



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
Facultad de Comunicación y Documentación  
Departamento de Información y Comunicación



**UNIVERSIDAD DE LA HABANA**  
Facultad de Comunicación  
Departamento de Ciencias de la Información

## **TESIS DOCTORAL**

### **Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas.**

Autor: **Alejandro Uribe Tirado**

Directora: **Dra. María Pinto**

**Granada**  
**Octubre, 2013**

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

**Paulo Freire, 1997**

**Conformamos una comunidad lingüística que nos acoge y nos identifica frente a otras regiones del mundo. Al mismo tiempo, representamos una entidad pluriétnica y multicultural en la que convivimos numerosos grupos con orígenes, lenguas y tradiciones diversas. Todo ello constituye la riqueza de nuestro patrimonio común. La plataforma que representa nos permite avanzar en la consolidación de nuestra identidad, ampliar los alcances de nuestro desarrollo y enfrentar con provecho los desafíos de un mundo globalizado. Conociendo y compartiendo la Historia Iberoamericana afirmaremos los lazos entre nuestros pueblos.**

**OEI, 1999**

## **AGRADECIMIENTOS**

***A todos mis seres queridos que me apoyaron desde niño y hasta hoy,  
pero especialmente, a mi esposa Silvia, mi hijo Esteban y mi hija Mariana,  
porque un Doctorado lo hace el esfuerzo de toda una familia***

***A mi asesora  
María Pinto,  
por su confianza y deseo de trabajo en conjunto***

***A la Escuela Interamericana de Bibliotecología  
y la Universidad de Antioquia,  
por el tiempo y apoyo para estos años de estudio e investigación***

***A la AUIP, la Universidad de Granada y la Universidad de La Habana,  
por haber contado con la beca para su realización***

***A todos los profesionales de la información y profesores,  
que en toda Iberoamérica colaboraron y valoraron  
mi trabajo y los recursos creados desde el mismo  
para aprovechamiento de todos***

***Y finalmente,***

***A Dios, a la vida, porque ser Doctor, poder trabajar estudiando  
y trabajar enseñando e investigando, es un privilegio en este mundo,  
y especialmente en un país de América Latina,  
por eso, el compromiso de retribuir todo lo aprendido  
para el beneficio de nuestra sociedad  
es un compromiso de hoy y para siempre...***

## **RESUMEN:**

Este trabajo de investigación presenta en su parte inicial, un recorrido histórico e interpretativo de los aportes teórico-conceptuales y prácticos que desde la Alfabetización Informacional –ALFIN–, desde la formación en competencias informacionales –COMPINFO–, se han realizado los últimos treinta y cinco años desde el contexto internacional (IL-INFOLIT), y específicamente, desde el contexto iberoamericano, en relación con los desarrollos e implicaciones en la educación superior.

Tras este recorrido, que permite ubicar en líneas de tiempo el desarrollo histórico de esta temática, y tener una mirada general del estado del arte y las posiciones teóricas-conceptuales que asume y propone este trabajo respecto a la ALFIN-COMPINFO, se pasa a definir y analizar las implicaciones e interrelaciones que conlleva el concepto-práctica de “Lecciones Aprendidas”.

Realizada esa delimitación, se presenta el trabajo de análisis aplicado que esta investigación sigue, considerando el Modelo que propone, el cual incluye cuatro métodos e instrumentos seleccionados y elaborados para la *captura* de ***Lecciones Aprendidas en Programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica.***

Finalmente, tras contar con la participación de 289 casos, se sintetizan y describen como **GUÍA** las lecciones aprendidas más significativas de estos programas formativos (**75 lecciones**), para ser tenidas en cuenta como propuesta de buenas prácticas, para que instituciones ya en procesos de ALFIN-COMPINFO puedan generar mejoramientos continuos, y para las que inician o aún no han incorporado esta formación, puedan tener una orientación que les ahorre tiempo, recursos, esfuerzos y aprendizajes, y así, con las debidas adaptaciones contextuales, avancen más eficiente y eficazmente ante la urgencia de incorporar la alfabetización informacional, las competencias informacionales, en la formación universitaria del siglo XXI.

## **PALABRAS CLAVE:**

Alfabetización informacional, competencias informacionales, multialfabetismo, universidades, lecciones aprendidas, buenas prácticas, Iberoamérica

## **ABSTRACT:**

This research presents initial part, a historical and interpretative narrative of the theoretical and practical contributions from information literacy or information competencies training, which have made the past thirty-five years since the international context (IL-INFOLIT), and specifically, from the Iberoamerican context (ALFIN-COMPINFO), in relation to the developments and implications for higher education.

After this narrative, which allows timelines to locate in the historical development on this subject, and have an overview of the state of the art and theoretical-conceptual positions, which assumes and proposes this text regarding Information Literacy or Information Competencies, is passed to define and analyze the implications and interrelationships involving the concept and practice of "Lessons Learned".

It realized that delimitation, presents the work of analysis applied that this research continues, considering the model proposed, which includes four methods and tools, selected and prepared, to capture ***Lessons Learned in Information Literacy Programs at universities in Ibero-America.***

Finally, after having the participation of 289 cases, are synthesized and described as ***GUIDE***, the most significant lessons learned from these training programs (**75 lessons**), to be considered as a proposal for good practice for institutions that currently develop information literacy processes can generate continuous improvements, and for the starting or have not yet incorporated this training may have an orientation that saves time, resources, effort and learning, and so, with the necessary context adaptations, move more efficiently and effectively, considering the urgency must exist to incorporate information literacy, information competencies, in university education in the XXI century.

## **KEYWORDS:**

Information literacy, information competencies, multiliteracy, universities, lessons learned, best practices, Ibero-America

## TABLA GENERAL DE CONTENIDOS

	<i>Pág.</i>
<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>1</u>
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
<u>ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL MUNDO</u>	<u>10</u>
<b>CAPÍTULO 2.</b>	
<u>ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y UNIVERSIDAD</u>	<u>46</u>
<b>CAPÍTULO 3.</b>	
<u>LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN IBEROAMÉRICA. UN CAMINO PROPICIADO POR LAS UNIVERSIDADES</u>	<u>77</u>
<b>CAPÍTULO 4.</b>	
<u>LECCIONES APRENDIDAS: DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO A LA PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA. DIFERENTES MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA SU IDENTIFICACIÓN-CAPTURA EN PROGRAMAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS</u>	<u>126</u>
<b>CAPÍTULO 5.</b>	
<u>CAPTURA, IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS LECCIONES APRENDIDAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS. CUATRO ESTRATEGIAS-FASES INTEGRADAS</u>	<u>181</u>
<b>CAPÍTULO 6.</b>	
<u>RESULTADOS. LAS LECCIONES APRENDIDAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS</u>	<u>231</u>
<u>CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LECCIONES APRENDIDAS Y PRODUCTOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO</u>	<u>316</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>329</u>
<u>BIBLIOGRAFÍA POR CAPÍTULOS</u>	<u>339</u>

## **TABLA ESPECÍFICA DE CONTENIDOS**

	<i>Pág.</i>
<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b>	<b><u>1</u></b>
Justificación	1
Características Investigativas	5
Hipótesis de la Investigación	5
Preguntas de Investigación	5
Objetivos de Investigación	6
Paradigma y Tipo de Investigación	7
<b><u>CAPÍTULO 1. ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL MUNDO</u></b>	<b><u>9</u></b>
1.1 QUÉ ENTENDER POR ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	9
1.2 ALFIN-COMPINFO EN LÍNEAS DE TIEMPO. SU HISTORIA COMO PROCESO...	17
1.2.1 Seis períodos desarrollo histórico de IL-INFOLIT	21
<b><u>CAPÍTULO 2. ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y UNIVERSIDAD</u></b>	<b><u>46</u></b>
2.1 RECONOCIMIENTO DE LA IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO EN LA EDUCACIÓN GENERAL Y EN LA UNIVERSITARIA	46
2.2 MODELOS, NORMAS-ESTÁNDARES Y CLASIFICACIONES DE IL-INFOLIT A NIVEL UNIVERSITARIO	58
2.2.1 Recorrido General	58
2.2.2 Propuesta integradora de los Modelos y Normas-Estándares internacionales a nivel de educación universitaria	61
2.2.3 Universidad Alfabetizada en Información y Categorías de Clasificación	71
<b><u>CAPÍTULO 3. LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN IBEROAMÉRICA. UN CAMINO PROPICIADO POR LAS UNIVERSIDADES</u></b>	<b><u>77</u></b>
3.1 CÓMO NOMBRAR LA ALFIN-COMPINFO EN IBEROAMÉRICA	78

3.2 LA ALFIN-COMPINFO EN IBEROAMÉRICA. SU HISTORIA COMO PROCESO... SUS PERÍODOS DE DESARROLLO EN LÍNEA DE TIEMPO...	83
3.2.2 Eventos y Recursos Web destacados a nivel regional/mundial en ALFIN-COMPINFO	96
3.2.3 Declaraciones destacadas a nivel regional/mundial en ALFIN-COMPINFO	100
3.2.4 Síntesis de períodos y línea de tiempo ALFIN-COMPINFO	111
3.3 MODELOS, ESTÁNDARES, PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y PLANES DE ALFIN-COMPINFO A NIVEL UNIVERSITARIO	122
<b><u>CAPÍTULO 4. LECCIONES APRENDIDAS: DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO A LA PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA. DIFERENTES MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA SU IDENTIFICACIÓN-CAPTURA EN PROGRAMAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS</u></b>	<b><u>126</u></b>
4.1 LECCIONES APRENDIDAS. CONCEPTO Y RELACIONES	126
4.1.1 Aprendizaje Organizacional y Conocimiento Organizacional	127
4.1.2 Qué entender por Lecciones Aprendidas	131
4.1.3. Lecciones aprendidas y sus interrelaciones teórico-conceptuales y aplicadas con otros conceptos	134
4.2 LECCIONES APRENDIDAS Y PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA	138
4.3. MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA IDENTIFICAR LECCIONES APRENDIDAS EN PROGRAMAS DE ALFIN-COMPINFO: BASES PARA EL MODELO	143
4.3.1 Capturando las Lecciones Aprendidas. Métodos e Instrumentos	145
4.3.1.1 Explícito - Documental	145
4.3.1.2 Explícito - Web	147
4.3.1.3 Tácito - Entrevistas	148
4.3.1.4 Tácito/Explícito - Encuestas	149



4.3.2 Prueba piloto de los métodos e instrumentos propuestos para la captura de lecciones aprendidas ( <i>Resultados desde el DEA</i> )	151
4.3.2.1.1 Integración de categorías, criterios e indicadores para la identificación de Lecciones Aprendidas	154
4.3.2.2 Prueba piloto: programas ALFIN-COMPINFO Colombia y Cuba	157
4.3.2.2.1 Realidad colombiana y lecciones aprendidas identificadas	158
4.3.2.2.2 Realidad cubana y lecciones aprendidas identificadas	166
4.3.2.2.3 Nueva propuesta de Matriz	172
4.4 MODELO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LECCIONES APRENDIDAS EN PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS	177
<b><u>CAPÍTULO 5. CAPTURA, IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS LECCIONES APRENDIDAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS. CUATRO ESTRATEGIAS-FASES INTEGRADAS.</u></b>	<b><u>181</u></b>
5.1 LO EXPLÍCITO-DOCUMENTAL	181
5.1.1 Análisis de contenido general de la literatura publicada sobre programas de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica	183
5.1.2 Análisis de contenido específico de la literatura publicada sobre programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica	186
5.1.3 Casos detectados con desarrollos en ALFIN-COMPINFO desde la literatura publicada	187
5.2. LO EXPLÍCITO-WEB	193
5.2.1 Análisis de contenido de los sitios Web de las bibliotecas universitarias Iberoamericanas	196
5.2.2 Casos detectados con desarrollos en ALFIN-COMPINFO desde el análisis de contenido Web	199

5.2.3 Listado final de casos detectados con desarrollos en ALFIN-COMPINFO desde la literatura y el análisis de contenido Web	203
5.3. LO TÁCITO-ENTREVISTAS	211
5.4. LO EXPLÍCITO/TÁCITO-ENCUESTAS	215
<b><u>CAPÍTULO 6. RESULTADOS. LAS LECCIONES APRENDIDAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS</u></b>	<b><u>231</u></b>
6.1 RESULTADOS GENERALES. LECCIONES PREESTABLECIDAS	232
6.1.1 Contexto social y organizacional específico	232
6.1.2 Procesos de enseñanza-investigación	237
6.1.3 Procesos de aprendizaje	239
6.1.4 Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo	244
6.2 LECCIONES APRENDIDAS ADICIONADAS TRAS LA CAPTURA DE TODOS LOS CASOS	246
6.2.1 Contexto social y organizacional específico	247
6.2.2 Procesos de enseñanza-investigación	248
6.2.3 Procesos de aprendizaje	250
6.2.4 Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo	251
6.3 LECCIONES APRENDIDAS DEPURADAS TRAS LA CAPTURA DE TODOS LOS CASOS	252
6.3.1 Contexto social y organizacional específico	253
6.3.2 Procesos de enseñanza-investigación	254
6.3.3 Procesos de aprendizaje	255
6.3.4 Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo	255
<b><u>6.4 GUÍA GENERAL DE LECCIONES APRENDIDAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS</u></b>	<b><u>257</u></b>
6.4.1 Contexto social y organizacional específico	258
6.4.2 Procesos de Enseñanza-Investigación	272
6.4.3 Procesos de Aprendizaje	291
6.4.4 Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo	303

<b><u>CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LECCIONES APRENDIDAS Y PRODUCTOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO</u></b>	<b><u>316</u></b>
<b><u>ANEXOS</u></b>	<b><u>329</u></b>
ANEXO 1. Ficha bibliográfica y de contenidos	329
ANEXO 2. Formato de registro de Sitios Web	330
ANEXO 3. Encuesta completa apoyada en la plataforma <i>Survey Monkey</i>	331
<b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>	<b><u>339</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA INTRODUCCIÓN</u></b>	<b><u>339</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULOS 1 y 2</u></b>	<b><u>344</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULO 3</u></b>	<b><u>396</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULOS 4, 5 y 6</u></b>	<b><u>399</u></b>

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<b>FIGURAS</b>	<i>Pág.</i>
<b>Figura 1.</b> Integración: ALFIN-COMPINFO, Comportamiento Informacional, Contexto y Cultura.	<a href="#"><u>3</u></a>
<b>Figura 2.</b> Integración ALFIN-COMPINFO, Lecciones Aprendidas, Universidades e Iberoamérica.	<a href="#"><u>4</u></a>
<b>Figura 3.</b> Niveles de objetivos. Paradigma Investigación Holística. Ciclos de Investigación.	<a href="#"><u>8</u></a>
<b>Figura 4.</b> Estructuración de objetivos y tipo de investigación. Paradigma Investigación Holística. Ciclos de Investigación.	<a href="#"><u>8</u></a>
<b>Figura 5.</b> Interrelación de autores con definiciones-descripciones de ALFIN-COMPINFO.	<a href="#"><u>11</u></a>
<b>Figura 6.</b> Interrelación de términos-componentes de la ALFIN-COMPINFO.	<a href="#"><u>11</u></a>
<b>Figura 7.</b> Descripción gráfica. Definición-Descripción propia de ALFIN-COMPINFO.	<a href="#"><u>14</u></a>
<b>Figura 8.</b> ALFIN-COMPINFO y Alfabetización múltiple.	<a href="#"><u>16</u></a>
<b>Figura 9.</b> ALFIN-COMPINFO y Alfabetización múltiple.	<a href="#"><u>16</u></a>
<b>Figura 10.</b> Línea del Tiempo IL-INFOLIT “a nivel mundial”.	<a href="#"><u>18</u></a>
<b>Figura 11.</b> Versión general (inicial) de los desarrollo-histórico de IL-INFOLIT.	<a href="#"><u>19</u></a>
<b>Figura 12.</b> Representación gráfica. Modelo integrado de ALFIN-COMPINFO.	<a href="#"><u>70</u></a>
<b>Figura 13.</b> Niveles y componentes de categorización de ALFIN en universidades o dependencias universitarias específicas.	<a href="#"><u>75</u></a>
<b>Figura 14.</b> Línea de Tiempo ALFIN / Iberoamérica.	<a href="#"><u>83</u></a>
<b>Figura 15.</b> Versión general (inicial) del desarrollo-histórico de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica.	<a href="#"><u>84</u></a>
<b>Figura 16.</b> Repositorio-Wiki ALFIN / Iberoamérica.	<a href="#"><u>85</u></a>
<b>Figura 17.</b> Tipo de documentación recopilada y analizada de ALFIN-COMPINFO	<a href="#"><u>86</u></a>
<b>Figura 18.</b> Distribución geográfica de la documentación recopilada y analizada de ALFIN-COMPINFO.	<a href="#"><u>86</u></a>
<b>Figura 19.</b> Evolución de la publicación de ALFIN-COMPINFO.	<a href="#"><u>87</u></a>
<b>Figura 20.</b> Interrelación Aprendizaje Organizacional y Conocimiento Organizacional.	<a href="#"><u>128</u></a>
<b>Figura 21.</b> Mapa conceptual Lecciones Aprendidas y otros conceptos interrelacionados.	<a href="#"><u>136</u></a>
<b>Figura 22.</b> El valor de compartir el conocimiento. De compartir lecciones aprendidas en ALFIN-COMPINFO.	<a href="#"><u>137</u></a>
<b>Figura 23.</b> Representación gráfica: Modelo identificación de lecciones aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas.	<a href="#"><u>178</u></a>
<b>Figura 24.</b> Distribución porcentual de los contenidos analizados (1278) según tipología documental.	<a href="#"><u>184</u></a>

<b>Figura 25.</b> Distribución porcentual de los contenidos analizados (1278) según su orientación a lo teórico o lo teórico-práctico.	<a href="#">185</a>
<b>Figura 26.</b> Distribución porcentual de los contenidos analizados (1278) según su orientación a lo teórico o lo teórico-práctico y la tipología de biblioteca-lugar de aplicación de ALFIN-COMPINFO.	<a href="#">185</a>
<b>Figura 27.</b> Cantidad y tipo de contenidos (499) de orientación teórico-práctica y tipología-lugar de aplicación de ALFIN-COMPINFO a nivel de bibliotecas universitarias y programas académicos-curriculares universitarios.	<a href="#">186</a>
<b>Figura 28.</b> Cantidad de contenidos (499) de orientación teórico-práctica y país de procedencia.	<a href="#">187</a>
<b>Figura 29.</b> Niveles de incorporación de ALFIN-COMPINFO en universidades	<a href="#">195</a>
<b>Figura 30.</b> Porcentaje por país de los sitios Web de bibliotecas universitarias iberoamericanas a analizar en relación al total.	<a href="#">197</a>
<b>Figura 31.</b> Presentación y primera parte de la encuesta online en español.	<a href="#">216</a>
<b>Figura 32.</b> Presentación y primera parte de la encuesta online en portugués.	<a href="#">216</a>
<b>Figura 33.</b> Cantidad de casos analizados por país y porcentaje según la totalidad de casos.	<a href="#">228</a>
<b>Figura 34.</b> Lecciones aprendidas en orden de frecuencia desde el Contexto social y organizacional específico en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica.	<a href="#">233</a>
<b>Figura 35.</b> Lecciones aprendidas en orden de frecuencia desde el Procesos de Enseñanza-Investigación en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica.	<a href="#">236</a>
<b>Figura 36.</b> Lecciones aprendidas en orden de frecuencia desde el Procesos de Aprendizaje en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica.	<a href="#">241</a>
<b>Figura 37.</b> Lecciones aprendidas en orden de frecuencia desde el Procesos de Aprendizaje en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica.	<a href="#">243</a>

<b>TABLAS</b>	<i>Pág.</i>
<b>Tabla 1.</b> Literatura analizada por períodos de tiempo para detectar tendencias en el desarrollo de IL-INFOLIT.	<a href="#"><u>20</u></a>
<b>Tabla 2.</b> Comparación de los diferentes Modelos pedagógicos y Normas-Estándares de ALFIN.	<a href="#"><u>68</u></a>
<b>Tabla 3.</b> Integración Guías de Buenas prácticas de ALFIN y Niveles de Análisis.	<a href="#"><u>155</u></a>
<b>Tabla 4.</b> Matriz inicial de integración e identificación de reales y potenciales Lecciones Aprendidas en Programas de IL-INFOLIT/ALFIN-COMPINFO en universidades a partir de la literatura internacional. (Elaboración propia).	<a href="#"><u>156</u></a>
<b>Tabla 5.</b> Generalización de realidades entre Colombia y Cuba que afectan su desarrollo en ALFIN-COMPINFO.	<a href="#"><u>157</u></a>
<b>Tabla 6.</b> Documentación ubicada y analizada sobre ALFIN Colombia	<a href="#"><u>158</u></a>
<b>Tabla 7.</b> Síntesis de Programas/Procesos de ALFIN-COMPINFO y/o de Formación de Usuarios identificados tras el análisis de la SITIOS WEB de las bibliotecas universitarias colombianas.	<a href="#"><u>160</u></a>
<b>Tabla 8.</b> Resultados cuantitativos preguntas sobre Lecciones Aprendidas entre universidades colombianas.	<a href="#"><u>162</u></a>
<b>Tabla 9.</b> Síntesis Lecciones aprendidas (potenciales y reales) identificadas tras el análisis de documentos, entrevistas y encuestas sobre ALFIN-COMPINFO en universidades colombianas.	<a href="#"><u>163</u></a>
<b>Tabla 10.</b> Documentación ubicada y analizada sobre ALFIN Cuba	<a href="#"><u>166</u></a>
<b>Tabla 11.</b> Síntesis de Programas/Procesos de ALFIN-COMPINFO y/o de Formación de Usuarios identificados tras el análisis de la SITIOS WEB de las bibliotecas universitarias cubanas.	<a href="#"><u>167</u></a>
<b>Tabla 12.</b> Resultados cuantitativos preguntas sobre Lecciones Aprendidas entre universidades cubanas.	<a href="#"><u>169</u></a>
<b>Tabla 13.</b> Síntesis Lecciones aprendidas (potenciales y reales) identificadas tras el análisis de documentos, entrevistas y encuestas sobre ALFIN-COMPINFO en universidades cubanas.	<a href="#"><u>170</u></a>
<b>Tabla 14.</b> Matriz-Instrumento actualizado de Lecciones Aprendidas (potenciales y reales) para programas de ALFIN-COMPINFO-COMPINFO en universidades iberoamericanas.	<a href="#"><u>176</u></a>
<b>Tabla 15.</b> Listado de casos de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica detectados desde el análisis de contenido de la literatura sobre esta temática en los 22 países iberoamericanos.	<a href="#"><u>192</u></a>
<b>Tabla 16.</b> Sitios Web analizados de bibliotecas de Universidades-IES iberoamericanas según tipología de pública o privada-particular.	<a href="#"><u>197</u></a>
<b>Tabla 17.</b> Total de bibliotecas universitarias analizadas y niveles de incorporación por país.	<a href="#"><u>199</u></a>

<b>Tabla 18.</b> Listado de casos de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica detectados desde el análisis de contenido Web del total de bibliotecas universitarias de los 22 países iberoamericanos.	<a href="#">203</a>
<b>Tabla 19.</b> Listado final de casos de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica detectados.	<a href="#">210</a>
<b>Tabla 20.</b> Listado de casos capturados mediante la realización de entrevistas a los coordinadores/facilitadores de programas de ALFIN-COMPINFO.	<a href="#">214</a>
<b>Tabla 21.</b> Listado de casos capturados mediante la realización de encuestas a los coordinadores/facilitadores de programas de ALFIN-COMPINFO.	<a href="#">219</a>
<b>Tabla 22.</b> Listado de casos con captura de lecciones aprendidas desde la literatura.	<a href="#">222</a>
<b>Tabla 23.</b> Listado final de casos de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica sobre los que se hizo captura de las lecciones aprendidas.	<a href="#">227</a>
<b>Tabla 24.</b> Comparación de casos establecidos y capturados y porcentaje del alcance por cada país.	<a href="#">229</a>
<b>Tabla 25.</b> Síntesis casos identificados y casos capturados.	<a href="#">231</a>
<b>Tabla 26.</b> Total de lecciones aprendidas identificadas para programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica según las 4 categorías definidas.	<a href="#">256</a>

## INTRODUCCIÓN

*...los analfabetos del futuro, no serán quienes no sepan leer ni escribir, sino quienes no puedan aprender, desaprender y volver a aprender.*

Alvin Toffler  
“Reinventando el futuro”

### Justificación

Esta propuesta de investigación es un *continuum investigativo* de procesos anteriores relacionados con esta temática ([URIBE-TIRADO, 2004](#); [URIBE-TIRADO 2008](#); [URIBE-TIRADO et al, 2008](#)), teniendo en cuenta que habitualmente en toda nueva investigación, el punto de partida, es un resultado o una “puerta abierta” de otra investigación, sea de elaboración propia o de otros autores (*holismo investigativo*).

Por tanto, es desde dichos procesos investigativos anteriores, donde surge la identificación de dos realidades-problemáticas en el contexto de las universidades y sus bibliotecas, y más específicamente a nivel de Iberoamérica:

En primer lugar, la necesidad que tienen los estudiantes universitarios iberoamericanos de tener una formación en competencias informacionales –COMPINFO– (*entiéndase para efectos de este trabajo como sinónimo de Alfabetización Informacional –ALFIN–*) considerando que en los últimos años diferentes investigaciones en distintos países y disciplinas<sup>1</sup>, muestran que al llegar a la universidad, y durante su estadía, si no hay un programa de ALFIN-COMPINFO estructurado, sus competencias informacionales no son las más altas, a pesar de ser la generación de “nativos digitales”, ya que desafortunadamente su formación en estas competencias desde el nivel escolar

---

<sup>1</sup> [LEIVA, GAETE y SAURINA DE SOLANES \(2003\)](#); [CLÚA y FELDGEN \(2004\)](#); [PACHECO \(2007\)](#); [URIBE-TIRADO et al \(2008\)](#); [PINTO y SALES \(2008\)](#); [PINTO, FERNÁNDEZ y DOUCET \(2008\)](#); [RIVERO y ARROYO \(2008\)](#); [PUERTAS VALDEIGLESIAS y PINTO \(2009\)](#); [MARCIALES VIVAS et al \(2010\)](#); [LOPES y PINTO \(2010\)](#); [PINTO, FERNÁNDEZ-RAMOS y DOUCET \(2010\)](#); [MENESES PLACERES \(2011\)](#); [COMAS et al \(2011\)](#); [PINTO \(2011\)](#); [JARAMILLO, HENNIG y RINCÓN \(2011\)](#); [SILVA y OLIVERA \(2012\)](#); [GONZÁLEZ-VALIENTE, SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ y LEZCANO-PÉREZ \(2012\)](#); [TAMAYO-RUEDA et al \(2012\)](#); [PINTO y PUERTAS VALDEIGLESIAS \(2012\)](#); [LICEA DE ARENAS y GÓMEZ HERNÁNDEZ \(2012\)](#); [ROMO GONZÁLEZ et al \(2012\)](#); [RODRIGUES, VAZ y MENEZES \(2012\)](#); [PINTO \(2012\)](#); [EGAÑA, BIDEGAIN y ZUBEROGOITIA \(2013\)](#); entre otros.



