupo aparecen los que se indican a continuación: formación en tecnologías, competencia en el uso de las tecnologías, alfabetización en el uso de redes informáticas, competencia informática, alfabetización en el uso de medios, educación visual, pensamiento crítico, pensamiento conceptual, métodos del trabajo intelectual, métodos de estudio y, habilidades para el estudio.

La base de datos Scirus (<http://scirus.q0.nl/R/1153241/0.ISI.SOC.F/84>), para citar sólo una, incluye 3.702 artículos de revistas y 373.913 páginas Web que se refieren a educación de adultos, aprendizaje por adultos, alfabetización de adultos, habilidades de comunicación, la edad de la información, necesidades, recursos, recuperación y ciencia de la información, actividades de aprendizaje, aprendizaje para toda la vida, aprendizaje por parte de los estudiantes. No todos los documentos registrados bajo los temas anteriores se refieren directamente a la ALFIN, pero es fácil advertir que la cantidad de temas relacionados es grande, lo cual lleva a señalar que ya se vislumbra que en el presente siglo el bibliotecario, bien sea bibliotecario-profesor, bibliotecario-tutor, bibliotecario-bibliógrafo o bibliotecario-instructor necesita estar consciente de que la ALFIN debe ser un proceso de acumulación de competencias que deben adquirirse desde la niñez y continuar a lo largo de toda la vida.

Las revisiones bibliográficas sobre la ALFIN van en aumento, así como el número de documentos que analizan. Prueba de ello son los trabajos de Ridgeway (1991), Behrens (1994), (Bober (1995), Rader (2000), Johnson (2001). Cabe destacar, empero, que son producto de los profesionales de la información (O'Sullivan, 2002) y sólo se refieren a publicaciones en lengua inglesa.

La ALFIN se desarrolla en un entorno en que las tecnologías de la información y de las comunicaciones desempeñan un papel de gran importancia. Está implícito que quien sabe usar la información necesariamente dispone de habilidades tecnológicas dada la mediatización tecnológica del conocimiento. Por alfabetización tecnológica se entiende la capacidad de usar los ordenadores, con énfasis en el manejo de las herramientas y los programas informáticos, si bien, también se llegan a incluir las habilidades para su aplicación acercando, de esta manera, ambos conceptos: alfabetización

tecnológica e informacional. Así Shapiro & Hughes (1996) describen un programa de alfabetización informática basado en siete dimensiones que dan lugar, a su vez, al desarrollo de otras competencias: alfabetización en utilerías; alfabetización en recursos de información; alfabetización socio-cultural; alfabetización investigadora; alfabetización en comunicación; alfabetización en innovaciones tecnológicas.

La alfabetización digital, mientras tanto, se populariza en la bibliografía profesional de la década anterior, y se refiere no sólo a las habilidades para usar Internet sino también para comprender y usar los documentos hipertextuales y multimedia. Según Gilster (1997), quien está alfabetizado, está en capacidad de valorar Internet, no sólo desde el punto de vista de medio para la comunicación, publicación y difusión, sino también de recurso para llegar a la información y allegársela. Sin embargo, hay que destacar que también existe una brecha digital que representa la desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) que dificulta la ALFIN en las comunidades y países que deben desarrollar las habilidades necesarias para usar dichas tecnologías y no tanto el acceso a ellas (McMahon & Bruce, 2002).

En cuanto a las distintas habilidades que abarca la ALFIN, muchos modelos las describen con algunas similitudes y diferencias. Aparte de los modelos pedagógicos como *Big6 Skill* (<http://www.big6.com>), destacan las formulaciones derivadas de las asociaciones de bibliotecarios (ACRL, 2000a); (ACRL 2000b) (ACRL, 2001); (Council of Australian University Librarians, 2001) que incluyen indicadores para la evaluación del dominio de distintas habilidades y aptitudes.

En general, las normas destacan las habilidades para: encontrar información, usarla, compartirla y actuar éticamente con respecto a ella, independientemente de la forma en que la información se presente (en su forma tradicional o electrónica), de los tipos de información (gráfica, multimedia, textual) y de los modos de organización de sus contenidos (secuencial, hipertextual).

Bernhard (2000) ha reunido los distintos modelos encontrando que incluyen las siguientes aptitudes:

- Identificación de la necesidad de información
- Creación y organización de la información
- Estrategias de búsqueda de información
- Habilidades tecnológicas e informáticas
- Evaluación y tratamiento de la información
- Utilización y comunicación de la información
- Aspectos éticos y sociales
- Actitud activa de cara al aprendizaje para toda la vida
- Crítica a los medios de comunicación
- Autoevaluación

