



DIRECTRICES SOBRE DESARROLLO DE HABILIDADES INFORMATIVAS PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE*

Por

Jesús Lau

Presidente de la Sección de Habilidades Informativas / IFLA

jlau@uv.mx / www.jesusalau.com

Universidad Veracruzana / DGB / USBI VER

www.uv.mx/usbi_ver

Boca del Río, Veracruz, México

Revisión - Agosto 30, 2007

Resumen

Las *Directrices Internacionales sobre Desarrollo de Habilidades Informativas* han sido compiladas por la Sección de Alfabetización Informativa (InfoLit), de la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA), con el propósito de proporcionar un marco de referencia pragmático para aquellos profesionales de la información que necesitan o están interesados en iniciar o reforzar un programa de desarrollo de habilidades informativas (DHI). Las directrices son útiles para profesionales de la información que trabajan en programas para el desarrollo de competencias informativas de educación básica y educación superior en sus esfuerzos por cubrir sus necesidades actuales de información. Sin embargo, la mayoría de los conceptos, principios y procedimientos de estas directrices pueden ser aplicados, a cualquier tipo de bibliotecas, con solo adaptaciones mínimas. Los profesionales de la información que trabajan en bibliotecas deben tener como uno de sus principales objetivos institucionales el fomento y facilitación de la adquisición de competencias informativas por parte de sus usuarios. Las habilidades de la información son vitales para el éxito del aprendizaje permanente, el empleo y la comunicación interpersonal cotidiana de cualquier ciudadano, desde una persona que necesita información sobre servicios de salud para alguien a su cuidado, hasta un estudiante que requiere información específica para completar una tarea escolar.

* Véase la sección de reconocimientos. Traducción de Miguel Ángel Ríos.

TABLA DE CONTENIDO

Reconocimientos.....	3
Introducción.....	8
Prefacio.....	5
1. Conceptos de habilidades informativas.....	10
2. Habilidades informativas y aprendizaje permanente.....	17
3. Estándares internacionales.....	21
4. Compromiso institucional.....	25
5. Plan de acción.....	29
6. Administración de la enseñanza/aprendizaje.....	33
7. Desarrollo de personal.....	38
8. Teorías del aprendizaje.....	41
9. Evaluación del aprendizaje.....	48
10. Glosario (en español).....	54
11. Lista general de referencias.....	58
12. Índice.....	62

Reconocimientos

Estas *Directrices* estuvieron sujetas a revisión pública durante el periodo de septiembre de 2004 a marzo de 2005. El autor recibió comentarios, sugerencias y párrafos nuevos de diferentes profesionales de la información de alrededor del mundo. Cada pensamiento remitido fue evaluado de acuerdo a los objetivos de las *Directrices*, excluyendo únicamente aquellos que quedaban fuera del alcance de los lineamientos o que no pudieron ser incluidos debido a limitaciones de tiempo. Gracias a estas contribuciones, el segundo borrador es un documento más amplio. Es también una reflexión más clara sobre las necesidades de la comunidad bibliotecaria internacional en cuanto a competencias informativas. La primera retroalimentación vino de los más de 120 participantes de la Sesión de Discusión Abierta de IFLA celebrada en Buenos Aires. Un segundo grupo de sugerencias provino de aquellos (más de 50) que enviaron directamente sugerencias por correo electrónico. Un tercer grupo de mejoras provino de aquellos que proporcionaron contribuciones más amplias o revisiones específicas a las *Directrices*. Sus nombres se incluyen, con un agradecimiento especial, en la siguiente lista, ordenada de acuerdo a sus contribuciones:

- *Jesús Cortes* (UACJ/México) realizó la primera revisión de todo el borrador
- *Forest Woody Horton, Jr.* (EUA) contribuyó con varios párrafos nuevos en relación con habilidades informativas y aprendizaje permanente, y gran parte del capítulo dos
- *Thomas Kirk* (EUA) proveyó una revisión detallada del documento completo
- *Sylvie Chevillotte* (Francia) revisó y mejoró el Capítulo 3
- El Comité de Asesoría en Alfabetización Informativa de *SCONUL* (*Advisory Committee on Information Literacy*), encabezado por Liz Hart, Reino Unido, proporcionó un invaluable conjunto de recomendaciones para todos los capítulos
- *Ángela Peragallo* y los miembros de Grupo Programa de Educación en Información de la Universidad de Antofagasta (Chile) hicieron una revisión parcial del documento y facilitaron contribuciones conceptuales
- *Geoff Walton* (Gran Bretaña) contribuyó con recomendaciones para todas las secciones
- *Berenice Mears* (México) dio sugerencias generales para el documento
- *Viggo Gabriel Borg Pedersen* (Noruega) envió comentarios de evaluación y asesoría
- *Jayne Spencer, Hildy Benham, y Alison Armstrong* (Egipto) ofrecieron comentarios generales
- *Olle Rimsten* (Suecia) proveyó algunos comentarios generales sobre el documento
- *Christina Tovoté* (Suecia) ofreció comentarios generales sobre el capítulo cuatro

- *Carol Elliott* (EUA) editó el documento completo en inglés
- *Leonardo Machett* (Colombia) revisó la versión en español

Prefacio

Todos aquellos que deseen mejorar los procesos de aprendizaje en el aula, en los laboratorios escolares y en las bibliotecas del Estado de Veracruz encontrarán en estas *Directrices sobre Desarrollo de Habilidades Informativas para el Aprendizaje Permanente* una herramienta muy útil para dichos objetivos. Las directrices son un manual sinóptico sobre cómo establecer un programa para el desarrollo de competencias informacionales para los miembros de las comunidades de aprendizaje, tanto alumnos como docentes. Las habilidades en información son competencias indispensables para tener éxito en los procesos educativos orientados al aprendizaje de cualquier ciudadano, pero especialmente cruciales para los niños y los jóvenes que están en la etapa formativa de la educación en nuestro estado. Las competencias informativas son aquellas habilidades que permiten saber identificar una necesidad informativa y tener la capacidad de expresarla para localizar, recuperar, evaluar, usar, comunicar y respetar la propiedad intelectual de la información.

Las *Directrices* fueron creadas a nombre de la Sección de Alfabetización Informativa (InfoLit) de la Federación Internacional de Bibliotecas y Asociaciones (IFLA, por sus siglas en inglés), cuya sede se encuentra en La Haya, Países Bajos, así como por la UNESCO, como parte de sus prioridades dentro del Programa Información para Todos (IFAP por sus siglas en inglés) que, a su vez, forma parte de programa general Sociedad de la Información, donde el aspecto de la alfabetización informativa es ahora atinadamente uno de los ejes de fundamentales de acción. La versión original de estas directrices fue escrita en inglés, y ahora la versión en español se suma a otras traducciones al idioma ruso, coreano, bahasa (Malasia) y próximamente en francés, portugués, alemán, chino y catalán.

Las *Directrices* son además una herramienta que forma parte de un programa auspiciado por IFLA-UNESCO, el cual incluye también el Directorio Internacional de Recursos para el Desarrollo de Habilidades Informativas: un repertorio de experiencias en Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI) realizadas en diversas parte del orbe que permite conocerlas y tomar las prácticas más idóneas para la necesidad de cada profesor, escuela, bibliotecario o biblioteca; un recurso que también coordina el autor de estas *Directrices*. Dicha fuente registra recursos en cinco grandes categorías: comunicación, productos para usuarios, organizaciones, publicaciones y programas de capacitación para profesionales de la información, mismas que compilan cursos, talleres, exámenes de evaluación, tutoriales, congresos, revistas, tesis, *blogs* y sitios *web*, entre otras muchas sub-categorías. El directorio es una fuente abierta a cualquier interesado para que registre sus recursos, así como un repertorio gratuito para toda la comunidad internacional. La base de datos del directorio permite recuperar recursos por idioma, país y autor, entre otros métodos de búsqueda, y se encuentra disponible en: www.infolitglobal.info

Dentro de ese mismo programa, está disponible un reporte sobre el estado que guarda el desarrollo de competencias informacionales a nivel mundial; dicho compendio incluye una sección para América Latina, donde se encuentra la información pertinente sobre México, y ha sido elaborada también por este autor. Los interesados en el tema pueden retroalimentar

al autor sobre la cobertura de nuestro país, para incluir o reseñar acciones y programas que pudieran estar excluidos. El próximo año, dicho reporte será publicado oficialmente por IFLA-UNESCO, pero ya está disponible de forma gratuita en el mismo sitio *web* que el directorio.

Otra acción en este campo es la convocatoria IFLA-UNESCO para crear un logo internacional para el tema de desarrollo de habilidades informativas, con un premio que será otorgado al mejor diseño por un jurado internacional. Esté al pendiente a través del sitio *web* ya citado para que conozca, en un año más, cual es la imagen que estas dos organizaciones usarán para las actividades DHI.

El propósito de este documento, publicado por la SEV para la biblioteca pública, la escuela básica, intermedia y las instituciones de educación superior, es proveer de un manual para crear un programa para el desarrollo de competencias informativas a nivel institucional en todas aquellas organizaciones que lo deseen. La era de la información y la sociedad del conocimiento no son ya especulaciones a futuro para discusión de economistas y científicos sociales. La cantidad de información disponible en estos momentos, a través de diferentes medios, es enormemente superior a la que existía hace apenas veinte años, y su volumen aumenta inexorable cada segundo. Las grandes cantidades y diversos tipos de información crean el desafío de que los educandos y el ciudadano en general sepan identificar, expresar, localizar, recuperar, evaluar y usar información para enriquecer su aprendizaje y su toma de decisiones. En nuestro tiempo es indispensable saber cómo aprovechar toda esa información, formarse un juicio crítico y aprender a usarla, lo cual implica un cambio de actitud y de percepción sobre el conocimiento y su materia prima: la información. El desarrollo de habilidades informativas consiste en adquirir las habilidades y actitudes necesarias para trabajar y vivir en esta era del conocimiento.

Los centros de trabajo en los que la información juega un papel central son ya una realidad. Las Instituciones de Educación Superior buscan, de manera creciente, formar profesionales autónomos, capaces de aprender por sí mismos. Los cursos en línea aumentan en número y diversidad, tal es el caso de la oferta del Consorcio Clavijero y la Universidad Veracruzana. En cuanto a la educación básica y media básica, las autoridades enfocan sus esfuerzos hacia la reforma educativa, y el cambio se orienta atinadamente hacia el modelo pedagógico constructivista, el cual se basa en el uso de la información, situando con ello a la biblioteca en un lugar central dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En los próximos años, los bibliotecarios y los docentes tienen el reto de concientizar cada vez más a las autoridades y a los usuarios sobre el desarrollo de las habilidades informativas.

Estas *Directrices* son el punto de partida para todo bibliotecario o profesional de la información interesado en iniciar un programa de desarrollo de habilidades informativas, aunque es más deseable que dichos programas sean iniciados en una escuela o centro de trabajo por docentes y directivos en un trabajo en equipo donde queden representados todos los miembros de la organización. El documento parte de una definición sobre el concepto y su relación con el aprendizaje permanente; después brinda propuestas para estructurar el programa, considerando a la institución a la que pertenece la biblioteca para poder obtener el apoyo necesario; a continuación proporciona una guía para elaborar un plan de acción, e

inmediatamente pasa a los temas de la administración del proceso de aprendizaje, con una sección sobre teorías educativas, para cerrar con un capítulo sobre evaluación.

El autor agradece ampliamente el apoyo del Gobierno del Estado a través de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) por la publicación de estas *Directrices*, que se espera sean una herramienta para el trabajo de la comunidad docente y bibliotecaria de nuestra entidad. La publicación de este trabajo apoyará el fuerte programa de fortalecimiento y expansión de las bibliotecas públicas de Veracruz, la creación de las bibliotecas modelo REBSAMEN, el proyecto de aulas móviles Vasconcelos y el Consorcio Clavijero, único en el país y en muchas latitudes por ofrecer educación a distancia en forma colaborativa, y donde se facilita una materia (como parte del programa curricular) de seis créditos para el desarrollo de habilidades informativas titulada “Competencias Informativas para el Aprendizaje”. Dicha materia curricular (obligatoria) es la primera que se ofrece a distancia, completamente vía *web*, en el país, lo cual pone al estado a la vanguardia, al menos en educación superior, por fomentar las capacidades informativas de los aprendedores, las cuales son fundamentales para que tengan éxito en la construcción de nuevos conocimientos y para que cuenten con las competencias del aprendizaje para toda la vida.

Atentamente,

Jesús Lau

Presidente de la Sección de Alfabetización Informativa de IFLA (La Haya, Países Bajos)
Presidente Electo – Asociación Mexicana de Bibliotecarios, AC

Director, USBI VER
Coordinador, Biblioteca Virtual UV (BiV)
Universidad Veracruzana / DGB
Boca del Río, Veracruz
jlau@uv.mx

Introducción

Las competencias informativas (o informacionales) son un factor clave en el aprendizaje permanente. Son el primer paso en la consecución de las metas educativas de cualquier aprendiz. El desarrollo de dichas competencias debe tener lugar a lo largo de toda la vida de los ciudadanos, especialmente en sus años de educación, momento en el que los bibliotecarios, como parte de la comunidad de aprendizaje y como expertos en la administración de la información, tienen o deben asumir el papel preponderante de facilitar el desarrollo de habilidades informativas, a través de la creación, junto con los profesores, de programas integrados al currículo. Los bibliotecarios deben contribuir activamente al proceso educativo de los estudiantes en sus esfuerzos por mejorar o desarrollar las habilidades, conocimientos y valores necesarios para convertirse en aprendedores de por vida.

Estas directrices son un modelo conceptual para guiar la creación de programas Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI) en bibliotecas académicas y escolares, aunque muchos de los principios pueden ser aplicados también a la biblioteca pública. El documento provee información para estructurar los esfuerzos en DHI de educadores, bibliotecarios y facilitadores de información a nivel internacional, particularmente en países donde las Habilidades Informativas (HI) están en las primeras etapas de desarrollo. Es también de valor para cualquiera que necesite comenzar un programa DHI y quisiera un marco conceptual general, independientemente de su localización geográfica.

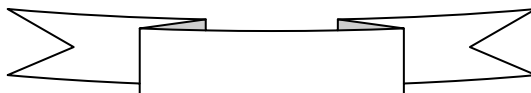
Fondos. El capital inicial para el proyecto de las *Directrices Internacionales sobre Desarrollo de Habilidades Informativas* fue proporcionado por IFLA, la organización a la que pertenece la Sección de Alfabetización Informativa (*Information Literacy Section*). Otros fondos complementarios fueron proporcionados por la Universidad Veracruzana y por el autor responsable del proyecto de la compilación de las Directrices sobre DHI. El paso final de traducir y promover estas directrices, fue completado con la generosa contribución de la Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas (UNESCO).

Compilación. Los principios, procedimientos, recomendaciones y conceptos listados en el documento son una compilación de diferentes documentos internacionales relacionados con las habilidades informativas. La mayor parte del contenido está basado en experiencias que han generado y publicado asociaciones bibliotecarias nacionales como las siguientes: el extenso trabajo de la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación, ACRL (Association of College and Research Libraries), las primeras y seminales contribuciones de la Asociación Americana de Bibliotecas Escolares, AASL (American Association of School Libraries), el trabajo realizado por el proyecto *Big Blue*, los modelos de resolución de problemas de habilidades informativas de BIG SIX[®], detallados por Eisenberg y Berkowitz (1997), todos ellos de los Estados Unidos. Adicionalmente, la contribución de la Sociedad de Bibliotecas Universitarias, Nacionales y Escolares, SCONUL (Society of College, National, and University Libraries) del Reino Unido; el Instituto Australiano y

Neozelandés para las Habilidades informativas, y las contribuciones del Encuentro Mexicano sobre Habilidades Informativas.

Uso de las Directrices. Estas directrices sobre habilidades informativas pueden ser revisadas, cambiadas o adaptadas por los bibliotecarios de acuerdo a las necesidades de sus instituciones para que sus elementos se ajusten mejor a sus necesidades nacionales o locales, donde los presupuestos, políticas, procedimientos o prioridades pueden ser diferentes. El único requerimiento de derechos de autor para este documento es citarlo. Las directrices sirven como una lista de verificación durante la planeación e implementación de un programa de DHI, o para reforzar trabajo previo. Los profesionales de la información deben tomar en cuenta que necesitan hacer lo que puedan con los recursos que tengan. Es mejor hacer algo que esperar hasta la creación de un programa de habilidades informativas perfecto.

Organización de las Directrices. El documento está dividido en diez capítulos que comprenden el espectro organizacional del trabajo en habilidades informativas, incluyendo una definición de conceptos, una propuesta para estándares de DHI, una sección sobre la obtención de compromiso institucional, la administración del proceso de aprendizaje, incluyendo el desarrollo personal, teorías educativas entre otros tópicos básicos sobre cómo implementar el programa, además de una lista de términos en relación con las habilidades informativas y sus definiciones, así como una bibliografía de documentos, que incluye algunos disponibles vía *web* (Bibliografía, en la Tabla de Contenidos) para lectura adicional. En la mayoría de los casos, cada tema lleva una breve introducción, seguida de párrafos de texto con listas de puntos en viñetas y un resumen gráfico de los procesos involucrados. El estilo de escritura es simple y esquemático para una fácil lectura.



Capítulo 1

Conceptos de habilidades informativas

Es importante conocer los diferentes conceptos¹ relacionados con habilidades informativas (o informacionales) para poder identificar una dirección clara en un programa DHI. Esta sección contiene una breve definición de términos relevantes, seguidos de conceptos claves sobre habilidades informativas².