(primario y secundario) en la mayoría de los casos no ha estado presente en lo curricular, ni ha sido la más desarrollada desde las bibliotecas escolares o públicas en el contexto iberoamericano, comparándose con el nivel universitario, aunque hayan algunos desarrollos destacados<sup>2</sup>, pero generalmente muy puntuales<sup>3</sup>.

En segundo lugar, que aunque aún la ALFIN-COMPINFO no está desarrollada en el contexto de todas las universidades, de todas las Instituciones de Educación Superior –IES–, con toda la cobertura y potencial que debiera tener, son las bibliotecas universitarias las que tienen más adelantos. No obstante, esos casos no son del todo conocidos, o cuando se conocen, sea mediante publicaciones o información en sus sitios Web, lo que se conoce son sus resultados, sus cursos, etc., pero no tanto sus procesos, el cómo llegaron: a esos resultados, a diseñar ese programa de formación, a tener una presencia importante en su universidad, y demás; lo cual conlleva a que se hace necesario conocer esos procesos que implican directamente las lecciones aprendidas del mismo, por las posibilidades de mejoramiento que pueden brindarle a los programas de ALFIN-COMPINFO propios o de contextos semejantes.

Considerando esta situación, este trabajo investigativo parte por tanto de dos afirmaciones que darían solución a dichas realidades-problemáticas:

---

<sup>2</sup> [GARCÍA GÓMEZ y DÍAZ GRAU \(2002\)](#); [FIALHO \(2004\)](#); [GARCÍA GÓMEZ \(2004\)](#); [NARANJO VÉLEZ et. al \(2006\)](#); [CAMPELLO \(2006\)](#); [RODRÍGUEZ CHAVES \(2006\)](#); [MERLO-VEGA \(2006\)](#); [LAU \(2007\)](#); [PINTO y SALES \(2007\)](#); [SALAS LAMADRID \(2007\)](#); [GUEDES \(2007\)](#); [GÓMEZ-HERNÁNDEZ y PASADAS-UREÑA \(2007\)](#); [PÉREZ LÓPEZ y GÓMEZ NARVÁEZ \(2009\)](#); [LICEA DE ARENAS \(2009\)](#); [CAMPELLO \(2009\)](#); [GRUPO DE TRABAJO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL \(2009\)](#); [WHITFIELD y CALIXTO \(2009\)](#); [CALDERÓN REHECHO \(2010\)](#); [CERETTA SORIA \(2010\)](#); [MARZAL, PARRA-VALERO y COLMENERO \(2011\)](#); [PINTO y URIBETIRADO \(2012\)](#); [REUSCH HEVIA \(2012\)](#); [BLASCO OLIVARES y DURBAN ROCA \(2012\)](#); [BAÑUELOS BEAUJEAN \(2012\)](#); entre otros.

<sup>3</sup> Ver también los recursos Web:

\* *Biblioteca escolar. Competencias informacionales:*

<http://bibliotecaescolarinfor.blogspot.com.es/search/label/Competencia%20informativa> (Consultado: 21-6-2013)

\* *Competència informacional a l'aula:* <https://sites.google.com/a/xtec.cat/cinfo-aula/home> (Consultado: 21-6-2013)

\* *ALFIN en la Escuela:* <http://alfinenlaescuela.blogspot.com/> (Consultado: 21-6-2013)

\* *ALFARED. Recursos bibliotecas públicas:* <http://www.alfared.org/page/bibliotecas-p-blicas/630> (Consultado: 21-6-2013)

- Una de las mejores maneras de lograr que los estudiantes u otros grupos poblacionales universitarios alcancen mejores niveles en sus competencias informacionales es mediante la vivencia de un programa de formación al interior de sus universidades (*sea curricular, electivo o de libre elección; o presencial, mixto o virtual; según las posibilidades y potencialidades de cada contexto*) que les permita adquirir esas competencias con el desarrollo de problemas y casos informativos concretos o inmersos en actividades de clases o de docencia-investigación-extensión (según el grupo poblacional), para de esa manera, considerando sus comportamientos informacionales iniciales y los modelos de comportamiento informacional (en la búsqueda, uso y recuperación: *information behaviour*) y los modelos-estándares de ALFIN-COMPINFO (buenas prácticas), aumenten su eficacia y efectividad en relación con la información respetando su ambiente socio-histórico-cultural y las características de la cultura organizacional-académica-investigativa de su universidad.

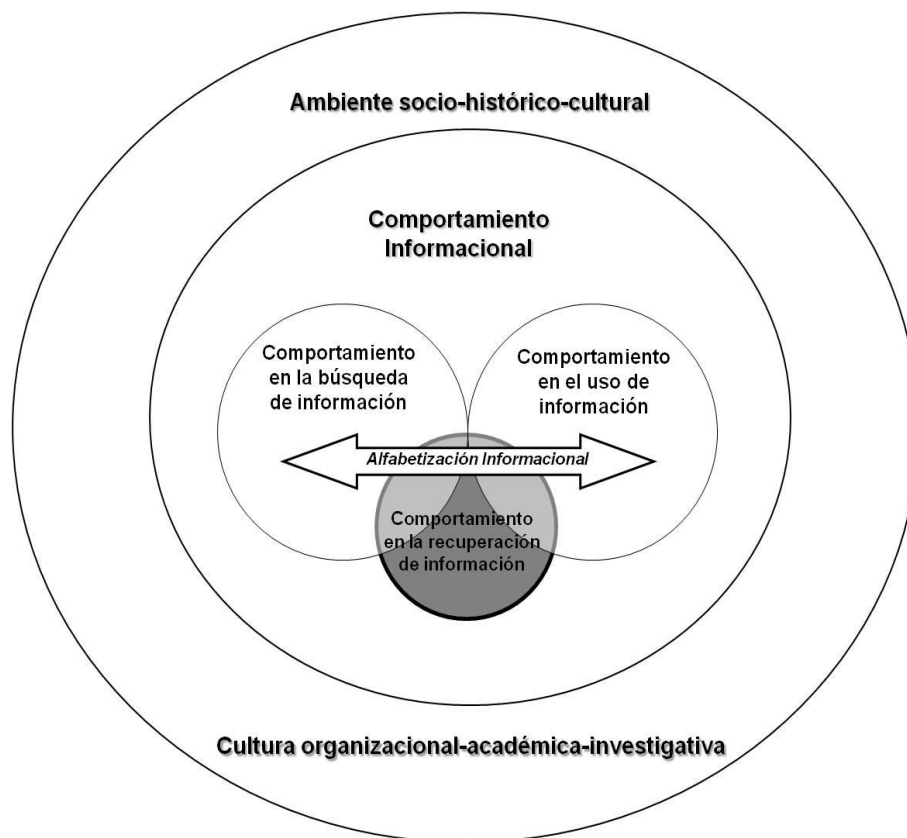


Figura 1. Integración: ALFIN-COMPINFO, Comportamiento Informacional, Contexto y Cultura. (Elaboración propia).

- Las lecciones aprendidas, *como práctica y filosofía* propia de la gestión del conocimiento y del aprendizaje organizacional, son una de las mejores maneras de identificar y sistematizar las experiencias positivas o negativas en la realización de una actividad (en este caso la ALFIN-COMPINFO), la cual aunque depende de cada contexto, cuando dicho contexto tiene realidades comunes o semejantes, son una fuente de aprendizaje, con sus debidas adaptaciones, para que puedan desarrollarse mejor los procesos y obtener excelentes resultados:

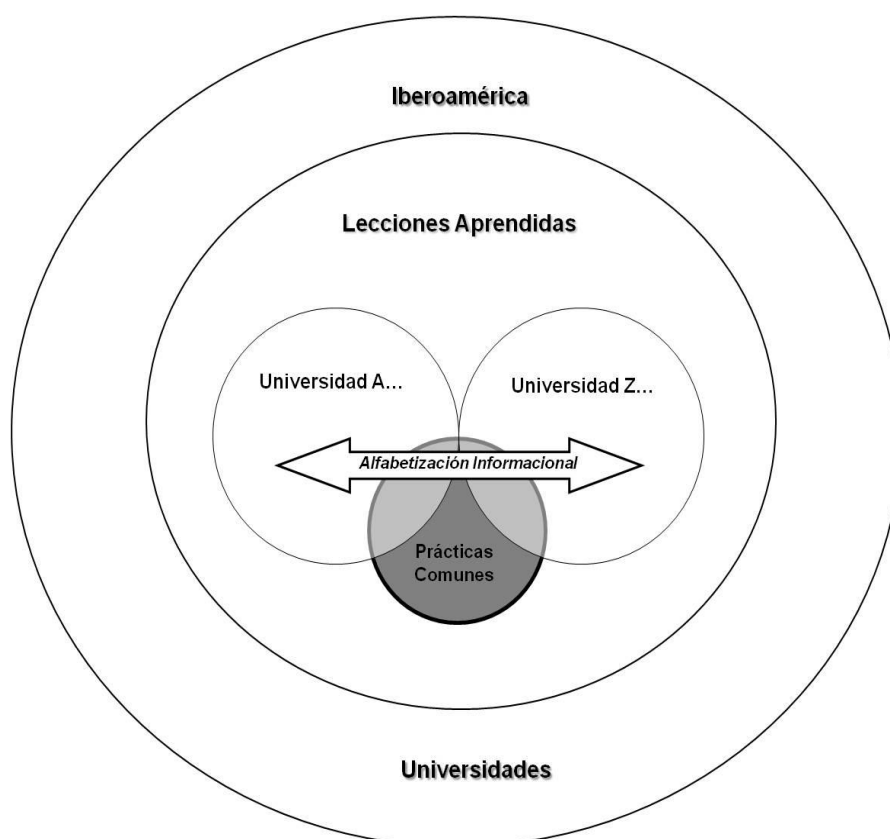


Figura 2. Integración ALFIN-COMPINFO, Lecciones Aprendidas, Universidades e Iberoamérica. (Elaboración propia).

Considerando entonces todo lo anterior, este trabajo presenta las siguientes características investigativas, para dar respuesta a esas dos realidades-problemáticas y validar esas dos afirmaciones.

## Características Investigativas

- **Hipótesis general de la investigación**

La formación en Alfabetización Informacional-Competencias Informacionales, utilizando diferentes estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje y recursos de información, permite a los estudiantes universitarios mayores posibilidades de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para una adecuada gestión de la información y el conocimiento favoreciendo un mejor desempeño académico, científico y ciudadano durante su vida universitaria, y a futuro, en su campo laboral-profesional. Por tanto, compartir las experiencias, las lecciones aprendidas en este tipo de formación, desde los programas llevados a cabo en las universidades desde diferentes contextos, es un aspecto fundamental para generar mejores propuestas de ALFIN-COMPINFO, además de redes de apoyo y de evaluación conjunta en este campo a nivel de Iberoamérica considerando las potencialidades que ofrece el compartir idiomas y prácticas sociales y culturales.

- **Preguntas generales que orientan la investigación**

1. ¿Cuáles son las tendencias históricas y a futuro, que se identifican en relación con la ALFIN-COMPINFO en el contexto mundial e iberoamericano?
2. ¿Cómo la formación en ALFIN-COMPINFO es reconocida a nivel universitario?
3. ¿Qué aportan las lecciones aprendidas a los procesos de mejoramiento continuo?
4. ¿Qué universidades (Instituciones de Educación Superior –IES–) de Iberoamérica, desde sus bibliotecas o programas académicos, han desarrollado o están desarrollando acciones-programas de ALFIN-COMPINFO?
5. ¿Qué modelos y estrategias de ALFIN-COMPINFO se han estado llevando a cabo en las universidades iberoamericanas que están desarrollando acciones-programas en esta temática?
6. ¿Cuáles son las Lecciones Aprendidas identificadas y aplicadas con éxito en universidades iberoamericanas específicas, y que pueden ser adoptadas y adaptadas para programas de formación en esta temática en otros contextos universitarios de la región?

- **Objetivos**

General

*Proponer* una guía de buenas prácticas en programas de Alfabetización Informacional-Competencias Informacionales en universidades de Iberoamérica, a partir de un modelo de captura (exploración, descripción, comparación, análisis y predicción) de las lecciones aprendidas.

Específicos

1. *Explorar* el contexto actual en que se está desarrollando la ALFIN-COMPINFO a nivel mundial e iberoamericano, con énfasis en los procesos seguidos desde las universidades y el reconocimiento de la importancia de esta formación en la educación superior  
**(Pregunta de investigación 1 y 2; Capítulo 1, 2 y 3)**
2. *Describir* las interrelaciones y los reales-potenciales aportes de la gestión del conocimiento y la metodología-herramienta de las lecciones aprendidas para el mejoramiento continuo de programas en ALFIN-COMPINFO en el contexto universitario  
**(Pregunta de investigación 3; Capítulo 4)**
3. *Comparar y analizar* los desarrollos y lecciones aprendidas de programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica  
**(Pregunta de investigación 4 y 5; Capítulo 4 y 5)**
4. *Explicar* las lecciones aprendidas que se identifican como buenas prácticas y *predecir* sus implicaciones en el mejoramiento continuo o el impulso o generación de programas de ALFIN-COMPINFO en el contexto de las universidades iberoamericanas  
**(Pregunta de investigación 6; Capítulo 6, Conclusiones y Perspectivas)**

- **Paradigma y Tipo de Investigación**

Esta investigación acoge el paradigma holístico, es decir, acoge la posición referente a que hay múltiples maneras de “percibir” (*holismo*) que son un proceso continuo y progresivo, y que hay diferentes herramientas para observar, conocer y entender el objeto o sujeto percibido, tanto cualitativas como cuantitativas, es decir mixto ([HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ y BAPTISTA, 2010](#)):

“El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema... se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa... Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento de un problema”.

Por tanto, en vez de ser contrarias (cualitativas y cuantitativas) son complementarias, aunque haya énfasis en unas u otras herramientas de acuerdo a la problemática abordada y el alcance que se quiera tener ([HURTADO BARRERA, 2000](#)):

“El ciclo holístico es un modelo que integra, organiza y concatena los holotipos de investigación (niveles, estadios-fases y tipos de investigación) como momentos de un proceso continuo y progresivo... El ciclo holístico reúne los objetivos básicos de investigación y los organiza en una secuencia dinámica. El recorrido del ciclo ocurre de varias formas:

- Como modelo para identificar el holotipo (tipo de investigación) y nivel de investigación
- Como proceso metodológico propio de cualquier tipo de investigación
- Como proceso histórico de la ciencia:... lo que una comunidad científica o un grupo de investigadores deja en un estadio, es retomado por otro grupo de científicos para seguir avanzando en el ciclo

...la investigación es, entonces, un proceso continuo que intenta abordar una totalidad o un holos (no el “absoluto” ni el “todo”) para llegar a un cierto conocimiento de él. Como proceso, la investigación trasciende las fronteras y divisiones en sí misma; por eso, lo cualitativo y lo cuantitativo son aspectos (sinergias) del mismo evento...”

Al elegir este paradigma de investigación, el tipo de investigación está determinado por los alcances de la misma, que se evidencian en el objetivo general de la investigación (*Perceptual, Aprehensivo, Comprensivo o Integrativo*), y sus objetivos específicos son los niveles previos y sucesivos que se deben lograr para llegar a ese objetivo general: *explorar, describir, comparar, analizar, explicar y predecir* (figura 3).

**Infograma N° 3. Niveles de los objetivos**

Nivel		Objetivo
Perceptual	Explorar:	Indagar, revisar, detectar, observar, registrar, reconocer
	Describir:	Codificar, enumerar, clasificar, identificar, diagnosticar, definir, narrar, relatar, caracterizar.
Aprehensivo	Comparar:	Asemejar, diferenciar, contrastar, cotejar.
	Analizar:	Recomponer, desglosar, criticar, juzgar.
Comprensivo	Explicar:	Entender, comprender.
	Predecir:	Preveer, pronosticar, anticipar.
	Proponer:	Exponer, presentar, plantear, formular, diseñar, proyectar, inventar, programar, formular.
Integrativo	Modificar:	Cambiar, ejecutar, reemplazar, propiciar, motivar, organizar, realizar, aplicar, mejorar...
	Confirmar:	Verificar, comprobar, demostrar, probar.
	Evaluar:	Valorar, estimar, ajustar.

**Figura 3. Niveles de objetivos. Paradigma Investigación Holística. Ciclos de Investigación. (HURTADO DE BARRERA, 2000)**

**Infograma N° 4. Objetivos y tipos de investigación**

Nivel	Objetivo	Holotipo
Perceptual	Explorar	Investigación exploratoria
	Describir	Investigación descriptiva
Aprehensivo	Comparar	Investigación comparativa
	Analizar	Investigación analítica
Comprensivo	Explicar	Investigación explicativa
	Predecir	Investigación predictiva
	Proponer	Investigación proyectiva
Integrativo	Modificar	Investigación interactiva
	Confirmar	Investigación confirmatoria
	Evaluar	Investigación evaluativa

**Figura 4. Estructuración de objetivos y tipo de investigación. Paradigma Investigación Holística. Ciclos de Investigación. (HURTADO DE BARRERA, 2000)**

Por consiguiente, analizando los objetivos que se propone este proyecto con los niveles de objetivos del paradigma holístico y su respectivo tipo de investigación resultante (figura 4), podemos afirmar que esta investigación llegará principalmente hasta el nivel comprensivo, específicamente a la **Investigación Proyectiva** ([HURTADO BARRERA, 2000](#)):

“Este tipo de investigación (la Investigación Proyectiva), también llamado proyecto factible, consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo, como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social, o de una institución, en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y las tendencias futuras. También se pueden ubicar como proyectivas, todas aquellas investigaciones que conducen a inventos, programas, diseños o a creaciones dirigidas a cubrir una determinada necesidad, y basadas en conocimientos anteriores. Según Sierra Bravo (1994), la invención consiste en hallar solución a los problemas prácticos encontrando nuevas formas e instrumentos de actuación y nuevas modalidades de su aplicación en la realidad”.

Investigación proyectiva, ya que la **guía de buenas prácticas en ALFIN-COMPINFO** a partir de la síntesis de lecciones aprendidas en programas a nivel de universidades iberoamericanas, implica un modelo, una solución práctica para mejorar, compartir, trabajar colaborativamente en esta temática, en este entorno contextual.

Investigación proyectiva metodológicamente enmarcada en lo holístico, en el enfoque mixto de investigación para lograr un mejor resultado.



# CAPÍTULO 1.

## ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL MUNDO

*Informarse para formarse...  
Formarse para informarse...*

### 1.1 QUÉ ENTENDER POR ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

Para avanzar en este proceso de investigación, antes de entrar a mirar la realidad internacional e iberoamericana de ALFIN-COMPINFO, es necesario abordar en forma concreta qué se entiende, qué se asume desde esta investigación, por Alfabetización Informacional.

En este sentido, asumiendo ya una postura en denominar este concepto como: “Alfabetización Informacional - Competencias Informacionales (ALFIN-COMPINFO)”, que como se verá en el [Capítulo 3](#) no es homogénea ni para el caso de Iberoamérica ni de otras regiones-lenguas, se presenta a continuación una propuesta de definición-descripción propia sobre qué se entiende por este concepto, la cual es guía teórico-conceptual y metodológica para este trabajo de investigación.

Esta propuesta surge como resultado de trabajos de investigación precedentes a esta investigación (URIBE-TIRADO, 2008a, 2008b), y especialmente de un trabajo de avance de la misma (URIBE-TIRADO, 2009), en el cual se hizo una labor de análisis de 20 de las definiciones-descripciones de ALFIN-COMPINFO más utilizadas y citadas en la literatura del área<sup>4</sup>.

Esta labor de análisis se realizó integrando a técnicas discursivas llevadas a cabo en los trabajos de investigación anteriores, algunas técnicas de análisis de contenido, y especialmente, técnicas de análisis estadístico, de redes y de visualización de información, con el objetivo de identificar tendencias e interrelaciones entre los términos utilizados en ellas y sus autores (figura 5 y 6), las implicaciones teóricas y prácticas de esas tendencias y el uso preferencial de ciertos términos:

---

<sup>4</sup> Ver listado de definiciones-descripciones en: [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20\\_4\\_09/cu011009.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20_4_09/cu011009.htm) (Consultado: 21-6-2013).

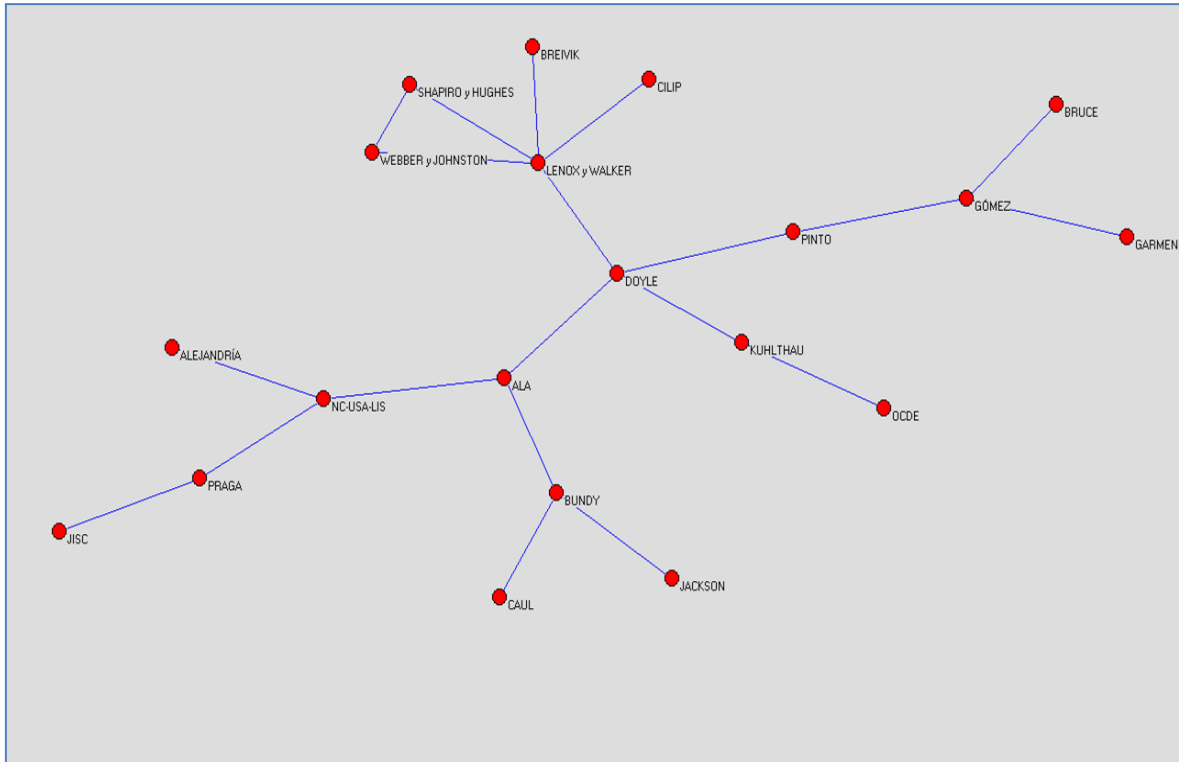


Figura 5. Interrelación de autores con definiciones-descripciones de ALFIN-COMPINFO. (Elaboración propia)<sup>5</sup>

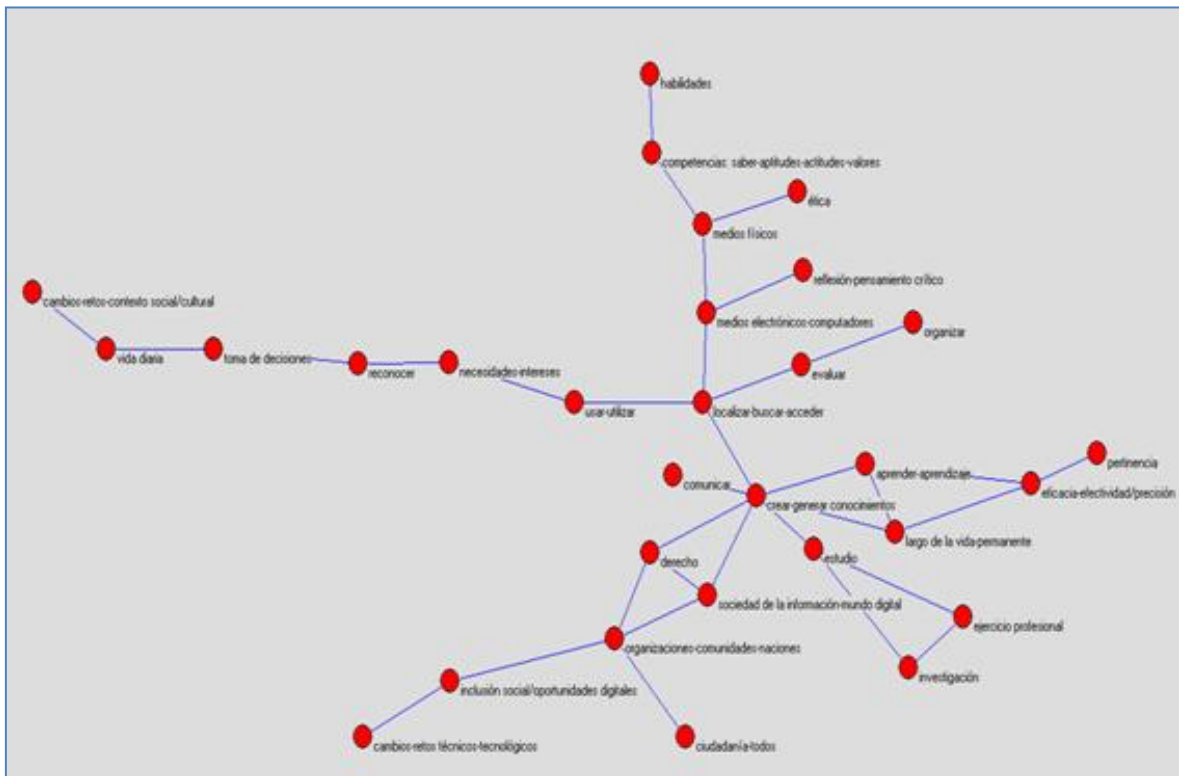


Figura 6. Interrelación de términos-componentes de la ALFIN-COMPINFO. (Elaboración propia)<sup>6</sup>

<sup>5</sup> [http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20\\_4\\_09/f04011009.jpg](http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20_4_09/f04011009.jpg) (Consultado: 21-6-2013).