## 2. LA ALFIN Y LA UNIVERSIDAD: MODELOS Y PROBLEMAS

### 2.1. La Educación Superior en la Sociedad de la Información

En el mundo universitario, las habilidades electrónicas se están extendiendo entre su comunidad de modo muy rápido. Las universidades cuentan con salas de ordenadores de acceso directo; los jóvenes que acceden a la universidad llegan, en general, con experiencias previas en relación con las TIC; la mayoría cuenta con una dirección de correo electrónico. Los profesores, por su parte, están en un proceso de integrar las TIC a su actividad docente fomentando entre los alumnos el dominio de las herramientas ofimáticas y las habilidades de acceso a redes, entre otras. Sin embargo, la mera alfabetización tecnológica instrumental no debe confundirse con la ALFIN, que comprende una capacidad de evaluación y aplicación de la información más allá de las estrategias de transcripción de textos. Profesores y bibliotecarios tienen la obligación común de esforzarse por proporcionar a quienes se van a dedicar a la investigación, al desarrollo tecnológico y a profesiones que conllevan la toma de decisiones complejas en un contexto de conocimiento en cambio, las aptitudes necesarias para abrir las puertas de la documentación. Se entiende, de esta manera, que una parte del valor añadido de los servicios bibliotecarios en una etapa de desintermediación en el acceso a ellos es el adiestramiento de los usuarios en el uso de la información que haga que éste sea autónomo a la misma para que no lleve a pérdidas del conocimiento disponible, sino a un aprovechamiento óptimo.

Sobre este tema, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO (1998) indicó que era necesario un nuevo modelo de educación superior centrado en el estudiante, al que se le debe formar con espíritu crítico para analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. Para conseguirlo, las instituciones de educación superior deben replantear la adquisición de conocimiento introduciendo nuevos enfoques educativos que desarrollen la creatividad. Asimismo, la misma UNESCO (1996) plantea el surgimiento de una de las piezas clave del siglo XXI: el aprendizaje a lo largo de toda la vida que va más allá de una educación tradicional, inicial o continua; señala, precisamente, que el ser humano tiene la necesidad de aprender a aprender para resolver las situaciones cotidianas.

En cuanto al *Informe Universidad 2000* (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000), conocido por «Informe Bricall», señalaba que el profesor debía introducir en su ejercicio innovaciones que propiciaran el interés de los jóvenes estudiantes. Asimismo, que las bibliotecas universitarias se habían de modernizar poniendo al alcance de sus comunidades recursos documentales que vincularan al estudiante con el conocimiento. Dado que la formación universitaria debe tener un gran componente de TIC, los estudiantes deben acceder a ellas. Es decir, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 1996), la economía basada en el conocimiento se caracteriza por la continua necesidad de aprender tanto información codificada como las competencias para usarla, sin embargo, como el acceso a la información se facilita cada vez más, a un menor costo, las habilidades y las

competencias relacionadas con la selección y uso eficiente de la información se convierten en cruciales.

## **2.2. La adquisición de la ALFIN en la educación superior**

La ALFIN supone la adquisición consecutiva de competencias relacionadas con el proceso de documentarse y de producir nueva información. La ACRL (2000c) ha formulado cinco estándares relativos al dominio de las distintas competencias, y sugieren, como ya se dijo, indicadores y resultados observables de su consecución. Según esto, una persona que está apta en el acceso y uso de la información, que es capaz de reconocer cuándo necesita información y tiene la habilidad para localizarla, evaluarla y utilizarla eficazmente, domina las siguientes competencias:

- Es capaz de determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información.
- Accede a la información requerida de manera eficiente y eficaz
- Evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores.
- Utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo.
- Comprende muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que se relacionan con el uso de la información, y accede y utiliza la información de forma ética y legal.

## **2.3. Los problemas para la adquisición de la ALFIN**

¿Con qué propósito deben las universidades promover la ALFIN entre sus estudiantes? No hay duda que la ALFIN mejoraría el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de que se daría una mayor efectividad institucional. Sin embargo, también es necesario revisar el concepto que se tenga de educación superior y de la misión de la biblioteca universitaria, como de los recursos y condiciones materiales disponibles en la universidad. Desde el punto de vista del concepto, ha habido, quizás, una insuficiente valoración de su importancia, tanto por parte de los docentes como de los bibliotecarios. Y se han unido a ello dificultades materiales diversas, si bien están en buena parte superándose. Estas dificultades explican —no legitiman— las carencias de la alfabetización en información de los estudiantes universitarios. Los estudiantes universitarios, a menudo, desarrollan una serie de creencias que se mencionan más adelante. ¿Nos compete a los profesores y a los bibliotecarios intervenir para que esas creencias se desechen?:

- para no suspender una asignatura es suficiente con memorizar los apuntes de lo que dijo el profesor
- los profesores sólo toman en cuenta para la nota final lo que dijeron durante el curso

- no es necesario que la bibliografía recomendada en los programas de las asignaturas sea lea; los apuntes o manuales son suficientes.
- todo lo que se obtienen del ordenador es válido.
- las bibliotecas, por sus condiciones ambientales, sirven para memorizar los apuntes.
- saben cómo leer y escribir correctamente.
- todas las publicaciones tienen el mismo valor, es decir, la calidad no es significativa.