¿Qué es información? Información es un recurso que tiene diferentes definiciones, de acuerdo al formato y el medio utilizado para almacenarla y transferirla, así como a la disciplina que la define. Case (2002) brinda una definición más amplia. En estas Directrices, el término es sinónimo de:

- Conocimiento encapsulado
- Experiencia humana empaquetada
- Una fuente que puede proveer un sinnúmero de datos
- Un recurso que toma diferentes formatos, recipientes, medios de transferencia y métodos de distribución
- Gente: familia, amigos, tutores, compañeros de estudio
- Instituciones; por ejemplo, profesionales del servicio nacional de salud o centros de ayuda

Necesidad de un uso efectivo de la información. La información se ha convertido en una fuente vital para las economías mundiales y es ciertamente el componente básico de la educación. Es un elemento vital para el cambio científico y tecnológico. También plantea varios desafíos para individuos de todas las clases sociales: estudiantes, trabajadores y ciudadanos de todos los tipos. La actual sobrecarga de información requiere que la gente valide y evalúe la información para comprobar su confiabilidad. La información por sí sola no hace letrada a la gente. La información es, en conclusión:

- Un elemento vital para la creatividad y la innovación
- Un recurso básico para el aprendizaje y el pensamiento humano
- Un recurso clave en la creación de ciudadanos mejor informados
- Un factor que permite a los ciudadanos obtener mejores resultados en sus vidas académicas, en relación con la salud y en el trabajo
- Un recurso importante para el desarrollo socioeconómico

¿Qué es Alfabetización (literacy)? La definición básica de este vocablo inglés es “La condición de letrado, culto”, según el Diccionario de Inglés Chambers (*Chambers English*

¹ Una búsqueda con el buscador “Scirus”, bajo los criterios “IL” y “concept” entre 1994-2005 arroja 1765 resultados de publicaciones.

² Para mayor información, ver Bawden, (2001) y Owusu-Ansah (2003).

Dictionary) (2003). Esta obra de referencia, por otro lado, define “*literate*” como “...instruido, capaz de leer y de escribir; tener una competencia en o con”. En el lenguaje de la educación, “*Basic literacy*” hace referencia a las habilidades clásicas o tradicionales de leer, escribir y realizar operaciones y cálculos numéricos; estas habilidades, en casi todas las sociedades, se aprenden en los escenarios básico y secundario de la educación formal, principalmente en escuelas públicas o privadas, aunque algunas veces son aprendidas en el hogar o en centros comunitarios. La connotación de *Literacy* que tenemos en mente es la de “tener una capacidad en o con”.

Otros conceptos de alfabetización³ relacionados con las habilidades informativas. Las habilidades informativas están relacionadas con otros tipos de “alfabetizaciones”, pero deben ser diferenciadas de ellas, especialmente de información en tecnología, alfabetización en medios, alfabetización digital, alfabetización en redes o internet, “alfabetización computacional” y “alfabetización en medios” (Bawden, 2001). Las dos últimas son definidas claramente por Horton en los siguientes términos (F. Horton, Jr., comunicación personal, diciembre de 2004):

- Alfabetización computacional. El conocimiento y habilidad necesarios para entender las tecnologías de información y comunicación (TIC) (information and Communications Technologies, ICT’s), incluyendo *hardware*, *software*, sistemas, redes (locales e Internet) y todos los demás componentes de los sistemas computacionales y de información.
- Alfabetización de medios. El conocimiento y habilidad necesarios para entender todos los medios y formatos en los que los datos, la información y el conocimiento son creados, almacenados, comunicados y presentados, p. ej. periódicos impresos, revistas, radio, transmisiones de televisión, cable, CD-ROM, DVD, teléfonos móviles, formatos de texto PDF, fotografías y gráficos en formato JPG.

El concepto de habilidades informativas. Diferentes autores y asociaciones han asumido diferentes definiciones. La Asociación Americana de Bibliotecas Escolares (AASL), precursora en este campo, y la Asociación para las Comunicaciones y Tecnologías Educativas, señalan que “Habilidad informativa o habilidad informacional es (la habilidad para encontrar y usar información) la piedra angular en el aprendizaje permanente” (Byerly/Brodie, 1999). Bajo el componente de habilidades informativas, AASL afirma que “los estudiantes con habilidades informativas acceden a la información efectiva y eficientemente, evalúan la información de manera crítica y competente y la utilizan de manera creativa y precisa” (Ibíd.). Los usuarios “deberían tener tanto estrategias para recabar información como las habilidades de pensamiento crítico para seleccionar, descartar, sintetizar y presentar información en formas nuevas para resolver problemas de la vida real (Ibíd.). Esta definición de habilidades informativas se extiende más allá de las habilidades de uso en la biblioteca, y más allá de estrategias y habilidades particulares a la

³ En las páginas siguientes se traduce “*Literacy*” como “alfabetización” a falta de un término plenamente correspondiente en español. Más adelante, la sección sobre traducción del término comenta las diferencias semánticas y de connotación entre ambos términos (N. del T.)

habilidad de utilizar información compleja de diferentes fuentes, para desarrollar significado o resolver problemas (Kuhlthau, citado en Stripling, 1999).

Una definición de uso general. Durante varios años se ha intentado definir “Habilidades Informativas”, sobre todo por bibliotecarios o profesionales relacionados con la bibliotecología, y hay más similitudes que diferencias entre estas definiciones (Owusu-Ansah, 2003). La más comúnmente utilizada y citada es la adoptada por la Asociación Bibliotecaria Americana, ALA (American Library Association), 1998: “para ser un individuo con habilidades informativas (alfabetizado informacionalmente), una persona debe ser capaz de reconocer cuando necesita información y tener la habilidad para localizar, evaluar y utilizar efectivamente la información necesaria. Los individuos con habilidades informativas son aquellos que han aprendido a aprender” (2004). Y saben cómo aprender porque saben cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar información, y cómo usar la información de tal modo que otros puedan aprender de ellos (Byerly/Brodie, 1999). Cualesquiera que sean las consideraciones semánticas que asumamos para los términos “habilidades informativas/informacionales”, la definición de ALA es lo suficientemente amplia como para abarcar todo el espectro de las competencias en información o alfabetización informacional: desde la sabiduría tradicional de los Inuit hasta los motores de búsqueda de alta tecnología, y probablemente esta conceptualización sea aplicable durante varias décadas (Campbell, 2004).

Competencias informativas. Un ciudadano competente, sea un estudiante, un profesional o un trabajador, es capaz de reconocer sus necesidades de información, sabe cómo localizar, acceder, recuperar, evaluar, organizar y utilizar la información. Para ser una persona competente en información, uno debe saber cómo beneficiarse del conocimiento e incorporar la experiencia de otros en el acervo de conocimientos propio. Esta persona es capaz, en palabras de Mackenzie, de:

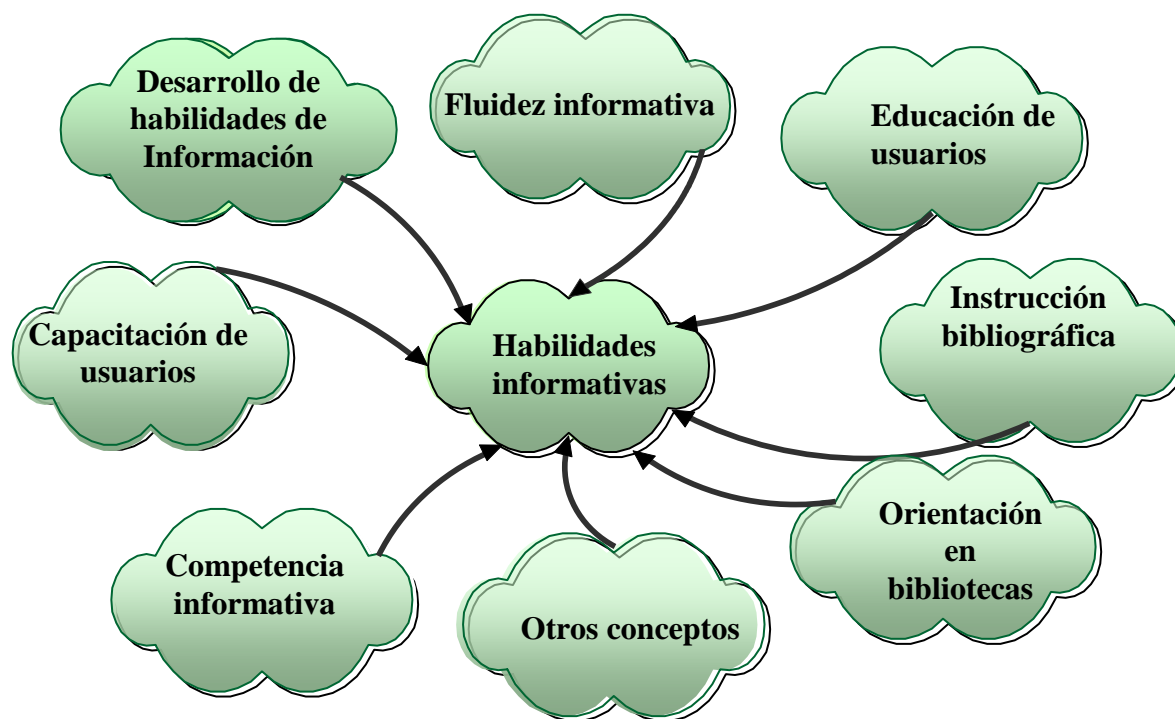
- *Prospeccionar*: la habilidad para localizar la información relevante, tamizarla, clasificarla, y seleccionarla
- *Interpretar*: la habilidad para convertir los datos e información en conocimiento, y la capacidad de discernir la naturaleza de la información y comprenderla
- *Crear nuevas ideas*: desarrollar nuevos conceptos

Acciones en bibliotecas que contribuyen al desarrollo de habilidades informativas. Hay diferentes términos que son parte de o contribuyen al concepto de habilidades informativas. Cada uno tiene su propio contenido semántico, además de diferencias caracterizadas por el tipo de habilidades, el nivel, las categorías de aprendizaje y los métodos de facilitación instruccional. Al abarcar muchos conceptos diferentes, el término ha evolucionado más allá de los primeros esfuerzos de instrucción de usuarios para el uso de bibliotecas y los programas enfocados en habilidades informativas hasta el concepto actual de DHI. Mientras la instrucción para el uso de bibliotecas enfatiza la localización de material en la biblioteca, el concepto de alfabetización informativa se enfoca en las estrategias de información, y además, en un concepto más, desarrollo de habilidades informativas, se utiliza para describir el proceso de búsqueda de información y la competencia para usarla. Para reiterar, desarrollo de habilidades informativas o desarrollo de competencias

informativas se enfoca en el uso de la información antes que en las habilidades bibliográficas, esto es, los estudiantes o ciudadanos deben desarrollar competencias informativas para convertirse en aprendedores efectivos. Algunos de los conceptos relacionados con habilidades informativas son (Ver el Glosario para definiciones adicionales):

- Fluidez informativa – Capacidad o dominio de las competencias informativas
- Educación (o formación) de usuarios – Método general para enseñar a los usuarios el acceso a la información
- Instrucción de bibliotecas – Enfoca la atención en habilidades bibliotecarias
- Instrucción bibliográfica – Entrenamiento del usuario en búsqueda y recuperación de la información
- Competencia informativa – Combinación de pericias y metas de las habilidades informativas
- Habilidades informativas, habilidades informacionales – Enfoca la atención en las aptitudes informativas
- Desarrollo de habilidades informativas / desarrollo de habilidades informacionales – El proceso de facilitar las habilidades de información

Figura 1. El Concepto de Habilidades informativas



Enfoque Constructivista. Las habilidades básicas de la biblioteca —localizar y acceder a la información— no son las mismas que las de pensamiento superior: cómo evaluar, interpretar y usar la información. Los métodos de instrucción de aprendizaje permanente y las teorías educativas han influido en la instrucción para el desarrollo de habilidades

informativas. El enfoque constructivista se centra en que los estudiantes utilicen la información para resolver un problema y, de esta manera, crear un nuevo entendimiento a través de la investigación activa y la reflexión, en lugar de memorizar datos presentados en el salón de clases. Tal enfoque pedagógico, donde las habilidades informativas son necesarias, permite que los estudiantes se conviertan en aprendedores calificados. El desarrollo de habilidades informativas está o debe estar basado en el aprendizaje basado en recursos, el descubrimiento de la información y la instrucción basada en el cuestionamiento y la resolución de problemas. La cuestión fundamental es intentar convertirse en un individuo “pedagógicamente sofisticado”, utilizando una variedad de enfoques apropiados para hacer posibles los resultados de aprendizaje esperados, capacitar a los estudiantes para realizar la evaluación y reconocer tantos estilos de aprendizaje y enfoques como —de manera realista— les sea posible. (Walton, 2004). Esta perspectiva “triangulada” es mencionada también por Bligh (2000).

Traducción del Término. La traducción del término “*Information literacy*” del inglés a otros idiomas es difícil, de modo que los profesionales de la información de los diferentes países deberían considerar qué palabras le confieren el significado correcto, para evitar un rechazo semántico por parte de sus comunidades de aprendizaje. En español, la traducción literal de “*Information literacy*” está fuertemente relacionada con el concepto general de “alfabetización” (*literacy*). Profesores y académicos, en particular, no gustan de la traducción literal “alfabetización informativa” por su correlación con las habilidades básicas de leer y escribir. El término más comúnmente aceptado en español en México es “Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI)”, una definición que, en lugar de utilizar un sustantivo, enfatiza el proceso. En España el término “informativo” es preferido sobre “informativo”. Un reto semántico similar ocurre en el francés y portugués, y la elección de una expresión común está todavía en proceso. La mayoría de los países utilizan la traducción literal del término inglés “*Literacy*” (alfabetización), mientras que otros eligen enfatizar “*Competency*” (competencia).

Referencias

American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: ALA.

ACRL (2004, Julio). *Information Literacy in Action*. Consultado 26 de Julio de 2004: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitinaction/infolitaction.htm>

Bawden, D. (2001, Marzo). “Information and Digital Literacies: A Review of Concepts”. *Journal of Documentation*. No. 57, pp. 218-259.

Behrens, S.J (1994, Abril). “A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy”. *College and Research Libraries*. Vol. 55, No. 4, pp.309-322.

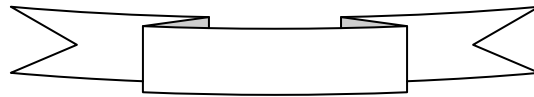
- Bligh, Donald A. (2000). "What's the Use of Lectures?". En *Gibbs, Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.
- Bruce, C. and Candy, P. (Eds.) (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga, Wagga, Australia: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Byerly, Greg and Brodie, Carolyn S. (1999). "Information literacy skills models: defining the choices". En *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. P. 54-82. Ed. Barbara K. Stripling. Englewood: Libraries Unlimited.
- Campbell, S. (2004). "Defining Information Literacy in the 21st century". En *IFLA 70th Conference*. Consultado 21 de septiembre de 2004:
<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf>
- Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking. Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
- Chambers English Dictionary* (2003). 9 Ed. Edinburgh: W. and R. Chambers and Cambridge: Cambridge University Press. 1856 p.
- Dibble, M. (2004, Julio). Directory of Online Resources for Information Literacy: Definitions of Information Literacy and Related Terms. Consultado 27 de julio de 2002: University of South Florida. Web site: <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/definitions.html>
- Horton, Jr. F. (2004, Diciembre). Comments on International Guidelines on Information Literacy. (E-Mail), Washington, DC. 4p.
- Humes, B. (2004, Julio). "Understanding Information Literacy". Consultado 26 de julio de 2004: <http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>.
- "Information Literacy: Definitions and Models". (2004). Consultado 21 de septiembre de 2004: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>.
- Kuhlthau, C. (1999). "Literacy and Learning for the Information Age". En Stripling, B, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. P. 59. Littleton: Libraries Unlimited.
- McKenzie, Jamie. (1997). "Filling the Tool Box: Classroom Strategies to Engender Student Questioning". Consultado 5 de noviembre de 1998:
<http://fromnowon.org/toolbox.html#Class>
- Owusu-Ansah, E. (2003). "Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It". *The Journal of Academic Librarianship*, Vol.29, pp. 219-230.

Peterson, P. L. and Clark, C. M. (1978). "Teachers' reports of their cognitive processes during Teaching". *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 4, pp. 555-565.

Rader, H. (2002) "Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review". *Library Trends*, Vol.51, No. 1, pp. 242-259.

Siitonen, L. (2004, July). "Information Literacy: Gaps Between Concepts and Applications". Consultado 26 de julio de 2004 de: <http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm>

Walton, G. (November, 2004). Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5p.



Capítulo 2

Desarrollo de habilidades informativas y aprendizaje permanente

Con contribuciones de Forest Woody Horton, Jr.

El desarrollo de habilidades informativas y el aprendizaje permanente tienen una relación estratégica y de refuerzo mutuo que resulta crítica para todo individuo, organización, institución y nación-estado en la sociedad global de la información. Estos dos paradigmas modernos deberían, idealmente, estar unidos, para trabajar de manera simbiótica y sinérgica el uno con el otro si la gente y las instituciones han de sobrevivir exitosamente y competir en el siglo XXI y más allá

Interrelaciones entre los conceptos. Ambos conceptos:

- *Son primordialmente automotivados y autodirigidos.* No necesitan la mediación de un agente externo o de un sistema más allá del individuo mismo, aunque el consejo y asistencia de un amigo respetado, como un mentor o entrenador, puede ser de ayuda.
- *Funcionan con energía propia (self-empowering).* Están encaminados a ayudar a los individuos de todos los grupos de edad a ayudarse a sí mismos, sin importar su estatus económico o social, papel o lugar en la sociedad, su género, raza, religión u origen étnico.
- *Son autoactivados (self-actuating).* Mientras más desarrolladas estén sus habilidades informativas, y mayor sea el tiempo que un individuo mantenga un buen aprendizaje basado en esas habilidades y practique los hábitos pertinentes, mayor será la auto-iluminación que experimentará, especialmente si esto es practicado a lo largo de toda una vida.

Teóricamente, uno puede tener la meta de lograr un mayor desarrollo de habilidades informativas, aunque no de manera continua a lo largo de su vida; y al revés, uno puede buscar el aprendizaje permanente sin haber primero desarrollado sus habilidades informativas. Tomados individualmente, ninguno de estos caminos maximiza el potencial del individuo para *aprender a aprender*.