<sup>6</sup> [http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20\\_4\\_09/f10011009.jpg](http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20_4_09/f10011009.jpg) (Consultado: 21-6-2013).

Estos trabajos permitieron depurar y llegar a una definición-descripción (macro) de ALFIN-COMPINFO que es integradora de las múltiples definiciones-descripciones precedentes, y que está en continua evolución (*versión 5, junio de 2013*), y que ha sido avalada, bien aceptada y reconocida, en eventos y algunas publicaciones del área<sup>7</sup>.

Por tanto, desde esta investigación, se entenderá por **Alfabetización Informacional** a:

El proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo y colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (*modalidad presencial, "virtual" o mixta -blended learning-*), alcance las competencias (*conocimientos, habilidades y actitudes*) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (*Comportamiento Informacional*) en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética a partir de sus potencialidades (*cognoscitivas, prácticas y afectivas*) y conocimientos previos y complementarios (*otras alfabetizaciones-Multialfabetismo/Literacias*), y lograr una InterAcción apropiada con otros individuos y colectivos (*práctica cultural-inclusión social*), según los diferentes roles y contextos que asume (*niveles educativos, investigación, desempeño laboral o profesional*),

<sup>7</sup> Taller ALFIN. UNESCO/IFLA (Granada, España) <http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/forum/discuss.php?d=27> (Consultado: 10-12-2010).

Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional. Consejo de Cooperación Bibliotecaria Español: "Hacia la alfabetización informacional en las bibliotecas públicas españolas". [http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/gt\\_alfin/ALFIN\\_en\\_BP\\_2009.pdf](http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/gt_alfin/ALFIN_en_BP_2009.pdf) (Consultado: 21-6-2013).

Artículo-Investigación: "Entre la alfabetización informacional y la brecha digital: Reflexiones para una reconceptualización de los fenómenos de exclusión digital". <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/13333/11932> (Consultado: 21-6-2013).

para finalmente con todo ese proceso, alcanzar y compartir nuevos conocimientos y tener las bases de un aprendizaje permanente (*lifelong learning*) para beneficio personal, organizacional, comunitario y social (*evitando la brecha digital e informacional*) ante las exigencias de la actual sociedad de la información.

Esta definición-descripción macro, si se representa gráficamente, retomando la estructura que permiten los mapas conceptuales, se visualiza de la siguiente manera (figura 7), lo cual es un aporte didáctico desde esta investigación, para que dicha definición-descripción pueda ser utilizada en diferentes contextos y niveles de formación e investigación en ALFIN-COMPINFO, ya que ante su densidad descriptiva (*que desde nuestra visión no es defecto, sino su potencial*), lo visual hace que sea más fácilmente entendida la ALFIN-COMPINFO en toda la integralidad-complejidad-holismo que implica<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> <https://docs.google.com/file/d/0B5bmHUVssannU0h4eHIGSkNTc0N6QzJqR09EYkltUQ/edit#>  
(Consultado: 21-6-2013).

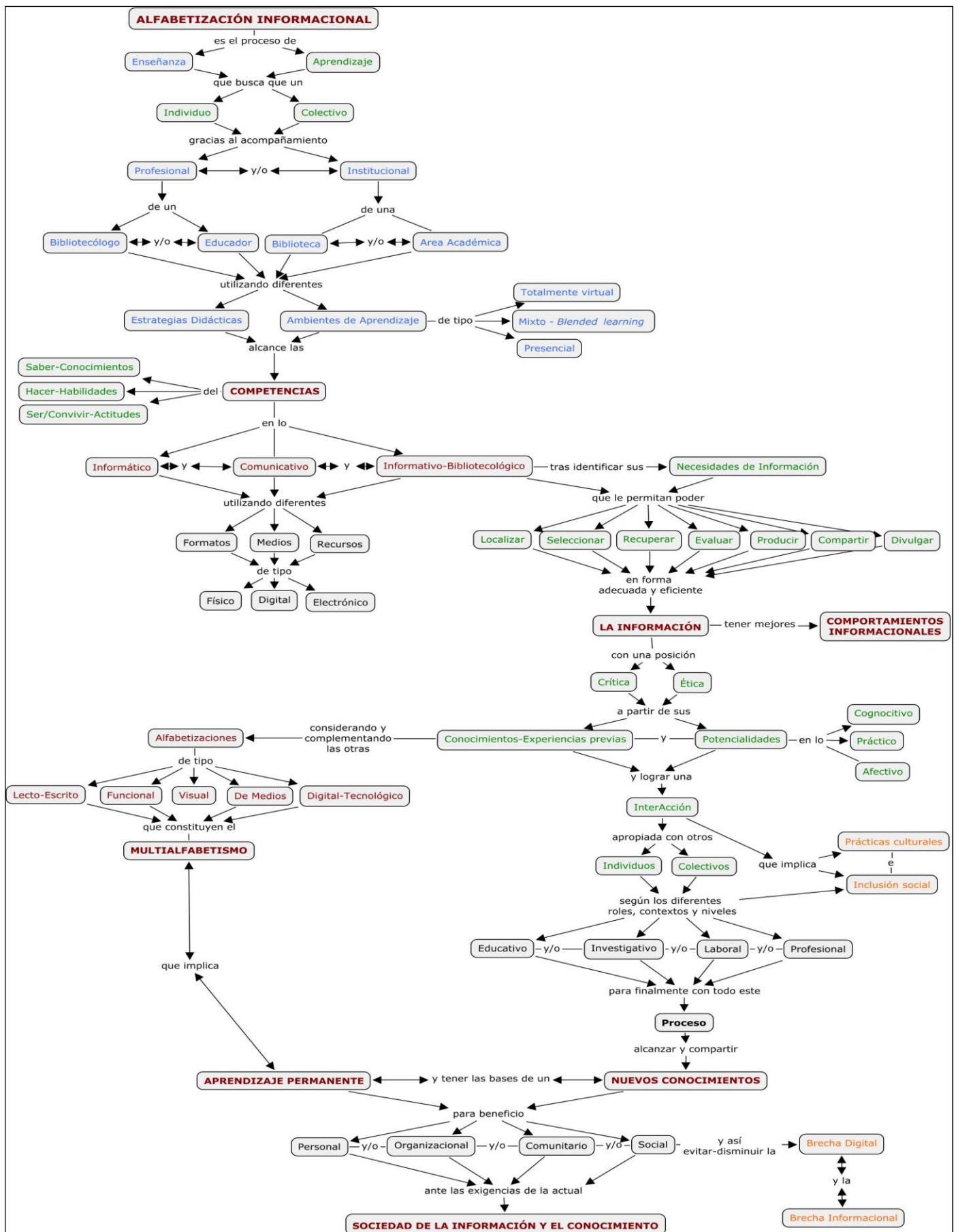


Figura 7. Descripción gráfica. Definición-Descripción propia de ALFIN-COMPINFO. (Elaboración propia).

Finalmente, esta definición-descripción de ALFIN-COMPINFO elaborada y asumida, implica entender que la Alfabetización Informacional (*Information Literacy*) es un proceso holístico, que incluye comportamientos y está integrado-complementado con otras alfabetizaciones, es decir, que involucra la **Multialfabetización** (*Multiliteracy-Transliteracy*)<sup>9</sup>, que es una de las principales tendencias como se está asumiendo esta temática a nivel mundial, bien sea la ALFIN-COMPINFO como centro (figura 8) o como nodo interrelacionado, como parte de un todo (figura 9).

Tendencia sobre la cual hay discusión desde hace varios años y hasta la actualidad ([TYNER, 1998](#)<sup>10</sup>; [WILKINSON, 2011](#)<sup>11</sup>) y aún no se avizora un acuerdo terminológico-semántico, pero el objetivo final es lo importante: **FORMAR...**

---

<sup>9</sup> [NEW LONDON GROUP \(1996\)](#); [TYNER \(1998\)](#); [FRANSMAN \(2005\)](#); [UNESCO/HORTON \(2007\)](#); [LIPPINCOTT \(2007\)](#); [THOMAS et al \(2007\)](#); [UNESCO/CATTS y LAU \(2008\)](#); [AREA, GROS y MARZAL \(2008\)](#); [BASILI \(2008\)](#); [WILKINSON \(2011\)](#), entre otros.

<sup>10</sup> “Three multiliteracies--computer, network, and technology--have implications for the general proliferation of new technology tools in society. For that reason, computer, network, and technology literacies can be discussed as tool literacies. Three others--information, visual, and media--are particularly relevant to the uses of technologies within the context of schooling. They stress the need to analyze information and to understand how meaning is created. Because they address the construction of information, as well as tools, information, visual, and media literacies can be characterized as literacies of representation. Information, visual, and media literacies have the potential to build on already familiar alphabetic literacy foundations in schooling. Whereas educators may need special training to use new technologies, they are secure in their ability to explicate texts with students. In other words, through the uses of approaches suggested by information, visual, and media literacy advocates, educators can apply familiar principles of alphabetical literacy to further the understanding of new genre and media while their tool skills are getting "up to speed." Information literacy, visual literacy, and media literacy are closely compatible and provide some foundation for research and practice about the uses of literacy for contemporary schooling, because they contain critical literacy competencies that are familiar in alphabetic literacy. Of these, media literacy has the most established research base, due to its international practice over time in formal educational settings”.

<sup>11</sup> “As I see it, existing information literacy standards may hint at transliteracy, but they are open to interpretation. Even if they do cover transliteracy, that doesn't establish that transliteracy is a worthless concept. So, if you absolutely can't stand transliteracy, your best bet is to offer an interpretation of information literacy standards that expressly includes the same issues. Just be wary of watering-down information literacy too much. Further, once it's established that transliteracy is, in fact, covered under information literacy, you'll need to explain how transliteracy is different from other, accepted concepts discussed under the aegis of information literacy (technology, copyright, constructivism, etc.). I realize that other criticisms are out there, and I'll look at them later, but the objection from redundancy seems to be the most common. Meeting that objection head-on is the least that advocates for transliteracy can do, and I hope this post helps”.

Por tanto, desde este trabajo se asume como interrelacionados: “todo es información” y por eso la ALFIN-COMPINFO puede ser el centro; pero la formación en estas competencias relacionadas con diferentes tipos y niveles de información ha tenido prácticas con trayectorias de años atrás desde distintas disciplinas, y por eso puede ser también nodo-parte a trabajar en forma colaborativa.

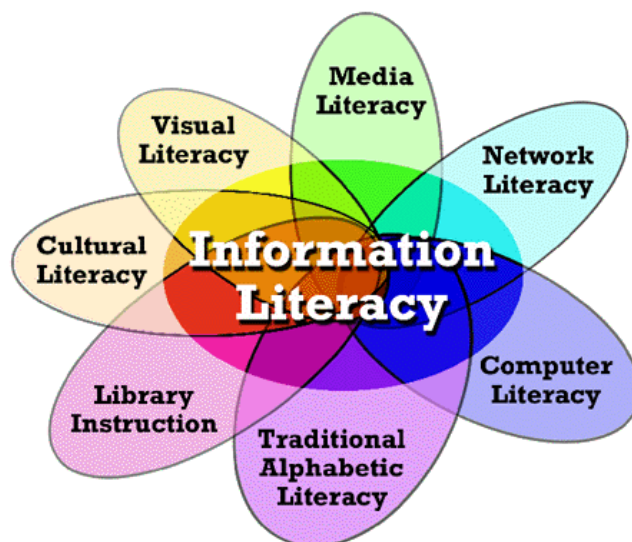


Figura 8. ALFIN-COMPINFO y Alfabetización múltiple. (Creado por Otis College of Art + Design)<sup>12</sup>

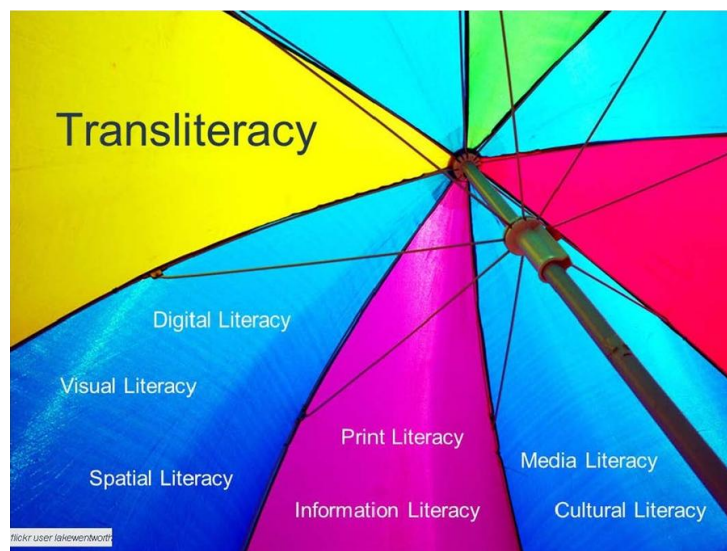


Figura 9. ALFIN-COMPINFO y Alfabetización múltiple. (Visualizado por Lassana Magassa)<sup>13</sup>

<sup>12</sup> [http://www.otis.edu/life\\_otis/library/information\\_literacy/information\\_competency.html](http://www.otis.edu/life_otis/library/information_literacy/information_competency.html) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>13</sup> <http://www.lassanamagassa.com/2011/07/transliteracy-information-literacy-by-another-name> (Consultado: 21-6-2013)

## 1.2 ALFIN-COMPINFO EN LÍNEAS DE TIEMPO. SU HISTORIA COMO PROCESO...

Conocer en forma sucinta la historia de la ALFIN-COMPINFO para esta investigación es necesario como primera parte de la misma, no solo por el hecho de ser un aspecto común cuando se desarrolla un tema o problemática, que permite una contextualización inicial, sino que tiene una importancia metodológica clave ya que para identificar las **Lecciones Aprendidas** es necesario desde el comienzo, identificar los diferentes períodos, y desde ellos (**sin ser fechas exactas**), saber para el contexto iberoamericano: qué se puede esperar, qué se encontrará en términos generales en la investigación documental, qué momentos pueden haber vivido o estar viviendo los programas de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica al tener como referencia lo vivido por los países desarrollados en esta temática (los contextos más internacionales)<sup>14</sup>, y cómo se ha ido ingresando poco a poco desde el contexto Iberoamericano a esos movimientos a nivel mundial en esta temática, a esas líneas de tiempo, con diferentes niveles, circunstancias y aportes<sup>15</sup>.

Por tanto, a continuación se presenta un recorrido histórico del tema, que tuvo dos momentos para su realización:

Un primer momento, basado en análisis de los aportes de diferentes autores que han realizado trabajos recopilatorios, históricos y prospectivos sobre

---

<sup>14</sup> En esta investigación por el alcance de la misma y la estructura de sus capítulos, se asumirá como “contexto internacional”, “nivel mundial” o “en el mundo”, los desarrollos de ALFIN-COMPINFO en países y regiones diferentes a Iberoamérica, donde esta temática a avanzado mucho más: USA, Canadá, Gran Bretaña, Australia, etc., por tanto, cuando se hable del contexto internacional se expresará como IL-INFOLIT, y del contexto iberoamericano como ALFIN-COMPINFO. Cuando se hable de ambos contextos de manera intencionada se presentará como IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO. A su vez, como se verá en algunos capítulos y ítems durante este trabajo, aunque nuestros países no estarían al mismo nivel de desarrollo que los pioneros en IL-INFOLIT, en la última década se han presentado trabajos académicos y de investigación, además de propuestas aplicadas, que han tenido repercusión en otros contextos mundiales, incluidos esos “países desarrollados en IL-INFOLIT”.

<sup>15</sup> En este sentido, “de dar a conocer”, “del aporte desde el contexto iberoamericano al contexto mundial de esta temática”, un ejemplo muy reciente es que en el **European Conference on Information Literacy-ECIL** (octubre 22 al 25 de 2013) de autores iberoamericanos, fueron de inicio aprobados un total de 23 trabajos, a presentar en diferentes modalidades: <http://www.alfared.org/blog/informaci-n-general/1428> (Consultado: 21-6-2013)



esta temática<sup>16</sup>, y la utilización de la herramienta *Dipity* para la creación de *Líneas de Tiempo*<sup>17</sup>, mediante la cual se detectaron los principales hitos de esta temática referidos por dichos autores (*artículos, investigaciones, informes, declaraciones, congresos, noticias y recursos Web*), que como aporte inicial de esta investigación, generó una ***línea de tiempo general de IL-INFOLIT*** (figura 10)<sup>18</sup> donde se recogieron como “eventos”, según la denominación de esta herramienta, la mayoría de esos hitos que han marcado la historia de este concepto, de esta práctica, de este paradigma ([PINTO, SALES y OSORIO, 2008](#)):



Figura 10. Línea del Tiempo IL-INFOLIT “a nivel mundial”. (Elaboración propia).

<sup>16</sup> [BEHRENS \(1994\); HUSTON \(1999\); BRUCE y CANDY \(2000\); BAWDEN \(2001, 2002\); LORENZEN \(2001\); RADER \(1990, 1991, 1993, 1999, 2002, 2003\); DUDZIAK \(2002, 2003, 2010\); MOORE \(2002, 2005\); VIRKUS \(2003\); JOHNSTON y WEBBER \(2003\); BASILI \(2003, 2004, 2008, 2009\); EISENBERG, LOWE y SPITZER \(2004\); SARANTO y HOVEGA \(2004\); CESARINI \(2004\); OWUSU-ANSAH\(2005\); ANDRETTA \(2005\); BYRNE \(2005\); CHEVILLOTTE \(2004, 2005\); MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY \(2005, 2006\); WARD \(2006\); ELMBORG \(2006\); LAU \*et al\* \(2007\); MARZAL y CALZADA-PRADO \(2007\); MARKLESS y STREATFIELD \(2007\); GIBSON \(2008\); GRASSIAN y KAPLOWITZ \(2009\); PINTO, CORDÓN y GÓMEZ \(2010\); AHARONY \(2010\); PINTO, URIBE-TIRADO, CORDÓN y GÓMEZ \(2011\); PINTO, ESCALONA-FERNÁNDEZ y PULGARÍN \(2013\).](#)

<sup>17</sup> Las líneas del tiempo gráficamente, “ubican la situación temporal de un hecho o proceso, del período o sociedad que se estudia. Estas líneas son una herramienta de estudio que permite ‘ver’ la duración de los procesos, la simultaneidad o densidad de los acontecimientos, la conexión entre sucesos que se desarrollaron en un tiempo histórico determinado y la distancia que separa una época de otra”. [http://sepiensa.org.mx/contenidos/d\\_lineas/1.htm](http://sepiensa.org.mx/contenidos/d_lineas/1.htm) (Consultado: 8-12-2010)

<sup>18</sup> <http://www.dipity.com/INFOLIT/> (Consultado: 21-6-2013)

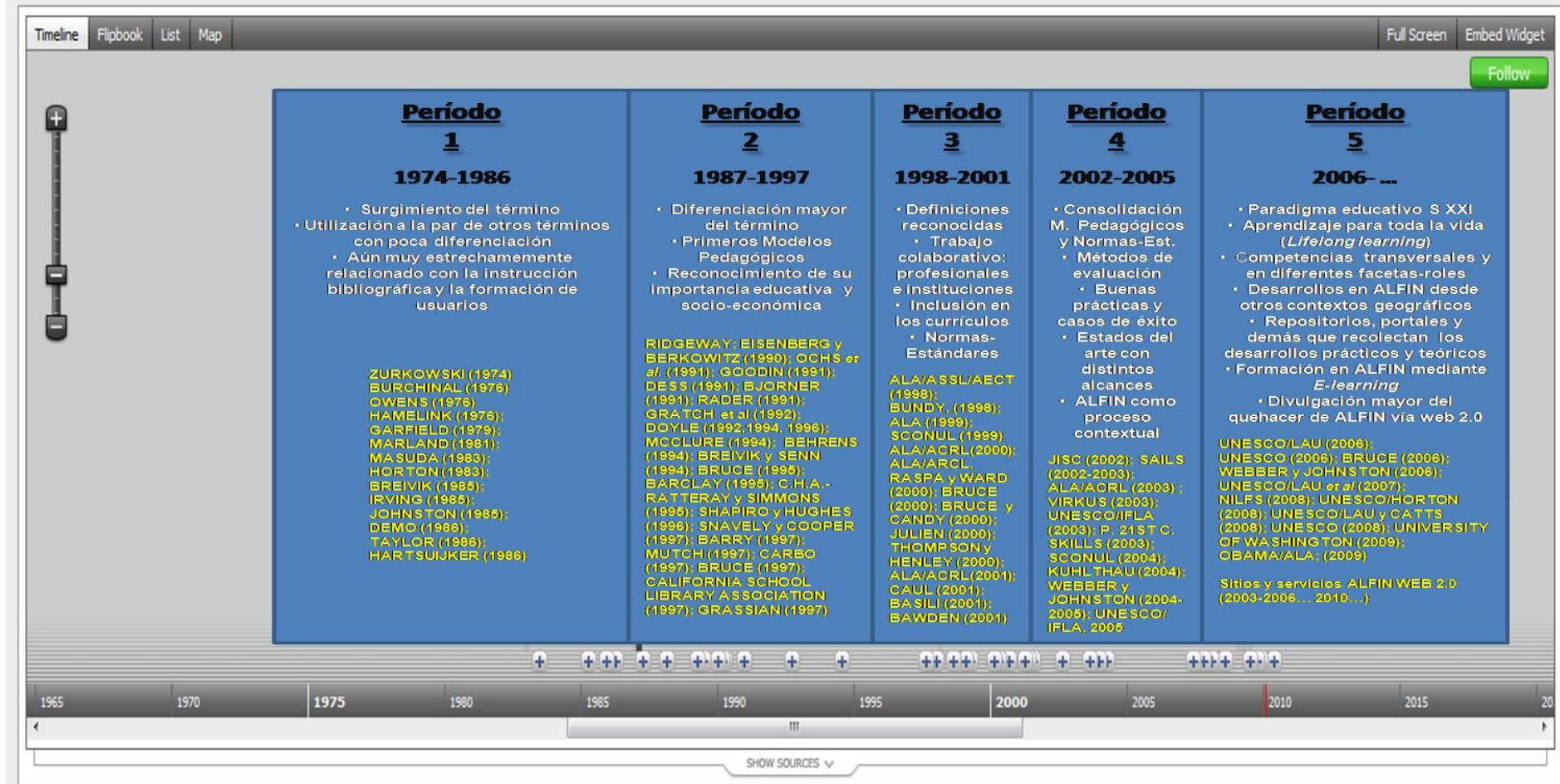


Figura 11. Versión general (inicial) de los desarrollo-histórico de IL-INFOLIT. (Elaboración propia).

Identificados esos hitos (“eventos” en la terminología de *Dipity*), se procedió a una versión general de los períodos del desarrollo histórico de IL-INFOLIT (figura 11)<sup>19</sup>, que sin pretender ser totalmente exhaustiva, sí logrará ubicar la historia *en proceso* para ser base para el desarrollo teórico-conceptual y metodológico de esta investigación pensando en su influencia para el contexto iberoamericano.

En un segundo momento, para verificar y especificar más esa versión general, se realizó directamente un trabajo de bibliométrico y de análisis de contenidos en el que se pretendía ubicar a nivel de subtemáticas, la mayor cantidad de producción bibliográfica de esta materia utilizando la combinación de tres fuentes de información: la literatura presente en las bases de datos ISI y SCOPUS entre 1974 y 1995; las recopilaciones bibliográficas de *Library instruction and information literacy* de 1996 a 2011<sup>20</sup> (que recopilan la producción de esta temática tanto en bases de datos comerciales –ISI y SCOPUS, entre otras– como en bases de acceso abierto –ERIC, entre otras–), y la literatura publicada en 2012-2013 referenciada tanto en ISI y SCOPUS, como en bases de datos *open access* como ERIC, E-LIS y MENDELEY, para tener un mayor alcance en las tendencias actuales en IL-INFOLIT considerando el momento de desarrollo final de este trabajo investigativo.

Dicho trabajo permitió el análisis (a partir de los resúmenes y las palabras clave), de un total de **5755 documentos**<sup>21</sup> (libros, artículos, ponencias, tesis) distribuidos siguiendo los períodos propuestos en la *versión general de Líneas de tiempo de IL-INFOLIT*, de la siguiente manera:

<b>1974-1986</b>	<b>1987-1997</b>	<b>1998-2001</b>	<b>2002-2005</b>	<b>2006...</b>
21	675	1038	1123	2898

**Tabla 1. Literatura analizada por períodos de tiempo para detectar tendencias en el desarrollo de IL-INFOLIT**

<sup>19</sup> Las fechas propuestas para este recorrido son aproximadas, implican momentos de cambio, procesos, por lo que es evidente que no son cortes temporales cerrados.

<sup>20</sup> [RADER \(1997-2000\); JOHNSON \(2001\); JOHNSON y RADER \(2002\); JOHNSON \(2003\); JOHNSON y JENT \(2004-2006\); JOHNSON, JENT y REYNOLDS \(2007-2008\); JOHNSON, SPROLES y REYNOLDS \(2009\); JOHNSON, SPROLES y DETMERING \(2010-2011\); JOHNSON et al \(2012\).](#)

<sup>21</sup> La fecha de corte para la recopilación y análisis de la literatura fue el 31 de mayo de 2013.

Tras considerar los dos momentos anteriores y los resultados tanto de su análisis general, como de su análisis de verificación y especificación, descritos anteriormente, se concluyó que el desarrollo histórico de IL-INFOLIT puede presentarse dividido en 6 períodos de tiempo<sup>22</sup>.

### 1.2.1 Seis períodos desarrollo histórico de IL-INFOLIT

El término “Alfabetización Informacional” (*“Information Literacy”: IL-INFOLIT*) comenzó a aparecer en la literatura, acorde a la sociedad de la información, a mediados de la década de los 70’s del siglo XX ([ZURKOWSKI, 1974](#)).

Este término poco a poco siguió apareciendo y desarrollándose en diferentes textos durante varios años hasta mediados de los años 80’s<sup>23</sup> (centrados mayoritariamente en Estados Unidos) pero aún sin diferenciarse o establecer líneas complementarias ante otros términos (*Computer literacy, Computer and Information Skills, Academic Skills, Informatics Awareness etc.*), y sus disciplinas representativas (Ciencias de la Información-Documentación e Informática-Ingeniería); o en su defecto, surgiendo desde su perspectiva económica-empresarial<sup>24</sup>, motivada por el origen del término desde [ZURKOWSKI \(1974\)](#), la cual con el paso del tiempo se fue perdiendo para resurgir más adelante.