Las creencias anteriores se escuchan con frecuencia en las aulas o en los pasillos de nuestras universidades, lo cual evidencia que los estudiantes se inclinan por la vía fácil para aprobar sus cursos pero, también, está implícita la irresponsabilidad de los profesores que aceptan la memorización, muchas veces de datos erróneos, además de no estimular en sus estudiantes la curiosidad intelectual. Los bibliotecarios, por su parte, no cumplen con su cometido: el trabajar en una biblioteca universitaria es un privilegio; sin importar el puesto que ocupen deben participar en el cumplimiento de la misión universitaria: deben alertar sobre el uso que se les da a las bibliotecas, sobre la falta de consulta de sus colecciones, entre otros graves problemas. Por tanto, profesores y bibliotecarios deben repensar su actuación si quieren participar en la formación de estudiantes críticos a través del desarrollo de competencias en el uso de la información.

### 2.3.1. El enfoque de la enseñanza universitaria

Durante los años noventa la Universidad española hizo esfuerzos de mejora de la docencia. Por ejemplo, los procesos de evaluación institucional, de titulaciones y servicios buscaron la corrección de algunos de los problemas, a través de las siguientes acciones:

- Instauración de planes de formación pedagógica de los docentes a través de los Institutos de Ciencias de la Educación.
- Aumento del número de grupos de prácticas en las asignaturas; la última revisión de los planes de estudio ha llevado a la reunificación de asignaturas.

No obstante lo anterior, falta mucho por hacer: los bibliotecarios seguimos constatando que en los meses de febrero, junio, septiembre y diciembre ante los periodos de exámenes se renueva la lucha por un sitio en las salas de estudio en las que los alumnos memorizan apuntes y manuales. Ello es consecuencia de la existencia de métodos de enseñanza tradicionales que priman la transmisión de conocimiento más que su generación a través del uso de fuentes de información, según reflejaron los resultados de los primeros programas de evaluación universitaria realizados en España (Consejo de Universidades, 1994). Según dichos resultados, ha pervivido un estilo docente basado en la exposición del profesor que *sabe* y transmite al alumno que *asimila* como mero receptor. Lo que hay que enseñar se plasma en programas de



estructura cerrada, representación de la síntesis de lo que se intenta «trasmitir». Hay un abuso de los manuales, y el modo más extendido de realizar los exámenes es en el que se controla la capacidad de reproducir lo expuesto en el aula y la memoria a corto plazo del alumno. En este modelo el alumno es percibido como un receptáculo que hay que llenar, no un sujeto responsable de la construcción del conocimiento, fruto de la interrelación de sus saberes previos y el acceso y procesamiento de otros con los que se establecen lazos significativos. Una primera circunstancia que habría explicado esto habría sido el crecimiento del alumnado en los años ochenta, y la consiguiente masificación. La generalización del acceso a la educación superior hizo a la universidad educadora de masas, habiendo predominado atender, como reconocía la Ley de Reforma Universitaria española, a un «número creciente de estudiantes que exigían *un lugar en las aulas*». Ello supuso «espacializar» una dimensión intelectual, la educación, aun a costa de la calidad de los procesos formativos. Los docentes, con un alumnado muy numeroso y heterogéneo, tendieron a una teorización excesiva y en paralelo se daba una pasividad del alumno, un «oyente» con poca iniciativa.

Pero años después, el *Informe sobre los resultados de la Primera Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación* (Consejo de Universidades, 1998) todavía manifestaba que el método docente «sigue siendo mayoritariamente la clase magistral y, como consecuencia, se constata lo siguiente:

1. Una baja participación del alumno en las clases, que se limita a mantener una actitud meramente receptiva.
2. El escaso fomento del trabajo personal del alumno mediante estrategias apropiadas (consulta de textos, trabajo en equipo, etcétera).
3. La falta de diferenciación entre créditos teóricos y créditos prácticos dentro de cada asignatura, que lleva al profesorado a utilizar el mismo tipo de metodología en ambos casos.
4. La continuidad de una cultura sobre la ineficacia de la docencia universitaria al no ser necesaria la asistencia a clases para superar la mayor parte de las asignaturas».

### 2.3.2. La estructura de los planes de estudio

El modo en que se estructura la enseñanza universitaria es otro condicionante del aprendizaje. En los años noventa se dio un proceso continuado de remodelación de los estudios universitarios españoles, motivado por la necesidad de armonizarlos con los del resto de la Europa comunitaria, dar cabida a nuevas áreas emergentes de saber, acercar la universidad al mundo del trabajo, buscar relaciones entre teoría y práctica, entre aprendizaje de conceptos y aprendizaje de procedimientos. Sin embargo, las reformas no han supuesto más que cambios de denominación de las materias, división o fusión de las mismas, manteniéndose la fragmentación excesiva y artificial del saber, conservándose una estructura por contenidos. Se ha desaprovechado la oportunidad de una auténtica racionalización de la enseñanza, porque en el proceso han persistido los problemas de la comunidad universitaria y la competitividad inter e intradeparta-