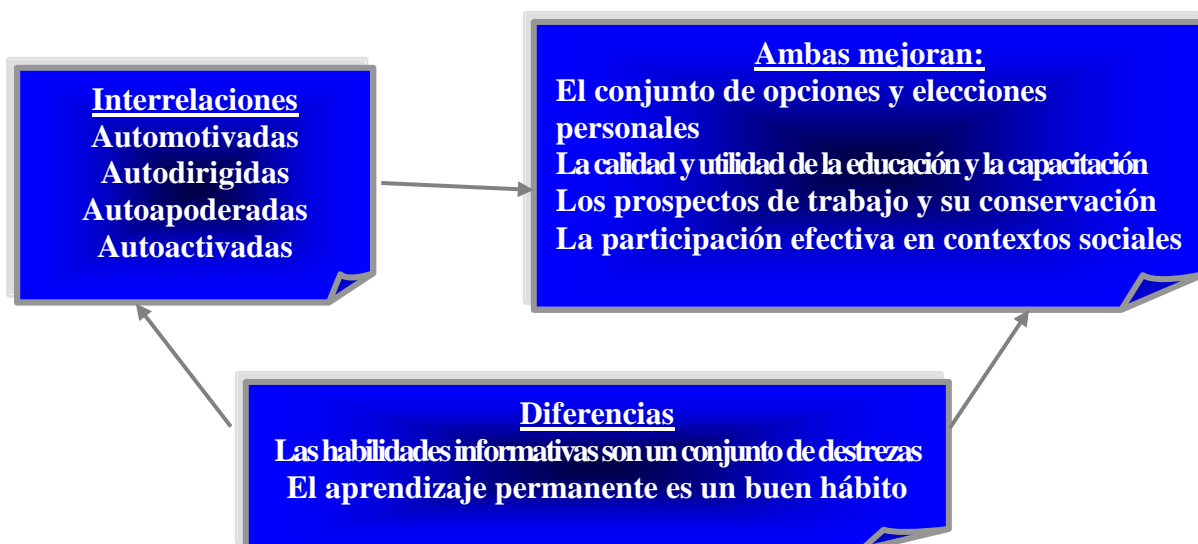
Desarrollo de habilidades informativas y aprendizaje permanente. Tomadas en conjunto, estas dos cualidades mejoran sustancialmente:

- el conjunto de elecciones y opciones personales a las que está abierto y que se le ofrecen a un individuo en el contexto de los asuntos personales, familiares y sociales;
- la calidad y utilidad de la educación y la capacitación, tanto en los escenarios educativos formales previos a su entrada a la fuerza de trabajo, como después, en el aprendizaje informal de su vocación y en la capacitación laboral;

- los prospectos de encontrar y conservar un trabajo satisfactorio y el rápido ascenso en la carrera, con las remuneraciones subsecuentes, así como la toma de decisiones de negocio sabias y redituables;
- la participación efectiva del individuo en los contextos social, cultural y político, tanto en el ámbito comunitario local como en contextos más amplios, así como la identificación y consecución de metas y aspiraciones profesionales.

La competencia informativa es un *conjunto de destrezas* que puede ser aprendido. Ese conjunto de destrezas incluye una cierta actitud hacia el aprendizaje en sí mismo; el uso de herramientas, tales como los tutoriales en línea; el uso de técnicas, como el trabajo con grupos; y el uso de métodos, como confiar en los mentores, entrenadores y mediadores. En contraste, el aprendizaje permanente es un buen hábito que debe ser adquirido y acompañado por la adopción de una perspectiva mental positiva. La disposición para cambiar y una curiosidad o sed por el conocimiento son condiciones previas de gran ayuda para el aprendizaje permanente.

Figura 2. Habilidades informativas y aprendizaje permanente



Las bibliotecas y bibliotecarios como socios en un equipo de aprendizaje permanente de desarrollo de habilidades informativas. Este es un documento de IFLA, es claro que a esta asociación le interesan las bibliotecas y los bibliotecarios. Sin embargo, articular un programa de habilidades informativas/aprendizaje permanente es algo que no pueden conseguir las bibliotecas y los bibliotecarios por sí solos. Esta enorme tarea es la responsabilidad de toda la comunidad de aprendizaje: maestros, profesores universitarios, padres de familia, estudiantes, la sociedad en general. Se debe formar un equipo e identificar personas que puedan trabajar con el bibliotecario. Por ejemplo, en el contexto de las bibliotecas escolares, el equipo de socios puede incluir uno o más maestros, un experto externo, un consejero escolar y posiblemente otros agentes. En el contexto de la biblioteca pública, el grupo estaría compuesto de manera algo distinta.

Las bibliotecas y bibliotecarios como agentes de cambio en el desarrollo de habilidades informativas. El desarrollo de habilidades informativas es importante más allá de las

bibliotecas y la bibliotecología; por tal razón, los bibliotecarios pueden servir como agentes de cambio para ayudar a otras organizaciones a desarrollar y establecer sus políticas de desarrollo de habilidades informativas, así como sus programas y proyectos. En este contexto, el bibliotecario puede servir como consultor experto, y no debe pensar con timidez acerca del ofrecimiento de sus servicios en áreas docentes. Por ejemplo, en el contexto de la empresa privada, DHI es importante para toda la organización, no solo para bibliotecarios y otros profesionales de la información. Los bibliotecarios deben desempeñar el papel de consultores para ayudar a otros departamentos y unidades dentro de sus entes a desarrollar sus propios programas DHI. Lo mismo aplica para instituciones gubernamentales de todos los niveles.

Grande o pequeña, su biblioteca tiene un papel en el DHI. Independientemente de su tamaño y recursos, toda biblioteca tiene un papel importante como parte de un programa institucional DHI, si no es que como el precursor del mismo. Los bibliotecarios y otros especialistas de la información deben ser los promotores de los programas DHI y sus actividades, pues su biblioteca o centro de información es un:

- Depósito de conocimiento
- Reserva de información en múltiples formatos
- Centro con bibliotecarios que son expertos en información
- Departamento con espacios de aprendizaje
- Lugar de interacción con pares en aprendizaje y equipos
- Espacio para la socialización del conocimiento
- Lugar con consejeros de información, especialistas en referencia y consultores
- Centro con acceso a computadoras, procesamiento y comunicación del conocimiento
- Portal hacia la Internet, un mundo de información

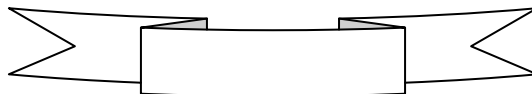
Los programas y revisiones del currículo son sólo unos de los tantos productos potenciales. Los programas DHI y aprendizaje permanente en el currículo son solo uno de las tantas tareas que deben realizarse. Igualmente importantes son:

- Principios
- Políticas
- Programas
- Proyectos piloto
- Modelos
- Talleres
- Tutoriales
- Sesiones de lluvia de ideas
- Técnicas, herramientas, métodos

En resumen, hay una familia de posibles productos y resultados que podrían resultar de este esfuerzo; la administración debería priorizarlas y actuar en consecuencia.

Referencias

- Bundy, A. (2002). "Essential Connections: School and Public Libraries for Lifelong Learning". *Australian Library Journal*, Vol. 51, pp.47-70.
- Candy, P. (2002). "Lifelong Learning and Information Literacy". Consultado octubre 20, 2004: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>
- Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
- Ford, N. (2003, Abril). "Towards a Model of Learning for Educational Informatics". *Journal of Documentation*, Vol. 60, pp.183-225.
- Hancock, V. E. (2004). "Information Literacy for Lifelong Learning". Recuperado el 21 de octubre de 2004 de: <http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html>
- Hepworth, M. (2004, Marzo). "A Framework for Understanding User Requirements for an Information Service: Defining the Needs of Informal Careers". *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, Vol. 55, pp. 695-708.
- Hiscock, J and Marriott, P. (2003, Marzo). "A Happy Partnership Using an Information Portal to Integrate Information Literacy Skills into an Undergraduate Foundation Course". *Australian Academic and Research Libraries*, Vol. 34, pp. 32-41.
- Kapitzke, C. (2003). "Information Literacy: A Positivist Epistemology and a Politics of Outformation". *Educational Theory*, Vol. 53, No. 1 pp. 37-53.
- Langford, L. (2001, June). "Critical Literacy: A Building Block Towards the Information Literate School Community". *Teacher Librarian*, Vol. 28, pp. 18-21.
- Mednick, M. (2002). *Information Literacy: The New Challenge*. California.
- Nimon, M. (2002, March 24). "Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian". *Australian Academic and Research Libraries*, Vol. 33, pp. 14-24.
- Pappas, M and Tepe, A. (2002). *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning*. Colorado, USA: Greenwood.



Capítulo 3

Estándares internacionales

Esta sección incluye una propuesta de estándares internacionales DHI para la comunidad internacional de bibliotecas de IFLA. Es el componente central de estas directrices. Los estándares pueden ser adoptados literalmente, pero, de ser posible, sería mejor adaptarlos a las necesidades locales de las organizaciones o los países.

Estructura de los estándares. Los estándares DHI para convertirse en un aprendedor efectivo incluyen tres componentes básicos: acceso, evaluación y uso de la información. Estas tres metas centrales se encuentran en la mayor parte de los estándares creados por las asociaciones bibliotecarias, como las contribuciones relevantes de AASL, ACRL, SCOUNL y el Instituto Australiano y Neozelandés para el Desarrollo de habilidades informativas, seguidas del trabajo de otros países, como México, y de educadores individuales (Byerly/Brodie, 1999; Kuhlthau, citado en Stripling, 1999). Los estándares están basados en las experiencias y contribuciones internacionales, y están completamente descritas en la bibliografía, al final del documento.

Los estándares de IFLA están agrupados bajo los tres componentes básicos DHI:

A. ACCESO. El usuario accede a la información de manera efectiva y eficiente.

1. Definición y articulación de la necesidad informativa. El usuario:

- Define o reconoce la necesidad de información;
- Decide hacer algo para encontrar la información;
- Expresa y define la necesidad de información;
- Inicia el proceso de búsqueda.

2. Localización de la información. El usuario:

- Identifica y evalúa las fuentes potenciales de información;
- Desarrolla estrategias de búsqueda;
- Accede a las fuentes de información seleccionadas;
- Selecciona y recupera la información.

B. EVALUACIÓN. El usuario evalúa la información de manera crítica y competente.

1. Evaluación de la información. El usuario:

- Analiza, examina y extrae la información;
- Generaliza e interpreta la información;
- Selecciona y sintetiza la información;
- Evalúa la exactitud y relevancia de la información recuperada.

2. Organización de la información. El usuario:

- Ordena y categoriza la información;
- Agrupa y organiza la información recuperada;
- Determina cuál es la mejor y más útil.

C. USO. El usuario aplica/usa la información de manera precisa y creativa.

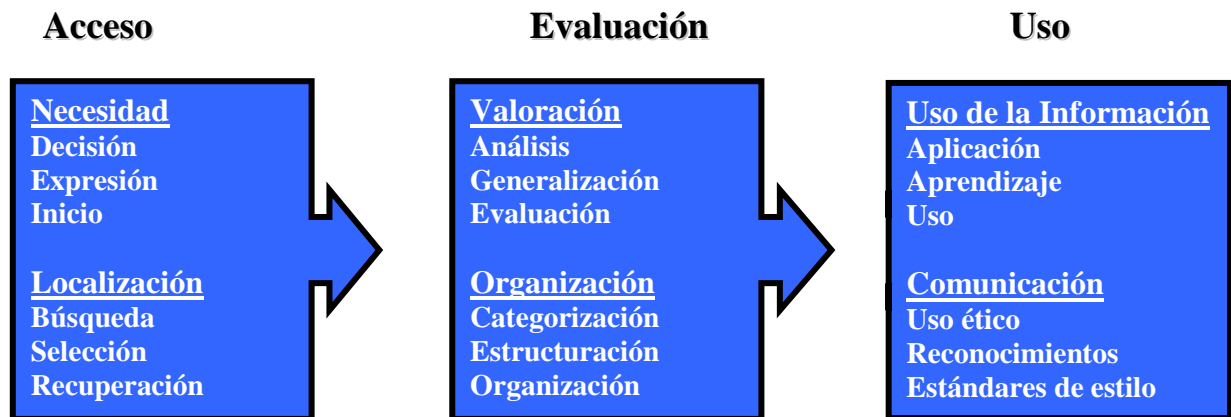
1. Uso de la Información. El usuario:

- Encuentra nuevas formas de comunicar, presentar y usar la información;
- Aplica la información recuperada;
- Aprehede o internaliza la información como conocimiento personal;
- Presenta el producto de la información.

2. Comunicación y uso ético de la información. El usuario:

- Comprende el uso ético de la información;
- Respeta el uso legal de la información;
- Comunica el producto de la información con reconocimiento de la propiedad intelectual;
- Usa los estilos relevantes para el reconocimiento de la información.

Figura 3. Habilidades informativas.



Desarrollo de habilidades informativas. En síntesis, se asume que el desarrollo de habilidades informativas es el conocimiento y las habilidades necesarias para identificar correctamente la información pertinente para realizar una tarea específica o resolver un problema, realizar una búsqueda de información eficiente, organizar o reorganizar la información, interpretarla y analizarla una vez que se encontró y recuperó (por ejemplo, se descargó de internet), evaluar la exactitud y confiabilidad de la información (incluyendo el reconocimiento ético de las fuentes de donde se obtuvo), comunicar y presentar los resultados del análisis e interpretación a otros (si es necesario), y finalmente utilizarla para ejecutar acciones y obtener resultados.

Evite asumir destrezas y elecciones como existentes. Debe señalarse que tener una necesidad de información no se traduce necesariamente en una motivación para encontrarla (Case, 2002; Ford, 2004; Wilson, 1999; y Hepworth, 2004). En términos de Walton (comunicación personal, Noviembre de 2004), con frecuencia se asume que los individuos que localizan información son seres racionales que tomarán la mejor elección, pero la investigación indica que esto no es cierto. Además, particularmente en referencia a los estudiantes, debemos reconocer el poder que la lista de lecturas tiene sobre sus elecciones; las otras rutas que eligen para localizar información, como por ejemplo, entre ellos mismos, compartiendo lo que han encontrado o lo que ya saben, también deben ser enfatizadas. De hecho, los enfoques constructivistas (particularmente los de trabajo grupal), sean virtuales o presenciales, estimulan este tipo de intercambios y deben, en consecuencia, ser reconocidos en estos estándares.

Finalmente, el desarrollo de habilidades informativas es conocido también como “pensamiento crítico” o “aprender a aprender”, ha sido tradicionalmente enseñado a los estudiantes en las bibliotecas escolares y centros de información, y está siendo enseñado cada vez más a adultos que están ya en la fuerza de trabajo, tanto en contextos y escenarios de educación formal como en contextos y escenarios comerciales y de educación continua.

Referencias

ACRL (2004, February). “Information Literacy Competency Standards for Higher Education”. Consultado julio 26, 2004:

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>

Bundy, A. (2004). “Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice”. Consultado julio 26, 2004:

<http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>

Byerly, Greg and Brodie, Carolyn S. (1999). “Information Literacy Skills Models: Defining the Choices”. En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

Cortés, J.; González, D.; Lau, J., Et al. (2002). *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Juárez, México: UACJ.

Dibble, M. (2004). Directory of Online Resources for Information Literacy: Information Literacy Standards. Consultado julio 26, 2004:

<http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html>

“Information Literacy Standards” (2001). Consultado julio 27, 2004:

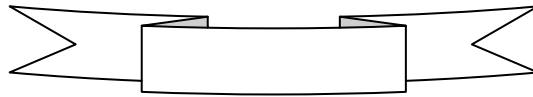
<http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>

Kuhlthau, C. (1999). “Literacy and Learning for the Information Age”. En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

Normas sobre alfabetización informativa en educación superior (2002). En *Tercer Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas*. Consultado julio 28, 2004: <http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm>

SCONUL (2001). *The Seven Pillars of Higher Education*. London: SCONUL.

Walton, G. (Noviembre, 2004). Comments on the Draft International Guidelines on Information Literacy Produced for IFLA. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5p.