Además, específicamente desde el dominio informacional, el estar todavía muy influenciado por términos-prácticas precedentes y/o paralelas (Instrucción bibliográfica y Formación de usuarios –tradicional–), también utilizados para

---

<sup>22</sup> Como puede observarse, en la primera propuesta, en la denominada línea de tiempo general (primer momento), se identificaban 5 períodos, no obstante, al complementarse y especificarse el análisis con la revisión directa de la literatura (segundo momento), se identificó que desde 1974 el desarrollo de IL-INFOLIT puede subdividirse en 6 períodos, al asumir que el período 5 sería entre 2006 y 2009 (*1718 documentos analizados entonces para este período*), y que a partir de 2010 iniciaría un nuevo período que iría hasta la actualidad (*y por tanto, 1080 documentos*) y sigue en desarrollo...

<sup>23</sup> [BURCHINAL \(1976\)](#); [OWENS \(1976\)](#); [HAMELINK \(1976\)](#); [GARFIELD \(1979\)](#); [TAYLOR \(1979, 1986\)](#); [MARLAND \(1981\)](#); [MASUDA \(1983\)](#); [HORTON \(1983\)](#); [TRAUTH \(1983, 1986\)](#); [BREIVIK \(1985a,b\)](#); [IRVING \(1985\)](#); [JOHNSTON \(1985\)](#); [HARTSUIJKER \(1986\)](#).

<sup>24</sup> [LAYMAN \(1983\)](#); [OTTEN \(1984\)](#); [MORTENSEN \(1985\)](#); [BROOKS \(1985\)](#).

referirse a la necesidad de formarse en la gestión de información ante el exceso de la misma, la aparición de las computadoras y la información electrónica-digital, y por tanto, la necesidad de más calidad y precisión.

Términos y prácticas que evidenciaban aún varias problemáticas al confundir: medio y fin, información y formas de acceso, fuentes y formatos, lo instrumental y estratégico-paradigmático. Estas realidades y años, conformarían lo que desde esta investigación se denomina el **primer período** de la historia de la IL-INFOLIT (1974-1986).

Pero no fue sino hasta finales de los años 80's con los trabajos de: [KUHALTHAU \(1988, 1989\)](#), [OLSEN y COONS \(1989\)](#), [BREIVIK y GEE \(1989\)](#) y el informe PCIL (1989); además de la creación del *The National Forum on Information Literacy* en Estados Unidos, como resultado e inicio de esos procesos e inquietudes de los años precedentes, que se dio el segundo empuje, el inicio del **segundo período** de la IL-INFOLIT.

Este siguió durante todos los 90's, con un camino en el cual se iba poco a poco diferenciando más de las acepciones de otras disciplinas o del mismo dominio de la información ([CLAUSEN, 1997a](#); [MUTCH, 1997](#); [SAINI y ROWLING, 1997](#)); en el que continuaba en algo la visión desde la perspectiva económica-empresarial (DRUCKER, 1993; MUTCH, 1996; DAVENPORT, 1997), como se indicó en el primer período; y se daba un aumento importante de trabajos sobre la temática (de 21 a 675)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Entre estos 675 se destacan los trabajos de: [KULTHAU \(1990, 1991, 1993\)](#); [EISENBERG y BERKOWITZ \(1990\)](#); [OCHS et al \(1991\)](#); [GOODIN \(1991\)](#); [DESS \(1991\)](#); [BJORNER \(1991\)](#); [RADER \(1991\)](#); [McCRANK \(1992\)](#); [BEHRENS \(1992, 1994\)](#); [GRATCH et al \(1992\)](#); [CANDY \(1992\)](#); [DOYLE \(1992, 1994, 1995, 1996\)](#); [TODD y KIRK \(1993\)](#); [MCCLURE \(1994\)](#); [BREIVIK y SENN \(1994\)](#); [BRUCE \(1995, 1997\)](#); [BARCLAY \(1995\)](#); [RATTERAY y SIMMONS \(1995\)](#); [BOBER, POULIN y VILENO \(1995\)](#); [PAPPAS \(1995, 1996, 1997\)](#); [SHAPIRO y HUGHES \(1996\)](#); [SNAVELY y COOPER \(1997a,b\)](#); [BARRY \(1997\)](#); [CARBO \(1997\)](#); [CALIFORNIA SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION \(1997\)](#); [GRASSIAN \(1997\)](#), entre otros; además de los referenciados de manera más específica en otros pie de página relativos a este período.

No obstante, aún con discusiones y críticas sobre su “novedad”; si implicaba un cambio paradigmático en las prácticas bibliotecológicas<sup>26</sup> y estar todavía más centrados en la formación instrumental (uso de recursos electrónicos y la Web, con su aparición y el comienzo de su gran expansión e influencia en las fuentes de información<sup>27</sup>); aunque apareciendo también su visión más trascendente educativamente (*information literacy education-instruction*) y por ende social (fenomenológica) ante el influjo de la “nueva sociedad de la información” gracias a trabajos aplicados más allá de lo meramente instrumental<sup>28</sup>, es decir, más allá de solo la búsqueda de información.

En este período aparecen igualmente las primeras referencias y prácticas buscando una IL-INFOLIT que tuviera influencia en procesos de acreditación educativa; en ver que para el éxito de esta formación la clave estaba en su incorporación curricular y el trabajo conjunto entre bibliotecarios y profesores, bibliotecarios y profesionales de otras áreas, enfocado desde la educación superior<sup>29</sup>; y en su relación como *continuum* desde la educación escolar ([SCHIFFMAN, 1987](#); [HEGARTY et al, 1992](#); [BROWN, 1997](#)).

A su vez, que adicional a la perspectiva económica-empresarial, desde el ámbito educativo, se identifica la fuerza de este tema en otras disciplinas específicas, además de la informática-ingeniería ([KAGAN, RICHARDS y ADU-ASAMOA, 1996](#)) que venía del período anterior, como es el caso de las ciencias de la salud<sup>30</sup> (que continua hasta la actualidad).

---

<sup>26</sup> [TODD y MCNICHOLAS \(1993\)](#); [WHITE \(1992\)](#); [FOSTER \(1993\)](#); [SNAVELY y COOPER \(1997a\)](#), entre otros.

<sup>27</sup> [CONNELL y FRANKLIN \(1994\)](#); [ZHANG y COOLEY \(1996\)](#); [WILLIAMS y ZALD \(1997\)](#); entre otros.

<sup>28</sup> [JACOBSON e IGNACIO \(1997\)](#); [HANSEN y LOMBARDO \(1997\)](#); [DABBOUR \(1997\)](#); [MORRISON \(1997\)](#); entre otros.

<sup>29</sup> [GIGUERE, GALLER y LOCKE \(1994\)](#); [RADER \(1995\)](#); [LUPTON \(1995\)](#); [DOYLE \(1995\)](#); [SONNTAG y OHR \(1996\)](#); [WARMKESSEL y MCCADE \(1997\)](#); [NEUMAN \(1997\)](#); [SNAVELY y COOPER \(1997b\)](#); [AMSTUTZ y WHITSON \(1997\)](#); [STARR y GASKILL \(1997\)](#); entre otros.

<sup>30</sup> [WEAVER \(1993\)](#); [PATTNAYAK y SHAI \(1995\)](#); [FOX, RICHTER y WHITE \(1996\)](#); [TODD \(1997\)](#); entre otros.

Finalmente, la presentación de los primeros trabajos de IL-INFOLIT en países distintos a Estados Unidos, que lideraba el primer período, procedentes de Canadá y Australia, que se le unen como líderes en este segundo período<sup>31</sup>.

Fue entonces, entre los años 1998 y 2001, que se dio otro nuevo empuje, un **tercer período**, también como resultado e inicio de nuevos procesos, a partir de trabajos de investigación y su posterior publicación-retroalimentación, caracterizado por múltiples aspectos (*hitos*)<sup>32</sup>:

- delimitación mayor del término ([LOVELESS y LONGMAN, 1998](#); [BYERLY y BRODIE, 1999](#); [WEBBER y JOHNSTON, 2000](#))
- aparición de las definiciones más citadas ([BAWDEN, 2001a](#))
- reconocimiento de su papel en la democracia, en la generación de una ciudadanía activa ([SPITZER, EISENBERG y LOWE, 1998](#)) y en el capital social ([FIELD, 2001](#))
- ser valorada su importancia formativa-productiva desde sectores económicos o sociales en relación con la gestión del conocimiento y las organizaciones que aprenden y más allá de la sola incorporación de las TIC y de la alfabetización informática ([OXBROW, 1998](#); [CASTELLS, 2001](#))
- seguir con el llamado al trabajo colaborativo entre bibliotecólogos-bibliotecas/ profesores-instituciones educativas<sup>33</sup> y su mayor cualificación como formadores ([MEULEMANS y BROWN, 2001](#))
- más incorporación de IL-INFOLIT en los currículos y en otras disciplinas (administración<sup>34</sup>, ciencias naturales<sup>35</sup>) diferentes a las ingenierías y las

---

<sup>31</sup> Por ejemplo, desde Holanda: [WEERING y PLOMP \(1991\)](#), siguiendo una tendencia desde este país del trabajo pionero en esta temática para un país distinto ([HARTSUIJKER, 1986](#)), referenciado en el primer período; desde Gran Bretaña: [MUTCH \(1996, 1997\)](#); desde Dinamarca: [CLAUSEN \(1999b\)](#); desde República Checa: [SPALA y CHOC \(1996\)](#); desde Suráfrica: [UNDERWOOD y NASSIMBENI \(1996\)](#) y [NASSIMBENI \(1996\)](#); desde Namibia: [JACOBS \(1997\)](#); desde Arabia Saudita: [KANAMUGIRE \(1996\)](#); desde Japón: [INOUE, NAITO y KOSHIZUKA \(1997\)](#); desde Trinidad y Tobago: [FRANCIS \(1996\)](#); desde Brasil: [FERREIRO \(1997\)](#); entre otros.

<sup>32</sup> Por la cantidad grande de aspectos (hitos) en determinados períodos, se presentan con viñetas para facilitar su comprensión, y no como textos continuos como en otros períodos con menos aspectos (hitos) característicos.

<sup>33</sup> [BRETELLE-DESMAZIERES \(1998\)](#); [MARTORANA et al \(2001\)](#); [BLACK, CREST y VOLLAND \(2001\)](#); [CONTEH-MORGAN \(2001\)](#), entre otros.

ciencias de la salud que se destacaban desde el período anterior y que se mantienen en este<sup>36</sup>

- evidencia de la interrelación con la formación desde la educación previa y complementaria –otras bibliotecas–<sup>37</sup>
- aumento de trabajos investigativos de bibliotecas-universidades y de estudiantes de posgrado sobre esta temática, muchos relacionados con el comportamiento informacional cada vez más preferente de los estudiantes por la Web y los recursos digitales<sup>38</sup>
- avance un poco más en su concepción más integral como multialfabetización ([TYNER, 1998](#); [COPE y KALANTIS, 2000](#); [KELLER, 2000a, 2000b](#); [BRANDT, 2001](#))
- presentación de una mayor cantidad de experiencias formativas mediadas por el e-learning y didácticas activas<sup>39</sup> y la comparación de la formación presencial y/o virtual ([GUTIERREZ y WANG, 2001](#))
- publicación de los primeros Modelos-Estudios Aplicados de Evaluación de los aprendizajes-competencias adquiridas<sup>40</sup> y de portales recopilatorios sobre el tema como ENIL<sup>41</sup>
- aparición de trabajos desde otros contextos geográficos<sup>42</sup>;

---

<sup>34</sup> [STERNGOLD y HURLBERT \(1998\)](#); [MUTCH \(1998\)](#); [ABELL y OXBROW \(1999\)](#); [EDMUNDS y MORRIS \(2000\)](#); [DONALDSON \(2000\)](#); [D'ANGELO \(2001\)](#); entre otros.

<sup>35</sup> [CALDERHEAD \(1998\)](#); [BROWN \(1999\)](#); [LAWAL \(2001\)](#); [BOWDEN y DIBENEDETTO \(2001\)](#); [KOROLEV \(2001\)](#); entre otros.

<sup>36</sup> [CHEEK y DOSKATSCH \(1998\)](#); [LECKIE y FULLERTON \(1999\)](#); [BRENNAN \(1999\)](#); [VERHEY \(1999\)](#); [SCOTT, C.S. et al \(2000\)](#); [PIERCE \(2000\)](#); [FELDMANN y FELDMANN \(2000\)](#); [KIRK. et al \(2000\)](#); [SHORTEN, WALLACE y CROOKES \(2001\)](#); entre otros.

<sup>37</sup> [HIRSH \(1999\)](#); [NICHOLS \(1999, 2001\)](#); [BATZ y ROSENBERG \(1999\)](#); [OBERG, HAY y HENRI \(2000\)](#); [EISENBERG y BERKOWITZ \(2000\)](#); [NUTEFALL \(2001\)](#); [BOWLER, LARGE y REJSKIND \(2001\)](#); entre otros.

<sup>38</sup> [LIMBERG \(1999\)](#); [GRASSIAN y CLARK \(1999\)](#); [HERRING \(1999\)](#); [LAZONDER \(2000\)](#); [BURTON y CHADWICK \(2000\)](#); [BRACKE y CRIZ \(2001\)](#); [LORENZEN \(2001\)](#); entre otros.

<sup>39</sup> [SHEPPARD y MACKINTOSH \(1998\)](#); [DEWALD et al \(2000\)](#); [SIMONS, YOUNG y GIBSON \(2000\)](#); [CARDER, WILLINGHAM y BIBB \(2001\)](#); [REYNOLDS \(2001\)](#); [CARDWELL FURLONG y O'KEEFFE \(2001\)](#); [HANSEN \(2001\)](#); [TRICARICO, VON DAUM THOLL y O'MALLEY \(2001\)](#); entre otros.

<sup>40</sup> [WHITMIRE, E. \(1998, 2001\)](#); [CATTS y APPLETON \(1999\)](#); [WALLACE, SHORTEN y CROOKES \(2000\)](#); [DAVITT MAUGHAN \(2001\)](#); [JULIEN y BOON \(2001\)](#); [O'CONNOR, RADCLIFF y GEDEON \(2001\)](#); [CARAVELLO, HERSCHMAN y MITCHELL \(2001\)](#); [CAMERON, L. y FEIND, R. \(2001\)](#); entre otros.

<sup>41</sup> <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/index.php?id=about-enil> (Consultado: 21-6-2013)



- y finalmente, como aspecto más destacado y que más impacto ha tenido a futuro desde este período, las primeras Normas-Estándares de IL-INFOLIT<sup>43</sup>.

Por tanto, y para terminar la descripción de este período, es importante destacar los siguientes documentos, como *hitos* del mismo:

- *The Institute for Information Literacy: Formal Training is a Critical Need* (Estados Unidos - OBERMAN/ALA/ACRL, 1998)
- *Information Power: Building Partnerships for Learning* (Estados Unidos - ALA/ASSL, 1998)
- *Information Literacy Standards for Student Learning* (Estados Unidos - ALA/ASSL/AECT, 1998)
- *Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century* (Australia - BUNDY, 1998)
- *Literacy in a digital world: Teaching and Learning in the Age of Information* (Estados Unidos - TYLER, 1998)
- *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* (Estados Unidos - ALA, 1999)
- *Information skills in higher education: a SCONUL Position* (Gran Bretaña - SCONUL, 1999)
- *Workplace experiences of information literacy.* (Australia – BRUCE, 1999)
- *Information for All Programme - IFAP* (Internacional, UNESCO, 2000)
- *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Estados Unidos - ALA/ACRL, 2000)
- *The Collaborative Imperative: Librarians and Faculty Working Together in the Information Universe* (Estados Unidos - ALA/ARCL, RASPA y WARD, 2000)

---

<sup>42</sup> Por ejemplo, desde Suecia y considerando toda la Unión Europea: [FJÄLLBRAN \(2000\)](#); desde Alemania: [KLATT et al \(2001\)](#); desde Nueva Zelanda: [SLYFIELD \(2001\)](#) y [CALVERT \(2001\)](#); desde India: [SHEPPARD y MACKINTOSH \(1998\)](#) e [ISAAC \(2000\)](#); desde Singapur: [CHEUK \(1998\)](#); desde Nigeria: [ISOKPEHI et al \(2000\)](#); desde Nueva Guinea: [OBI \(1998\)](#); entre otros.

<sup>43</sup> Ha sido principalmente desde el impulso dado desde las bibliotecas académicas-universitarias a estos Modelos y Estándares que la IL-INFOLIT ha ido evolucionando (como se verá más específicamente, en el **Capítulo 2**), aunque como se ha indicado con influencia en diferentes tipologías de bibliotecas y sectores no solo educativos.

- *Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging Collective Consciousness*  
(Australia - BRUCE, 2000)
- *Information literacy around the world: advances in programs and research*  
(Australia - BRUCE y CANDY, 2000)
- *Information Literacy Programs: People, Politics and Potential*  
(Australia - BRUCE y CANDY, 2000)
- *Information Literacy Instruction in Canadian Academic Libraries: Longitudinal Trends and International Comparisons.*  
(Canadá - JULIEN, 2000)
- *Fostering Information Literacy: Connecting National Standards, Goals 2000, and the SCANS Report. Information Literacy Series.*  
(Estados Unidos - THOMPSON y HENLEY, 2000).
- *Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians*  
(Estados Unidos - ALA/ACRL, 2001)
- *Information literacy and flexible delivery: Creating a conceptual framework and model.* (Australia - ORR, APPLETON y WALLIN, 2001).
- *Information literacy standards. Council of Australian University Librarians*  
(Australia - CAUL, 2001)
- *Establishment of the European Network on Information Literacy* (Italia/Europa - BASILI, 2001)
- *Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. Information and Digital Literacies: A Review of Concepts*  
(Estados Unidos - BAWDEN, 2001b)

Siguiendo con este proceso histórico, un **cuarto período** estaría enmarcado en el empuje dado entre los años 2002 y 2005, a partir de las propuestas de la etapa anterior (definiciones, normas-estándares):

- se comienzan a consolidar más los modelos pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje de IL-INFOLIT y las metodologías e instrumentos de evaluación<sup>44</sup>, además sus interrelaciones con aportes de la pedagogía y la

<sup>44</sup> [O'CONNOR et al \(2002\); CARTER \(2002\) ; DUNN \(2002\) ; CHURKOVICH y OUGHTRED \(2002\); TOWN \(2003a\); AVERY \(2003\); JOINT \(2003\); SONNTAG y MEULEMANS \(2003\); MARK y BORUFF-JONES \(2003\); STEC \(2004\), GRATCH-LINDAUER \(2002, 2003, 2004a,b et al, 2005\); BASILI \(2003, 2004\); CAMERON \(2005\); SCALES y BLAKESLEY LINDSAY \(2005\); ROCKMAN y SMITH \(2005\); CATTS \(2005\); KAMMERLOCHER \(2005\);](#) entre otros.

psicología<sup>45</sup> y el trabajo colaborativo a nivel de educación primaria-secundaria y/o universitaria<sup>46</sup>

- surgen otras normas-estándares, documentos de recomendación, planes a seguir y guías de buenas prácticas, pero a su vez, críticas a: la estandarización y descontextualización que pueden conllevar las normas-estándares ([CAIN, 2002](#); [SWANSON, 2004](#)), sus significaciones-interpretaciones disciplinares y transdisciplinares<sup>47</sup> y su real impacto en el aprendizaje ([KAPITZKE, 2003](#); [BUSCHMAN y WARNER, 2005](#)) o lo referente a los costos de esta formación ([ORR y CRIBB, 2003](#))
- hay mayor conciencia de los aportes-interrelaciones de las teorías y modelos de Comportamiento Informacional (*Information Behaviour: Seeking, Use, Searching*) a la práctica formativa de IL-INFOLIT<sup>48</sup>
- se evidencia como un tema de más frecuente investigación y reflexión en la ciencia de la información-documentación, la educación, la informática y la administración-gerencia<sup>49</sup>
- se da la creación y el posicionamiento de sitios Web y listas de discusión especializadas en el tema (ILI-L, etc.) y los primeros blogs de impacto internacional<sup>50</sup>
- florece la idea de certificados nacionales, regionales o internacionales en IL-INFOLIT y el acreditar suficiencia en estas competencias ([GRATCH-](#)

---

<sup>45</sup> [ROCKMAN \(2002\)](#); [ERCEGOVAC \(2003\)](#); [TUÑÓN \(2003\)](#) ; [WARNER \(2003\)](#); [WOODARD \(2003\)](#); [ROCKMAN \(2003\)](#); [GATTEN \(2004\)](#); [MACPHERSON \(2004\)](#); [MILAM \(2004\)](#); [MORRIS \(2004\)](#); [BRIER y LEBBIN \(2004\)](#); [LARKIN y PINES \(2005\)](#); [BROWN \(2005\)](#); [DOHERTY y KETCHNER \(2005\)](#); [MCGILL et al \(2005\)](#); entre otros.

<sup>46</sup> [BROADDUS y IVEY \(2002\)](#); [HARVEY \(2002\)](#); [MANSUKHANI, \(2002\)](#); [CARR y ROCKMAN \(2003\)](#); [HARRIS \(2003\)](#); [MASTERS y OBERPRIELER, \(2004\)](#); [MANUEL \(2005\)](#); [MARCUM \(2005\)](#); [NASLUND, ASSELIN y FILIPENKO \(2005\)](#); [KUIPER, VOLMAN y TERWEL \(2005\)](#); [SCALES, MATTHEWS y JOHNSON \(2005\)](#); entre otros.

<sup>47</sup> [MARCUN \(2002\)](#); [OWUSU-ANSAH \(2003\)](#); [PAWLEY \(2003\)](#); [LLOYD \(2005\)](#), entre otros.

<sup>48</sup> [CASE \(2002\)](#); [BRANCH \(2003\)](#); [LUPTON \(2004\)](#); [SHENTON y DIXON \(2004\)](#); [FOSTER \(2004\)](#); [KERINS, MADDEN y FULTON \(2004\)](#); [GROSS \(2005\)](#); [SMITH y MARTIN \(2005\)](#); [SMITH y OLIVER \(2005\)](#); [WILLIAMSON \(2005\)](#); [BRAND-GRUWEL, WOPEREISA y VERMETTENB \(2005\)](#); [LIMBERG \(2005\)](#); [SUNDIN. y HEDMAN \(2005\)](#); [APPLETON \(2005\)](#); entre otros.

<sup>49</sup> [ARP y WOODARD \(2002\)](#); [GRAFSTEIN \(2002\)](#); [MARCUM \(2002\)](#); [KUH y GONYEA \(2003\)](#); [LLOYD \(2003\)](#); [OWUSU-ANSAH \(2004\)](#); [SIMMONS \(2005\)](#); [COONEY \(2005\)](#); [YANG y LIU \(2005\)](#); [URQUHART et al \(2005\)](#); entre otros.

<sup>50</sup> Ver listado más adelante, tras la presentación de los documentos destacados de este período.

- [LINDAUER, 2002](#); [RATTERAY, 2002](#); [THOMPSON, 2002](#)) o ser instituciones educativas alfabetizadas ([JOHNSTON y WEBBER, 2004](#))
- se posiciona más la formación mediada por tutoriales, *tours* y cursos virtuales apoyados en LMS<sup>51</sup>, donde entre las diferentes sub-competencias o temáticas a abordar en esta formación, además de la búsqueda, lo referente a la evaluación de la información de fuentes de información Web predominantes como Google ([GHAPER, 2004](#); [KESSELMAN y WATSEN, 2005](#)) y lo ético –el plagio–<sup>52</sup> comienzan a ocupar un lugar destacado
  - hay mayor incorporación y divulgación del quehacer de IL-INFOLIT en bibliotecas públicas de diferentes contextos<sup>53</sup> aunque manteniéndose su importancia desde las bibliotecas escolares
  - se presentan diferentes reportes de casos y estados del arte sobre el tema en determinados públicos-tipologías de bibliotecas o para regiones o países, además reuniones internacionales auspiciadas por la UNESCO y sus respectivas Declaraciones<sup>54</sup>
  - se reconoce y reafirma la IL-INFOLIT como un proceso contextual (*social-político, cultural-afectivo, económico-ambiental, actitudinal-axiológico y no solo cognitivo-instrumental*<sup>55</sup>) y como un componente fundamental para el aprendizaje para toda la vida ([CANDY, 2002](#); [HANCOCK, 2004](#)) y la resolución de problemas para la vida diaria ([KAPITSKE, 2003](#)) y para el desarrollo laboral ([CHEUK, 2002](#))
  - aparecen propuestas referentes a pensar la IL-INFOLIT como un dominio disciplinar dentro de la ciencias de la información ([BADKE, 2005](#)) y se

---

<sup>51</sup> [BUCHANAN, LUCK y JONES \(2002\)](#); [ROBERTS \(2003\)](#); [BLOOM y DEYRUP \(2003\)](#); [LENHOLT et al \(2003\)](#); [EPSTEIN \(2003\)](#); [KRAEMER \(2003\)](#); [LEVESQUE \(2003\)](#); [MARTIN y LEE \(2003\)](#); [NICHOLS, SHAFFER y SHOCKEY, \(2003\)](#); [WALTON y ARCHER \(2004\)](#); [ORME \(2004\)](#); [BRIDGLAND y WHITEHEAD \(2005\)](#); [DANDO \(2005\)](#); [REGAN y WALCHER \(2005\)](#); entre otros.

<sup>52</sup> [DIBIANCO \(2004\)](#); [LAMPERT \(2004\)](#); [LILES y ROZALSKI \(2004\)](#); [WOOD \(2004\)](#); [TRUSSELL, \(2004\)](#); [TRUSSELL y YOUNGMAN \(2004\)](#); entre otros.

<sup>53</sup> [DONLAN \(2002\)](#); [JULIEN y ANDERSON \(2003\)](#); [JEHLIK \(2004\)](#); [SKOV \(2004\)](#); [FISHER, DURRANCE y HINTON \(2004\)](#); [JULIEN \(2005\)](#); [JULIEN y BREU \(2005\)](#); [WATKINS y RUSSO \(2005\)](#), entre otros.

<sup>54</sup> Ver Portal UNESCO sobre IL-INFOLIT: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>55</sup> [KAPITZKE \(2001\)](#); [GORMAN \(2003\)](#); [TOWN \(2003b\)](#); [SWANSON \(2004\)](#); entre otros.

comienza a reconocerla e incluirla como un contenido curricular obligatorio en la formación de nuevos profesionales de la información ([ROCKMAN, 2004](#); [JULIEN, 2005](#), [MACKEY, 2005](#))

- se da la publicación de reflexiones o casos desde otras disciplinas<sup>56</sup> y desde otros países<sup>57</sup> diferentes a los ya referenciados en los períodos anteriores; aunque siguiendo la predominancia de los desarrollos en USA, Gran Bretaña, Australia y Canadá, y manteniéndose la tendencia de gran crecimiento e impacto a nivel de las ciencias de la salud e ingenierías, además de la ciencia de la información-documentación que es la disciplina que domina en todos los períodos
- y finalmente, la publicación de algunos de los libros que más impacto han tenido en la historia formativa de IL-INFOLIT<sup>58</sup>.