mental (Gómez Hernández, 2000). Los planes de estudio se caracterizan por un exceso de asignaturas, y la falta de coordinación metodológica entre los profesores hace ardua la realización de tareas didácticas alternativas; los programas de estudio en pocos casos hacen explícita la opción que representa el uso de bibliotecas y la consulta a fuentes electrónicas e impresas. Incluso a veces las lecturas encomendadas como bibliografía sugerida tienen varias décadas de haber sido publicadas. Los nuevos planes de estudio, a pesar del discurso sobre la necesidad de abordar el aprendizaje desde la multidisciplinariedad, no se han compensado con medidas de coordinación. Se comprimen algunos temas en pocos créditos, al elaborarse programas muy ambiciosos, imposibles de cubrir de modo completo. Se multiplica el número de exámenes convencionales y el alumno, como ya se mencionó, no busca información que complemente o amplíe lo mencionado por el profesor; no se detiene a pensar, relacionar, analizar sus dificultades de aprendizaje. Todo ello dificulta la alfabetización en información de los estudiantes, tanto la que algunos docentes individualmente promueven como la organizada por la biblioteca universitaria.

### 2.3.3. *La separación enseñanza-alumno vs. profesor-investigación*

La investigación es considerada actualmente el más importante fin de la Universidad española. A los profesores se les evalúa y promueve principalmente por su aportación al conocimiento. Si unimos el alto interés que todo profesor debe tener por la investigación y las dificultades de la docencia, llegamos a una situación de excesivo alejamiento entre la práctica investigadora del profesor y su enseñanza, que ha dejado a buena parte de los estudiantes al margen del aprendizaje, en general, y de la actividad investigadora, en particular. El profesor investiga, pero puede estar realizando una enseñanza rutinaria, desligada de su investigación, en la que concentra la mayor parte de sus esfuerzos. Los profesores reconocen que hay que integrar la enseñanza y la investigación, pero bajo el modelo educativo que siguen muchos docentes, se ve difícil que enseñen a cuestionar lo sabido, a investigar. Por tanto, en lugar de enseñar a los alumnos a hacer ciencia a los alumnos, sólo la están divulgando. El profesor se justifica alegando la masificación, el bajo grado de conocimientos previos de los alumnos, la escasez de recursos bibliográficos, la falta de tiempo para diseñar actividades más participativas, la dificultad de la evaluación de los trabajos de investigación individuales o colectivos, y la imposibilidad para ejercer una tutoría continua y personalizada de todos ellos.

Pero, además de esas dificultades, ha habido una manera de entender la educación científica, la preparación de los universitarios, «como una introducción, en cierto sentido dogmática, en el paradigma vigente, a través de manuales y obras sintéticas y sistemáticas dedicadas a ello. No se trataría de presentar modelos alternativos, sino de adiestrar en los métodos aceptados, los modos típicos de resolver problemas y desarrollar la lógica propia del modelo teórico establecido. La justificación sería que la naturaleza es muy compleja para su exploración al margen de un paradigma que señale el camino. Según esto, hasta acabar la licenciatura, cuando se supone ya al alumno preparado para integrarse en la comunidad científica, no se le darían las

claves de la comunicación en la ciencia, de la documentación especializada en su ciencia: el conocimiento de las publicaciones periódicas, las publicaciones no convencionales, el acceso y uso de las bases de datos de la especialidad, etc. Simplemente podría aprender con los apuntes y los manuales. Esto explicaría que no se considerara necesaria la formación documental hasta el doctorado, o que muy pocos estudiantes de primer ciclo conozcan las revistas de su especialidad, o las posibilidades de la Documentación» (Gómez Hernández, 1996).

Sin embargo, este modelo de educación científica impide la formación documental y, aunque sea coherente con la idea de la ciencia como algo sistemático y colectivo, con unos métodos y conceptos aprendidos, interiorizados y asumidos por la comunidad científica, supone que la mayor parte de los estudiantes, que no llega a realizar el doctorado, puede salir del sistema educativo superior sin la alfabetización necesaria para una actividad profesional y científica compleja y cambiante.

¿Cuántos de los profesores universitarios realizan investigación en la docencia y para la docencia? ¿Advertirán que son responsables de la formación deficiente de sus estudiantes? ¿Estarán conscientes de que tienen la función de educar a jóvenes para que desarrollen un pensamiento crítico con base en la información relevante, vigente y pertinente?