Capítulo 4

Compromiso institucional

El éxito completo de un programa DHI depende del compromiso en el ámbito institucional. Sin embargo, el compromiso no siempre está presente o claro en los más altos niveles administrativos. Por tal motivo, los profesionales de la información deben dedicar tiempo a crear las estrategias relevantes para convencer y vender los beneficios del DHI a los líderes institucionales para obtener su apoyo. Los pasos básicos para cabildear un programa DHI, entre los recomendados por la ACRL (2004) y Byerly y Brodie (1999) son:

Acciones generales

- Adaptar o adoptar los estándares y prácticas internacionales de DHI
- Identificar el programa DHI que mejor funcione para usted y su institución
- Adoptar o diseñar un programa basado en experiencias nacionales e internacionales
- Identificar lo que se requiere para implementar el programa
- Tomar el proceso de DHI como un proceso no lineal: se puede cambiar el orden de los pasos o saltarlos
- Trabajar en un plan estratégico para plasmar y graficar el curso de sus acciones y metas (ver el Capítulo 5 para mayor especificidad)
- Involucrar a todos los grupos relevantes en su proceso de planeación: su equipo de bibliotecarios, maestros o profesores, administradores y aquellos que tomarán la decisión final para el proyecto

Estrategias para el cambio. La resistencia al cambio es básica dentro de la naturaleza humana; los profesionales de la información deben entender los obstáculos para así poder vencerlos. De acuerdo con Walton (comunicación personal, noviembre de 2004), el mayor problema que enfrentamos como profesionales de la información es que, con demasiada frecuencia, estamos más basados en los recursos que en el currículo con énfasis en el aprendizaje centrado en el alumno. Además, como profesionales de la información, necesitamos entender qué actividades relacionadas con DHI están ya adoptándose entre tutores y alumnos (aunque no sean llamadas así). Peterson (1978) hace las siguientes recomendaciones a los bibliotecarios:

- Los cambios en los métodos de instrucción son más difíciles que los cambios en el currículo o la administración
- Cuando un cambio requiere que los profesores abandonen una práctica de instrucción, es probable que el cambio no se dé con éxito
- Si la re-capacitación es necesaria, el cambio se ve amenazado, a menos que se provean fuertes incentivos
- Los esfuerzos para cambiar el currículo mediante la integración o correlación del contenido enfrentarán resistencia y estarán especialmente en riesgo

- El costo del cambio es un factor significativo al determinar la permanencia del mismo
- Cuando un cambio ejerce presión sobre el personal de la escuela o requiere una inversión sustancial en aprendizaje de nuevos hechos y procedimientos, es probable que no tenga éxito
- Un cambio mínimo en las conductas tiene mayores probabilidades de ser aceptado
- Los bibliotecarios necesitan llevar a cabo una mayor parte del trabajo para hacer que las cosas sucedan mientras los profesores o miembros de la facultad comienzan a ver los beneficios de la colaboración
- Los esfuerzos de colaboración no deben ser percibidos como difíciles de conseguir
- La colaboración con la biblioteca debe ser vista por los profesores y miembros de la facultad como esencial para su propio éxito
- Las ganancias del cambio deben ser palpables para los participantes
- Los profesionales de la información deben ser fuertes defensores de sus programas

Compartir el liderazgo

- Identificar, asignar y compartir el alto liderazgo con el resto del equipo de la biblioteca
- Pedir la inclusión de la filosofía DHI en los documentos centrales de la institución, como la misión, el plan estratégico y las políticas relevantes
- Convencer a las autoridades para que obtengan el apoyo financiero adecuado para la contratación de bibliotecarios, personal para la biblioteca, construcción y adaptación de las instalaciones, entrenamiento del personal y desarrollo de procedimientos
- Reconocer la participación de sus asociados, autoridades y los diferentes grupos involucrados
- Comunicar y promover el reconocimiento del apoyo al DHI que usted recibe

Cultura institucional

- Analizar la dinámica de las políticas, el personal, el presupuesto de su institución y sus comunidades de aprendizaje
- Identificar el estilo organizacional de trabajo de su institución
- Asumir la tarea de construir asociaciones de aprendizaje
- Comenzar un esquema académico de colaboración con maestros y profesores universitarios, otros bibliotecarios, coordinadores de tecnología, administradores, responsables de la planeación del currículo y facilitadores de aprendizaje

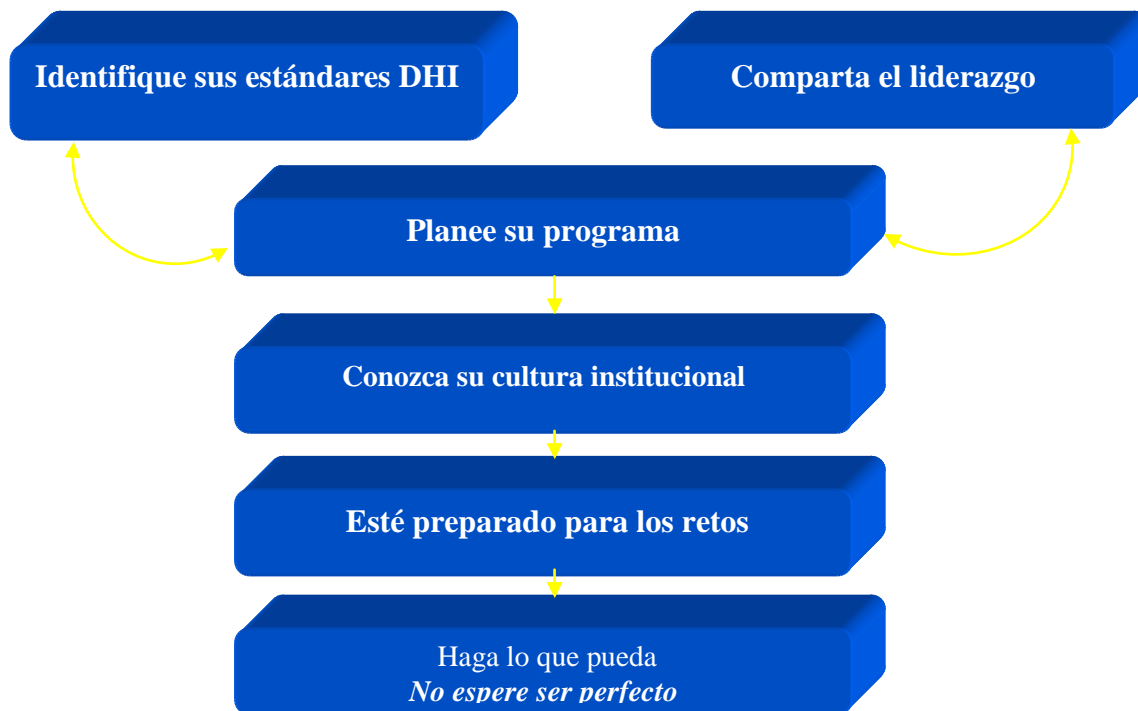
Retos potenciales

- Esté preparado para obstáculos como instalaciones limitadas, o recursos económicos y humanos escasos o nulos
- Acepte que algunos administradores pueden rechazar o ignorar los beneficios del DHI
- Tenga conocimiento de, y actúe en consecuencia ante las reacciones positivas, negativas o de carencia de interés de los profesores o miembros de la facultad
- Confíe en la tecnología para guiar su colaboración institucional de aprendizaje
- Busque apoyo de su comunidad de aprendizaje permanente: éste puede venir de los estudiantes, maestros, profesores, administradores y miembros de otras instituciones

Sea asertivo

- Reconozca que algo se tiene que hacer y esté consciente de que nada será perfecto
- Convierta en una meta el asegurarse de que el DHI sea incorporado en el currículo
- Sea positivo y persuasivo sobre lo que necesita hacerse
- Recuerde: la biblioteca debe estar en el centro de las acciones en cuanto al DHI

Figura 4. Obtención de Compromiso Institucional



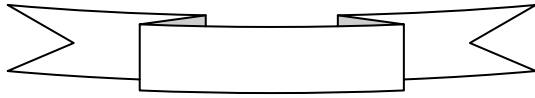
Referencias

ACRL (2004, Julio). "Information Literacy in Action". Consultado Julio 26, 2004: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitinaction/infolitaction.htm>

Byerly, G. and Brodie, C. (1999). "Information Literacy Skills Models: Defining the Choices". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

Peterson, P. L. y Clark, C. M. (1978). "Teachers reports of their cognitive processes during teaching". *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 4, pp. 555-565.

Walton, G. (November, 2004). Comments on the Draft International Guidelines on Information Literacy Produced for IFLA (E-Mail). Stoke-on-Trent, England.



Capítulo 5

Plan de acción

Para crear un programa DHI se necesita seguir un plan de acción con pasos que ayudarán a desarrollar ideas claras acerca de lo que se desea conseguir y cómo se supone que serán llevados a cabo los objetivos. La metodología para conducir la planeación estratégica varía de persona a persona y de institución a institución. Investigue cuáles son los estándares de planeación en su institución. Recuerde trabajar con un plan que responda a sus necesidades de planeación. En otras palabras, puede crear un plan con sólo seguir algunos simples y esenciales pasos: objetivos, metas, justificación, requerimientos y presupuesto. No obstante, puede que necesite trabajar de una manera más ortodoxa o completa, tal y como la que se discute en las siguientes secciones. Recuerde hacer cualquier planeación que sea relevante para crear un programa apropiado a sus necesidades.

Planeación: un primer paso para el DHI. Un plan estratégico es una excelente herramienta para vender y obtener apoyo de su comunidad de aprendizaje y autoridades institucionales en cuanto a sus metas DHI. Los pasos de la planeación pueden ser ajustados o adaptados de un libro de texto sobre administración, dependiendo del tiempo del que disponga para elaborar su acción. La práctica de planeación estratégica recomendada es involucrar al personal de la biblioteca y a representantes de la comunidad de usuarios como los catedráticos, los estudiantes y las autoridades universitarias relevantes. De manera ideal, el plan debe ser creado con el consenso y contribución de todos estos grupos. A continuación se describen los elementos que normalmente incluye un plan estratégico.

Misión. Este párrafo debe enunciar las metas y papeles esenciales del plan DHI. Evite explicar cómo planea cumplir con la misión. Una declaración de misión:

- Incluye su definición institucional de habilidades informativas
- Acata las políticas de habilidades informativas utilizadas por la biblioteca
- Hace referencia a las misiones de la institución y la biblioteca
- Enfatiza el qué más que el cómo o el por qué
- Enuncia la participación de los diferentes miembros de la comunidad: bibliotecarios, profesores, personal y administrativos

Visión. La visión debe ser encapsulada en una proposición que defina lo que el programa busca conseguir en el futuro, sea a corto, mediano o largo plazo: 1, 3 o 5 años. La visión debe:

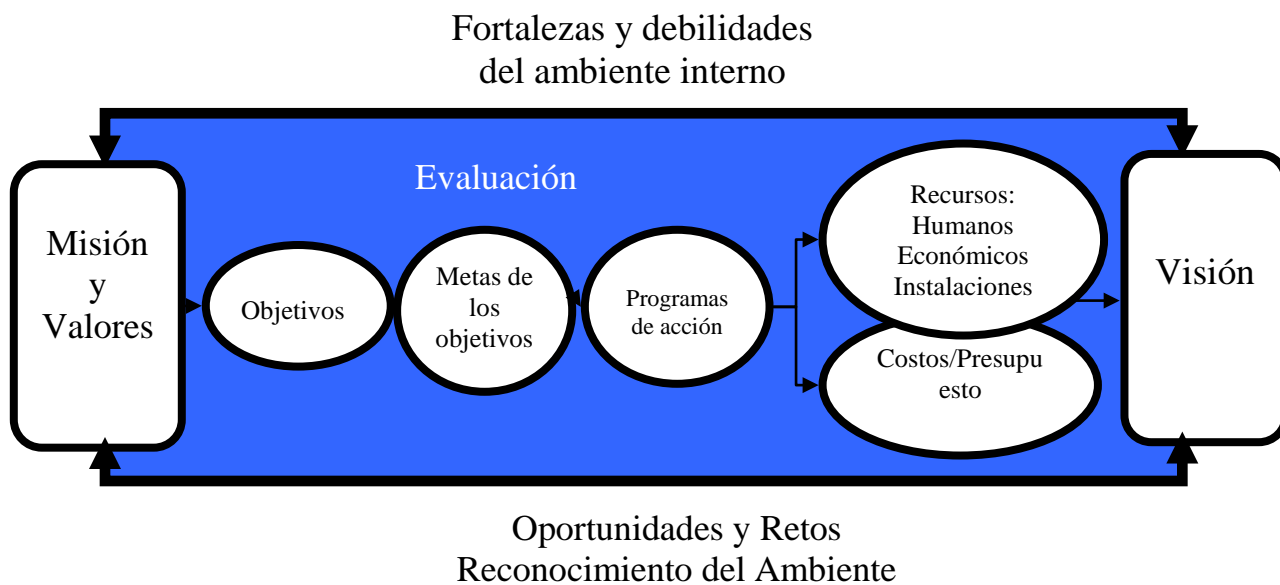
- Incluir los resultados esperados a largo plazo del programa DHI

- Estar escrita en lenguaje simple y conciso
- Enfatizar los resultados más que el cómo o el por qué obtenerlos

Justificación. La justificación del programa describe las razones, necesidades y beneficios de crear un programa DHI. La longitud de esta sección puede ser de una página o más. Es crucial convencer a los grupos potenciales de crear un programa DHI. La justificación incluye, normalmente:

- Los retos DHI de los usuarios, por ejemplo, ¿qué habilidades informativas deben dominar?
- Uso cualitativo de la información por usuarios potenciales y reales
- Declaración de los beneficios del proceso de aprendizaje para los individuos y para la institución
- Estadísticas para respaldar argumentos

Figura 5. Plan Estratégico



Fortalezas y debilidades. En esta sección se analiza brevemente la capacidad de la biblioteca para llevar a cabo el plan DHI. Debe usted:

- Listar todos los factores de la biblioteca que son positivos para asegurar el éxito del programa
- Analizar los recursos humanos, económicos y físicos disponibles en la biblioteca
- Incluir, en una lista separada, los retos que la biblioteca tiene o que podría enfrentar en la implementación del plan DHI
- Evaluar sus debilidades en términos humanos, económicos y de recursos físicos disponibles en la biblioteca para el programa DHI

- Escriba con enunciados positivos, asumiendo que los problemas son oportunidades de crecimiento

Escrutinio del ambiente. Analice los factores internos y externos que contribuyen o limitan el éxito de su plan DHI. Este escrutinio debe:

- Listar los factores institucionales que pueden ayudar o limitar al programa
- Evaluar los factores externos a la institución que puedan contribuir o afectar las posibilidades de un programa DHI exitoso
- Estar escrito utilizando un lenguaje positivo

Estrategias. Piense acerca del enfoque general de administración o los principios que utilizará para conducir su programa. Incluya:

- Estrategias de presupuesto que utilizará para financiar el programa
- Descripción de las estrategias efectivas y eficientes que aplicará para lograr el plan DHI
- Principios administrativos relevantes para la administración de la biblioteca

Metas y objetivos. Describa aquí sus metas generales. Éstas pueden ser categorizadas de diferentes modos: un ejemplo es agruparlas por tipo de usuarios, como estudiantes, profesores y personal administrativo, o por disciplinas o niveles de los cursos. Los objetivos también se pueden agrupar por procesos, como desarrollo del personal, creación de cursos DHI e infraestructura (adaptar o crear un aula electrónica). En esta sección:

- Cada meta puede dividirse en metas generales y específicas, dependiendo de los detalles que necesite o desee especificar
- Junto a cada objetivo, debe señalar la meta o metas que conseguirá
- Las metas deben ser específicas; por otro lado, deben mantenerse enfocadas en los resultados de aprendizaje que usted sienta que deben ser alcanzados por los estudiantes, manteniendo así un enfoque centrada en el estudiante.

Acciones. Estas son las tareas principales a completar para conseguir cada objetivo. En esta sección:

- Señale las diferentes acciones requeridas para conseguir cada meta
- Liste una o varias acciones, pero trate de ser breve
- Escriba las acciones en el orden en que necesitan ser llevadas a cabo

Recursos / Requerimientos. Para alcanzar sus metas y objetivos necesita especificar el tipo de recursos que necesita en cada una de sus acciones. En esta sección:

- Haga una lista separada de los títulos de las acciones, sin detalles
- Cuantifique debajo de cada acción el número y tipo de recursos humanos que requiere

- Describa sus requerimientos físicos, como un salón, espacio en oficinas, mobiliario, equipo, etc.
- Describa las metodologías, la capacitación y el trabajo administrativo que necesita para llevar a cabo sus acciones

Presupuesto. Estime el costo de cada uno de los recursos que necesita para realizar sus acciones. En esta sección:

- Estime sus costos
- Sea flexible en sus apreciaciones
- Los números determinan cuánto financiamiento necesita el programa DHI
- La información del presupuesto determina la factibilidad de las metas y los objetivos

Itinerario. Cree una tabla que indique las fechas límite para conseguir los objetivos. Esta será una herramienta para evaluar el progreso de su programa DHI. En esta sección:

- Elabore una matriz que liste los objetivos, subdivididos en metas, seguidas por las acciones específicas que necesita para completar cada meta
- Haga columnas para las unidades de tiempo (días, semanas, meses, años)
- Marque la celda que corresponda a la fecha esperada de inicio y terminación de cada acción
- Puede usar diferentes colores para marcar las fechas de inicio y terminación de las acciones

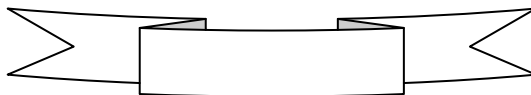
Referencias

ACRL (2003). “Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline”. Consultado julio 26, 2004:
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>

ACRL (2003). “Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries Approved”. Consultado julio 26, 2004:
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>

Spaeth, C. and Walter, L. (1999). “Implement a Literacy Program”. Consultado julio 26, 2004: <http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm>

WLMA and OSPI Essential Skills for Information Literacy (2004) Consultado julio 26, 2004: <http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm>



Capítulo 6

Administración de la enseñanza/aprendizaje

La participación de bibliotecarios profesionales en el desarrollo de habilidades informativas toma diferentes formas. El ideal es tener un programa que sea parte del currículo, pues las habilidades informativas requieren un desarrollo sostenido a través de todos los niveles de educación formal: primario, secundario y terciario o superior. Adquirir competencia informativa requiere que los estudiantes tengan experiencia acumulada en la mayoría (si no en todas) las materias, además de experiencias de aprendizaje previas. El desarrollo de las habilidades informativas debe ser entrelazado en el contenido, la estructura y la secuencia del currículo. La competencia en información no puede ser el producto de un solo curso (Bundy, 2004), de modo que la colaboración entre todos los involucrados en el proceso de aprendizaje es crucial. Los profesionales de la información deberían considerar participar en un curso de capacitación para la enseñanza o una certificación reconocida para ser parte del esfuerzo institucional en DHI.

Comienzo del programa. Los estudiantes necesitan experimentar, reflexionar y aplicar las habilidades informativas en todos sus niveles de estudio. Sin embargo, este no es siempre el caso, especialmente al inicio del programa DHI. En algunas instituciones puede tomar algún tiempo antes de que DHI sea una parte integral de las ofertas de cursos. A continuación, algunos consejos para comenzar y ejecutar un programa o curso DHI (Bundy, 2004; Stripling, 1999).