Algunos documentos y aportes claves de este período, son entonces, entre otros:

- *The Big Blue Project-Model*  
(Gran Bretaña - JISC, 2002)

---

<sup>56</sup> Por ejemplo, en Geografía: [KIMSEY y CAMERON \(2004\)](#); en Derecho: [MACKEY y JACOBSON \(2004\)](#), [CLINCH \(2005\)](#), [CHAPMAN \(2005\)](#); en Música: [ABROMEIT y VAUGHAN \(2004\)](#), [PIERCE \(2004\)](#); [CHRISTENSEN \(2004\)](#); en Diseño de Modas: [FRAZIER y CHEEK \(2005\)](#); en Sociología: [JORDAN \(2002\)](#), [ROSS y HURLBERT \(2004\)](#); en Periodismo: [SCHMITZ y HINCHLIFFE \(2005\)](#); entre otros, además en Educación y Psicología (referenciados en la nota No. 40).

<sup>57</sup> Es desde este período que se comienza a reportar de forma continua y creciente en las bases de datos más internacionales (ISI y SCOPUS) trabajos desde países Iberoamericanos (en períodos anteriores solo se reporta el trabajo de [FERREIRO, 1997](#)), aunque en ello profundizaremos en el **capítulo 3**, ya que la ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica tiene un desarrollo que puede comenzarse a contar desde 1985, aunque no reportado internacionalmente considerando estos recursos claves de información. Para este período 2002-2005 en IL-INFOLIT, aparecen publicaciones desde Portugal: [CORREIA y TEIXEIRA \(2003\)](#) y desde Argentina: [CLUÍA y FELDGEN \(2004\)](#).

Considerando otros países, no indicados en los otros períodos precedentes, aparecen trabajos desde Estonia: [VIRKUS \(2003\)](#); desde Italia ([BASILI, 2003, 2004](#)); desde Suiza: [HADENGUE \(2005\)](#); desde Grecia: [KOROBILI y TILIKIDOU \(2005\)](#); desde Francia: [JUANALS \(2004\)](#) y [CHEVILLOTTE et al \(2004\)](#); desde Bélgica: [NIEUWENHUYSEN \(2004\)](#); desde Finlandia: [TUOMINEN, SAVOLAINEN y TALJA \(2005\)](#) y [ESKOLA \(2005\)](#) y [SARANTO y HOVENGA \(2004\)](#); desde Islandia: [CLYDE \(2005\)](#); desde Israel: [ESHET-ALKALI y AMICHAH-HAMBERGER \(2004\)](#); desde Turquía: [KURBANOGLU \(2003, 2004\)](#); desde China: [SUN \(2002\)](#); [ZHANG, LU y LI \(2004\)](#) y [HU \(2005\)](#); desde Malaysia: [SALIM y MING \(2004\)](#) y [EDZAN y SAAD \(2005\)](#); desde Taiwán: [YANG \(2003\)](#), [LIN y HUANG \(2004\)](#); [CHOU, CHEN y PU \(2005\)](#), [LIN, YEN y CHEN \(2005\)](#); desde Corea del Sur: [LEE, HONG y JUN \(2003\)](#); desde Hong Kong: [KONG, LEE y IP \(2005\)](#); desde Uganda: [ABIDI \(2002\)](#); desde Kenia: [NYAMBOGA \(2004\)](#); desde Botsuana: [HUNDIE \(2003\)](#); desde Emiratos Árabes: [HUNT y BIRKS \(2004\)](#); entre otros.

<sup>58</sup> [JACOBSON y SU \(2004\)](#); [ROCKMAN \(2004\)](#); [KUHLETHAU \(2004\)](#); [EISENBERG, LOWE y SPITZER \(2004\)](#); [MILLER y PELLEN -Ed.-. \(2005\)](#); [BURKHARDT, MACDONALD y RATHERMACHER \(2005\)](#); [CONNOR, E. \(Ed.\) \(2005\)](#); [GRASSIAN y KAPLOWITZ \(2005\)](#); entre otros.

- Project SAILS-Standardized Assessment of Information Literacy Skills  
(Estados Unidos - SAILS, 2002-2003)
- *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*  
(Estados Unidos - ALA/ACRL, 2003)
- *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*  
(Estados Unidos - ALA/ACRL, 2003)
- *Information literacy in Europe: a literature review*  
(Internacional/Europa - VIRKUS, 2003)
- *The Prague Declaration - "Towards an Information Literate Society"*  
(Internacional - UNESCO/IFLA, 2003)
- *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills.*  
(Estados Unidos - PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, 2003)
- *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problèmes et perspectives*  
(Francia/Europa - CHEVILLOTE at al 2004).
- *Learning Outcomes and Information Literacy. SCONUL*  
(Gran Bretaña - SCONUL, 2004)
- *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*  
(Australia/Nueva Zelanda - ANZIIL, 2004)
- *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline*  
(Australia - CAUL, 2004)
- *Model of the Information Search Process-ISP. / Seeking Meaning: A process Approach to Library and Information Services*  
(Estados Unidos - KUHLTHAU, 2004)
- *The role of libraries in lifelong learning. Final report.*  
(Internacional - IFLA, 2004)
- *Perspectives on the Information Literate University*  
(Gran Bretaña - WEBBER y JOHNSTON, 2004)
- *Information Literacy Section. IFLA. Strategic Plan*  
(Internacional - IFLA, 2004-2005...)
- *UK academics' conceptions of, and pedagogy for, information literacy*  
(Gran Bretaña - WEBBER y JOHNSTON, 2005)
- *Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*  
(Internacional - UNESCO/IFLA, 2005)
- *An Analysis of Information Literacy Education Worldwide*  
(Internacional - UNESCO/IFLA, 2005)

- *Investing in Staff i-Skills A strategy for institutional development.* (Gran Bretaña - JISC, 2005).

Y la aparición de los recursos Web:

- Blog: *The Information Literacy Land of Confusion* (2003...)
- Delicious: diferentes *Information Literacy Bookmarks* (2004...)
- Blog: *Information Literacy Weblog* (2005...)
- Google Books: diferentes *Information Literacy books-magazines* (2005...)
- Portal: *SOS for Information Literacy* (2005...)
- Portal: *Information Literacy Website* (2005...)

A partir del 2006, se inicia el **quinto período** de esta historia de más de 30 años de la IL-INFOLIT, que tras el análisis más específico, se consideró que debía llegar hasta 2009<sup>59</sup>, el cual se caracteriza porque la IL-INFOLIT se posiciona más como uno de los paradigmas para la educación del siglo XXI, para el *aprendizaje para toda la vida*.

En estos años, los aspectos (*hitos*) característicos son:

- crece el tema en cuanto a publicaciones de una manera muy significativa<sup>60</sup>, tanto en revistas y memorias de eventos de ciencia de la información-documentación como desde otras disciplinas<sup>61</sup>, además en tesis<sup>62</sup> y libros de alcance mundial<sup>63</sup> y notas continuas en blogs de gran prestigio<sup>64</sup>

<sup>59</sup> Por tanto, se propone entonces un **6° período**, que inicia a partir de 2010 y hasta nuestros días (aún en proceso de desarrollo), que se describe más adelante.

<sup>60</sup> Si se consideran los 2898 documentos considerados para el análisis, publicados de 2006 en adelante como se indicó en un ítem anterior, y se especifican para este 5° período del desarrollo de IL-INFOLIT según la clasificación más especializada que se propone tras el segundo momento de análisis, se encuentra que 1718 son de este período que abarca 4 años. Si se compara con el período 2002-2005 (4° período), que incluye igualmente 4 años, los documentos fueron 1123, es decir que del 4° al 5° período de desarrollo de la historia de IL-INFOLIT se aumentó la publicación internacional de esta temática en un 53% (595 documentos más).

<sup>61</sup> Por ejemplo, si se analizan para este 5° período las áreas temáticas que se presentan sobre publicaciones de IL-INFOLIT en ISI y SCOPUS, se encuentra la siguiente distribución:

\* En ISI: 428 desde la ciencia de la información-documentación y 160 desde otras disciplinas (equivalente al 27,2% del total)

- aumenta el reconocimiento internacional<sup>65</sup>, especialmente desde los procesos liderados por IFLA y UNESCO donde se destaca el desarrollo en diferentes continentes de los *Talleres de Formación de Formadores*<sup>66</sup>, la edición de distintas publicaciones<sup>67</sup> y de estados del arte por regiones o países<sup>68</sup>
- continua la visión de la IL-INFOLIT como criterio de calidad-acreditación en la educación ([SAUNDERS, 2007, 2008](#)) y la discusión sobre las anteriores y nuevas propuestas de estándares<sup>69</sup>
- se considera cada vez más como parte estructural de las competencias-alfabetizaciones que debe tener toda persona en sus diferentes

---

\* En SCOPUS: 759 desde las Ciencias Sociales (donde se incluye la Ciencia de la Información-Documentación) y 162 desde otras disciplinas (equivalente al 17,6% del total).

<sup>62</sup> Por ejemplo, si se consulta la base de datos *ProQuest Dissertations & Theses* considerando que es una de las que más referencia este tipo de trabajos en esta temática, se encuentra que para el 4º período de IL-INFOLIT (2002 a 2005) se reportan: 52 tesis; mientras que para este 5º período se reportan: 124 tesis, es decir un aumento del 138%.

<sup>63</sup> [VELDOF \(2006\); NEELY \(2006\); BREIVIK y GEE \(2006\); GIBSON \(2006\); CALLISON y LESLIE \(2006\); JACOBSON y MACKEY \(2007\); ANDRETTA \(2007a\); DAUGHERTY y RUSSO \(2007\); RADCLIFF \(2007\); CURZON y LAMPERT \(2007\); MESSNER y COPELAND \(2007\); LOERTSCHER et al \(2007\); RIEDLING \(2007\); KUHLETHAU et al \(2007\); MACKEY y JACOBSON \(2007\); SECKER, BODEN y PRICE \(2007\); COX y LINDSAY \(2008\); GAVIN \(2008\); COOK y SITTLER \(2008\); WARNER \(2008\); FARMER y HENRI \(2008\); HARKER y PUTONTI \(2008\); PULVER y ADCOCK \(2008\); HUNT y BIRKS \(2008\); MACKEY y JACOBSON \(2008\); GODWIN \(2008\); BUDD \(2009\); CVETKOVIC y LACKIE \(2009\); WHITWORTH \(2009\); JOHNSON y HARRIS \(2009\); MALVASI et al \(2009\); MACKEY y JACOBSON \(2009\); GRASSIAN y KAPLOWITZ \(2009\); HEPWORTH y WALTON \(2009\);](#) entre otros.

<sup>64</sup> Con unas primeras acciones desde 2003, pero consolidadas a partir del 2006, como se puede ver más adelante en el listado de blogs y su año inicio, tras la presentación de los documentos destacados de este período.

<sup>65</sup> Y también nacional, como es el caso específico de Estados Unidos como país líder en IL-INFOLIT, con la actualización de uno de los estándares más reconocidos desde la *American Association of School Libraries (AASL)* y su impacto en la IL-INFOLIT a nivel de educación primaria y secundaria para ese país: “*Standards for the 21st Century Learner*” (2007); y con la proclamación por el presidente OBAMA, gracias a las gestiones de la ALA, de definir cada octubre como el mes de la IL-INFOLIT: “*National Information Literacy Awareness Month*” (2009).

<sup>66</sup> [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=25991&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=25991&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>67</sup> [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=22445&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-465.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=22445&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html) - <http://www.ifla.org/publications/47> (Consultados: 21-6-2013)

<sup>68</sup> <http://www.infolitglobal.net/directory/en/home> - <http://www.ifla.org/publications/information-literacy-state-of-the-art-reports> (Consultados: 21-6-2013)

<sup>69</sup> [GULLIKSON \(2006\); EMDE y EMMETT \(2007\); WEN y SHIH \(2008\); JOHNS \(2008\); DONHAM \(2008\); HARRIS \(2008a, 2008b\); O'CONNOR \(2009\); ALEXANDER \(2009\);](#) entre otros.



facetas como ciudadano-profesional-educador-estudiante, es decir, sus implicaciones socio-políticas<sup>70</sup> y para su pensamiento crítico-reflexivo<sup>71</sup>

- se incrementa la incorporación-integración de esta formación a nivel curricular, ya presente en todas las áreas disciplinares y teniendo muy en cuenta el concepto de *embedding librarian* y el trabajo colaborativo bibliotecarios-profesores<sup>72</sup>
- sigue la preocupación y desarrollo de propuestas y acciones evaluativas, tanto de *enseñanza-aprendizaje* que permitan: iniciar de mejor manera los programas de acuerdo a los conocimientos y experiencias informativas previas (pre-test / herramientas de comportamiento informacional –*information behaviour*–); continuar el desarrollo idóneo de la formación según el contexto-fenomenología (acciones formativas cortas o largas, obligatorias o electivas, combinadas o totalmente virtuales); y evaluar los resultados de aprendizaje (pos-test y autoevaluación/ rúbricas - portafolios mapas conceptuales - narrativas), como *estratégicas* que permitan diagnosticar y comparar los programas según los objetivos, actividades, recursos, metas, indicadores, etc.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> [ANDERSEN \(2006\); STEVENS y CAMPBELL \(2006\); CATTS \(2007\); KWON, ONWUEGBUZIE y ALEXANDER \(2007\); THOMPSON \(2008\);](#) entre otros.

<sup>71</sup> [ELMBORG \(2006\); WARD \(2006\); WHITWORTH \(2006\); LLOYD \(2006\); ALBITZ \(2007\); ESHET-ALKALAI y GERI \(2007\); JACKSON \(2008\); KWON \(2008\);](#) entre otros.

<sup>72</sup> [HOLLIDAY y FAGERHEIM \(2006\); HARRISON y ROURKE \(2006\); WU y KENDALL \(2006\); REED y STAVREVA \(2006\); MCGUINNESS \(2006\); LINDSTROM y SHONROCK \(2006\); BOON, JOHNSTON y WEBBER \(2007\); FLOYD, COLVIN y BODUR \(2008\); BOWERS et al \(2009\);](#) entre otros.

<sup>73</sup> [WONG, CHAN y CHU \(2006\); BYERLY et al \(2006\); KNIGHT \(2006\); IVANITSKAYA, O'BOYLE y CASEY \(2006\); KURBANOGLU, AKKOYUNLU y U MAY \(2006\); CHOINSKI y EMANUEL \(2006\); WANG \(2006\); KNIGHT \(2006\); CUNNINGHAM \(2006\); OAKLEAF \(2006\); OATMAN \(2006\); HARADA \(2006\); LINDSAY et al \(2006\); SCHARF et al \(2007\); BLUM \(2007\); LÖFSTRÖM y NEVGI \(2007\); HURST y LEONARD \(2007\); KASPEREK, JOHNSON y FOTTA \(2007\); ANDRETTA \(2007b\); CLARK y CATTS \(2007\); NAIL-CHIWETALU y RATNER \(2007\); CAMERON, WISE y LOTTRIDGE \(2007\); BURKHARDT \(2007\); GROSS y LATHAM \(2007, 2009\); DURNIN y FORTIER \(2008\); GENDINA \(2008\); OAKLEAF \(2008\); DILLER y PHELPS \(2008\); MARTIN \(2008\); D'ANGELO \(2008\); SONNTAG \(2008\); ZOELLNER, SAMSON y HINES \(2008\); WILCOX \(2008\); OAKLEAF y HINCHLIFFE \(2008\); IVANITSKAYA et al \(2008\); VAN CLEAVE \(2008\); SNOW \(2008\); LLOYD y WILLIAMSON \(2008\); GROSS \(2009\); HIGNITE, MARGAVIO y MARGAVIO \(2009\); JOHNSON \(2009\); OAKLEAF \(2009a,b\); OAKLEAF y KASKE \(2009\); RUMBLE y NOE \(2009\); TRONSTAD et al \(2009\); VON SEGGERN y SCALES \(2009\); WALSH \(2009\); GORDON \(2009\); HAZEN \(2009\); CANICK \(2009\); BENT y STOCKDALE \(2009\); MACMILLAN \(2009\); HEAD y EISENBERG \(2009\);](#) entre otros.

- se fortalece la visión de las bibliotecas como coordinadoras principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje que implica IL-INFOLIT al interior de las universidades pero desde la perspectiva de Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación-CRAI<sup>74</sup> e integrando servicios de la biblioteca, como significativos espacios formativos de IL-INFOLIT, como lo es la referencia presencial y/o virtual ([GRAVES y DESAI, 2006](#); [TADDEO y HACKENBERG, 2006](#); [CARR y LY, 2009](#))
- se posicionan mucho más por su papel clave en la mediación formativa las plataformas de e-learning (E-ALFIN) y las herramientas y servicios de la denominada Web 2.0 (ALFIN 2.0), de manera especial: los tutoriales más interactivos, las herramientas en línea pregunta-respuesta (*Clikers*), los mundos virtuales (*Second Life*), los videos (*You Tube*), y los juegos y videojuegos (*gamification*) como facilitadores-motivadores del aprendizaje de estas competencias al permitir didácticas más activas-colaborativas, socio-constructivistas<sup>75</sup>, ya que los nuevos usuarios son una generación (*Google Generation*) que accede a la información de manera distinta y es pro-consumidora de información<sup>76</sup>
- es más clara la necesidad de trabajar inter-institucionalmente y realizar procesos de *benchmarking* ([CORRALL, 2007](#));
- y finalmente, cada vez los desarrollos teóricos y prácticos desde otros contextos geográficos se conocen más<sup>77</sup>, y de manera cada vez más creciente desde distintos países Iberoamericanos<sup>78</sup>.

---

<sup>74</sup> *Learning Resource Centres/Learning Centres –Gran Bretaña y otros países–*: [SERRANO-VICENTE \(2007\)](#); o *Information Commons/Learning Commons –Estados Unidos–*: [BEAGLE \(2006\)](#); [MALENFANT \(2006\)](#); [LIPPINCOTT \(2006\)](#); [SPENCER \(2006\)](#); [SINCLAIR \(2007\)](#); [MCMULLEN \(2007\)](#); [SOMERVILLE y COLLINS \(2008\)](#); [BENNETT \(2008\)](#); entre otros.

<sup>75</sup> [BRANSTON \(2006\)](#); [DOSHI \(2006\)](#); [HAWKINS y BRYNKO \(2006\)](#); [HOFFMAN y GOODWIN \(2006\)](#); [VAN LEER \(2006\)](#); [CROW \(2007\)](#); [WANG \(2007\)](#); [SMITH y HEPWORTH \(2007\)](#); [SUNDIN \(2008\)](#); [DILL \(2008\)](#); [PETERSOHN \(2008\)](#); [WAELECHILI \(2008a, b\)](#); [CLYDE y THOMAS \(2008\)](#); [MARKEY et al \(2008\)](#); [JOHNSON \(2008\)](#), entre otros.

<sup>76</sup> [BRAAKSMA, MCLEAN y TITTENBERGER \(2006\)](#); [LORENZO y DZIUBAN \(2006\)](#); [VALENZA \(2006\)](#); [BLOWERS \(2006\)](#); [LIMBERG \(2007\)](#); [LIPPINCOTT \(2007\)](#); [ARIEW \(2008\)](#); [ASSELIN y DOIRON \(2008\)](#); [MACKAY y JACOBSON \(2008, 2010\)](#); [WEBBER \(2008\)](#); [CIBER \(2008\)](#); [BURHANNA et al \(2009\)](#); [MARKLESS y STREATFIELD \(2009\)](#); [JISC et al \(2009\)](#); [YANG \(2009\)](#); entre otros.

<sup>77</sup> Por ejemplo, considerando países diferentes a los ya mencionados en otros períodos, desde Noruega: [TORRAS y SAETRE \(2009\)](#); desde Hungría: [SINKA \(2006\) y KOLTAY \(2009\)](#); desde Croacia: [PETRAK, MARKULIN y MATIĆ \(2008\)](#), [LASIĆ-LAZIĆ, ŠPIRANEC y BANEK ZORICA \(2009\)](#), [OREHOVACKI, BUBAS y KONECKI \(2009\)](#); desde Eslovaquia: [STEINEROVÁ y ŠUŠOL \(2007\)](#);

En este período es necesario destacar los siguientes trabajos, documentos y recursos, entre otros:

- *InfoLit Global Repository*  
(Internacional - UNESCO/IFLA-LAU, 2006)
- *Principles of awareness-raising for information literacy: a case study*  
(Internacional - UNESCO, 2006)
- *Guidelines on information literacy for lifelong learning*  
(Internacional - UNESCO-LAU, 2006)
- *Six Frames for Information literacy Education*  
(Australia - BRUCE, EDWARDS, LUPTON, 2006)

---

desde Eslovenia: [TEHOVNIK \(2006\)](#) y [ŠAUPERL, NOVLJAN y GRČAR \(2007\)](#); desde Polonia: [GRYGOROWICZ y KRASZEWSKA \(2007\)](#); desde Georgia: [ZIEGLER y RICHARDSON \(2009\)](#) y [ALEXANDER \(2009\)](#); desde Lituania: [VAIČIUNIENE y GEDVILIENE \(2008, 2009\)](#); desde Rumania: [REPANOVICI \(2009\)](#); desde Egipto: [BUSSERT, BROWN y ARMSTRONG \(2008\)](#); desde Qatar: [ULMER y FAWLEY \(2009\)](#); desde Kuwait: [AL-DAIHANI y UR REHMAN \(2007\)](#) y [UR REHMAN y ALFARESI \(2009\)](#); desde Irán: [MANSOURIAN y FORD \(2007\)](#), [MANSOURIAN \(2008\)](#), [BABALHVAEJI et al \(2009\)](#); desde Jordania: [KLAIB \(2009\)](#); desde Pakistán: [ARIF y MAHMOOD \(2009\)](#) y [AMEEN y GORMAN \(2009\)](#); desde Zambia: [KANYENGO \(2009\)](#); desde Ghana: [DADZIE \(2009\)](#); desde Tanzania: [LWEHABURA \(2008\)](#) y [LWEHABURA y STILWELL \(2008\)](#); desde Benin: [MÈGNIGBÈTO y HOUNWANOU \(2007\)](#); desde Jamaica: [DURRANT \(2009\)](#); entre otros.

<sup>78</sup> Aunque como se ha dicho, en el **capítulo 3** se profundizará, es en este período del desarrollo de IL-INFOLIT a nivel internacional, que los desarrollos desde Iberoamérica (ALFIN-COMPINFO) comienzan a hacerse más visibles, tanto por la inclusión en ISI y SCOPUS de publicaciones de esta región, como por una mayor publicación de autores iberoamericanos en revistas en inglés:

- \* Desde Brasil: [FÍALHO y ANDRADE \(2007\)](#); [DE ARAÚJO FREIRE \(2008\)](#); [DOS SANTOS, DUARTE y PRATA \(2008\)](#); [PASSOS, SANTOS y RIBEIRO \(2008\)](#); [VARELA VARELA \(2008\)](#); [VARELA VARELA y ABREU \(2009\)](#); [NASCIMENTO y BERAQUET \(2009\)](#); [VITORINO y PIANTOLA \(2009\)](#); [WYER y SILVA \(2009\)](#); [DE PONTES JUNIOR y GONCALVES MOREIRA TALAMO \(2009\)](#).
- \* Desde Colombia: [MARCIALES-VIVAS et al \(2008\)](#); [CABRA-TORRES y MARCIALES-VIVAS \(2009\)](#); [URIBE-TIRADO \(2009\)](#).
- \* Desde Cuba: [DE CÁRDENAS CRISTIA y JIMÉNEZ HERNÁNDEZ \(2007\)](#); [VALDES, DANTE y LAHERA \(2007\)](#); [FERNÁNDEZ VALDÉS \(2008\)](#); [FERNÁNDEZ VALDÉS, ZAYAS MUJICA y URRÁ GONZÁLEZ \(2008\)](#); [PLACERES \(2008\)](#); [PLACERES \(2009\)](#); [RIVERO y ARROYO \(2008\)](#).
- \* Desde España: [GÓMEZ-HERNÁNDEZ y PASADAS-UREÑA \(2007\)](#); [PINTO y DOUCET \(2007\)](#); [PINTO y DOUCET \(2007\)](#); [PINTO y SALES \(2007\)](#), [LÓPEZ VARELA y SANZ \(2007\)](#); [MARTÍNEZ et al \(2007\)](#); [SOMOZA-FERNÁNDEZ y ABADAL \(2007, 2009\)](#); [GÓMEZ-HERNÁNDEZ \(2008\)](#); [PINTO y SALES \(2008a,b,c\)](#); [PINTO, SALES y OSORIO \(2009\)](#); [PUJOL et al \(2009\)](#); [MANIEGA-LEGARDA, PÉREZ-SALMERÓN y GUERRERO-TORRES \(2008\)](#); [MARZAL, CALZADA-PRADO y VIANELLO \(2008\)](#); [PINTO \(2008\)](#); [GARCÍA BAJO \(2009\)](#); [MARZAL \(2009\)](#); [MARZAL y PARRA VALERO \(2009\)](#); [RODRÍGUEZ-YUNTA, SÁNCHEZ-GONZÁLEZ y VIDAL-LIY \(2009\)](#); [TORRAS y SAETRE \(2009\)](#) –trabajo conjunto entre autor español y noruego–.
- \* Desde México: [LAU \(2008\)](#); [CAMPOS \(2008\)](#); [LICEA DE ARENAS, GÓMEZ HERNÁNDEZ y VALLES VALENZUELA \(2009\)](#) –trabajo conjunto entre autor mexicano y español–.
- \* Desde Perú: [DE LA VEGA \(2009\)](#).
- \* Desde Portugal: [CORREIA \(2007, 2008\)](#).
- \* Desde Venezuela: [PEÑA VERA \(2006\)](#).