### 3. ¿CÓMO LLEVAR A LA PRÁCTICA LA ALFIN?

Pese a las dificultades expresadas, las bibliotecas continúan con sus prácticas tradicionales relacionadas con la ALFIN. Además de la formación individualizada, se encuentran las visitas guiadas, los cursos introductorios y luego otros de profundización. Un ejemplo de ello es el programa de la Autónoma de Barcelona: *Conèixer les Biblioteques* (<http://www.bib.uab.es/formacio/curs.htm>), o el que parece más completo, el de la Biblioteca de la Universidad Politécnica de Cataluña que incluye, bajo el programa «Como trobar i gestionar informació científico-técnica», sesiones de formación generales, temáticas o especializadas, y otras vinculadas a los estudios de la UPC, con orientaciones para la realización de los proyectos fin de carrera (<http://bibliotecnica.upc.es/sesfor/>).

También se ofertan asignaturas optativas y cursos de libre configuración de documentación especializada en los planes de estudio, ya sean impartidos por docentes especialistas en documentación o en las temáticas propias de sus carreras, por bibliotecarios, o en colaboración. Serían asignaturas de introducción a la documentación especializada, como en las universidades francesas (Bernhard, 1998; Bretelle-Desmazieres, 1998), canadienses y estadounidenses (Bernhard, 2002); su propósito es mejorar el rendimiento de los alumnos. En España, si bien esta opción ha sido insuficientemente practicada, desde fines de los años ochenta y principios de los noventa, con el proceso de reforma de planes de estudio, se han incorporado asignaturas de documentación especializada en algunas titulaciones del ámbito de las ciencias de la salud, la química, gestión y administración pública, humanidades o el periodismo, casi siempre optativas. Entre los cursos acreditados con valor para libre configuración se encuentran los de la Universidad de Barcelona, <http://www.bib.ub.es/bub/formacio.htm>) o

los del Área de Biblioteconomía y Documentación (Gómez Hernández; 2000), junto a los de cada vez más universidades.

Algunas bibliotecas utilizan los trabajos académicos y los proyectos de fin de carrera como oportunidad para la ALFIN. Las experiencias de apoyo desde las bibliotecas a estos trabajos van desde la facilitación de los materiales y la orientación en las búsquedas documentales que implican, hasta la enseñanza del uso de las bases de datos de modo individualizado con el fin de que se conozcan y usen los recursos de interés. Otra vía es la autoformación a través de los portales Web de las bibliotecas.

El éxito de la ALFIN depende, en gran medida, del entusiasmo de los bibliotecarios para conseguir la cooperación de los docentes, con el fin de que éstos impulsen el aprendizaje basado en los recursos documentales, evitando los métodos didácticos convencionales que no conducen a la necesidad de buscar y usar la información científica.

Los bibliotecarios pueden participar en la impartición de asignaturas, cooperar en prácticas o apoyar en los trabajos de fin de carrera o tesis de licenciatura y posgrado, es decir, la ALFIN debería ser el resultado del empleo de métodos didácticos en cada una de las asignaturas que condujeran a los estudiantes al conocimiento a través del desarrollo de habilidades en contexto (Bernhard, 1998; Oker-Blom, 1998; Rader, 1999; Stein & Lamb, 1998). La motivación para las tareas de aprendizaje se da de manera natural cuando el acceso y uso de la información se lleva a cabo con base en problemas de la realidad, no en abstracto o en lo general. Lo anterior presupone que en cada campo del conocimiento la forma de comunicarse, los canales de comunicación y, en consecuencia, la documentación presenta sus propias peculiaridades.

Conjuntamente, el profesor y el bibliotecario deben fomentar y enseñar el uso de la documentación científica, así como revisar el proceso de cómo tiene que aprender el alumno a informarse, lo que supone una actividad intelectual de decidir, delimitar, perfilar y reorientar las necesidades de información, acompañándolo en búsquedas exploratorias y análisis de revisiones bibliográficas e, incluso, dando las pautas para la valoración crítica de la información.

De acuerdo con lo anterior, Oberman (2002) concluye, con base en un estudio realizado por el Institute For Information Literacy de la American Library Association que:

- I. La articulación de un programa de ALFIN con el currículum debería:
  - Estar desarrollado e integrado académicamente con los programas académicos y vocacionales en colaboración con los departamentos, en vez de darlo aisladamente.
  - Enfatizar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de otros cursos y temas.
  - Utilizar métodos de enseñanza adecuados al entorno educativo de la institución.
  - Integrar las habilidades de alfabetización en información a los estudios de los universitarios, en lugar de que constituya una experiencia aislada o parcial.