Lineamientos generales. Existen ciertos principios administrativos que deben ser aplicados a cualquier actividad relacionada con las HI:

- Un enfoque claro en un estándar en particular o en los estándares para toda actividad DHI
- Trabaje en los estándares uno por uno si no le es posible trabajar en todos al mismo tiempo
- Busque el apoyo de la planta docente si necesita saber cómo crear un curso
- Promueva efectivamente sus actividades DHI, por todos los medios que tenga
- Trabaje en equipo: cualquier actividad puede ser realizada por más de un profesional de la información
- Señale un líder para todos los esfuerzos DHI de la biblioteca, si es posible
- Recuerde que DHI no es del dominio exclusivo de la biblioteca: necesita colaborar con los diferentes miembros de su comunidad de aprendizaje
- Sea claro en los objetivos DHI respecto a cualquier tipo de actividad

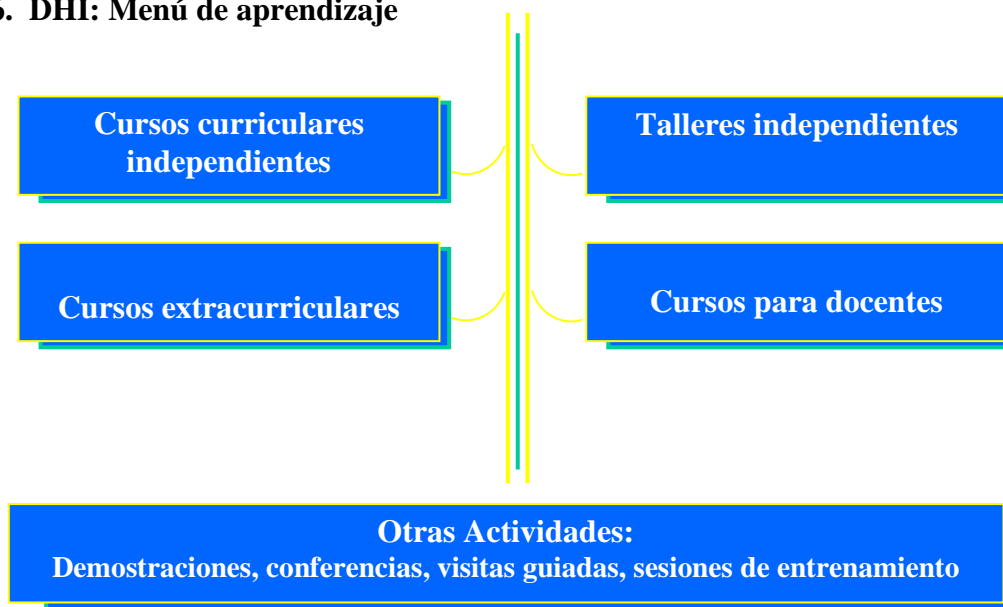
Las necesidades de habilidades informativas difieren. Los facilitadores DHI deben estar conscientes de que las necesidades difieren de una persona a otra. Los individuos y los

grupos tienen, por principio, competencias muy diferentes, y probablemente, más importante, diferentes motivaciones en relación con la satisfacción de esas necesidades y el desarrollo de competencias. Los estudiantes, por ejemplo, pueden parecer un grupo homogéneo con necesidades, destrezas y motivaciones similares, sin embargo, la experiencia reciente (en especial cuando la participación creciente es tomada en cuenta) contradice esta visión del cuerpo homogéneo de estudiantes o poblaciones. En términos pedagógicos, estos factores son expresados como *factores de presagio*, en donde los individuos llegan a una situación de aprendizaje con experiencias previas, características y concepciones del aprendizaje que, a su vez, se ven afectadas por factores sociales y de desarrollo, así como por estilos de aprendizaje. Autores como Biggs y Moore (1993) sugieren que es imperativo que esto sea tomado en cuenta (Walton, comunicación personal, noviembre, 2004).

Parte de los cursos regulares. Este tipo de instrucción en habilidades informativas se da como parte de un curso general conducido por el personal docente. Es un buen punto de partida para el trabajo DHI, y constituye una oportunidad para convencer a sus colegas académicos de los beneficios de las habilidades informativas. A continuación, algunas de las actividades que puede realizar para facilitar este proceso:

- Reúnase con los coordinadores académicos y comparta con ellos los beneficios
- Reúnase con docentes potenciales para DHI
- Distribuya documentos que expresen los beneficios de un programa DHI entre el profesorado
- Ofrezca sus servicios de habilidades informativas al personal docente para la planeación de sus cursos
- Prepare ejercicios DHI como ejemplo de maneras de enfocar el curso en el aprendizaje de estas habilidades
- Convierta a la biblioteca en el laboratorio de información
- Prepare un taller para la planta docente donde se discutan los conceptos DHI y la importancia de implementarlos en el salón de clases

Figura 6. DHI: Menú de aprendizaje



Cursos independientes del currículo. Estos cursos se ofrecen de manera independiente al currículo y están dedicados únicamente al desarrollo de habilidades informativas, pero son parte del currículo de los estudiantes. La responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje de la información recae completamente en los profesionales de la información. Si tiene la oportunidad de planear un curso independiente de habilidades informativas:

- Planee su curso o cursos de modo que coincidan con el diseño de la institución educativa
- Base el curso en una pedagogía constructivista: el incentivo está en que los estudiantes practiquen los conceptos
- Haga el curso interesante y llamativo para los alumnos, de acuerdo a sus carreras o programas académicos
- Los ejercicios deben enfocarse en algo que beneficie a los estudiantes en sus clases regulares
- De ser posible, asócielo con el curso de algún profesor, de manera que sus ejercicios sean de la misma materia
- Ajuste la extensión de los cursos de acuerdo al tiempo disponible
- Los cursos no deben ser muy largos, entre cuatro y diez horas es lo ideal
- Divida los temas y preséntelos en más de un curso, si es necesario

Cursos extra-curriculares. Un curso extracurricular es más fácil de planear, pues es independiente del currículo de la institución educativa. Sin embargo, la meta a largo plazo es tener cursos DHI como parte del currículo. A continuación, algunas sugerencias para cursos extra-curriculares:

- Siga los procedimientos y formatos de cualquier curso académico regular
- Escoja fechas en las que los estudiantes tengan menos trabajo escolar (los estudiantes tienen menos tiempo para este tipo de cursos al inicio y al fin de periodo)
- Dé algún reconocimiento a aquellos que tomen el curso, como un certificado (la biblioteca puede tener su propio programa de certificación en información)
- Tome este camino independiente sólo si es necesario, recuerde que los cursos integrados son más exitosos

Talleres independientes. Son el medio para capacitar en objetivos específicos DHI, y también de actualizar las habilidades informativas de los diferentes miembros de su comunidad de aprendizaje. Debido a que necesitan estar conectados al currículo de una forma deliberada, estos cursos sólo deben ser dados como último recurso. El aprendizaje significativo tiene lugar sólo cuando está contextualizado e integrado: esto es el centro mismo de la teoría constructivista (Walton, comunicación personal, noviembre de 2004). Si no obstante los ofrece, una serie de talleres puede ser integrada a un curso completo. Los siguientes pasos pueden ser aplicados de igual manera a cursos integrados así como a cursos/módulos independientes.

- Planee talleres de desarrollo de habilidades informativas para incrementar destrezas específicas
- Los talleres deben estar enfocados

- La duración debe ser breve y estar calendarizada cuando los estudiantes tengan tiempo libre (hora del almuerzo, vacaciones)
- Elabore un programa para todo el periodo con diferentes opciones de talleres
- La facilitación de los talleres puede compartirse con otros profesionales de la información, si están disponibles
- Mantenga animadas las sesiones
- Nombre el taller con palabras pegajosas que se enfoquen en su contenido real

Cursos para la planta docente. Los profesores y maestros son los actores clave para el éxito de cualquier programa DHI. Catedráticos, profesores y maestros necesitan aprender nuevas competencias de información, aunque algunas veces no lo reconozcan. Por tal razón, hay que ofrecerles una capacitación flexible y diversa. Mantenga en mente lo siguiente cuando capacite a educadores:

- La planta docente es el sector que más importa convencer acerca de los beneficios DHI
- Elabore un curso a la medida de las necesidades de los profesores
- Con cada curso que facilite para la comunidad de aprendizaje, ganará defensores del programa DHI
- Diseñe un curso experiencial en el que facilite habilidades de información que la planta docente pueda adaptar para utilizar en el aula
- Ofrezca el curso antes o después del ciclo escolar
- Haga el curso parte del programa institucional de capacitación para docentes
- Promueva el curso entre aquellos catedráticos que sean promotores de la biblioteca
- Ofrezca el curso en un horario especial, e incluya un descanso para el café
- Prepare actividades de aprendizaje en las que los participantes puedan reflexionar, considerando sus propias necesidades didácticas
- Recuerde que los participantes que son profesores pueden ser más demandantes, así que prepare bien sus materiales y contenido

Otras actividades. Pueden incluir demostraciones, ponencias, visitas guiadas y sesiones de entrenamiento. Un buen programa DHI incluye un amplio espectro de opciones regulares y complementarias para apoyar el aprendizaje, las cuales incluyen:

- Ofrecer sesiones de capacitación sobre pedido a la planta docente
- Crear un menú de opciones con sesiones de capacitación listas
- Proveer información acerca de los objetivos y beneficios a los participantes
- Preparar y distribuir material impreso para cada actividad
- Realizar las sesiones en las aulas u otros escenarios que pueden no estar tan bien adaptados como la biblioteca
- Reconocer a los académicos que ofrecen oportunidades de habilidades informativas a la biblioteca
- Si su tiempo es limitado, reserve fechas y tiempo para realizar este trabajo

Referencias

Adams, L. (2004). "Designing the Electronic Classroom". Consultado julio 28, 2004:
<http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html>

"Assessment in Library and Information Literacy Instruction" (2004). Consultado julio 26, 2004: <http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html>

Biggs, J. and Moore, P. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.

Bundy, A. (2004). "Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice". Consultado julio 26, 2004:
<http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>

Cortes J. (2002). "Diseño y Equipamiento de Salones Electrónicos para Programas de DHI". Consultado julio 28, 2004:
http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf

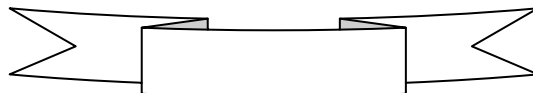
Gratch-Lindauer, B. (2000). "Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources". Consultado julio 26, 2004:
<http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>

"Information Literacy Instruction: a Selection of Tools for Instructors" (2004). Consultado julio 26, 2004:
http://mapageweb.umontreal.ca/deschatg/AAFD_index_en.html

"Information Literacy Program" (2003). Consultado julio 26, 2004:
<http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm>

Stripling, B. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

"Teaching Library Projects" (2004). Consultado julio 26, 2004:
<http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html>



Capítulo 7

Desarrollo de personal

Los bibliotecarios pueden optimizar su tiempo enseñando a los estudiantes y al personal docente cómo encontrar, evaluar y utilizar la información. Deben reenfocar su trabajo para entrenar a los individuos en la búsqueda y el uso, en lugar de únicamente la localización de fuentes y la recuperación. Sin embargo, el papel de instructor impone un reto: los bibliotecarios deben entrenarse en la búsqueda de oportunidades para aprender o mejorar sus habilidades como facilitadores del aprendizaje.

Necesidad del bibliotecario como instructor. Los nuevos métodos pedagógicos en las escuelas y universidades requieren que los bibliotecarios tomen parte activa en el proceso de aprendizaje. De tal modo, los bibliotecarios deben (Goldfarb, citado en Stripling, 1999):

- Asumir el nuevo papel como facilitadores de instrucción y conocimientos
- Proveer de habilidades esenciales en: a) acceso a la información, b) selección de recursos de información, c) facilitación del uso de la información en el proceso de aprendizaje (Kuhlthau, citado en Stripling, 1999)
- Aprender y enseñar los nuevos formatos de información (lineal y no lineal)
- Facilitar puntos de acceso no tradicionales o en constante cambio a medida que los medios de información y sus fuentes evolucionan

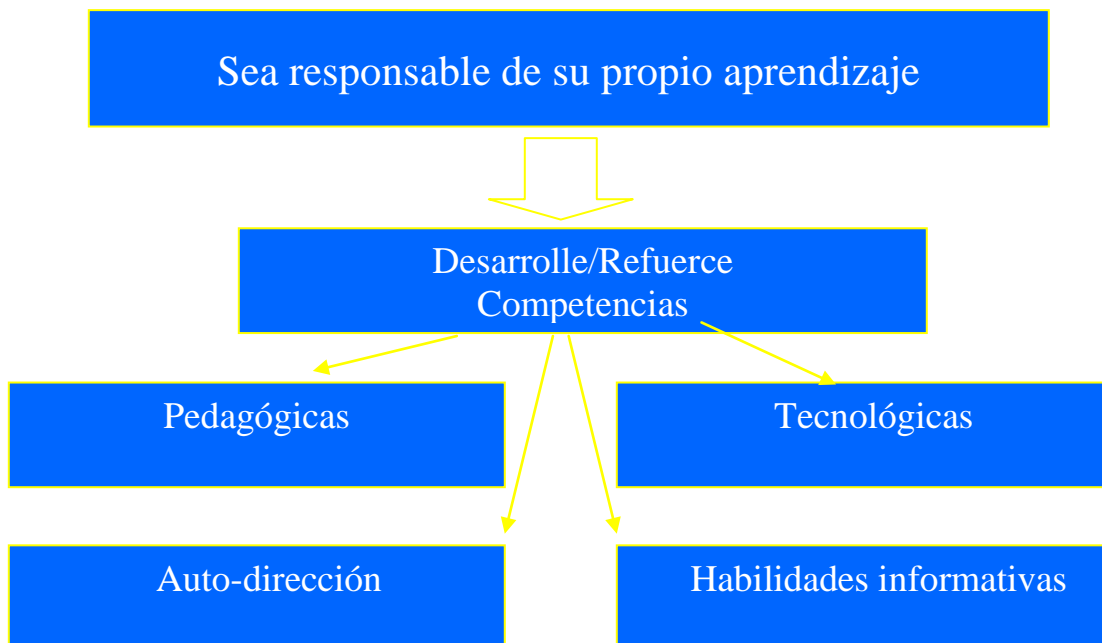
Auto-crecimiento de los bibliotecarios. El desarrollo profesional de los bibliotecarios depende de procesos y acciones autónomas. Necesitan (Goldfarb, citado en Stripling, 1999):

- Desarrollar su propia destreza en habilidades informativas
- Desarrollar la habilidad de facilitar el aprendizaje, y enseñar a pensar y cuestionar de manera crítica
- Ser responsables de su propio aprendizaje y de sus propias destrezas tecnológicas
- Recibir capacitación bibliotecaria constante: una forma crucial de aprender nuevas destrezas y conceptos
- Participar en organizaciones profesionales, asistir a conferencias y adquirir literatura técnica
- Darse tiempo para colaborar con pares, dar y recibir apoyo continuo, y ofrecer y recibir consejos relacionados al plan de estudios

Capacitación institucional. La biblioteca necesita proveer la capacitación adecuada de acuerdo a sus medios. Un programa para incrementar o desarrollar capacidades de enseñanza puede incluir lo siguiente:

- Un programa de entrenamiento que abarque a toda la biblioteca, incluyendo al personal directivo
- El programa puede ser dividido en sesiones separadas para entrenamiento básico, intermedio y avanzado
- Un margen de tiempo sugerido para cursos que se lleven a cabo a lo largo de más de un año
- Por lo menos cuatro tipos de cursos: pedagógico, tecnológico, auto-directivo, y el de las competencias relacionadas con la información:
 - El componente pedagógico del programa debería incluir temas sobre cómo crear un curso, diseño de las lecciones, evaluación, comunicación en clase, manejo de grupos y resolución de conflictos, entre otras habilidades de enseñanza básicas
 - La capacitación tecnológica debería incluir cursos sobre aplicaciones de oficina, administración de cursos, aplicaciones de diseño *web* y manejo de equipo
 - Bajo auto-dirección, el programa debe incluir administración del tiempo, planeación, talleres motivacionales y administración en general
 - La capacitación relacionada con la información debe hacer a los bibliotecarios expertos en el uso de las herramientas y recursos de información disponibles en la biblioteca, además de la Internet, incluyendo buscadores, bases de datos y publicaciones electrónicas, entre otros contenidos informativos dentro o fuera de la biblioteca.

Figura 7. Desarrollo de Personal



Aprendizaje a distancia y aprendizaje-e. La tarea de facilitar DHI a varios grupos de estudiantes es realizada más fácilmente cuando se utilizan el aprendizaje a distancia y el aprendizaje-e. Esta podría ser una solución al número limitado de bibliotecarios o profesionales de la información en la biblioteca.

Los profesionales en el DHI necesitan dominar las nuevas modalidades de capacitación y educación que emplean redes (especialmente el internet) como salones virtuales, en lugar de los salones físicos tradicionales. Los bibliotecarios pueden interactuar en línea con sus estudiantes, de modo que los estudiantes pueden completar sus investigaciones y trabajos desde su casa, oficina o donde sea que haya acceso a una computadora y a redes de telecomunicaciones; de manera similar, el bibliotecario puede realizar su trabajo como tutor donde quiera que haya acceso a una computadora.

Referencias

Biggs, J.B. and Moore, P.J. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.

Goldfarb, E. K. (1999). "Learning in a Technological Context". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

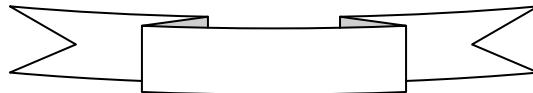
Kuhlthau, C. C. (1999). "Literacy and Learning for the Information Age". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

Marton, F. and Saljo, R. (1997). "Approaches to Learning". En F. Marton, et al (Eds), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish University Press.

Oellers, B. and Monfasani, R. (2001, April). "Capacitación del Personal y Formación de Usuarios". Consultado julio 24, 2004: <http://www.abgra.org.ar/>

Saavedra Fernández, O. (2003, May). "El bibliotecario del siglo XXI". En ACIMED. 11 Consultado julio 26, 2004: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci10503.htm

Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull, Reino Unido: University of Hull.