- *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in New Zealand Universities: a guideline.*  
(Nueva Zelanda - CONZU, 2006)
- *Working towards the information literate university*  
(Gran Bretaña - WEBBER y JOHNSTON, 2006)
- *Web-based information searching*  
(Australia - EDWARDS, 2006)
- *Information Literacy: Accreditation*  
(Estados Unidos - ACRL/ALA, 2007)
- *Information Literacy: An International State of the Art*  
(Internacional - LAU /UNESCO et al, 2007)
- *The Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators*  
(Estados Unidos - ACRL/ALA, 2007).
- *Standards for the 21st-Century Learner in Action*  
(Estados Unidos - ACRL/ALA, 2007).
- *Understanding information literacy: a primer*  
(Internacional - UNESCO/HORTON, 2007-2008)
- *Framework for 21st Century Learning - 21st Century Skills Maps*  
(Estados Unidos - U.S. Department of Education y otros, 2008).
- *A National Information Literacy Framework*  
(Escocia - NILFS, 2008)
- *Towards information literacy indicators*  
(Internacional - UNESCO/ CATTs y LAU, 2008)
- *Training-the-Trainers in Information Literacy: UNESCO*  
(Internacional - UNESCO, 2008)
- *Teacher-Training Curricula for Media and Information Literacy*  
(Internacional - UNESCO, 2008)
- *Information behaviour of the researcher of the future*  
(Gran Bretaña - CIBER, 2008)
- *Mind the skills gap: information-handling training for researchers*  
(Gran Bretaña - THE RESEARCH INFORMATION NETWORK, 2008)
- *What Today's College Students Say about Conducting Research in the Digital Age*  
(Estados Unidos - PIL/UNIVERSITY OF WASHINGTON, 2009)
- *Higher Education in a Web 2.0 World*  
(Gran Bretaña - JISC et al, 2009)
- *Proclamation: National Information Literacy Awareness Month*  
(Estados Unidos - OBAMA/ALA, 2009)

Y surgen y crecen diferentes recursos Web, entre otros:

- Portal: *The Information Literacy Place* (2006)
- Blog: *www.ilit.org* (2006...)
- Blog: *FILE-Facilitating Information Literacy Education* (2006...)
- You Tube: diferentes *Information Literacy videos* (2006...)
- Ning: *Teacher librarian* (2007)
- Blog: *Information Literacy* (2007)
- Blog: *Information Literacy at ISU* (2007...)
- Blog: *Information Literacy meets Library 2.0* (2008...)
- Second Life: *Infolit iSchool in Second Life* (2008...)
- Portal: *IL Resources & Tools. Mindomo* (2008...)
- Portal: *GRCDIGroupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'information* (2008)
- Facebook: *Information Commons in Facebook* (2008...)
- LinkedIn: *Facilitating Information Literacy Education* (2009...)
- Ning: *Centre for Information Literacy Research* (2009...)
- Wiki: *LLiDA Learning Literacies for a Digital Age* (2009...)
- Portal: *Teach Information Literacy & Critical Thinking!* (2009...)

Por último, para concluir este ítem del desarrollo histórico, a partir de 2010, como un **sexto período** aún en desarrollo, la IL-INFOLIT se caracteriza porque:

- se posiciona (o re-posiciona, si se consideran anteriores períodos) con más fuerza el considerar la IL-INFOLIT en relación complementaria, transversal o subordinada con las otras alfabetizaciones-competencias, pensadas como necesarias para la sociedad de la información y el conocimiento<sup>79</sup>, es decir,

---

<sup>79</sup> En este período es marcado el interés por la *Health literacy* (alfabetización en salud) considerando las grandes posibilidades de la ciudadanía de acceder a información médica, pero los problemas para su selección y evaluación de calidad, y más específicamente, para determinados grupos poblacionales por sus características socio-culturales o las enfermedades que afrontan: [FLEWELLING \(2010\)](#); [ROBINSON y GRAHAM \(2010\)](#); [WELCH et al \(2010\)](#); [KURTZ-ROSSI y DUGUAY \(2010\)](#); [ERIKSSON-BACKA \(2010, 2012 et al\)](#); [BUCHBINDER et al \(2011\)](#); [HUSSON, MOLS y VAN DE POLL-FRANSE \(2011\)](#); [SCHARDT \(2011\)](#); [ASPINALL, BESCHNETT y ELLWOOD \(2012\)](#); [MAZOR et al \(2012\)](#); [MARSHALL, HENWOOD y GUY \(2012\)](#); [STRONG, GUILLOT y BADEAU \(2012\)](#); [SAKAI \(2013\)](#); [NEAL y BROWER \(2013\)](#); [JACKMAN \(2013\)](#); entre otros.

A su vez, por la interrelación entre la IL-INFOLIT y las competencias comunicativas (de redacción-escritura) y sus interrelaciones con las posibilidades que ofrecen recursos de la Web 2.0 con los blogs, twitter, wikis, etc., es decir la *Media o Writing Literacy*: [CORBETT \(2010\)](#); [FOSMIRE \(2010\)](#);

la multialfabetización toma un impulso fuerte tanto desde el trabajo de UNESCO (ahora considerado como: *media and information literacy*) e IFLA<sup>80</sup>, y desde diferentes documentos, investigaciones y declaraciones<sup>81</sup>, además de una variedad de libros<sup>82</sup>

- se aumenta el reconocimiento de la IL-INFOLIT con políticas o apoyos gubernamentales y más divulgativos para llegar a todos los sectores de la sociedad<sup>83</sup> o incluso como un derecho humano universal ([STURGES y GASTINGER, 2010](#))

---

[KATZ, HARAS y BLASZCZYNSKI \(2010\); O'CONNOR et al \(2010\); OVADIA \(2010\); RADHAKRISHNAN, LAM y TAMURA \(2010\); WILSON y BLANKENSHIP \(2010\); BLACKMAN \(2011\); DRABINSKI \(2011\); KAISER LEE \(2011\); DEITERING y GRONEMYER \(2011\); DUNAWAY \(2011\); SUNDIN \(2011\); CULVER y JACOBSON \(2012\);](#) entre otros.

Además del interés por otras alfabetizaciones, representadas en trabajos como:

\* *Visual literacy*: [HARRIS \(2010\); DAUGHERTY y RUSSO \(2010\); BRIDGES y EDMUNSON-MORTON \(2011\); HUISMAN, MILLER y TRINOSKEY \(2011\); ROFF \(2011\);](#) entre otros.

\* *Religious information literacy*: [STUDSTILL y CABRERA \(2010\); GUNTON \(2011\); GUNTON, BRUCE y STOODLEY \(2012\);](#) entre otros.

\* *Financial literacy*: [JAMES et al \(2012\); LI \(2012\); ŠPIRANEC, ZORICA y SIMONČIĆ \(2012\); SOHN et al \(2012\);](#) entre otros.

<sup>80</sup> <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-es.pdf>

(Consultado: 21-6-2013)

<sup>81</sup> Desde UNESCO se presentan las Declaraciones *Media and Information Literacy* de Fez (2011) y Moscú (2012), y los libros: *Media and information literacy curriculum for teachers* ([WILSON et al. 2011](#)), *Pedagogies of Media and Information Literacies* ([TUOMINEN y KOTILAINEN, 2012](#)), *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue* ([CARLSSON y CULVER, 2013](#)) y *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies* ([LEE et al. 2013](#)):

\* <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>

\* [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In\\_Focus/moscow\\_declaration\\_mil.es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/moscow_declaration_mil.es.pdf)

\* <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

\* <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf>

\* [http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media\\_and\\_Information\\_Literacy\\_and\\_Intercultural\\_Dialogue.pdf](http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media_and_Information_Literacy_and_Intercultural_Dialogue.pdf)

\* [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS\\_10\\_Event/WSIS\\_-\\_Series\\_of\\_research\\_papers\\_-\\_Conceptual\\_Relationship\\_between\\_Information\\_Literacy\\_and\\_Media\\_Literacy.pdf#page=103](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf#page=103) (Consultados: 21-6-2013)

A su vez, desde la literatura se presentan otros textos relacionados con diferentes alfabetizaciones y su vinculación con la IL-INFOLIT (multialfabetismo –*multiliteracy/trasliteracy*–): [ANDRETTA \(2009\)](#) –este trabajo presentado en el segundo semestre de 2009 en el Congreso de IFLA en Milán, marca un hito en esta temática desde las Ciencias de la Información-Documentación que influencia el inicio y desarrollo a partir de 2010 del 6to. período–; [PORTER et al \(2010\); VAN DE VORD \(2010\); NIJBOER y HAMMELBURG \(2010\); TIBOR y ISTVÁN \(2010\); MACKEY y JACOBSON \(2011\); KOLTAY \(2011 a, b\); DOMINE \(2011\); WHITWORTH, MCINDOE y WHITWORTH \(2011\);](#) entre otros.

<sup>82</sup> [LLOYD \(2010a, 2010b\); LOMBARD \(2010\); HERRING \(2010\); WELSH y WRIGHT \(2010\); POPE y WALTON \(2011\); WALSH \(2011\); MACKEY y JACOBSON \(2011\); KAPLOWITZ \(2011\); BLANCHETT, POWIS y WEBB \(2011\); MCDEVITT \(2011\); ANDRETTA \(2012\); SECKER y COONAN –Ed.– \(2012\); DAVIS-KAHL y HENSLEY –Ed.– \(2013\); PRIMARY RESEARCH GROUP \(2013\); CORRALL y MCKINNEY –Ed.– \(2013\); HORTON et al \(2013\);](#) entre otros.

- sigue la presencia de esta temática desde su incorporación en distintas disciplinas y profesiones, cada vez buscando que sea una presencia más integrada, colaborativa y formal desde la interacción de los bibliotecarios-profesores-estudiantes<sup>84</sup> y que la evaluación de los aprendizajes sea una constante que evidencie los logros alcanzados (el impacto) de esta formación y sus programas<sup>85</sup>, aunque teniendo siempre muy presente el contexto (social, cultural, educativo, económico, etc.) para el buen desarrollo de los programas y acciones formadoras de IL-INFOLIT a nivel de educación formal o en los campos laborales<sup>86</sup>
- se reitera la necesidad que los formadores bibliotecarios de IL-INFOLIT, crezcan en sus competencias pedagógicas<sup>87</sup> y el conocimiento de los comportamientos informacionales para ajustar la formación a los aprendizajes previos y significativos<sup>88</sup>

---

<sup>83</sup> Especialmente desde el contexto de Estados Unidos que tras la proclamación de Obama (octubre de 2009), se ha ido también acogiendo de manera más específica y concreta por 22 Estados de dicho país, dándole así más fuerza y contexto a dicha campaña: <http://infolit.org/2012-il-campaign/> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>84</sup> [HEMMIG y MONTET \(2010\)](#); [PRITCHARD \(2010\)](#); [WEAVER y PIER \(2010\)](#); [WARNER y TEMPLETON \(2010\)](#); [TUMBLESON y BURKE \(2010\)](#); [LANCE et al \(2010\)](#); [KUHLETHAU y MANIOTES \(2010\)](#); [MCADOO \(2010\)](#); [GUILLOT, STAHR y MEEKER \(2010\)](#); [HARRIS \(2011\)](#); [HARKINS, RODRIGUES y ORLOV \(2011\)](#); [DUNAWAY y ORBLYCH \(2011\)](#); [BURY \(2011\)](#); [OAKLEAF, MILLET y KRAUS \(2011\)](#); [LADBROOK y PROBERT \(2011\)](#); [ANDRETTA \(2011\)](#); [SAUNDERS \(2012\)](#); [BATOOL y MAHMOOD \(2012\)](#); [MONTIEL-OVERALL y GRIMES \(2013\)](#); [TAGHIZADEH \(2013\)](#); entre otros.

<sup>85</sup> [DACOSTA \(2010\)](#); [MACKEY \(2010\)](#); [SU y KUO \(2010\)](#); [SAMSON \(2010\)](#); [ANDERSON y MAY \(2010\)](#); [GREEN \(2010\)](#); [LYM et al \(2010\)](#); [MESTRE et al \(2011\)](#); [BUCK y MELLINGER \(2011\)](#); [DETLOR, B., et al \(2011\)](#); [KINGSLEY et al \(2011\)](#); [TRAVIS \(2011\)](#); [MERY, NEWBY y PENG \(2011\)](#); [FAIN \(2011\)](#); [DALSTON y TURNER \(2012\)](#); [BOWLES-TERRY \(2012\)](#); [DAWSON, HSIEH y CARLIN \(2012\)](#); [SMITH et al \(2013\)](#); [MAYER y BOWLES-TERRY \(2013\)](#); [GOEBEL et al \(2013\)](#); entre otros.

<sup>86</sup> [BROOKS y NORMORE \(2010\)](#); [LEUNG \(2010\)](#); [STEINEROVÁ \(2010\)](#); [LLOYD \(2010, 2011\)](#); [NAZARI \(2010, 2011\)](#); [HOYER \(2011\)](#); [DORNER y GORMAN \(2011\)](#); [PILEROT y LINDBERG \(2011\)](#); [ELMBORG \(2011\)](#); [GROSS y LATHAM \(2011\)](#); [ZHANG, MAJID y FOO \(2011\)](#); [BIRD et al \(2012\)](#); [SOKOLOFF \(2012\)](#); [MONGE y FRISICARO-PAWLOWSKI \(2013\)](#); entre otros.

<sup>87</sup> [HOUTMAN \(2010\)](#); [BEWICK y CORRALL \(2010\)](#); [WESTBROCK y FABIAN \(2010\)](#); [ACCARDI et al \(2010\)](#); [SMITH \(2010\)](#); [SHENTON y FITZGIBBONS \(2010\)](#); [COLLINS y WEINER \(2010\)](#); [MESTRE \(2010\)](#); [LAGUARDIA \(2011\)](#); [COONAN \(2011\)](#); [ANDERSON \(2011\)](#); [BOBISH \(2011\)](#); [JULIEN y GENUIS \(2011\)](#); [SANDERSON \(2011\)](#); [DE BOER, BOTHMA y DU TOIT \(2011\)](#); [HOSIER \(2012\)](#); [WILSON \(2012\)](#); [AUSTIN y BHANDOL \(2013\)](#); entre otros.

<sup>88</sup> [SPINK et al \(2010\)](#); [MIZRACHI \(2010\)](#); [COLLARD y WHATLEY'S \(2011\)](#); [BIDDIX, CHUNG y PARK \(2011\)](#); [WALTON y HEPWORTH \(2011\)](#); [SHENTON y HAY-GIBSON \(2011\)](#); [DUNCAN y HOLTSLANDER \(2012\)](#); [ISHIMURA \(2013\)](#); [KARLOVA y FISHER \(2013\)](#); entre otros.

- la presencia de experiencias en bibliotecas escolares y públicas tiene una tendencia poco a poco de mayor crecimiento<sup>89</sup>, aunque los mayores desarrollos siguen siendo marcados por las bibliotecas universitarias; se comienza a perfilar la formación por IL-INFOLIT ya no solo apoyándose en recursos Web 1.0 ó 2.0, o LMS o CMS a nivel institucional<sup>90</sup>, sino de manera masiva, por los *Massive Open Online Course* (MOOC)<sup>91</sup>, la tecnología móvil (SmartPhone, E-readers, Tablets, etc.)<sup>92</sup> y los simuladores y los videojuegos colaborativos-multiusuario<sup>93</sup>, lo cual tiene una relación directa con la nueva perspectiva pedagógico-didáctica que implica el conectivismo ([DUNAWAY, 2011](#)) en interrelación con el socio-constructivismo
- y finalmente, continúa la tendencia proveniente desde el período anterior de una más marcada presencia de publicaciones de autores iberoamericanos<sup>94</sup>, unido a la presentación de realidades nacionales sobre el tema desde diferentes países<sup>95</sup>.

---

<sup>89</sup> [BARRETT \(2010\); MARTINEAU \(2010\); MEYER \(2010\); HALL \(2010\); LAI \(2011\); FRANCKE, SUNDIN y LIMBERG \(2011\); LAI y WANG \(2012\); KOVALIK, YUTZEY, y PIAZZA, \(2013\);](#) entre otros.

<sup>90</sup> [LUO \(2010\); ŠPIRANEC y BANEK ZORICA \(2010\); CLICK y PETIT \(2010\); HICKS y GRABER \(2010\); LIM y KWON \(2010\); REDDEN \(2010\); WILLIAMS \(2010\); VAN DE VORD \(2010\); YELINEK \*et al\* \(2010\); KOLAH y FOSMIRE \(2010\); ANDERSON y MAY \(2011\); PARIERA \(2012\); TOOMAN y SIBTHORPE \(2012\); MAGNUSON \(2013\);](#) entre otros.

<sup>91</sup> <http://www.cdlprojects.com/cmcl1blog/contents/week-4-untitled/> - <http://community.eldis.org/.59ed4543/> (Consultados: 21-6-2013)

<sup>92</sup> [COUNTS y FISHER \(2010\); MARTIN y STEINKUEHLER \(2010\); MILLER \(2010\); ANGELETAKI \(2011\); ZAUHA y RAGAINS \(2011\); HAVELKA y VERBOVETSKAYA \(2012\); FOURIE, I. \(2012\); LEUNG y LEE, P.S.N. \(2012\);](#) entre otros.

<sup>93</sup> [NEWELL \(2010\); HENDERSON \(2010\); WILLIAMS \(2010\); MARKEY \*et al\* \(2010\); SNOW \(2010\); BATTLES, GLENN y SHEDD \(2011\); LEEDER, MARKEY y YAKEL \(2012\); HAHN \(2012\); THORNTON y KAYA \(2013\);](#) entre otros.

<sup>94</sup> Como publicaciones en ISI y SCOPUS desde Iberoamérica para este período, aparecen las siguientes:

- \* *Desde Argentina:* [SALGADO \*et al\* \(2012\).](#)
- \* *Desde Brasil:* [CAMPELLO \(2010\); GASQUE \(2010, 2011\); GASQUE y CUNHA \(2010\); BELLUZZO y DE FÁTIMA BECKMAN CAVALCANTE \(2011\); CÁCERES, GÂNDARA y PUGLISI \(2011\); SILVA, CHARON y WYER \(2011\); TAVARES, HEPWORTH y DE SOUZA COSTA \(2011\); VITORINO y PIANTOLO \(2011\); GUEDES, VARELA VARELA y FREIRE \(2013\).](#)
- \* *Desde Chile:* [CLARO \*et al\* \(2012\).](#)
- \* *Desde Colombia:* [CASTAÑO-MUÑOZ y URIBE-TIRADO \(2011\); URIBE-TIRADO \(2012\); URIBE-TIRADO y URIBE \(2012\); URIBE-TIRADO y CASTAÑO-MUÑOZ \(2012\).](#)



En último lugar, para terminar el recorrido en este período, es necesario destacar los siguientes trabajos, documentos y recursos, entre otros:

- *Researcher Development Statement. Researcher Development Framework* (Gran Bretaña - VITAE, 2010)
- *Information Literacy Standards for Teacher Education* (Estados Unidos - ACRL/ALA, 2011)
- *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding* (Europa - Ala Mutka / European Commission. Joint Research Centre, 2011)
- *Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Informacional y Mediática* (Internacional - IFLA, 2011)
- *Report on Current State and Best Practices in Information Literacy* (Europa - Basili / EMPATIC, 2011)
- ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education (Estados Unidos - ACRL/ALA, 2011)
- *State of the art and future challenges for information literacy research* (Australia - Lloyd y Bruce / Queensland University of Technology, 2011)
- *A New Curriculum for Information Literacy* (Gran Bretaña - Secker y Coonan / Arcadia Project, Cambridge University Library, 2011)

- 
- \* *Desde Cuba:* [HINOJOSA ÁLVAREZ, LARÍN y SOTO \(2010\)](#); [PONJUAN \(2010\)](#); [QUINDEMIL TORRIJO \(2010\)](#); [ALDERETE \(2011\)](#); [MENESES-PLACERES y PINTO \(2011\)](#) –trabajo conjunto Cuba y España–; [TAMAYO-RUEDA et al \(2012\)](#).
  - \* *Desde España:* [PINTO \(2010, 2011a-b, 2012\)](#); [PINTO y SALES \(2010\)](#); [PINTO, CORDON y GÓMEZ \(2010\)](#); [PINTO, DOUCET y FERNÁNDEZ-RAMOS \(2010\)](#); [GÓMEZ HERNÁNDEZ \(2010\)](#); [HERNÁNDEZ \(2010\)](#); [MARZAL \(2010\)](#); [MARZAL y PARRA VALERO \(2010\)](#); [GARCÍA-MARCO y PINTO \(2010\)](#); [PASADAS-UREÑA \(2010\)](#); [CUEVAS CERVERÓ y GARCÍA MORENO \(2010\)](#); [FERNANDEZ-VILLAVICENCIO \(2010\)](#); [PINTO y URIBE-TIRADO \(2010\)](#) –trabajo conjunto España y Colombia–; [SOMOZA-FERNÁNDEZ y RODRÍGUEZ-PARADA \(2011\)](#); [SEBASTIÁN et al \(2011\)](#); [FERRER y MOSCOSO \(2011\)](#); [HERNANDEZ-PEREZ et al \(2011\)](#); [MARZAL y SELLERS DE LOS RÍOS \(2011\)](#); [COMAS et al \(2011\)](#); [FERNÁNDEZ-MOLINA et al \(2011\)](#); [MARZAL, PARRA y COLMENERO \(2011\)](#); [PINTO y URIBE-TIRADO \(2012\)](#) –trabajo conjunto España y Colombia–; [EGAÑA \(2012\)](#); [DOMÍNGUEZ-AROCA \(2012\)](#); [PINTO, ESCALONA-FERNÁNDEZ y PULGARÍN \(2013\)](#).
  - \* *Desde México:* [O'FARRILL \(2010\)](#); [VALERIO-UREÑA y VALENZUELA-GONZÁLEZ \(2011\)](#).
  - \* *Desde Portugal:* [ALEIXO, NUNES y ISAIAS \(2012\)](#); [SERRANO \(2011\)](#); [ZYLKA, MULLER y MARTINS \(2011\)](#).

<sup>95</sup> Considerando otros países, no indicados en anteriores períodos, desde Europa central: [ŠPIRANEC y PEJOVA \(2010\)](#); desde Austria: [ELSTER \(2010\)](#), [HEIM \(2010\)](#) y [VON GEIST y KUGLER \(2011\)](#); desde Letonia: [KRUMINA y PARŠOVA \(2011\)](#) y [ZEIDMANE y CERNAJEVA \(2011\)](#); desde Serbia: [SIMONCIC y VUCKOVIC \(2010\)](#), [TUBA y MOISIL \(2010\)](#) y [ŽUPAN \(2012\)](#); desde Tailandia: [MAITAOUTHONG, TUAMSUK y TECHAMANEE \(2010, 2012\)](#); desde Bangladesh: [ISLAM y TSUJI \(2010\)](#) y [SHOEB \(2011\)](#); desde varios países africanos: [BARO \(2011\)](#); entre otros.

- *The Seven Pillars of INFOLIT model-SCONUL. New: A Research Lens for Higher Education*  
(Gran Bretaña - SCONUL, 2011)
- State of the art and future challenges for information literacy research  
(Australia - Lloyd y Bruce, 2011)
- *Re-skilling for Research*  
(Gran Bretaña - RLUK: Research Libraries UK, 2012)
- *Researchers of Tomorrow: the research behaviour of Generation Y doctoral students*  
(Gran Bretaña - British Library / JISC, 2012)
- *Information Literacy Framework for Wales*  
(Gales – Cardiff University, 2012)

Y los recursos Web:

- Blog: *DELILA Project* (2010...)
- Portal: *EMPATIC-Empowering Autonomous Learning Through Information Competencies* (2010...)
- Portal: *IEA International Computer and Information Literacy Study- ICILS* (2010...)
- Portal: *Libraries Thriving* (2011...)
- Portal: *RIDLs-Research Information and Digital Literacies Coalition* (2012)

En síntesis, la Alfabetización informacional “a nivel mundial” ha vivido desde la visión específica que propone esta investigación, **seis diferentes períodos** que se han dado *como un proceso continuo* en los países desarrollados en IL-INFOLIT, con discusiones actualmente vigentes como: el ser un dominio o no de las ciencias de la información; la relación subordinada o complementaria a las diferentes disciplinas; la mejor práctica formativa con cursos electivos o curriculares específicos; o el estar embebida en el currículo, en cada asignatura, entre otras. ([GRASSIAN y KAPLOWITZ, 2009](#)).

A su vez, a nivel de investigación teórica y aplicada, como lo indican [LLOYD y BRUCE \(2011\)](#), al presente y al futuro se percibe también –no solo para el contexto de su país sino a nivel internacional: “a nivel mundial”– importantes discusiones referentes a:

### 1. Strategic Issues: The national research environment

- Representing the significant social and economic contribution IL research can make to other fields and sectors;
- Describing the domain of research to avoid confusion (e.g. IL is not digital literacy or tool literacy); and,
- How do we represent information literacy to stakeholders from a wide range of disciplines?

## **2. What are the important research questions?**

- What are the challenges in progressing the research agenda?
- What are the barriers to progressing a fruitful agenda?
- How do we describe information literacy and its importance to society in general; to policy makers; funding agencies; practitioners?
- What theoretical perspectives are useful for framing these conceptualizations?
- What are the social, economic or theoretical benefits of researching information literacy as perceived beyond this research community? For the individual, for the community? In sociocultural terms? In economic terms? In educational terms?
- How does the IL community see itself and the variation within it?

## **3. Which urgent empirical areas do we need to investigate?**

- Workplace- at formal and informal levels-, understanding the experience of information of information literacy at work. How information literacy is constituted in different workplace environments? How is information literacy practice constituted in the collective activities of work environments? Understanding how information literacy practices are understood and then reconciled in the production and performance of work.
- How does information literacy travel between and within contexts? What aspects of information literacy are shared between school and work, between school and university, between worksites? What approaches to facilitating information literacy support the application of previous experiences or practices in new context?
- What does information literacy look like? How is the character of information literacy constituted, experienced in contemporary society?
- What does information literacy pedagogy look like? What are the different forms that information literacy pedagogy might/ do already take? What are the benefits/limitations of these different approaches? Who is responsible for training for education? What are different possible models for educating professionals in relevant fields around the importance of information literacy education?
- How do we ensure that information literacy is understood fundamental to educational practice? How do we connect with pre-service teachers to ensure that their developing pedagogical practices reflect a sound understanding of information literacy rather than just information skills?
- What is the relationship between information literacy and information skills, information use, information practice, and information seeking?

## **4. How can we develop the theoretical awareness of the field?**

- How theoretically mature is the IL research field?
- What forms of theory are being drawn from? What forms of theory from other fields should be considered?
- To what extent is information theory being drawn upon? Is this important?
- How can information literacy research contribute theory to other fields?
- How can information literacy research contribute theory to the field of information research?
- How is theory being framed methodologically? What methods/techniques are being used?
- How can we progress the development of information literacy theory? What forms of theory are useful/ appropriate to bring to the field? What forms of theory from other fields should be considered?

- How do we use our research to describe the relevance and impact of the research area?
- What elements/aspects of the construct are still contestable-?
- What can we learn from different approaches to IL research?
- How might different methodological approaches complement each other or otherwise interact?
- What are the different contributions that are brought by different methods to development and understanding of the field?
- How do different research practices/traditions shape conceptions of information literacy?

Para los demás países, los avances y problemáticas han llegado en distintos momentos y con diferentes empujes en interacción constante con esos desarrollos más avanzados, con ello, generando avances rápidos en algunos contextos y adaptaciones-propuestas importantes para tratar de llegar al nivel de los más desarrollados en IL-INFOLIT (*países emergentes en IL-INFOLIT*); mientras en otros contextos, actuando aún como seguidores incipientes, es decir, estando en etapas muy iniciales (*países en vía de desarrollo en IL-INFOLIT*).