- Avanzar en complejidad de acuerdo con la evolución y adquisición de experiencias académicas de los estudiantes.
- II. La colaboración con los docentes, bibliotecarios y otros miembros del personal en un programa de ALFIN debería:
- Fomentar la comunicación con la comunidad docente para incrementar el apoyo al programa.
  - Concluir en un proceso que incluya a todos los grupos en el diseño, planificación del número de grupos, pedagogía, programas / currículum y aspectos de evaluación de todo el programa de ALFIN.
  - Tener lugar tanto si el esfuerzo de la alfabetización de la información está en un curso aislado de libre configuración como en un curso obligatorio.
  - Llevar a la práctica antes de que el programa del curso esté diseñado y distribuido.
  - Mantener mecanismos de mejora continua del programa.
  - Fomentar el desarrollo de habilidades para aprender durante toda la vida.
- III. El modelo pedagógico para un programa de ALFIN debería:
- Adoptar un enfoque multidisciplinario y diverso de la enseñanza y el aprendizaje.
  - Estimular el pensamiento crítico y la reflexión.
  - Apoyar un aprendizaje basado en el estudiante.
  - Incluir actividades de aprendizaje activo y colaborativo.
  - Construir sobre el conocimiento previo de los alumnos.
  - Incorporar las diferencias en los estilos de enseñanza y aprendizaje.
  - Incluir diversas combinaciones de técnicas de enseñanza-aprendizaje individuales y grupales.
  - Promover la colaboración de los alumnos con los profesores e investigadores.
  - Relacionar la ALFIN con el trabajo diario de las demás asignaturas.
  - Experimentar con diversos métodos.

También, desde el punto de la organización es de gran importancia crear una dinámica institucional, donde los gobiernos universitarios den un apoyo permanente. Para ello, es conveniente observar los siguientes lineamientos:

- Procurar que en las normas sobre servicios bibliotecarios se incluya explícitamente la alfabetización en información, independientemente de un apartado en que se especifiquen los recursos que deben estar disponibles para lograrlo (ACRL, 1999) como ya lo han hecho las normas españolas de la Red de Bibliotecas Universitarias y Españolas (1997), que citan como servicio la formación de usuarios. Asimismo, incluye «Facilidades para el estudio, tecnología para el aprendizaje e investigación», lo cual denota un compromiso con la función educativa de la biblioteca universitaria, los estilos de aprendizaje, y la disposición de recursos telemáticos y espacios de autoaprendizaje.

- Incluir en la estructura administrativa de las bibliotecas universitarias un departamento o sección para este servicio, o bien, dentro de otras áreas tales como Referencia.
- Aprovechar los procesos de evaluación y gestión de calidad para potenciar la ALFIN como parte de la mejora de sus bibliotecas y sus actividades formativas. De ahí se logra su inclusión dentro de planes estratégicos, de los que se derivan nuevas posibilidades para mejorar la capacidad de información y autoenseñanza de los estudiantes. Por ejemplo, en el programa 2000-2005 de la Universidad Politécnica de Cataluña, *Paideia* (<http://escher.upc.es/sts/plaestra/paideia.pdf>), la biblioteca asume entre sus principales aspiraciones a favor del aprendizaje el educar a los usuarios en habilidades y capacidades para aprender constantemente a vivir en un mundo global y hacer de las bibliotecas espacios en los que los nuevos roles del profesor y el alumno puedan crecer en torno a la información y el aprendizaje. De esta concepción se deriva la formación de usuarios y la potenciación de áreas de autoenseñanza equipadas con los recursos informáticos adecuados para el aprendizaje autónomo de habilidades y capacidades, incluyendo ofimática, idiomas, técnicas de investigación.
- Comprometerse con la ALFIN, mencionando explícitamente este servicio dentro de la carta de derechos de los usuarios de las bibliotecas universitarias, como lo ha hecho la Universidad Autónoma de Barcelona, cuya biblioteca ha obtenido el Certificado de Calidad de acuerdo con la norma ISO 9002 (<http://www.bib.uab.es/avaluacio/carta.htm>).

#### **4. LA FORMACIÓN DE LOS BIBLIOTECARIOS PARA EMPRENDER LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN**

Para que los profesionales de la biblioteca enseñen habilidades de información o establezcan y desarrollen servicios para tal fin, deben estar, a su vez, alfabetizados. Necesitan saber utilizar las fuentes de información, los esquemas de clasificación, los diferentes estilos de normas bibliográficas, el proceso de investigación científica, las normas para la presentación de tesis, etcétera. En fin, los bibliotecarios deben adelantarse a lo que los estudiantes necesitan y convertirse en facilitadores. La cultura informacional de los bibliotecarios la presumimos, y en cuanto a su actitud, en otras épocas considerada pasiva, está cambiando: hoy en día se espera de ellos una participación activa en el desarrollo de las funciones universitarias. Las bibliotecas no sólo deben reunir las máximas condiciones para el bienestar de sus usuarios, sino que sus colecciones deben estar clasificadas, catalogadas y ordenadas correctamente; deben demostrar que cada euro invertido ha sido el resultado de una selección cuidadosa y que sus funcionarios están siempre dispuestos a responder preguntas, a aceptar los retos y a motivarse en el trabajo diario con los jóvenes universitarios.