Capítulo 8

Teorías del aprendizaje

Las teorías actuales del aprendizaje están basadas en la psicología cognitiva y las investigaciones de la educación constructivista. La familiaridad con estas teorías es esencial si los bibliotecarios han de desarrollar técnicas de enseñanza efectivas para guiar el aprendizaje (McGregor, citado en Stripling, 1999). Un bibliotecario no sólo necesita estar familiarizado con los componentes del desarrollo de habilidades informativas, sino también demostrar competencia como facilitador del aprendizaje (pedagogía), y tener en mente las diferencias de aprendizaje de cada estudiante.

Existen muchas teorías del aprendizaje, y cada una tiene sus variaciones internas. No existe una teoría correcta ni una incorrecta, ya que no todas las prácticas educativas están basadas en una escuela específica de pensamiento (Grassian & Kaplowitz, 2001). Los bibliotecarios necesitan escoger la teoría —con sus variaciones— que sea compatible con su propio estilo de enseñanza, así como con el tema a ser enseñado. Tenga en mente que (Squires, 1994):

- El aprendizaje involucra cambio
- Este cambio tiende a ser permanente
- El aprendizaje puede involucrar un cambio en la conciencia (cómo pensamos), en el comportamiento (qué hacemos) o en ambos
- El aprendizaje se da a través de la interacción con elementos de nuestro ambiente, como la información, los eventos y las experiencias (incluyendo a la enseñanza y la capacitación, entre varias otras)

A continuación se presenta un resumen de las principales teorías del aprendizaje, los modelos de aprendizaje y los factores que influyen en el aprendizaje de los individuos, su modo de pensar y sus conceptos de aprendizaje (McGregor, citado en Stripling, 1999). Hay que enfatizar que estas son solo algunas de las muchas que existen.

Teoría Conductista. La realidad es externa y absoluta. Es medible; la causa y el efecto pueden ser determinados y estandarizados; un ejemplo de aplicación es el *test* estandarizado. Algunos de los conceptos principales son:

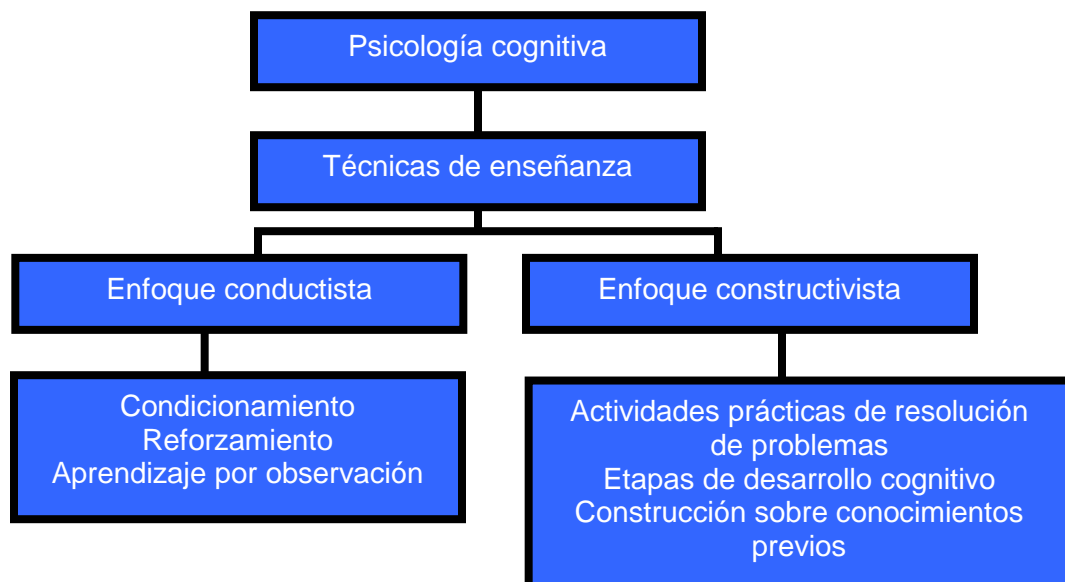
- *Condicionamiento* (Pavlov, 2005). — El aprendizaje es interpretado de acuerdo al comportamiento observable. Lo que hace la gente es lo que importa, no lo que piensa.
- *Reforzamiento* (Skinner, 1986). — El estímulo es proporcionado después de que un acto se realiza como forma de alentar o desalentar la repetición de la conducta.

- Aprendizaje por observación (Bandura, 2004). — El aprendizaje ocurre por la observación y posterior imitación del comportamiento observado.

Enfoque Constructivista. La realidad es construida socialmente por los individuos, quienes determinan su realidad basándose en sus conocimientos y experiencias previos y únicos. Esta teoría difiere de la conductista al asumir que es posible examinar lo que no es observable e intentar comprender lo que sucede en la mente cuando aprendemos. El pensamiento actual sobre el aprendizaje está fuertemente influenciado por la teoría constructivista y sus investigaciones. Algunos de los modelos constructivistas de la educación son:

- *Actividades prácticas de resolución de problemas* (Dewey, 1967). — El aprendizaje puede ser alcanzado mediante el pensamiento reflexivo para resolver problemas a través del análisis de problemas similares a los de la vida real y sus posibles alternativas de solución, esto es, los profesores como guías más que como distribuidores de la información.
- *Etapas del desarrollo cognitivo* (Piaget, 2005). — El desarrollo del aprendizaje en los niños se incrementa a través del entendimiento previo, incluso si las ideas previas son poco precisas. Describe las cuatro etapas del desarrollo que los niños tienen que superar. No pueden progresar de una etapa a la siguiente hasta que hayan cumplido cierto criterio, reconoce lo que los niños pueden hacer, en lugar de lo que no pueden.
- *Construcción en base al conocimiento previo* (Bruner, 1962). — Los aprendedores construyen sobre su aprendizaje previo para alcanzar niveles más avanzados de entendimiento. El aprendizaje es un proceso activo de descubrimiento y categorización.

Figura 8. Teorías del Aprendizaje



Modelos de aprendizaje (McGregor, 1999). En los modelos constructivistas de la educación, la pedagogía del aprendizaje y la psicología cognitiva se basan en diferentes modelos de aprendizaje que no son necesariamente exclusivos unos de otros.

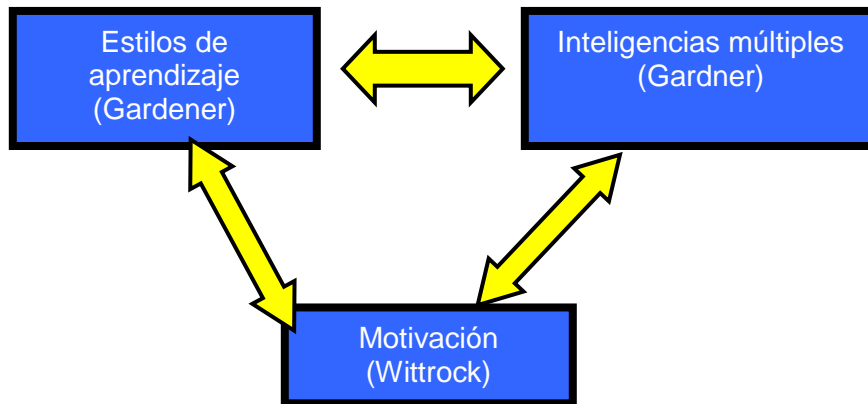
- *Aprendizaje en base a la averiguación* (Bruner, 1962). — El docente proporciona problemas (con respuestas abiertas, cerradas o activas) para que el estudiante los resuelva, y le proporciona los recursos para resolverlos.
- *Aprendizaje centrado en el alumno.* — Los estudiantes son vistos como individuos que tienen algo que decir sobre lo que aprenden. El aprendizaje es activo y los estudiantes son alentados a auto-dirigirse, tomando la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.
- *Aprendizaje cooperativo* (Slavin, 1995). — La interacción entre estudiantes promueve el logro de las metas de aprendizaje más eficientemente que de manera individual.
- *Aprendizaje basado en el cerebro.* — Este estilo de aprendizaje está basado en cinco supuestos: 1) el cerebro opera organizando la entrada y dándole significado; 2) el cerebro funciona por patrones de búsqueda; 3) el cerebro puede hacer más de una cosa a la vez, y procesa el todo y las partes de manera simultánea; 4) las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje, y 5) cada cerebro es individual y diferente de todos los demás.
- *Aprendizaje significativo.* → Los estudiantes se enfrentan a tareas significativas y desafiantes, o a la resolución de problemas del mundo real. Construyen sus propios significados cuando les interesa lo que aprenden, lo regulan y lo controlan; cuando se fijan sus propias metas de aprendizaje, son conscientes y capaces de escoger sus propias estrategias de aprendizaje, así como de trabajar con otros estudiantes. Este modelo involucra varios de los descritos más arriba.

Factores del proceso de aprendizaje (McGregor, 1999). — El aprendizaje se ve afectado por diferentes factores, incluyendo los múltiples tipos de inteligencia, los estilos de aprendizaje y la motivación.

- *Inteligencias múltiples* (Gardner, 1983). — La inteligencia es un concepto multifacético y los estudiantes tienen múltiples formas simultáneas de analizar sus realidades. Estas son: lingüística, lógica-matemática, espacial, quinestésica (corporal), musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.
- *Estilos de aprendizaje* (Gardner, 1983). — Un estilo de aprendizaje es una preferencia general, mientras que la inteligencia es una capacidad para enfrentar un contenido específico. Algunos autores enfatizan las preferencias físicas y ambientales, los estilos cognitivos y formas de trabajar. Hay varias categorizaciones para evaluar los tipos de personalidad, preferencias sensoriales (visual, auditiva, quinestésica), preferencias ambientales y estilos de pensamiento.

- *Motivación* (Wittrock, 2004). — El proceso de iniciar, sostener y dirigir una actividad tiene una fuerte influencia en la manera en que la gente aprende. Los programas de motivación están basados en la teoría conductista, p. ej., proporcionan recompensas extrínsecas para alentar a los estudiantes a que aprendan. El inconveniente es que los estudiantes tienden a enfocarse en la recompensa más que en la actividad en sí misma.

Figura 9. Factores del proceso de aprendizaje



Pensamiento y aprendizaje (McGregor, 1999). La forma en que la gente piensa y sus tipos de pensamiento son elementos de importancia en el proceso de aprendizaje.

- *La taxonomía de Bloom* (Bloom, 1956). — La taxonomía para clasificar los objetivos de aprendizaje en el dominio cognitivo enlista las habilidades de pensamiento en un orden jerárquico que sugiere las destrezas que los docentes deben promover. Estas destrezas, desde la más simple hasta la más compleja, son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. El conocimiento es referido como el significado más simple, de manera distinta a la definición común en la bibliotecología.
- *Pensamiento crítico* (Ennis, 1985). — Es un “pensamiento razonable, reflexivo, que se enfoca en decidir qué creer o qué hacer” (pp. 54). Las definiciones incluyen componentes de toma de decisiones y mejoramiento del pensamiento.
- *Pensamiento creativo* (Cave, 1996). — Es la habilidad para ver las cosas de una manera distinta a la obvia o tradicional. El pensamiento creativo tiene dos componentes: divergente y convergente. El primero es la habilidad intelectual para pensar en más de una cosa al mismo tiempo y elaborar ideas, y el segundo es la habilidad de evaluar lógicamente, hacer una crítica y escoger la mejor idea de una selección de ideas.
- *Metacognición* (Blakey y Spence, 1990). — Pensar sobre el pensar es conocido como metacognición: un importante elemento tanto en el pensamiento crítico como en el

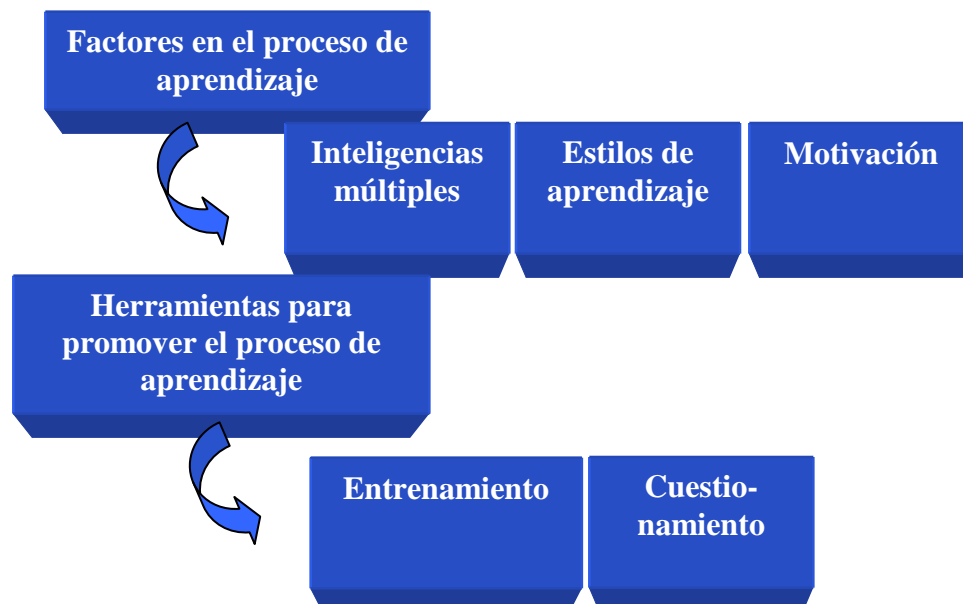
creativo. Los aprendedores que están conscientes de qué y cómo están pensando pueden mejorar su pensamiento. Un ejemplo de este enfoque es pedir a los estudiantes que releen y analicen los pensamientos que han registrado en diarios.

- *Modelos mentales* (Glynn, 1997). — Los modelos mentales son el marco sobre el que se construyen nuevos entendimientos (como en las teorías de Piaget y Vygotsky). Los aprendedores perciben los conceptos a través de representaciones mentales que les ayudan a comprender. Los modelos mentales resaltan la importancia del conocimiento previo, pues éste está almacenado dentro de modelos, y el nuevo conocimiento se construye sobre éstos.

Herramientas para promover el aprendizaje (McGregor, 1999). Existen diversas técnicas para alentar el aprendizaje, incluyendo:

- *Coaching*. La guía (de apoyo, facilitación) de un estudiante o estudiantes a través de una tarea o un tren de pensamiento es una técnica útil para los docentes. Esto es lo opuesto a dirigir.
- *Cuestionamiento*. Una herramienta útil para acceder a los conocimientos previos o extender el pensamiento. Se utiliza para alentar el pensamiento divergente, crítico o de orden elevado.

Figura 10. Elementos de Aprendizaje



Referencias

- Bandura, A. (1998) "Personality Theories". Consultado el 28 de julio de 2004 de: <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>
- Biggs, J. B., (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990, May-June). "Thinking for the Future". *Emergency Librarian*, No. 18, pp. 11-14
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longman, Green and Co.
- Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press.
- Cave, C. (1996). "The Creativity Web". Consultado el 5 de noviembre de 1998: <http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/>
- Dewey, J. (1967). *La Concepción democrática en educación*. México: Losada.
- "Educational Technology and Information Literacy: Planning to Make a Difference in How we Teach and Learn" (2004). Consultado el 28 de julio de 2004: http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm
- Ennis, R. (1985). "Goals for a Critical Thinking Curriculum". En A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Grassian, E and Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New York: Neal-Schuman.
- Glynn, S. (1997, January). "Drawing Mental Models". *Science Teacher*, Vol. 61, pp. 30-32.
- Information Literacy: Learning How to Learn* (2004). Consultado el 28 de julio de 2004: http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html
- "Information Power: Building Partnerships for Learning: Learning and Teaching Principles of School Library Media Programs" (2004). Consultado el 28 de julio de 2004: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm>
- "Learning Theories" (2004). Consultado 28 de julio de 2004 de:

http://www.emtech.net/learning_theories.htm#Skinner1

McGregor, J. H. (1999). "How do we learn?" En Barbara K. Stripling, (ed.), *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited

Pavlov, I. P. (1999, May). "Condicionamiento Clásico". Consultado el 13 de octubre de 2004:

<http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm>

Piaget, J. (2005). "Psicología de la inteligencia". Consultado el 13 de octubre de 2004:

<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm>

Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Among Students: Theory, Research, and Implications for Active Learning*. Baltimore, USA: Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University.

Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull, Reino Unido: University of Hull.

Tarpy, R. M. (1999). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

"Teacher Tips, Tools, and Tutorials: Information Literacy Skills Used in BCPS Research Lessons" (2004). Consultado el 28 de julio de 2004:

<http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips/>

Wittrock, M. C. (1986). *Students' Thought Processes*. New York: Macmillan.



Capítulo 9

Valoración del Aprendizaje

Valoración es el juicio cuidadoso que parte de la observación estrecha de los aprendedores a través de su proceso de aprendizaje. Requiere las fases de recolección, análisis y reporte de datos a través de todo el proceso de aprendizaje de habilidades informativas (AASL, 1998). La valoración difiere de la evaluación en el sentido de que ésta última usualmente otorga valor a una tarea hasta que el estudiante la termina. La valoración es un proceso más amplio, pues recopila información sobre el desempeño de los estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje de habilidades informativas, así como cuando terminan sus tareas. Otra diferencia importante es que la valoración “es realizada junto con el estudiante, mientras que la evaluación se realiza sobre su trabajo. La valoración debe involucrar a los estudiantes en una búsqueda y producción encaminadas a comunicar y demostrar lo que saben” (AASL, 1998, pp. 67). Los siguientes aspectos incluyen los principales factores a tomar en cuenta cuando se está evaluando el aprendizaje de habilidades informativas:

¿Por qué valorar?