Avances y problemáticas, que en la realidad histórica de IL-INFOLIT, han sido influenciadas especialmente por las universidades, ya que como se ha indicado, es desde este nivel educativo y sus bibliotecas donde se han dado los principales modelos y estándares, además de la mayor aplicación y publicación-investigación, por lo que es importante, por el alcance mismo de esta investigación, detenernos un poco más en esa realidad y algunos aportes específicos ([Capítulo 2](#)) que permitan posteriormente el análisis de las lecciones aprendidas, no sin antes, haber profundizado más en la realidad de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica ([Capítulo 3](#)).

## CAPÍTULO 2

### ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y UNIVERSIDAD

*“El corazón del conocimiento en la Universidad, es la Biblioteca;  
El corazón hoy de la Biblioteca, es la Alfabetización Informacional”*

#### 2.1 RECONOCIMIENTO DE LA IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO EN LA EDUCACIÓN GENERAL Y EN LA UNIVERSITARIA

Para identificar (reconocer) a nivel de educación general y universitaria como la IL-INFOLIT está siendo o no reconocida internacionalmente, y más específicamente en el contexto iberoamericano la ALFIN-COMPINFO (según textos en inglés o en español-portugués), se realizó un trabajo amplio, a partir de la búsqueda y análisis documental de planes, declaraciones, informes, estudios, etc. sobre educación y TIC, tanto del contexto mundial como regional, según los alcances que asume esta investigación, con el objetivo de poder identificar directa o indirectamente cómo documentos claves presentaban o no esta relación.

Tras la búsqueda documental, finalmente se llegó a una base de **80 documentos** a analizar, relacionados a continuación según su nivel y alcance:

- **Diferentes niveles educativos. Educación en general**
  - **Alcance mundial**
    - La educación permanente y su impacto en la educación superior. (UNESCO/TÜNNERMANN, 1995)<sup>96</sup>
    - La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO/DELORS, 1996)<sup>97</sup>
    - Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. (UNESCO/MORIN, 1999)<sup>98</sup>
    - Cumbre Mundial de la Información. (UNESCO 2003-2005)<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>97</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>98</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

- Hacia las Sociedades del Conocimiento. (UNESCO, 2005)<sup>100</sup>
  - Competencias claves del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Un marco de referencia para Europa. (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2005)<sup>101</sup>
  - Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Declaraciones y Comunicados (EEES, 1998-2009)<sup>102</sup>
  - Informes de TRENDS de la Asociación Europea de Universidades (EEES, 1999-2010)<sup>103</sup>
  - Cumbre Mundial de Educación (UNESCO, 2008<sup>104</sup>- 2009<sup>105</sup>-2012<sup>106</sup>)
  - Trends Shaping Education 2010 (OCDE, 2010)<sup>107</sup>
  - Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (OCDE, 2010)<sup>108</sup>
- **Alcance Iberoamericano**
- Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2003)<sup>109</sup>
  - Etapas hacia las Sociedades del Conocimiento. (UNESCO, 2008)<sup>110</sup>
  - Plan Regional eLAC 2010 (CEPAL, 2008)<sup>111</sup>
  - La sociedad de la información en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2009)<sup>112</sup>
  - Educación, ciencia, tecnología y sociedad (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2010)<sup>113</sup>
  - Metas educativas 2021. (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2010)<sup>114</sup>

<sup>99</sup> <http://www.itu.int/wsis/index-es.html> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>100</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>101</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>102</sup> <http://www.eees.es/es/documentacion> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>103</sup> <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=87> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>104</sup> [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-5\\_Conclusions\\_english.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>105</sup> [http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009\\_BonnDeclaration080409.pdf](http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>106</sup> [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final\\_General\\_Report\\_English.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final_General_Report_English.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>107</sup> [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/trends-shaping-education-2010\\_trends\\_edu-2010-en](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/trends-shaping-education-2010_trends_edu-2010-en) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>108</sup> [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>109</sup> <http://www.cepal.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/12899/P12899.xml&xsl=/ddpe/tpl/p9f.xsl> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>110</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001798/179801S.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>111</sup> [http://www.cepal.org/socinfo/noticias/noticias/2/32362/2008-1-TICs-Compromiso\\_de\\_San\\_Salvador.pdf](http://www.cepal.org/socinfo/noticias/noticias/2/32362/2008-1-TICs-Compromiso_de_San_Salvador.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>112</sup> <http://www.oei.es/tic/cepal.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>113</sup> <http://es.calameo.com/read/000170617f8f09f9dd192> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>114</sup> <http://www.oei.es/metas2021/sintesis.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

- Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios (CEPAL, 2011)<sup>115</sup>
- Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate (CEPAL, 2011)<sup>116</sup>
- Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA (CEPAL, 2011)<sup>117</sup>
- Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social. Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2012)<sup>118</sup>
- Miradas sobre la Educación en Iberoamérica (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2012)<sup>119</sup>
- La investigación y el desarrollo en TIC en Iberoamérica (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2012)<sup>120</sup>
- I-XXII Conferencia Iberoamericana de Educación (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 1998-2012)<sup>121</sup>

## • Educación superior-universitaria

### ▪ Alcance mundial

- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Declaración (UNESCO, 1998)<sup>122</sup>
- Redefiniendo la educación terciaria. (OCDE, 1998)<sup>123</sup>
- Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005)<sup>124</sup>
- Education Policy Analysis. Focus on Higher Education (OCDE, 2006)<sup>125</sup>
- Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009 (UNESCO, 2009)<sup>126</sup>
- Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998<sup>127</sup>-2009<sup>128</sup>)

<sup>115</sup> <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/42669/sps-169-tics-aprendizajes.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>116</sup> <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/47499/educacion-desarrollo-ciudadania.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>117</sup> [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/45634/Aporte\\_del\\_sistema\\_DCTO\\_W\\_NR\\_con\\_ultimas\\_indicaciones\\_editx.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/45634/Aporte_del_sistema_DCTO_W_NR_con_ultimas_indicaciones_editx.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>118</sup> <http://www.oei.es/documentociencia.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>119</sup> <http://www.oei.es/miradas2012.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>120</sup> [http://www.observatoriocts.org/files/Archivo%20Documental/Papeles%20del%20Observatorio/InvestigacionyDesarrollo\\_EDITADO\\_FINAL\\_DEFINITIVO.pdf](http://www.observatoriocts.org/files/Archivo%20Documental/Papeles%20del%20Observatorio/InvestigacionyDesarrollo_EDITADO_FINAL_DEFINITIVO.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>121</sup> <http://www.oei.es/cumbres.htm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>122</sup> [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>123</sup> [http://www.oecd.org/topic/0,3373,en\\_2649\\_37455\\_1\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/topic/0,3373,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>124</sup> [http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html)

(Consultado: 21-6-2013)

<sup>125</sup> [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-policy-analysis-2006\\_epa-2006-en](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-policy-analysis-2006_epa-2006-en) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>126</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071e.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

## ▪ Alcance Iberoamericano

- Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. (IESALC-UNESCO, 2008)<sup>129</sup>
- Conferencias Regionales de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2006-2008)<sup>130</sup>
- La educación superior virtual en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2006)<sup>131</sup>
- La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 (IESALC/UNESCO, 2008)<sup>132</sup>
- Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2008)<sup>133</sup>
- Transformaciones sociales y desafíos universitarios en América Latina (IESALC-UNESCO, 2008)<sup>134</sup>
- Higher education in Latin America and the Caribbean (IESALC-UNESCO, 2008)<sup>135</sup>
- La Universidad Latinoamericana en discusión (IESALC-UNESCO, 2010)<sup>136</sup>
- Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción (IESALC-UNESCO, 2010)<sup>137</sup>
- Tendencias Universidad 2020. Estudio de prospectiva (IESALC-UNESCO, 2010)<sup>138</sup>
- Educación Superior en Iberoamérica. Informes (OEI-UNIVERSIA, 2010<sup>139</sup> - 2011<sup>140</sup> - 2012<sup>141</sup>)

---

<sup>127</sup> [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>128</sup> [www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado\\_cmes09es.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_cmes09es.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>129</sup> [http://www.oei.es/salactsi/informe\\_educacion\\_superiorAL2007.pdf](http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>130</sup> [http://www.grupomontevideo.edu.uy/docs/Documentos\\_y\\_publicaciones/Documentos/Comunicado\\_CREES\\_08.doc](http://www.grupomontevideo.edu.uy/docs/Documentos_y_publicaciones/Documentos/Comunicado_CREES_08.doc) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>131</sup> <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/EducVirtual.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>132</sup> <http://www.mie.uson.mx/PDF/LibroEducacionSuperior.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>133</sup> <http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/TENDENCIAS.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>134</sup> [http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/essfebrero\\_ao13\\_no\\_1.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/essfebrero_ao13_no_1.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>135</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191721e.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>136</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191724s.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>137</sup> [http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/revista\\_ess\\_FINAL\\_11\\_agosto\\_2010\\_FINAL.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/revista_ess_FINAL_11_agosto_2010_FINAL.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>138</sup> [http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/Libro\\_Tendencias\\_U.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/Libro_Tendencias_U.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>139</sup> [http://www.universia.net/nosotros/files/informe\\_educacion\\_superior\\_iberamericana\\_2010.pdf](http://www.universia.net/nosotros/files/informe_educacion_superior_iberamericana_2010.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>140</sup> [http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion\\_Superior.pdf](http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>141</sup> [http://www.cinda.cl/download/CINDA\\_2012\\_Informe\\_de\\_Educacion\\_Superior.pdf](http://www.cinda.cl/download/CINDA_2012_Informe_de_Educacion_Superior.pdf) (Consultado: 21-6-2013)



Tras el análisis de estos 80 documentos, se pudo reconocer (identificar) a nivel de educación general y universitaria, tanto en el contexto internacional como iberoamericano, diferentes aspectos en relación con la IL-INFOLIT o la ALFIN-COMPINFO:

En primer lugar, se identificó que aunque el término Alfabetización Informacional (*Information Literacy*) no es nuevo, considerando que serían más de 30 años desde su aparición inicial, éste aún no se ha posicionado suficientemente a nivel de organismos y asociaciones multilaterales o mundiales, o en planes y programas nacionales.

Por un lado, en varios de estos documentos, literalmente no se menciona el concepto *Alfabetización Informacional* o *Competencias Informacionales*, o sus versiones en otros idiomas, ya que tras este análisis, solo se alude en 6 de los 80 documentos:

***Hacia las Sociedades del Conocimiento. (UNESCO, 2005)***

*Capítulo 4. ¿Hacia la educación para todos a lo largo de toda la vida?*

¿Cuáles deben ser los conocimientos básicos?: “En efecto, aprender a aprender sigue siendo para el alumno la mejor garantía de que podrá después proseguir su itinerario educativo en estructuras formales o no formales. Una de las competencias necesarias para aprender a aprender es la capacidad para buscar, jerarquizar y organizar la información omnipresente que hayamos principalmente –aunque no exclusivamente– en Internet. Este es el objetivo de la **information literacy** sin la cual es difícil hablar de sociedades del conocimiento. Hacer que un alumno aprenda a aprender es ponerlo delante de un ordenador, no para hacer de él un mero usuario, sino para enseñarle a que se sirva de ese instrumento y lo adapte a sus usos y su cultura. El dominio de la lectura y el dominio del soporte digital no se excluyen sino que se complementan. La idea de educación básica para todos, al aproximarse a la noción de la adquisición de una capacidad autodidáctica, cambia de sentido porque ya no designa exclusivamente un conjunto de conocimientos limitado a una determinada edad de la vida. En las sociedades del conocimiento el aprendizaje será continuo”.

**Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005)**

*Descripción general. ¿Por qué son tan importantes las competencias hoy en día?*

Competencias clave. Competencia 1-b: “Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva: Tanto el rol, cada vez más importante, de los sectores de servicios e información y el rol central del manejo del conocimiento en las sociedades de hoy hacen que sea esencial que las personas puedan usar la información y el conocimiento de manera interactiva. Esta competencia clave requiere de una reflexión crítica sobre la naturaleza de la información en sí -su infraestructura técnica y su contexto e impactos sociales, culturales y aún ideológicos-. La **competencia de información** es necesaria como base para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables. Usar el conocimiento y la información de manera interactiva requieren que los individuos:

- \* Reconozcan y determinen lo que no saben;
- \* Identifiquen, ubiquen y accedan a fuentes apropiadas de información (incluyendo el ensamblaje de conocimiento e información en el ciberespacio)
- \* Evaluar la calidad, propiedad y el valor de dicha información, así como sus fuentes; y
- \* Organizar el conocimiento y la información”.

### ***Etapas hacia las Sociedades del Conocimiento. (UNESCO, 2008)***

*Prefacio:* “El concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística. El Sr. Khan, Sub Director General de UNESCO para Información y Comunicación, explicó durante el evento anual de la Alianza Global para las TIC y el Desarrollo (GAID por sus siglas en inglés), que tuviera lugar en mayo del 2008 en Kuala Lumpur, que la brecha digital no es tanto acerca de equipos y tecnología, sino que es sobre contenidos, valores y las personas que pueden o no acceder a esa información y conocimiento... La **alfabetización informacional**, un concepto mucho más amplio que la construcción de capacidades TIC, se ha vuelto central para el desarrollo de las sociedades del conocimiento. Hasta qué punto las personas son letrados informacionales definirá en el futuro sus patrones de aprendizaje, sus expresiones culturales y su participación social. Solo si las sociedades son letrados informacionales – en el mismo nivel en que sus miembros puedan leer y escribir – los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) serán realmente alcanzados...”

### ***Educación, ciencia, tecnología y sociedad (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2010)***

4.2. *La hipótesis de los tres entornos:* “Los pedagogos suelen hablar de educación para los medios, de alfabetización audiovisual y de **alfabetización informativa** (Tyler, 1998). Siendo cierto que la televisión, los videos, los ordenadores y los soportes multimedia son nuevos medios educativos, a mi modo de ver las NTIT suscitan un cambio que no sólo es de instrumentos docentes, sino que afecta a la estructura del espacio social y educativo. Para reflexionar sobre estas cuestiones propondré una hipótesis general, la hipótesis de los tres entornos, expuesta más ampliamente en otro lugar (Echeverría, 1999): Las NTIT posibilitan la construcción de un nuevo espacio social, el tercer entorno (E3), cuya estructura es muy distinta a la de los entornos naturales (E1) y urbanos (E2) en donde tradicionalmente se ha desarrollado la vida social, y en concreto la educación... Siendo altas las tasas de analfabetos funcionales en E1 y E2, sobre todo en los países del Tercer Mundo, la sociedad de la información requiere un nuevo tipo de alfabetización, o, mejor, la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para intervenir competentemente en el espacio telemático. La hipótesis de los tres entornos implica la irrupción de un nuevo ámbito social en el que hay que saber moverse y actuar. De ahí la necesidad, común a los diversos países, de plantearse nuevos retos educativos”.

### ***Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (OCDE, 2010)***

3. *Un marco para las habilidades y competencias del siglo XXI. i) La dimensión de la información:* “De acuerdo con los procesos de información y conocimiento, esta dimensión incluye dos divisiones: *Información como fuente: búsqueda, selección, evaluación y organización de la información.* La gran masa de información disponible en Internet y la proliferación de bases de datos exigen encontrar y organizar rápidamente información y desarrollar cierta habilidad de discriminación de la información. De hecho, el concepto de alfabetización informacional se centra en este proceso (Anderson, 2008) y presupone que un estudiante entiende primero, y luego define claramente la información en base a una pregunta o tarea determinada. Saber cómo identificar digitalmente las fuentes de información relevante y saber cómo buscar y seleccionar la información requiere considerar de modo efectivo y eficiente cómo ha

de ser solucionado el problema. Una vez que la información ha sido localizada, es fundamental que el estudiante sea capaz de evaluar cuán útil y valiosa es la fuente y sus componentes para una tarea determinada, así como ser capaz de almacenar y organizar datos e información digital eficazmente de modo que pueda volver a ser usada. Algunos ejemplos de habilidades y competencias que pertenecen a esta subdivisión son la **alfabetización en información y medios**, la investigación y la indagación”.

**Metas educativas 2021. (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2010)**  
*Programa de Lectura y Bibliotecas. Líneas de Acción:* “Favorecer la creación de redes de experiencias innovadoras (ejemplos, prácticas, modelos, etc.) en asuntos de especial relevancia para la formación lectora, en particular en temas como la integración de la lectura y la escritura en el aprendizaje de todas las materias, la **alfabetización en información**, la lectura y la escritura digitales y la promoción social de la lectura”.

Una de las principales razones para esta escasa mención, como se indicó anteriormente, se debe a que para el público general o especialistas de áreas diferentes a la ciencia de la información-documentación, ésta denominación no ha sido muy acogida, por la carga negativa del término alfabetización –literacy–, y por tanto, han ido surgiendo poco a poco en esos otros ámbitos, con más frecuencia, otras denominaciones que generan mejor receptividad como lo ha sido la denominación *Competencias Informacionales –Information Competencies–* (asumida desde esta investigación), o más recientemente las denominaciones *Fluidez Informacional –Information Fluency–* o *Aprendizaje Informado–Informed Learning–* ([LLOYD, 2003](#); [GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2007](#); [GRASSIAN y KAPLOWITZ, 2009](#); [BRUCE y HUGHES, 2010, 2012](#)), aunque en definitiva nombres diferentes pero cuyo objetivo formativo es el mismo.

Por otro lado, desafortunadamente, en muchos otros casos la IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO con todo su alcance, no ha sido reconocida en diferentes documentos y planes a nivel mundial, pero sobre todo, en diferentes países iberoamericanos, como lo indicaba desde hace un par de años [MENO](#)U (2004)<sup>142</sup> y se reconfirmó en este análisis.

---

<sup>142</sup> “La mayoría de las políticas nacionales e internacionales de desarrollo están dando ya mucho juego para la aplicación de las TICs y la transición hacia la sociedad de la información. Dentro de cada país, igual que entre los diferentes países, se ven las desigualdades en el acceso y uso (lo que generalmente se conoce como “brecha digital”) como una amenaza importante. Además de asegurar el “acceso universal”, la alfabetización informacional constituye un componente importante de estos esfuerzos. Una serie de ejemplos, sacados principalmente de América Latina, ilustran las tendencias a la hora de plantearse los problemas de la alfabetización informacional. El acento en el uso de computadoras y, más genéricamente, las perspectivas más bien estrechas de estos programas les hacen parecerse mucho más a un ejercicio de dotación de nuevas herramientas para la fuerza de trabajo que a una potenciación de los ciudadanos.

Es decir, aún se confunde esta formación y las competencias que implica con la Alfabetización Digital-Informática o Tecnológica, que es una alfabetización complementaria y/o precedente a la IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO, según la posición que se asuma considerando la realidad de la multialfabetización.

El acceso a las tecnologías por sí mismas no garantiza que las personas sean alfabetizadas o competentes informacionalmente, pero en dichos documentos se resalta la importancia del medio (lo tecnológico) y no del fin (la información, el aprendizaje, el conocimiento), por lo que se hace altamente necesario generar una toma de conciencia respecto a que la brecha digital no es solo conectividad, es brecha informacional y social –y hasta paradigmática– ([PIMIENTA, 2008](#)), y que se requiere para su solución, considerar indisolublemente tres componentes ([URIBE-TIRADO, 2007](#)): **Socioestructura Informacional + Infoestructura Informacional + Infraestructura Informacional.**

Es en este último aspecto, tras analizar la mirada general que permiten estos documentos, que se hace evidente que a los profesionales de la información especialmente en el contexto Iberoamericano se les presenta hoy un gran reto: posicionar más y más la ALFIN-COMPINFO, como un requisito formativo en la sociedad actual y trabajar unidos para generar una mayor conciencia de su importancia ([MACKEY y JACOBSON, 2009](#)), como lo han ido haciendo los profesionales en los que se han denominado países desarrollados en IL-INFOLIT<sup>143</sup>.

---

Se afirma que el potencial de la Edad de la Información no puede llegar a realizarse sin ampliar el alcance de la alfabetización informacional y en el uso de computadoras mucho más allá de sus aspectos funcionales usuales. Lo que está en juego es la formación de una cultura de la información, algo que por sí mismo implica la adaptación de otras culturas preexistentes. En otras palabras, una revolución cultural asumida por los actores antes que una involución cultural forzada por los medios de comunicación globales. Como conclusión se delinear unos pocos requisitos para ese nuevo planteamiento”

<sup>143</sup> Un ejemplo de ello sería, como se mencionó en los *hitos* (ítem anterior), lo que se ha logrado en Estados Unidos gracias a la gestión de la American Library Association –ALA–, con la proclamación aprobada por el presidente Obama (2009), de celebrar cada octubre como el mes de la Alfabetización Informacional:

*“Every day, we are inundated with vast amounts of information. A 24-hour news cycle and thousands of global television and radio networks, coupled with an immense array of online resources, have challenged our long-held perceptions of information management. Rather than merely possessing data, we must also learn the skills necessary to acquire, collate, and evaluate information for any situation. This new type of literacy also requires competency with communication technologies, including*

Esto implica que, hay “un campo abierto y por abrir” a la toma de conciencia de organismos y ministerios, universidades y comunidad universitaria, familias y ciudadanos, respecto a esta formación como componente esencial de las competencias de la sociedad actual, del aprendizaje para toda la vida.

“Campo abierto y por abrir” que desde nuestra visión, como se indicó anteriormente sobre qué entender por la IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO ([Capítulo 1](#)), la clave está en acercarse a esas entidades y grupos poblacionales desde la interrelación de esta alfabetización-competencia y las otras alfabetizaciones-competencias, ya que desde ellas sí se reconoce, sí se habla con mayor frecuencia de aspectos constituyentes o indirectos de esta formación en ALFIN/COMPINFO como: *pensamiento crítico, aprendizaje para toda la vida, competencias genéricas o transversales, competencias ciudadanas, habilidades académicas o investigativas, etc.*, tanto en documentos de alcance mundial-internacional<sup>144</sup>,

---

*computers and mobile devices that can help in our day-to-day decision making. National Information Literacy Awareness Month highlights the need for all Americans to be adept in the skills necessary to effectively navigate the Information Age*”. [http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/Presidential-Proclamation-National-Information-Literacy-Awareness-Month/](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Presidential-Proclamation-National-Information-Literacy-Awareness-Month/) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>144</sup> Por ejemplo, entre otros, en:

***La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO/DELORS, 1996)***

*Consideraciones iniciales:* La Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Estas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla...

*Capítulo 2. Pistas y recomendaciones:* Incumbe a la educación la tarea de inculcar tanto a los niños como a los adultos las bases culturales que les permitan descifrar en la medida de lo posible el sentido de las mutaciones que están produciéndose. Para ello se requiere efectuar una selección en la masa de informaciones para poder interpretarlas mejor y situar los acontecimientos en una historia global.

***Cumbre Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 2009)***

*Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009. Chapter 1:*

“The Knowledge Society varies widely in form and modus operandi, and this cultural diversity must be celebrated as an indicator of dynamism. For this reason, understanding local and indigenous knowledge through research is of the greatest importance. Excellence has many manifestations, and the search to define and conserve them can never be neglected because they witness the fundamental parity of cultures and their knowledge systems. Nevertheless and from the perspective of social development, the ongoing serious inequalities in this area remain unresolved and have even assumed new urgency. The “Knowledge Divide” [concept used to describe the gap in living conditions between those who can find, manage and process information or knowledge, and those who are impaired in this respect and will become increasingly isolated and marginalized] and thus the “Research Gap”, constitutes an issue to be remedied without delay”.

como iberoamericanos-latinoamericanos<sup>145</sup>, además, en otros de esos documentos, se reconocen explícitamente aspectos relativos a las otras alfabetizaciones-competencias también relacionadas (*alfabetización digital-tecnológica, alfabetización científica*) aunque con mayor claridad conceptual, por lo que no se cae en confundir los alcances y propósitos de estas distintas alfabetizaciones con la ALFIN-COMPINFO.

Esto no quiere decir que todas las divergencias se hayan aclarado, pues aún es y seguirá siendo tema de discusión desde lo conceptual y/o desde lo contextual<sup>146</sup>, pero la clave está en identificar “dónde se abren puertas” y mirar los aspectos convergentes más que los divergentes, los que unen estratégica y pragmáticamente estas alfabetizaciones-competencias.

---

Igualmente, por su influencia para el caso de España-Portugal (al implicar Europa), e indirectamente para Latinoamérica, aparecen referencias en este sentido, en documentos tales como:

**Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve (2009).** “*Lifelong learning*: 10. Widening participation shall also be achieved through lifelong learning as an integral part of our education systems. Lifelong learning is subject to the principle of public responsibility. The accessibility, quality of provision and transparency of information shall be assured. Lifelong learning involves obtaining qualifications, extending knowledge and understanding, gaining new skills and competences or enriching personal growth. Lifelong learning implies that qualifications may be obtained through flexible learning paths, including part-time studies, as well as work based routes”.

<sup>145</sup> Por ejemplo, en documentos como:

**Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate (CEPAL, 2011).** *Competencias clave e ideal de ciudadanía*: “El uso interactivo de instrumentos (cognitivos, socioculturales y físicos) es esencial como medio para hacer sentido del entorno, de los otros y de uno mismo. Supone el uso interactivo del lenguaje, símbolos y textos; de información y conocimientos y de tecnologías. Estas competencias están en la base de la participación en la cultura. Su desarrollo tiene mucho que ver con los procesos formales de escolarización que, desde hace siglos, operan como el canal más apropiado para introducir a los niños y jóvenes en el conocimiento de las disciplinas académicas y en las disciplinas del comportamiento reflexivo. En lo esencial comprenden la alfabetización (*literacy*) en lectura, matemáticas y en razonamiento científico. El uso interactivo de información y conocimiento es un recurso esencial de la sociedad contemporánea y conlleva destrezas básicas como identificar y acceder a fuentes de información, evaluar su calidad y organizar el conocimiento y la información que se necesita tener a mano... *Prioridades en el sistema educacional*: “La introducción de las tecnologías de la información y comunicación es clave en la integración de los educandos a un nuevo tipo de sociedad globalizada. No solo es cuestión de alfabetización digital, sino también de cambios cognitivos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en actualización de destrezas en sincronía con competencias modernas”.

<sup>146</sup> Un ejemplo de este aspecto se encuentra en documentos como:

**Tendencias Universidad 2020. Estudio de prospectiva (IESALC-UNESCO, 2010):** “En cuanto a la necesidad de adquisición de nuevas competencias y habilidades, entre ellas las referentes al uso y manejo de las TIC, y las oportunidades asociadas a ello, tanto por parte de los docentes (hip. 20) como de los estudiantes (hip. 23), el colectivo europeo se muestra algo menos convencido que el latinoamericano, y en todo caso nunca a costa de la enseñanza de conocimientos (hip. 22). En relación con este último aspecto, el debate suscitado entre ambos colectivos en la segunda sesión del Panel de Expertos corroboró los resultados de la encuesta. Los latinoamericanos enfatizaron la importancia de adquirir estas nuevas competencias y habilidades como por ejemplo técnicas de aprendizaje, localización

Por tanto, la **Multialfabetización** podría ser la puerta de entrada para que dichas organizaciones regionales-nacionales e internacionales-multilaterales tengan más presente a la IL-INFOLIT o a la ALFIN-COMPINFO (según su alcance), partiendo del término relacionado que más reconozcan en cada caso (*alfabetización en... - competencias en...*), e interrelacionándolos.