El menú de las bibliotecas para alfabetizar al estudiante de nuevo ingreso, intermedio o avanzado, es variado. Va de la señalización, planos en los que se indiquen dónde se encuentran localizados materiales, servicios, kioscos (pantallas sensibles, que dan respuesta a localizaciones, preguntas frecuentes), visitas guiadas (con base en una

guía impresa, auditiva o electrónica, exhibiciones, tabloneros de anuncios, presentaciones audiovisuales o electrónicas, materiales didácticos (folletos impresos o electrónicos), instrucción asistida por computadora, preguntas de consulta (personales, impresas o electrónicas), servicio personalizado, sesiones grupales, cursos formales, boletines electrónicos, correo electrónico hasta las páginas Web (Grassian & Kaplowitz, 2001).

Para llevar a cabo las actividades anteriores, que presuponen saberes propios de la documentación, de cómo se aprende, cómo se enseña y del desarrollo de su creatividad, el bibliotecario necesita aplicar lo aprendido en sus años como estudiante de biblioteconomía y documentación o en su práctica profesional. Sin embargo, hasta ahora el estudio de los usuarios, cómo identificar sus necesidades de información, cómo alfabetizarlos, no está suficientemente presente en las titulaciones universitarias de Biblioteconomía y Documentación. Por tanto, sería importante preguntarse si el peso académico que se les da a las asignaturas relacionadas con la organización de los recursos documentales, por ejemplo, debe continuar privilegiándose a costa de asignaturas en las que se aprenda a estudiar al usuario, a formarlo para que se beneficie de la información.

Respecto a la formación pedagógica, también es necesaria: los bibliotecarios deben aprender cómo enseñar. Las universidades de Murcia y Carlos III ofrecen una asignatura cada una de ellas en las que se aborda la ALFIN: *Habilidades y estrategias de información y Evaluación de servicios y formación de usuarios*. La primera, con 5 créditos, y de carácter optativo, está íntegramente enfocada a la ALFIN; la segunda, con 6 créditos y obligatoria, dedica 4 unidades de 10 a la formación de usuarios. No hay duda que la formación de usuarios se discute en varias de las asignaturas de la titulación, sin embargo, si los usuarios son la razón de ser de las instituciones bibliotecarias ¿merecen sólo una mención? Algún ejemplo internacional destacado va más allá: El curso de la San José State University, impartido por D. Loertscher: *Design and Implementation of Instructional Strategies for Information Professionals* (<http://witloof.sjsu.edu/courses/250.loertscher/loer250home.html>).

La educación continua del bibliotecario también merece mención, y dentro de ella deberían aprender estrategias de enseñanza-aprendizaje que puedan aplicar con sus usuarios, como las que promueve la *American Library Association*. (<http://www.ala.org/acrl/nili/outcomes.html>): a través de su *Instituto para la Alfabetización en la Información* realiza cursos para la «inmersión» de los bibliotecarios en los modelos docentes.

En los postgrados en Documentación, podrían fomentarse líneas de investigación que condujeran a la producción de estudios empíricos para conocer de qué manera se comportan, en diferentes entornos, los usuarios. De esta manera, se formarían los futuros productores de conocimiento que cambiarían el rumbo de cómo se están haciendo las cosas.

## CONCLUSIONES

La complejidad de la información, su tecnologización y su constante evolución hacen que todos los individuos necesiten un conjunto de habilidades de información que sean la base para aprender a aprender en la sociedad de la información, lo cual

significa que los usuarios tienen que aprender a informarse como parte del proceso de enseñarles a aprender y a pensar. Para conseguirlo, las bibliotecas deben promover un servicio que modifique la conducta de los usuarios del presente y del futuro. Asimismo, que busque la cooperación con los docentes. Éstos deben centrarse en el aprendizaje basado en recursos, y no tanto en la dinámica recepción/repetición de contenidos. Los bibliotecarios y los profesores debemos ser congruentes y saber aplicar modelos educativos acordes con las demandas educativas de la sociedad de la información.

**Agradecimiento:** La segunda autora agradece a las universidades de Murcia y Nacional Autónoma de México el apoyo recibido para la realización de este trabajo.

## REFERENCIAS

- Association of College and Research Libraries. (1999). *Normas y directrices de la ACRL/ALA sobre servicios bibliotecarios en universidades e instituciones de educación superior. III. Normas para bibliotecas de centros universitarios de pregrado*. Disponible: <http://www.aab.es/033trad.htm>
- Association of College and Research Libraries. (2000a). *Information literacy competency standards for higher education*. Disponible: <http://www.ala.org/acrl/ilintro.html>
- Association for College and Research Libraries. (2000b). *Information literacy competency standards for higher education: standards, performance indicators, and outcomes*. Disponible: <http://www.ala.org/acrl/ilstandardlo.html>
- Association for College and Research Libraries. (2000c). *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior*. Disponible: [http://www.ala.org/acrl/ilintro\\_span.html](http://www.ala.org/acrl/ilintro_span.html)
- Association of College and Research Libraries. (2001). *Objectives for information literacy instruction: a model statement for academic librarians*. Disponible: <http://www.ala.org/acrl/guides/objinfolit.html>
- Association of College and Research Libraries. (2002). *Information literacy and ACRL*. Disponible: <http://www.ala.org/acrl/il/acrl/report.htm>
- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 55, 309-322.
- Bernhard, P. (1998). Apprendre à maîtriser l'information: des habilités indispensables dans une société du savoir. *Education et Francophonie*, 26. Disponible: <http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/AAAFD.97/AAAFD.html>
- Bernhard, P. (2002). La formación en el uso de la información: Una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de Documentación*, 5, 409-435.
- Bober C., Poulin, S. & Vileno, L. (1995). Evaluating library instruction in academic libraries: A critical review of the literature, 1980-1993. *Reference Librarian*, 51, 53-71.
- Bretelle-Desmazieres, D. (1998). Aperçu des caractéristiques des formations à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur français. *Education et Francophonie*, 26. Disponible: <http://www.acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/11-bretelle.html>
- Burchinal, L. G. (1976). The communication revolution: America's third century challenge. En *The future of organizing knowledge*. Papers presented at the Texas A&M