- Enriquece el crecimiento de los estudiantes (formativo)
- Mejora la instrucción (formativo)
- Reconoce el logro (sumativo)
- Modifica y mejora el programa (sumativo)

Importancia de la valoración

- El logro de los estudiantes está vinculado con las técnicas de valoración (Wiggins, 1998)
- La valoración es crítica al determinar si el aprendizaje está ocurriendo (Jones y Gardner, citados en Stripling, 1999)
- Encuentra mejores formas de evaluar las habilidades del alumno en cuanto a las destrezas académicas (Baron, 1995)
- El éxito de los estudiantes se desencadena con la valoración (Baron, 1995)
- El aprendizaje y la valoración basados en el desempeño pueden ser implementados en todos los niveles y grados de todas las disciplinas
- Las pruebas usadas actualmente únicamente auditan lo que los estudiantes hacen
- Habilidad para amalgamar la valoración y la instrucción en una sola estrategia
- Se puede conducir una medición constante y continua del desempeño de los estudiantes a través del ciclo de aprendizaje (Jones y Gardner, citados en Stripling, 1999)

- La valoración del desarrollo de habilidades informativas debería ser integrado en el resto del currículo a través de todos los niveles y todas las disciplinas

Enfoque en el aprendizaje independiente

- La valoración debería estar basada en el desempeño, de manera que los estudiantes estén preparados para la vida, no sólo para la escuela
- Promoviendo técnicas de autovaloración, los estudiantes aprenden cómo evaluar la información para resolver problemas, tomar decisiones y convertirse en aprendedores independientes
- Capacite a los estudiantes para crear un conjunto de estrategias de valoración y criterios para monitorear su trabajo (Donan y Stein, citados en Stripling, 1999)
- Ayude a los estudiantes en su auto-reflexión
- La valoración debe estar deliberadamente diseñada para mejorar y ayudar en el desempeño del estudiante
- Una auténtica valoración significa medir el desempeño del estudiante con base en tareas que son relevantes y utilizadas en la vida real (Baron, 1995)
- Diseñe y use la valoración enfocándose en las necesidades del estudiante

Enfoque en el pensamiento superior

- El nuevo enfoque DHI está en la búsqueda de información, su evaluación y utilización: ya no sólo en la búsqueda de fuentes y recuperación
- DHI debería enfatizar los procesos superiores de pensamiento (aplicación, síntesis, y evaluación de la información), además de las habilidades menores del pensamiento (recuerdo y comprensión de la información) (Donnahan y Stein, citados en Stripling, 1999)
- Enseñe procesos de información, como la toma de decisiones y la resolución de problemas, en lugar de sólo conocimiento de la información, de manera que los estudiantes puedan dominar la habilidad para aprender
- Haga explícitos los procesos de información en todas las técnicas de valoración
- Las asignaciones y la valoración deben vincular las habilidades de procesos con la presentación de la información (Jones y Gardner, citados en Stripling, 1999)

Preguntas del facilitador DHI

- ¿Qué estoy tratando de valorar?
- ¿Qué han aprendido los estudiantes?
- ¿Cómo se sienten los participantes acerca de su propio aprendizaje?
- ¿Los estudiantes están aprendiendo realmente?

Preguntas para el proceso de evaluación (Wiggins, 1998)

- ¿La valoración mide lo que pretende medir?

- ¿El criterio de puntuación es claro, objetivo y relacionado de manera explícita con los estándares?
- ¿El sistema de puntuación es confiable y discrimina adecuadamente los grados de calidad en el trabajo?
- ¿La tarea evaluada representa un reto?
- ¿La técnica de valoración ofrece un reto de aprendizaje apropiado para los estudiantes?
- ¿La tarea valorada refleja los retos del mundo real, sus contextos y restricciones?

Ejemplo (Stec, 2004). “Seleccione los criterios de valoración principal y descompóngalos en componentes menores. Estas unidades no solo clarifican sus criterios de valoración, sino que deben ser la base para el diseño del currículo. Un ejemplo abreviado:

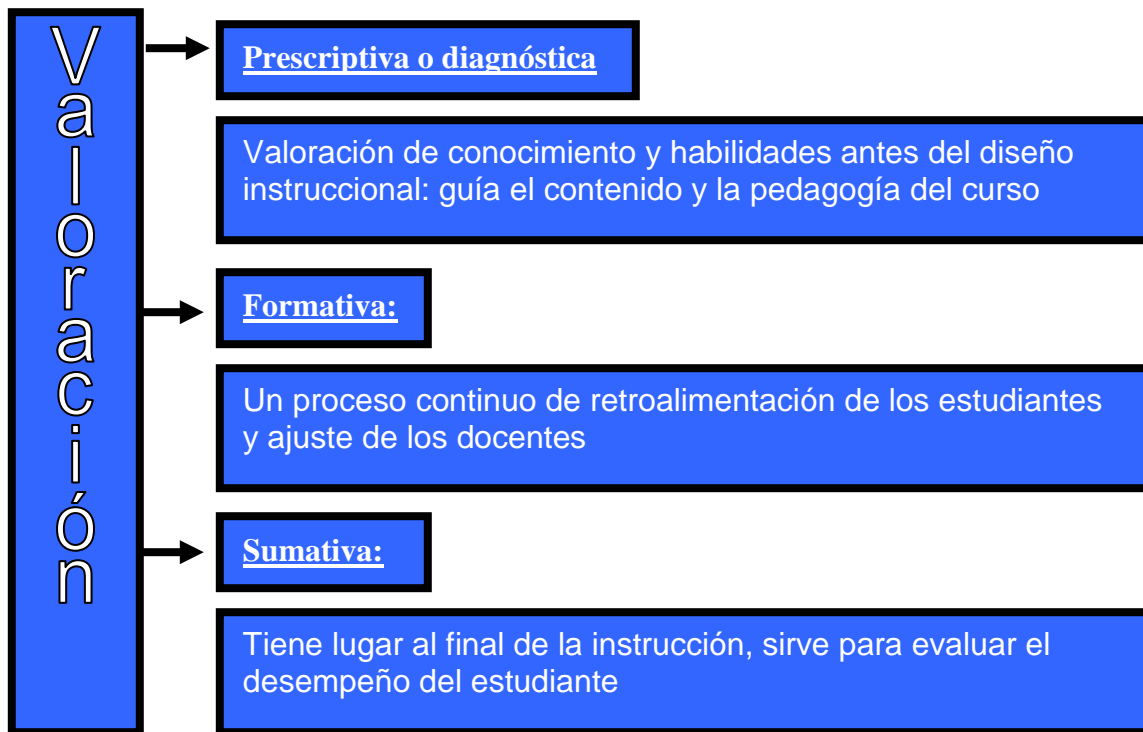
- ¿Pueden los estudiantes incorporar artículos apropiados en sus trabajos de investigación?
- ¿Pueden los estudiantes localizar índices de publicaciones periódicas? ¿En impresos?
- ¿Pueden usar computadoras para búsquedas electrónicas?
- ¿Pueden crear una estrategia de búsqueda útil?
- ¿Conocen los suficientes términos para buscar por palabra clave?
- ¿Entienden el vocabulario controlado y lo utilizan?
- ¿Emplean estrategias de búsqueda Booleana de manera efectiva?
- ¿Seleccionan artículos revisados por sus pares en su investigación?” (p. 3)

Tipos de valoración del aprendizaje (Stec, 2004). Los tres tipos de valoración son los siguientes:

- *Prescriptiva o diagnóstica.* Valora el conocimiento y la destreza de los participantes antes de que la instrucción sea diseñada. Éstas pueden tomar la forma de pruebas estandarizadas o desarrolladas por el instructor, audiciones o revisión del trabajo previo de los estudiantes.
- *Formativa.* Provee retroalimentación acerca del aprendizaje de los estudiantes mientras se está dando la instrucción, y permite al instructor ajustar sus técnicas de enseñanza durante el curso. Por ejemplo, requerir a los estudiantes que escriban un “reporte reactivo” de una página sobre una asignación de lectura, o preparar una bibliografía con notas de materiales de investigación varias semanas antes de que el trabajo de investigación sea completado.
- *Sumativa.* Es una evaluación final del criterio para evaluar que se da al final de la instrucción, p. ej., respuestas de opción múltiple, ensayos asignados bajo condiciones controladas, una evaluación de las citas utilizadas en el trabajo de investigación del estudiante o la revisión de un portafolio. Los dos ejemplos anteriores requieren el desarrollo de una *rúbrica* de valoración. **Las valoraciones del sentir de los estudiantes acerca de la instrucción pueden tomar la forma de cuestionarios o grupos**

enfocados. Éstas técnicas no evalúan el aprendizaje y frecuentemente son utilizadas erróneamente para este propósito” (p. 3).

Figura 11. Valoración



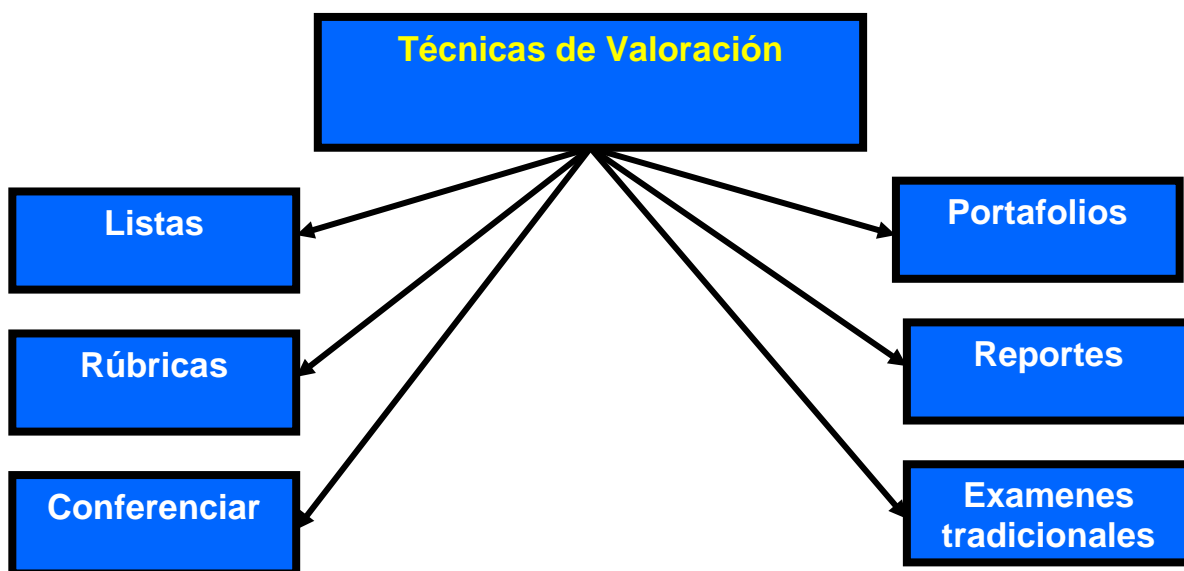
Técnicas de valoración. Hay diferentes métodos de valoración para apoyar a los estudiantes a través de su proceso de aprendizaje DHI. A continuación, las principales herramientas recomendadas:

- *Listas de verificación.* Son listas para guiar a los estudiantes en el cumplimiento de sus asignaciones. Incluyen las diferentes etapas, niveles o ítems necesarios para completar la asignación. Deben ser recordatorios visuales que ayuden al crecimiento del estudiante. Las listas de verificación deben ser proporcionadas al principio de la asignación de modo que puedan ser utilizadas durante todo el proyecto o tarea de aprendizaje para auto-retroalimentación.
- *Rúbricas.* Una rúbrica es una valoración estructurada de manera precisa que guía a los estudiantes hacia la consecución de un desempeño exitoso. Incluye, normalmente, una lista graduada de los atributos que los estudiantes deben desarrollar en sus tareas de aprendizaje. Los niveles de desempeño exitoso e inaceptable deben evitar el lenguaje evaluativo como las etiquetas enjuiciadoras. Los términos deben describir el resultado exitoso que el estudiante ha de obtener (Donnahan y Stein, citados en Stripling, 1999). La rúbrica puede ser dividida de acuerdo con los pasos del proceso con un indicador claro de cada elemento a considerar para alcanzar la meta deseada.
- *Conferenciar.* Una técnica basada en una discusión con el aprendedor, entre los aprendedores o con la clase entera para reflexionar oralmente el proceso DHI. Puede

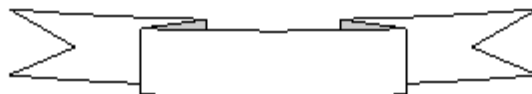
ser realizado en las diferentes etapas de las tareas de información, así como al final del proceso. Utiliza preguntas hechas por el facilitador, las cuales inquietan sobre el proceso de aprendizaje.

- *Portafolios.* Consiste en la acumulación del trabajo del estudiante a lo largo del tiempo e integrado en un paquete final de productos DHI. Los portafolios son técnicas útiles de valoración porque le dan a los estudiantes la posibilidad de ver cómo sus productos de aprendizaje se integran en un producto final. Muestran que los estudiantes aprendieron (estándares de contenido) y son capaces de realizar (estándares de ejecución) (Jones y Gardner, citados en Stripling, 1999). Son una excelente forma de medir la eficiencia en el cumplimiento de las metas de aprendizaje, y evaluar la efectividad de las estrategias de aprendizaje, así como la claridad en la presentación del conocimiento.
- *Reportes.* Estos son ejercicios de ensayo muy útiles, siempre y cuando no sean en ejercicios de cortar y pegar o una repetición de la información encontrada en medios impresos o electrónicos, con poca síntesis o sin evaluación de la información recuperada. Simplemente producir reportes impresos derrota el propósito de la enseñanza (Jones y Gardner, citados en Stripling, 1999).
- *Exámenes tradicionales.* La lista de preguntas con respuestas abiertas u opciones estructuradas es también útil, mientras no se enfoque en el contenido del conocimiento. Las pruebas pueden ser usadas cuando el tiempo es limitado o cuando la valoración está enfocada en un aspecto específico del aprendizaje
- *Otros enfoques.* Una evaluación integral enfatiza la necesidad de triangular los resultados de aprendizaje esperados con las intervenciones docentes y la valoración en un todo homogéneo. (Bligh, 2000). Un método similar es propuesto por Biggs (1999), cuyo modelo Estructura de Resultados de Aprendizaje Observados, SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*) ofrece una estructura para valorar las destrezas de pensamiento.

Figura 12. Técnicas de Valoración



- American Association of School Librarians (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.
- Angelo, T. A., and Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron, M A., and Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.
- Biggs, J. B., (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Bligh, Donald A. (2000). "What's the Use of Lectures?". En Gibbs (ed.), *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.
- Donnahan, J. and Stein, B. B. (1999). "Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Goldfarb, E. K. (1999). "Learning in a Technological Context". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Jones, A. J. and Gardner, C. (1999). "Student Learning: Linking Research and Practice". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Kitzinger, J. (1995, July). "Introducing Focus Groups". *British Medical Journal*, No. 3, pp.299-302
- "Practical Assessment, Research, and Evaluation" (2003). Consultado el 20 de octubre de 2004: <http://pareonline.net/>
- S.A.I.L.S (2004). Consultado el 25 de mayo de 2004: <http://sails.lms.kent.edu/index.php>
- Stec, E. (2004). Guidelines for Information Literacy Assessment (A flyer). The Hague: IFLA.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, J. "Creativity in Assessment of Library Instruction" (2000). *Reference Services Review*, No. 28, pp. 323-334.



Capítulo 10

Definiciones de Conceptos Básicos

Los conceptos incluidos en esta lista están definidos desde un punto de vista operacional. En general, tienen más de una connotación semántica que varía dependiendo del proceso y lugar en donde se utilice, y que no están incluidos en este glosario. Varios conceptos están basados en definiciones creadas por otros autores, cuando este es el caso, la fuente es citada. El objetivo del vocabulario es brindar un marco conceptual para el estudio de las habilidades informativas

Alumno. Una persona involucrada en el proceso educativo. El significado implica a alguien que participa en el proceso de enseñanza orientada a la educación, es decir, un rol pasivo. *Sinónimos: estudiante, aprendiz.*

Aprendedor. Este término aún carece de aceptación en el lenguaje educativo. Denota al individuo que participa en un proceso educativo orientado al aprendizaje, donde tiene la responsabilidad de construir conocimiento en un ambiente flexible, con o sin el apoyo de un facilitador. *Sinónimos: estudiante.*

Aprender. “Proceso de adquisición y modificación de aptitudes cognitivas, estrategias, convicciones, actitudes y comportamientos” (Schunk, 1997). *Sinónimos: estudiar.*

Aprendizaje. “Efecto del proceso de aprender, el cual se define como una transformación perdurable producida en el comportamiento o capacidades de un individuo gracias a la práctica u otras formas de experiencia.” (Shuell, 1986). *Sinónimos: educación, enseñanza.*

Aptitudes informativas. La semántica de esta frase difiere de "competencias informativas" en el sentido que “competencias” implica un conjunto de habilidades, pero pueden ser consideradas como sinónimas. El diccionario de la Real Academia Española (2005) enfatiza que competencia es pericia, aptitud, idoneidad para hacer; mientras que aptitud es considerada como la capacidad y disposición para algo. En otras palabras, las aptitudes informativas pueden ser definidas como la capacidad de identificar una necesidad información y la actitud necesaria para satisfacerla. *Sinónimos: competencias informativas, capacidades informativas.*

Competencias informativas. El término "competencia" implica un grupo de habilidades para identificar una necesidad de información, así como también recuperar, evaluar, usar y reconstruir el conocimiento contenido en las fuentes de información recuperadas *Sinónimos: aptitudes informativas, capacidades informativas, habilidades informativas.*

Constructivismo. Proceso de aprendizaje centrado en el estudiante; este usa habilidades para que el individuo construya su propio conocimiento, usando estrategias de

investigación, estudio de casos, equipos de trabajo (o trabajo colaborativo), y el aprendizaje significativo, entre otros avances pedagógicos. *Términos relacionados: ciencia cognitiva, aprendizaje significativo.*

Desarrollo de habilidades informativas (DHI): Proceso facilitado en instituciones educativas que centra su atención en los estudiantes o el cuerpo docente, a fin de que desarrollen competencias en identificar, hallar, acceder, recuperar, y usar información. *Sinónimos: desarrollo de habilidades informativas, formación de usuarios, instrucción bibliográfica, alfabetización en información, alfabetización informativa, formación de usuarios y el acrónimo “alfin”.*