- University Library's Centennial Academic Assembly, Sept. 24, 1976. College Station, TX: Texas A&M University Library. p. 11.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2000). *Informe universidad 2000*. Disponible: <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- Consejo de Universidades. (1998). *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Consejo de Universidades. Comité Técnico de la Secretaría General. (1994). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. Informe final*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Council of Australian University Librarians. (2001). *Information literacy standards*. Canberra: La Asociación. 22 f.
- Fjalbrant, N. & Malley, I. (1984). *User education in libraries*. (2 ed.) London: Clive Bingley. 251 p.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York, NY: Wiley.
- Gómez Hernández, J.A. (1996). *La formación documental en los planes de estudio de los estudiantes universitarios de primer, segundo y tercer ciclo de la Universidad de Murcia*. XI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía. Granada: Asociación Andaluza de Bibliotecarios. pp. 316-334.
- Gómez Hernández, J.A. (2000). La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria. Organización de programas para enseñar el acceso y uso de la información. En: *Estrategias y métodos para enseñar a usar la información*. Murcia: KR.
- Grassian, E. S. & Kaplowitz, J. R. (2001). *Information literacy instruction*. New York: Neal-Schuman Publishers, 2001. pp. 169-209.
- Johnson, A. M. (2001). Library instruction and information literacy-2000. *Reference Services Review*, 29, 338-361.
- Knapp, P. (1956). A suggested program of college instruction in the use of the library. *Library Quarterly*, 26, 224-231.
- Knapp, P. (1958). College teaching and the library. *Illinois Libraries*, 40, 828-833.
- McMahon, C. & Bruce, C. (2002). Information literacy needs of local staff in cross-cultural development projects. *Journal of International Development*, 14, 113-127.
- Oberman, C. (2002). *What the ACRL Institute for Information Literacy best practices initiative tells us about the librarian as a teacher*. IFLA General Conference & Council, 68, Glasgow.
- Oker-Blom, T. (1998). *Integration of information skills in problem-based curricula*. 64<sup>th</sup> IFLA General Conference, 1998. Disponible: <http://www.ifla.org/IV/ifla64/142-112e.htm>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD; 1996. pp. 7, 13, 19.
- O'Sullivan, C. (2002). Is information literacy relevant in the real world? *Reference Services Review*, 30, 7-14.
- Rader, H.B. (1999). *La colaboración entre el personal docente e investigador y los bibliotecarios a la hora de elaborar planes de estudio para el próximo milenio. La experiencia en los Estados Unidos*. 64<sup>th</sup> IFLA General Conference, 1998. Disponible: <http://www.ifla.org/IV/ifla64/040-112s.htm>

- Stein, L. L. & Lamb, J. M. (1998). Not just another BI: Faculty-librarian collaboration to guide students through the research process. *Research Strategies*, 16:29-39.
- Rader, H. B. (2000). A silver anniversary: 25 years of reviewing the literature related to user instruction. *Reference Services Review*, 28, 290-296.
- Red de Bibliotecas Universitarias Españolas. (1997). *Normas y directrices para bibliotecas universitarias y científicas*. Disponible: <http://www.uma.es/rebiun/normasBibliotecas.htm>
- Ridgeway, T. (1991). Information literacy: An introductory list. *RQ*, 30,497-450.
- Shapiro, J. J. & Hughes, S. K. (1996) Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, 1. Disponible: [www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html](http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html)
- Shores, L. (1970). *Library-College USA: Essays on a prototype for an American higher education*. Tallahassee, Fl: South Pass Press. p. 159.
- UNESCO. (1996). *Education: The necessary utopia: [The Delors Report]*. Disponible: <http://unesco.org/delors/utopia.htm>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Disponible: <http://www.crue.org/dfunesco.htm>
- Wilson, L. R. & Tauber, M. T. (1956). *The university library: the organization, administration, and functions of academic libraires*. New York: Columbia University. 641 p.
- Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment relationships and priorities*. Washington, D.F.: National Commission on Libraries and Information Science. p. 6.