Docente. Académico que tiene a su cargo el proceso educativo. Tiene una connotación general de enseñanza orientada a la educación, denota de igual manera a maestro y profesor. El docente, en su acepción tradicional, tiene a su cargo la función de proveer el conocimiento en el espacio educativo, con el proceso educativo centrado en su propia capacidad, al menos en lo que los estudiantes pueden hacer. *Sinónimos: profesor, catedrático, educador, académico, maestro, instructor.*

Estudiante. Término común usado en educación para llamar a alguien que estudia en una institución de enseñanza. Las teorías actuales consideran un concepto superior que va más allá de estudiar, donde la palabra propuesta para designar a un estudiante es “aprendedor”. *Sinónimos: estudiante, escolar.*

Facilitador. Término usado en administración para denotar a un individuo que apoya democráticamente a un grupo para que por sí mismo alcance los objetivos de aprendizaje deseados. En educación, se refiere a un profesor que trabaja como orientador del proceso de aprendizaje con un determinado grupo de personas y aprendedores, de modo que puedan construir su propio conocimiento. *Sinónimos: Formador, instructor, orientador, gestor de aprendizaje, director de aprendizaje (similar a un equipo deportivo), administrador de aprendizaje, guía de aprendizaje.*

Habilidad. Destreza desarrollada para realizar una función informativa. *Sinónimos: capacidad, competencia.*

Habilidades informativas. El término *information literacy* es de uso común en el mundo anglosajón para denominar las destrezas informativas que implican la capacidad de identificar cuando se necesita información, y la capacidad y la aptitud para localizar, evaluar y utilizar la información con eficacia. En español, el significado de *information literacy* involucra el concepto de alfabetizar, es decir, enseñar a leer y a escribir. Alfabetizar es un término usado por los ministerios de educación para denominar a la enseñanza básica de la lectura y de la escritura, pero no necesariamente el aprender a aprender. El término preferido, por lo tanto, es el de Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI), por lo menos desde el punto de vista de la lengua española en América Latina; en España se prefiere Alfabetización Informativa (o informacional). *Sinónimos: habilidades informativas, aptitudes informativas, competencias informativas, instrucción bibliográfica, educación de usuarios, formación de usuarios, alfabetización informativa, alfabetización informacional, alfabetización en información, competencias informativas.*

Información. Es la percepción de un dato o datos a través de la estimulación de uno de nuestros sentidos. En otras palabras “un individuo adquiere información cuando se da cuenta de que ciertos datos forman parte de un acontecimiento” (Debons, 1988). Este grupo de datos relevantes puede ser adquirido cuando el sujeto los adquiere, procesa, organiza, transmite, difunde y utiliza para transformarse a si mismo y a su entorno. *Sinónimos: datos, conocimiento.*

Proceso de aprendizaje. Fases requeridas por un estudiante para construir conocimiento; éste puede realizarse en diferentes espacios educativos, tal como un salón de clase, un laboratorio, una biblioteca o usando la internet. *Sinónimos: educación, instrucción, enseñanza.*

Profesor. Sinónimo de maestro. La palabra implica un proceso educativo orientado a la enseñanza. En las instituciones de educación anglosajonas, *professor* denota la posición más alta que un académico puede alcanzar, en otras palabras, es tener una formación académica profesional completa, especialmente en investigación, además de la enseñanza. En América Latina, este término se utiliza para designar a un académico sin que importe el hecho de que solamente enseñe y raramente investigue. *Sinónimos: académico, maestro, catedrático.*

Teoría cognitiva. Grupo de teorías e investigaciones científicas, derivadas sobre todo de la teoría de Jean Piaget, las cuales están basadas en “...el procesamiento mental de la información: su adquisición, organización, codificación, revisión, almacenamiento y recuperación de la memoria, así como el olvido (Schunk, 1997).” *Sinónimos: psicología cognitiva, ciencia cognitiva, cognoscitivismo, cognitivismo.*

Referencias

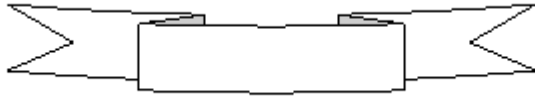
Debons, A., Horne, E. y Cronenweth, S. (1988). *Information science: an integrated view*. Boston, G.K. Hall

Diccionario de la Real Academia Española. [Versión electrónica] (2005). Disponible en: <http://www.rae.es/>

Piaget, J. (2005). “Psicología de la inteligencia”. Consultado el 28 de Junio, 2004: <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm>

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall

Shuell, T. J. (1986). “Cognitive Conceptions of Learning”. *Review of Educational Research*, Vol. 56, No. XXX, pp. 411-436.



11. Lista general de referencias

1. "Assessment in Library and Information Literacy Instruction" (2004). Consultado julio 26, 2004: <http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html>
2. "Educational Technology and Information Literacy: Planning to Make a Difference in How we Teach and Learn" (2004). Consultado el 28 de julio de 2004: http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm
3. "Information Literacy Instruction: a Selection of Tools for Instructors" (2004). Consultado julio 26, 2004: http://mapageweb.umontreal.ca/deschatg/AAFD_index_en.html
4. "Information Literacy Program" (2003). Consultado julio 26, 2004: <http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm>
5. "Information Literacy Standards" (2001). Consultado julio 27, 2004: <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>
6. "Information Literacy: Definitions and Models". (2004). Consultado 21 de septiembre de 2004: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>
7. "Information Power: Building Partnerships for Learning: Learning and Teaching Principles of School Library Media Programs" (2004). Consultado el 28 de julio de 2004: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm>
8. "Learning Theories" (2004). Consultado 28 de julio de 2004 de: http://www.emtech.net/learning_theories.htm#Skinner1
9. "Practical Assessment, Research, and Evaluation" (2003). Consultado el 20 de octubre de 2004: <http://pareonline.net/>
10. "Teacher Tips, Tools, and Tutorials: Information Literacy Skills Used in BCPS Research Lessons" (2004). Consultado el 28 de julio de 2004: <http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips/>
11. "Teaching Library Projects" (2004). Consultado julio 26, 2004: <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html>
12. ACRL (2004, Julio). "Information Literacy in Action". Consultado Julio 26, 2004: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitinaction/infolitaction.htm>
13. ACRL (2003). "Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline". Consultado julio 26, 2004: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>
14. ACRL (2003). "Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries Approved". Consultado julio 26, 2004: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>
15. ACRL (2004, February). "Information Literacy Competency Standards for Higher Education". Consultado julio 26, 2004: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>
16. Adams, L. (2004). "Designing the Electronic Classroom". Consultado julio 28, 2004: <http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html>
17. American Association of School Librarians (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.
18. American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: ALA.
19. Angelo, T. A., and Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
20. Bandura, A. (1998) "Personality Theories". Consultado el 28 de julio de 2004 de: <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>
21. Baron, M A., and Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.
22. Bawden, D. (2001, Marzo). "Information and Digital Literacies: A Review of Concepts". *Journal of Documentation*. No. 57, pp. 218-259.
23. Behrens, S.J (1994, Abril). "A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy". *College and Research Libraries*. Vol. 55, No. 4, pp.309-322.
24. Biggs, J. and Moore, P. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.
25. Biggs, J. B., (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
26. Biggs, J.B. and Moore, P.J. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.

27. Blakey, E. and Spence, S. (1990, May-June). "Thinking for the Future". *Emergency Librarian*, No. 18, pp. 11-14
28. Bligh, Donald A. (2000). "What's the Use of Lectures?". En Gibbs (ed.), *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.
29. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman, Green and Co.
30. Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press.
31. Bruce, C. and Candy, P. (Eds.) (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga, Wagga, Australia: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
32. Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press.
33. Bundy, A. (2002). "Essential Connections: School and Public Libraries for Lifelong Learning". *Australian Library Journal*, Vol. 51, pp.47-70.
34. Bundy, A. (2004). "Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice". Consultado julio 26, 2004: <http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>
35. Byerly, G. and Brodie, C. (1999). "Information Literacy Skills Models: Defining the Choices". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
36. Byerly, Greg and Brodie, Carolyn S. (1999). "Information Literacy Skills Models: Defining the Choices". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
37. Campbell, S. (2004). "Defining Information Literacy in the 21st century". En IFLA 70th Conference. Consultado 21 de septiembre de 2004: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf>
38. Candy, P. (2002). "Lifelong Learning and Information Literacy". Consultado octubre 20, 2004: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>
39. Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
40. Cave, C. (1996). "The Creativity Web". Consultado el 5 de noviembre de 1998: <http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/>
41. *Chambers English Dictionary* (2003). 9 Ed. Edinburgh: W. and R. Chambers and Cambridge: Cambridge University Press. 1856 p.
42. Cortes J. (2002). "Diseño y Equipamiento de Salones Electrónicos para Programas de DHI". Consultado julio 28, 2004: http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf
43. Cortés, J.; González, D.; Lau, J., Et al. (2002). *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Juárez, México: UACJ.
44. Debons, A., Horne, E. y Cronenweth, S. (1988). *Information science: an integrated view*. Boston, G.K. Hall
45. Dewey, J. (1967). *La Concepción democrática en educación*. México: Losada.
46. Dibble, M. (2004). Directory of Online Resources for Information Literacy: Information Literacy Standards. Consultado julio 26, 2004: <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html>
47. Diccionario de la Real Academia Española. [Versión electrónica] (2005). Disponible en: <http://www.rae.es/>
48. Donnanhan, J. and Stein, B. B. (1999). "Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
49. Ennis, R. (1985). "Goals for a Critical Thinking Curriculum". En A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
50. Ford, N. (2003, Abril). "Towards a Model of Learning for Educational Informatics". *Journal of Documentation*, Vol. 60, pp.183-225.
51. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
52. Glynn, S. (1997, January). "Drawing Mental Models". *Science Teacher*, Vol. 61, p. 30-32.
53. Goldfarb, E. K. (1999). "Learning in a Technological Context". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
54. Grassian, E and Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New

York: Neal-Schuman.

55. Gratch-Lindauer, B. (2000). "Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources". Consultado julio 26, 2004:
<http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>
56. Hancock, V. E. (2004). "Information Literacy for Lifelong Learning". Recuperado el 21 de octubre de 2004 de: <http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html>
57. Hepworth, M. (2004, Marzo). "A Framework for Understanding User Requirements for an Information Service: Defining the Needs of Informal Careers". *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, Vol. 55, pp. 695-708.
58. Hiscock, J and Marriott, P. (2003, Marzo). "A Happy Partnership Using an Information Portal to Integrate Information Literacy Skills into an Undergraduate Foundation Course". *Australian Academic and Research Libraries*, Vol. 34, pp. 32-41.
59. Horton, Jr. F. (2004, Diciembre). Comments on International Guidelines on Information Literacy. (E-Mail), Washington, DC. 4p.
60. Humes, B. (2004, Julio). "Understanding Information Literacy". Consultado 26 de julio de 2004:
<http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>.
61. Information Literacy: Learning How to Learn (2004). Consultado el 28 de julio de 2004:
http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html
62. Jones, A. J. and Gardner, C. (1999). "Student Learning: Linking Research and Practice". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
63. Kapitzke, C. (2003). "Information Literacy: A Positivist Epistemology and a Politics of Outformation". *Educational Theory*, Vol. 53, No. 1 pp. 37-53.
64. Kitzinger, J. (1995, July). "Introducing Focus Groups". *British Medical Journal*, No. 3, pp.299-302
65. Kuhlthau, C. (1999). "Literacy and Learning for the Information Age". En Barbara K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
66. Langford, L. (2001, June). "Critical Literacy: A Building Block Towards the Information Literate School Community". *Teacher Librarian*, Vol. 28, pp. 18-21.
67. Marton, F. and Saljo, R. (1997). "Approaches to Learning". En F. Marton, et al (Eds), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish University Press.
68. McGregor, J. H. (1999). "How do we learn?" En Barbara K. Stripling, (ed.), *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited
69. McKenzie, Jamie. (1997). "Filling the Tool Box: Classroom Strategies to Engender Student Questioning". Consultado 5 de noviembre de 1998: <http://fromnowon.org/toolbox.html#Class>
70. Mednick, M. (2002). *Information Literacy: The New Challenge*. California.
71. Nimon, M. (2002, March 24). "Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian". *Australian Academic and Research Libraries*, Vol. 33, pp. 14-24.
72. Normas sobre alfabetización informativa en educación superior (2002). En Tercer Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas. Consultado julio 28, 2004:
<http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm>
73. Oellers, B. and Monfasani, R. (2001, April). "Capacitación del Personal y Formación de Usuarios". Consultado julio 24, 2004: <http://www.abgra.org.ar/>
74. Owusu-Ansah, E. (2003). "Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It". *The Journal of Academic Librarianship*, Vol.29, pp. 219-230.
75. Pappas, M and Tepe, A. (2002). *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning*. Colorado, USA: Greenwood.
76. Pavlov, I. P. (1999, May). "Condicionamiento Clásico". Consultado el 13 de octubre de 2004:
<http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm>
77. Peterson, P. L. and Clark, C. M. (1978). "Teachers' reports of their cognitive processes during Teaching". *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 4, pp. 555-565.
78. Piaget, J. (2005). "Psicología de la inteligencia". Consultado el 13 de octubre de 2004:
<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm>
79. Rader, H. (2002) "Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review". *Library Trends*,

Vol.51, No. 1, pp. 242-259.

80. S.A.I.L.S (2004). Consultado el 25 de mayo de 2004: <http://sails.lms.kent.edu/index.php>
81. Saavedra Fernández, O. (2003, May). "El bibliotecario del siglo XXI". En ACIMED. 11 Consultado julio 26, 2004: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci10503.htm
82. Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall
83. SCONUL (2001). *The Seven Pillars of Higher Education*. London: SCONUL.
84. Shuell, T. J. (1986). "Cognitive Conceptions of Learning". *Review of Educational Research*, Vol. 56, No. XXX, pp. 411-436.
85. Siitonen, L. (2004, July). "Information Literacy: Gaps Between Concepts and Applications". Consultado 26 de julio de 2004 de: <http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm>
86. Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.
87. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Among Students: Theory, Research, and Implications for Active Learning*. Baltimore, USA: Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University.
88. Spaeth, C. and Walter, L. (1999). "Implement a Literacy Program". Consultado julio 26, 2004: <http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm>
89. Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull, Reino Unido: University of Hull.
90. Stec, E. (2004). Guidelines for Information Literacy Assessment (A flyer). The Hague: IFLA.
91. Stripling, B. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
92. Tarpy, R. M. (1999). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
93. Walton, G. (November, 2004). Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5p.
94. Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
95. Williams, J. "Creativity in Assessment of Library Instruction" (2000). *Reference Services Review*, No. 28, pp. 323-334.
96. Wittrock, M. C. (1986). *Students' Thought Processes*. New York: Macmillan.
97. WLMA and OSPI Essential Skills for Information Literacy (2004) Consultado julio 26, 2004: <http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm>

12. Índice

A

académico · 24, 33, 55, 56
acceso · 9, 10, 16, 19, 37, 39
acciones · 29
acciones en bibliotecas que contribuyen al desarrollo de habilidades informativas · 9
acciones generales · 23
alumno · 54
aprendedor · 54
aprender · 54
aprendizaje · 54
aprendizaje a distancia y aprendizaje-e · 39
aprendizaje permanente · 14
aptitudes informativas · 54
auto-actualización de los bibliotecarios · 37

C

comienzo del programa · 31
compartir el liderazgo · 24
competencias informativas · 54
comunicación y uso ético de la información · 20
conceptos de alfabetización relacionados con las habilidades informativas · 8
constructivismo · 54
constructivista · 11, 33, 34, 40, 41
cultura institucional · 24
cursos extra-curriculares · 33
cursos independientes del currículo · 33
cursos para la planta docente · 34

D

definición y articulación de la necesidad informativa · 19
desarrollo de Habilidades Informativas · 9
desarrollo de habilidades informativas (DHI) · 54
docente · 55
docentes · 32, 43, 44, 51

E

el concepto de habilidades informativas · 8
enfoque constructivista · 41
enfoque en el aprendizaje independiente · 48
enfoque en el pensamiento superior · 48
escrutinio del ambiente · 29
estrategias · 29
estrategias para el cambio · 23
estructura de los estándares · 19

estudiantes · 5, 7, 8, 10, 11, 15, 21, 25, 27, 29, 31, 32-34, 37, 39-44, 47-51, 54-56
evaluación · 3, 11, 19, 38, 43, 47, 48, 49, 50, 51
evaluación de la información · 19
evite asumir destrezas y elecciones como existentes · 21

F

facilitador · 5, 24, 32, 37, 40, 48, 51, 54-55
factores del proceso de aprendizaje · 42
financiamiento · 30
fortalezas y debilidades · 28

G

grande o pequeña, su biblioteca tiene un papel en el DHI · 16

H

habilidad · 55
habilidades informativas · 55
herramientas para promover el aprendizaje · 44

I

importancia de la valoración · 47
información · 7, 55
Information literacy · 9
Itinerario · 30

L

las bibliotecas y bibliotecarios como agentes de cambio · 15
lineamientos generales · 31
localización de la información · 19
los programas y revisiones al currículo son sólo un producto potencial · 16

M

metas y objetivos · Véase
modelos de aprendizaje · 42

N

necesidad de un uso efectivo de la información · 7

necesidad del bibliotecario como instructor · 37

O

organización de la información · 20

P

plan Estratégico · 28

por qué valorar · 47

preguntas del facilitador · 48

preguntas para el proceso de evaluación · 49

presupuesto · 24, 27, 29, 30

proceso de aprendizaje · 6, 28, 31, 33, 37, 43, 47, 50,
51, 55-56

profesor · 56

Q

qué es “*literacy*” · 7

qué es información · 7

R

recursos / requerimientos · 30

retos potenciales · 24

S

sea asertivo · 25

T

talleres independientes · 34

técnicas de valoración · 47, 48

teoría cognitiva · 56

teoría conductista · 40

tipos de valoración del aprendizaje · 49

traducción del término · 11

U

un primer paso para el DHI · 27

uso de la información · 10, 19, 37

uso de la Información · 20

uso de las Directrices · 6

V

visión · 27