Es decir, interrelacionando ambas competencias u otras, pero insistiendo en que se vaya cambiando del imaginario que la solución está solo en el acceso a las tecnologías, y que por su “facilidad de uso”, ya se tiene toda la “información necesaria”, e incluso, “hasta el aprendizaje y el conocimiento”, pero la respuesta que la formación en ALFIN-COMPINFO ha descubierto desde varios años atrás, es que **NO**:

*La información que tenemos no es la que queremos,  
La información que queremos no es la que necesitamos,  
La información que necesitamos no está disponible.*

([MALANCHUK, 1997](#))

Finalmente, para terminar este ítem, es importante indicar que esta tendencia de ausencia mayoritaria de la IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO en documentos claves a nivel de educación general y educación superior, puede estar cambiando y evolucionar de manera rápida, si consideramos el impacto a mediano y largo plazo del trabajo que los últimos años se viene realizando desde UNESCO y otras instancias.

---

y análisis de información, manejo de redes de conocimiento, liderazgo, comunicación, servicio a la sociedad, etc., como una exigencia de educación integral, incluso por encima de los conocimientos propios de la disciplina académica, mientras que los europeos mostraron una posición más conservadora sin restar importancia a esta necesidad”.

***Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2010 (OEI-UNIVERSIA, 2010)***

“Cualitativamente el capital humano se mide por las competencias y habilidades adquiridas por las personas a lo largo de la vida a través de los procesos formales e informales de aprendizaje en que participan. El nivel de competencia adquirida por los estudiantes a los 15 años de edad se mide según la prueba pisa. Con excepción de España, que se acerca a la puntuación promedio de los países de la OCDE (500 puntos), los demás países del área iberoamericana obtienen puntuaciones netamente inferiores. A esto hay que añadir que al menos la mitad de los alumnos no ha logrado a los 15 años las competencias de desempeño mínimas para operar con información”.

Específicamente, desde UNESCO y su sector de *Communication and Information* y su subsector *Information and Media Literacy*<sup>147</sup> se han promovido y publicado en su orden: las declaraciones de Praga y Alejandría (2003 y 2005), el programa *Training-the-Trainers Workshop in Information Literacy (2008-2009)*<sup>148</sup> y las Declaraciones de Fez y Moscú (2011 y 2012), esto en trabajo conjunto con la *International Federation of Library Associations and Institutions-IFLA* y su sección de *Information Literacy*<sup>149</sup>.

Desde otras instancias, considerando el impacto que tenga a nivel de Ministerios de Educación, desde la perspectiva de los estudios PISA, el que “en la actualidad hay un esfuerzo internacional concreto por medir la alfabetización computacional e informacional (Computer and Information Literacy) liderado por la IEA llamado *International Computer and Information Literacy Study* a ser aplicado el año 2013-2014 y que se pregunta por la habilidad de los estudiantes para usar el computador para investigar, crear y comunicarse” (CLARO *et al*, 2012), aunque en el mismo, de los 21 países que se han comprometido hasta ahora en participar, solo hay uno Iberoamericano: Chile<sup>150</sup>.

Por consiguiente, considerando todo lo anterior, y teniendo en cuenta la realidad y las posibilidades que se abren o abrirán en el campo de la educación para esta formación, es ahora el momento de acercarnos más detenidamente a la relación ALFIN-COMPINFO y Universidad, a los desarrollos que se han planeado, aplicado y actualizado desde este contexto educativo, lo cual se evidencia principalmente en los modelos, normas-estándares y clasificaciones.

---

<sup>147</sup> [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=27055&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>148</sup> [http://albertkb.nl/mediapool/60/608240/data/TTT\\_Final\\_Report\\_Exec.doc](http://albertkb.nl/mediapool/60/608240/data/TTT_Final_Report_Exec.doc) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>149</sup> <http://www.ifla.org/information-literacy> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>150</sup> <http://www.iea.nl/?id=303> (Consultado: 21-6-2013)



## 2.2 MODELOS, NORMAS-ESTÁNDARES Y CLASIFICACIONES DE IL-INFOLIT A NIVEL UNIVERSITARIO

### 2.2.1 Recorrido General

Como se indicó en apartes anteriores, en el contexto concreto de la IL-INFOLIT en universidades (*sin desconocer que en otros niveles educativos –especialmente en secundaria/K12– y en contextos profesionales o sectoriales específicos –áreas de la salud– también han habido importantes desarrollos*) se han generado reflexiones particulares en cuanto a sus alcances, formas de llevar a cabo estos programas de enseñanza-aprendizaje, formas de medir sus logros, etc.; manifestados tanto en la presentación de Modelos pedagógicos como en Normas-Estándares que los operativizan y permiten su evaluación, los cuales también, son guía para IL-INFOLIT de otros grupos poblacionales, y viceversa:

“En las dos últimas décadas han surgido un número importante de ejemplos en la literatura sobre Alfabetización Informacional, sin embargo solo algunos han sido aceptados como modelos por la comunidad científica. Un **modelo** de Alfabetización Informacional es un marco teórico que trata de presentar el nivel de competencias necesario para que una persona adquiera las habilidades que le hagan ser alfabetizado en información en un determinado estadio evolutivo. El desarrollo operativo de estos modelos se lleva a cabo a través de **normas**, conformadas en listados de categorías, que describen la naturaleza y el alcance que presenta cada uno de esos constructos”. ([CUEVAS CERVERÓ, 2005, 2007](#))

Entre los Modelos y sus respectivas Normas-Estándares han sido, como se evidenció en las líneas de tiempo, cuatro regiones del mundo (Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia-Nueva Zelanda) las que han liderado desde hace más dos décadas (1989...) esas propuestas en el ámbito universitario, y más recientemente, con la aparición de propuestas desde otros países del ámbito internacional desde la concepción que asume esta investigación (Canadá, Países Nórdicos, etc.); todas las cuales se han constituido en la base de propuestas más específicas para determinadas áreas del conocimiento y universidades, o para adaptarlas a los contextos de determinadas regiones o países, como sería el caso de Iberoamérica, ya que no se puede negar, como se verá más adelante ([Capítulo 3](#)), que nuestras propuestas en modelos, normas-estándares y clasificaciones se han basado en esos desarrollos.

En lo referente a **Modelos de IL-INFOLIT**, de los múltiples existentes<sup>151</sup>, para el ámbito universitario se destacan los siguientes:

- Las 7 caras de Bruce (Australia, 1997)
- Las 7 columnas o pilares de SCONUL (Gran Bretaña, 1999, 2011)
- El modelo SAUCE de BOND (Nueva Zelanda, 2001)
- La Taxonomía y Modelo Big Blue (Gran Bretaña, 2002)
- El Modelo Seven Steps of the Research Process (Estados Unidos, 2003)
- El Modelo Web-Based Information Searching de EDWARDS (Australia, 2004)
- Los 6 marcos de la educación en ALFIN de BRUCE *et al* (Australia, 2006)
- El Modelo MARKLESS y STREATFIELD (Gran Bretaña, 2007, 2009)

En lo referente a Modelos en el ámbito escolar primario y secundario, con influencia en el ámbito universitario, se destacan los siguientes, entre muchos existentes:

- Research Steps to Success de HUNGES (Canadá, 1998)
- The 8Ws de LAMB (Estados Unidos, 1990)
- Information Search Process Model de KUHLTHAU (Estados Unidos, 1989, 2004, 2007)
- The Big Six Skills (Estados Unidos, 1990, 2000)
- Digital Information Fluency-DIF (Estados Unidos, 2001)
- Modelo PLUS de HERRING (Escocia, 2002)
- Information Literacy Scope and Sequence (Estados Unidos, 2003)

En lo referente a **Normas-Estándares de IL-INFOLIT**, relacionados directa e indirectamente con esos Modelos para el ámbito universitario, estarían:

Estados Unidos:

- Normas de Alfabetización Informacional para la Educación Superior "*Information Literacy Standards for Higher Education*" ALA/ACRL, versión 2000 y en proceso de actualización<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> [http://wikis.ala.org/acrl/index.php/Information\\_literacy\\_in\\_the\\_disciplines](http://wikis.ala.org/acrl/index.php/Information_literacy_in_the_disciplines) (Consultado: 21-6-2013)  
<http://ictnz.com/infolitmodels.htm> (Consultado: 21-6-2013)  
<http://www.shambles.net/pages/learning/infolit/infolitmod/> (Consultado: 21-6-2013)  
<http://virtualinquiry.com/inquiry/models.htm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>152</sup> Es importante indicar que la norma-estándar de la ALA/ACRL ha sido la más conocida y asumida en el contexto internacional e iberoamericano cuando desde el propio contexto regional, de país, de universidad no se ha desarrollado una propia norma-estándar. No obstante, ante los cambios de los últimos años en materia de tecnologías y su impacto en las competencias informacionales, además de otros factores, siguiendo la misma tendencia que asumieron los ingleses con la actualización del modelo de las 7 columnas de SCONUL, desde esta Asociación se encuentran actualmente repensando esta norma-estándar para actualizarla: "Rethinking ACRL's Information Literacy Standards: The Process Begins". <http://www.acrl.org/acrlinsider/archives/7329> (Consultado: 21-6-2013)

- Objetivos de formación para la Alfabetización Informacional: un modelo de declaración para bibliotecas universitarias “*Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians*” (2001); donde integran estas normas y sus indicadores, con objetivos más específicos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje para algunos de los resultados esperados. ALA/ACRL

#### Gran Bretaña:

- Normas “Society of College, National and University Libraries” –SCONUL–; que van unidas al modelo de 7 columnas o pilares, versión anterior en 1999, y versión actualizada en 2011

#### Australia/Nueva Zelanda:

- Normas “Council of Australian University Librarians” CAUL/ y The Australian and New Zealand Institute for Information Literacy” –ANZIIL– (2001, 2003)

#### En otros países:

- Noruega: *NORDINFO – The Nordic Council for Scientific Information* (2001)

Adicionalmente, respecto a Normas-Estándares en el ámbito escolar secundario con influencia en el ámbito universitario, se destacan:

- Canadá: *The students’ Bill of Information Rights / Students’ Information literacy needs in the 21<sup>st</sup> Century: Competences for Teacher-Librarians* (1997), a nivel de educación escolar pero con influencia en la universitaria
- Estados Unidos: *Normas de la American Association of School Librarians y la Association for educational Communications and Technology –AASL/AECT–*, en 1998, y su versión actualizada: *AASL- Standards for the 21st-Century Learner*, en 2007

En cuanto a Iberoamérica, para finalizar este apartado, es necesario indicar, que algunos **Modelos y Normas-Estándares de ALFIN-COMPINFO** se han desarrollado, especialmente en la última década, aunque éstos han tenido, por ahora, un impacto más local y regional (Iberoamericano), por lo que no se incluyen en este capítulo, sino que se presentarán en el siguiente ([Capítulo 3](#)), además como se indicó anteriormente, la mayoría se han basado en los desarrollos de IL-INFOLIT.

## 2.2.2 Propuesta integradora de los Modelos y Normas-Estándares internacionales a nivel de educación universitaria

Para el caso concreto de esta investigación, actualizando aspectos claves de procesos de investigación anteriores ([URIBE-TIRADO, 2008b](#)), tras ese recorrido por los Modelos Pedagógicos y los Estándares-Normas de IL-INFOLIT más destacados y de impacto internacional, se ve en la propuesta integradora de las Directrices de la IFLA ([LAU, 2004](#))<sup>153</sup> un *parámetro de base* a acoger respecto a las competencias que se debe buscar que los estudiantes u otro grupo poblacional universitario, con sus debidas adaptaciones, alcancen respecto a la Alfabetización Informacional-Competencias Informacionales.

Dicha propuesta al ser general, permite la inclusión de aspectos concretos de los otros Modelos y Normas-Estándares que deben ser muy valorados, y de características contextuales (región, país, universidad) que pueden ser puntos clave, variables y sub-variables a identificar y analizar, en las lecciones aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas.

Por tanto, a partir de los 6 elementos que presentan estas Directrices de la IFLA<sup>154</sup>, se propone una tabla comparativa considerando los otros Modelos y Normas-Estándares internacionales a nivel universitario, para confirmar y detallar esos aspectos comunes que se retomarán de ellos e identificar los aspectos particulares que cada Modelo y Norma-Estándar implica (*con diferentes alcances: en algunos casos muy instrumentales y en otros entendiendo ALFIN-COMPINFO como paradigma y como un proceso más allá de la búsqueda*), pero que se consideran de importancia para un desarrollo adecuado de un programa formativo de este tipo.

---

<sup>153</sup> <http://bivir.uacj.mx/DHI/DoctosNacioInter/Docs/Directrices.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>154</sup> *Definición y articulación de la necesidad informativa; Localización de la información; Valoración de la información; Organización de la Información; Uso de la información; y Comunicación y uso ético de la Información*

Es de anotar, antes de presentar la siguiente tabla comparativa (tabla 2), que en forma específica para el caso Australiano/Neozelandés, al haber una relación directa entre los desarrollos de Modelos pedagógicos de IL-INFOLIT (*7 Caras de BRUCE, y su actualización, en los 6 Marcos de BRUCE, EDWARDS y LUPTON*) y el desarrollo de Normas-Estándares de dicho contexto, se presentan únicamente las Normas-Estándares de CAUL y ANZIL teniendo presente el encuadre de éstas en esos Modelos Pedagógicos concretos.

Igualmente, es importante reiterar en este punto, como indica [CUEVAS CERVERÓ \(2005, 2007\)](#), que los Modelos y Normas-Estándares tienen una interrelación en la cual los unos son la operativización de los otros (*de Modelos a Estándares*), y a su vez, la puesta a prueba, la práctica evaluativa continua de los mismos (*de Estándares a Modelos*), que los valida.

ELEMENTOS-NORMA	ACCESO	DIRECTRICES IFLA	KUHLTHAU, 1989-2004-2007 <sup>155</sup>	BIG SIX SKILLS, 1990-2000 <sup>156</sup>	8W's LAMB, 1997 <sup>157</sup>	BARRY, 1997 <sup>158</sup>	HUNGES, 1998 <sup>159</sup>	AASL/AECT, 1998, 2007 <sup>160</sup>
		Definición y articulación de la necesidad informativa	1. Iniciación: Análisis de la tarea, problema o proyecto asignado e identificación de los posibles temas o preguntas que se plantean  2. Selección: Seleccionar un tema, problema o pregunta que lo lleve a explorar	1. Definición de la tarea a realizar  2. Estrategias para Buscar la Información	1. Observar-Explorar  2. Asombrar-Cuestionar	1. Formulación y análisis de necesidades  2. Identificación de posibles fuentes	1. Preparar-Explorar: Organizar las ideas; Hacer lluvia de ideas; Decidir qué preguntar; Identificar qué es lo importante; Decidir y mapear una ruta de búsqueda	4. Buscar información referente a intereses personales
	Localización de la información	3. Exploración: Se encuentra inconsistencia o incompatibilidad en la información y las ideas	3. Localización y Acceso	3. Tejer-Buscar	3. Localización de fuentes individuales  4. Examen, selección y rechazo de fuentes	2. Acceder-Investigar: Buscar el tema, Acceder a los recursos físicos y digitales; Definir y ejecutar las estrategias de búsqueda	1. Acceder a la información con eficiencia y efectividad	
	Evaluación Valoración de la información  Organización de la Información	4. Formulación: Conformar una perspectiva centrada en la información encontrada  5. Recolección: Recopilar y documentar la información sobre el punto central		4. Actuar-Evaluar  5. Organizar-Sintetizar	5. Interrogación a las fuentes.  6. Registro y almacenamiento de información.	3. Procesar la información: Analizar los resultados; Leer y sintetizar la información  3. Procesar la información: Organizar los resultados; Organizar las citas y bibliografía	2. Evaluar la información de forma crítica y competente	

<sup>155</sup> [http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information\\_search\\_process.htm](http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>156</sup> <http://www.big6.com/what-is-the-big6/> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>157</sup> <http://virtualinquiry.com/inquiry/ws.htm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>158</sup> <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2731> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>159</sup> <http://www3.sympatico.ca/sandra.hughes/sandra.hughes/research/researchs.html> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>160</sup> <http://www.ala.org/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/standards> (Consultado: 21-6-2013)

	USO	Uso de la información		4. Uso de la Información	6. Desarrollar-Crear	7. Interpretación, análisis, síntesis y evaluación de información		3. Usar la información de forma correcta y creativa  5. Apreciar y disfrutar la literatura y otras expresiones creativas de información  6. Esforzarse al máximo por la excelencia en la búsqueda de información y generación de conocimiento
		Comunicación y uso ético de la Información	6. Presentación: Conectar y ampliar la perspectiva enfocada para presentarla ante la comunidad de aprendices	5. Síntesis	7. Intercambiar-Comunicar	8. Presentación y comunicación del trabajo resultante.	4. Transferir-Crear: Elegir la forma de comunicar, las herramientas a utilizar	7. Reconocer la importancia de la información en una sociedad democrática  8. Practicar un comportamiento ético respecto a la información y a la tecnología de la información  9. Participa efectivamente en grupos para ubicar y generar información
			7. Evaluación: Reflexionar sobre el proceso y el contenido del aprendizaje; sensación de un Proceso de Búsqueda Personal	6. Evaluación	8. Autoevaluar-Valorar	9. Evaluación de los logros.	4. Transferir-Crear: Evaluar-Autoevaluar el proceso	

ELEMENTO-NORMA		DIRECTRICES IFLA	SCONUL, 1999, 2011 <sup>161</sup>	ACRL, 2000 <sup>162</sup>	CAUL, 2001 <sup>163</sup>	SAUCE, 2001 <sup>164</sup>	DIF, 2001 <sup>165</sup>	BIG BLUE, 2002 <sup>166</sup>
		ACCESO	Definición y articulación de la necesidad informativa	1. Aptitud para reconocer la necesidad de información 2. Aptitud para distinguir entre las distintas formas de tratamiento de la necesidad de información reconocida	1. Determinar la naturaleza y alcance de la información necesaria	1. Determinar la naturaleza y alcance de la información necesaria	1. Adquisición 2. Priorizar los conocimientos: qué sabe y qué necesitaría	1. Pregunta: Qué información estoy buscando?
EVALUACIÓN	Localización de la información	3. Aptitud para construir estrategias de localización de la información 4. Aptitud para localizar y acceder a la información	2. Acceder a la información requerida de manera eficaz y eficiente	2. Acceder a la información requerida de manera eficaz y eficiente	3. Obtener la información: Definir las palabras y frases clave; Escribir las preguntas de búsqueda; Seleccionar la fuente apropiada; Seleccionar la información relevante;	2. Búsqueda: Dónde encuentro la información? 3. Estrategia: Cómo encuentro la información?	2. Afrontar la necesidad de información 3. Obtener información	
	Valoración de la información	5. Aptitud para comparar y evaluar la información obtenida en diversas fuentes	3. Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores	3. Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores	3. Obtener la información: Validar la información; Evaluar y examinar los progresos	4. Evaluación: Qué tan buena es esta información?	4. Evaluar críticamente la información	
	Organización de la Información	6. Aptitud para organizar, aplicar y comunicar la información a otras personas y de forma adecuada		4. Clasificar, almacenar, manipular y reelaborar la información reunida o generada			6. Organizar la información	

<sup>161</sup> [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>162</sup> <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>163</sup> <http://www.caul.edu.au/> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>164</sup> <http://ictnz.com/sauce-resources/SAUCE-description2.htm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>165</sup> <http://21cif.com/resources/difcore/difv2%20-%20Engage%20output/engage.html> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>166</sup> <http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/> (Consultado: 21-6-2013)



<b>USO</b>	Uso de la información	7. Aptitudes para sintetizar y edificar a partir de la información existente, contribuyendo a la creación de nuevo conocimiento	4. Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico	5. Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico  7. Reconocer que el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la participación ciudadana requieren alfabetización en información	4. Usar la información:		5. Adaptar la información
	Comunicación y uso ético de la Información		5. Comprender los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal	6. Comprender los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal	5. Comunicar la información	5. Uso ético: Cómo puedo usar éticamente esta información?	7. Comunicar la información
					6. Evaluar los resultados: Del proceso y de los productos obtenidos-realizados		8. Revisar todo el proceso

Elemento-Norma		DIRECTRICES IFLA	PLUS MODEL-HERRING, 2002 <sup>167</sup>	7 STEPS RESEARCH PROCESS, 2003 <sup>168</sup>	ANZIIL, 2003 <sup>169</sup>	INFOLIT SCOPE AND SEQUENCE, 2003 <sup>170</sup>	WEB-B.I.S., 2004 <sup>171</sup>	MARKLESS 2007-2009 <sup>172</sup>
		ACCESO	Definición y articulación de la necesidad informativa	1. Propósito: Identificar la necesidad de información; Aprender a formular preguntas de investigación realistas; Planificar el trabajo de investigación mediante gráficos diagramas; Identificar palabras clave	1. Identificar y desarrollar el tema	1. Reconocer la necesidad de información y determina la naturaleza y nivel de la información que necesita	1. Preguntar: Los estudiantes aprenden identificar-solicitar información que necesitan	1. Tópico de búsqueda
	Localización de la información	2. Localización: Seleccionar de los medios de información adecuados; Localizar la información utilizando catálogos de bibliotecas, índices, bases de datos, CD-ROM o motores de búsqueda.	2. Buscar la información 3. Utilizar catálogos 4. Usar índices para ubicar artículos de revistas 5. Encontrar recursos en Internet	2. Encontrar la información que necesita de manera eficaz y eficiente	2. Buscar: Los estudiantes aprenden cómo y dónde encontrar información.	2. Tópico y proceso de búsqueda  3. Estructura de las herramientas de búsqueda	1. Conectarse con la información: Navegar (propósito y seguimiento de detalles); Utilizar Redes; Identificar y localizar fuentes; Enfocar (identificar las palabras clave y formular preguntas); Realizar la búsqueda sistemática	
EVALUACIÓN	Valoración de la información	3. Uso: Evaluar la calidad / pertinencia de la información recuperada; Ubicación de datos puntuales y lectura general de los textos ubicados	6. Evaluar la información encontrada	3. Evaluar la información y el proceso de búsqueda de información		4. Calidad de la Información	1. Conectarse con la información: Hacer seguimiento de los progresos  2. Interactuar con la información (creación de la perspectiva-posición personal y grupal): Cuestionar y validar la información; Evaluar y verificar; Filtrar; Refinar e interpretar (ajustar objetivos de búsqueda)	

<sup>167</sup> <http://www.Itscotland.org.uk/5to14/specialfocus/informationsskills/plus.asp> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>168</sup> <http://www.library.cornell.edu/olinuris/ref/research/skill1.htm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>169</sup> <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>170</sup> <http://www.curriculum.org/RModel.htm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>171</sup> [http://eprints.qut.edu.au/996/1/Web\\_searching\\_Submitted\\_with\\_citation.pdf](http://eprints.qut.edu.au/996/1/Web_searching_Submitted_with_citation.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>172</sup> <http://www.informat.org/pdfs/Streatfield-Markless.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

		Organización de la Información			4. Gestionar la información reunida o generada	3. Recopilar: Los estudiantes aprenden a Compilar la información.		2. Interactuar con la información: Sintetizar y analizar; La construcción de nuevos conceptos, conocimientos, argumentos; "Sabe lo suficiente" (es necesaria más la información?); Estructurar y dar sentido a la información; Reflexionar
USO		Uso de la información	3. Uso: Tomar notas; Presentar y comunicar la información en diferentes formas		5. Aplicar la información anterior y la nueva para elaborar nuevos conceptos o crear nueva comprensión			3. Usar la información: Apropiarse de lo que se ha aprendido al expresar su complejidad y la riqueza, utilizando medios de comunicación adecuados; Aplicar la información en forma crítica para la resolución de problemas y la toma decisiones
		Comunicación y uso ético de la Información	3. Uso: Escribir una bibliografía.	7. Citar la información encontrada	6. Utilizar la información con sensibilidad y reconoce los problemas y cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información.	4. Crear: Los estudiantes aprenden a organizar y crear un producto final.		3. Usar la información: Comunica utilizando apropiadamente una variedad de formatos; Citar y referenciar en forma adecuada; Reestructurar la información para diferentes propósitos (incluyendo el comunicar la información en diferentes los medios)
			4. Auto-evaluación: Reflexionar sobre lo aprendido y ser capaz de llegar a una conclusión basada en la información encontrada; Evaluar con otro las habilidades adquiridas; Identificar las estrategias realizadas con éxito			5. Evaluar: Los estudiantes aprenden a evaluar el producto y el proceso.		3. Usar la información: Reflexionar sobre el proceso y el producto

Tabla 2. Comparación de los diferentes Modelos pedagógicos y Normas-Estándares de IL-INFOLIT

Esta tabla comparativa permite identificar la validez de los elementos que propone esta Directriz integradora de la IFLA, sin embargo hay una ausencia directa-explicita de un elemento clave como es lo referente a la **Evaluación-Autoevaluación** de todo el proceso-programa de IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO, y de todas las competencias informacionales adquiridas, como lo es la evaluación formativa y sumativa (del proceso y el resultado) y la **Retroalimentación**, que se puede y debe recibir por parte del individuo/colectivo que se forma y que han sido destacados como aspectos fundamentales en los procesos y resultados que conlleva esta formación.

Por tanto, para esta propuesta, dicho componente será integrado, siendo así el séptimo elemento a considerar. A su vez, cada uno de estos elementos como se hace explícito en las diferentes propuestas, implica diferentes indicadores, resultados y objetivos constitutivos de las distintas Estándares-Normas.

A su vez, como propuesta integradora, que determina la relación Alfabetización Informacional-Competencias Informacionales y Universidad, estos elementos (sub-competencias) e indicadores, estos resultados y objetivos (figura 12), serán tenidos en cuenta **como claves para la identificación de casos con desarrollos importantes en ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica (formar en todas o casi todas estas sub-competencias)**, desde los cuáles se indagarán las lecciones aprendidas ([Capítulos 5 y 6](#)).

Adicionalmente, estos elementos (sub-competencias) e indicadores, estos resultados y objetivos, y la manera en qué un programa de ALFIN-COMPINFO los asuma, el cómo los incorpore a la realidad de la vida universitaria desde el accionar de la biblioteca y/o desde un programa académico, implican qué tanto o no está una *universidad alfabetizada informacionalmente* ([WEBBER y JOHNSTON, 2006](#)), qué tanto o no está incorporada la ALFIN-COMPINFO (en qué categoría), como se presenta en el siguiente ítem.

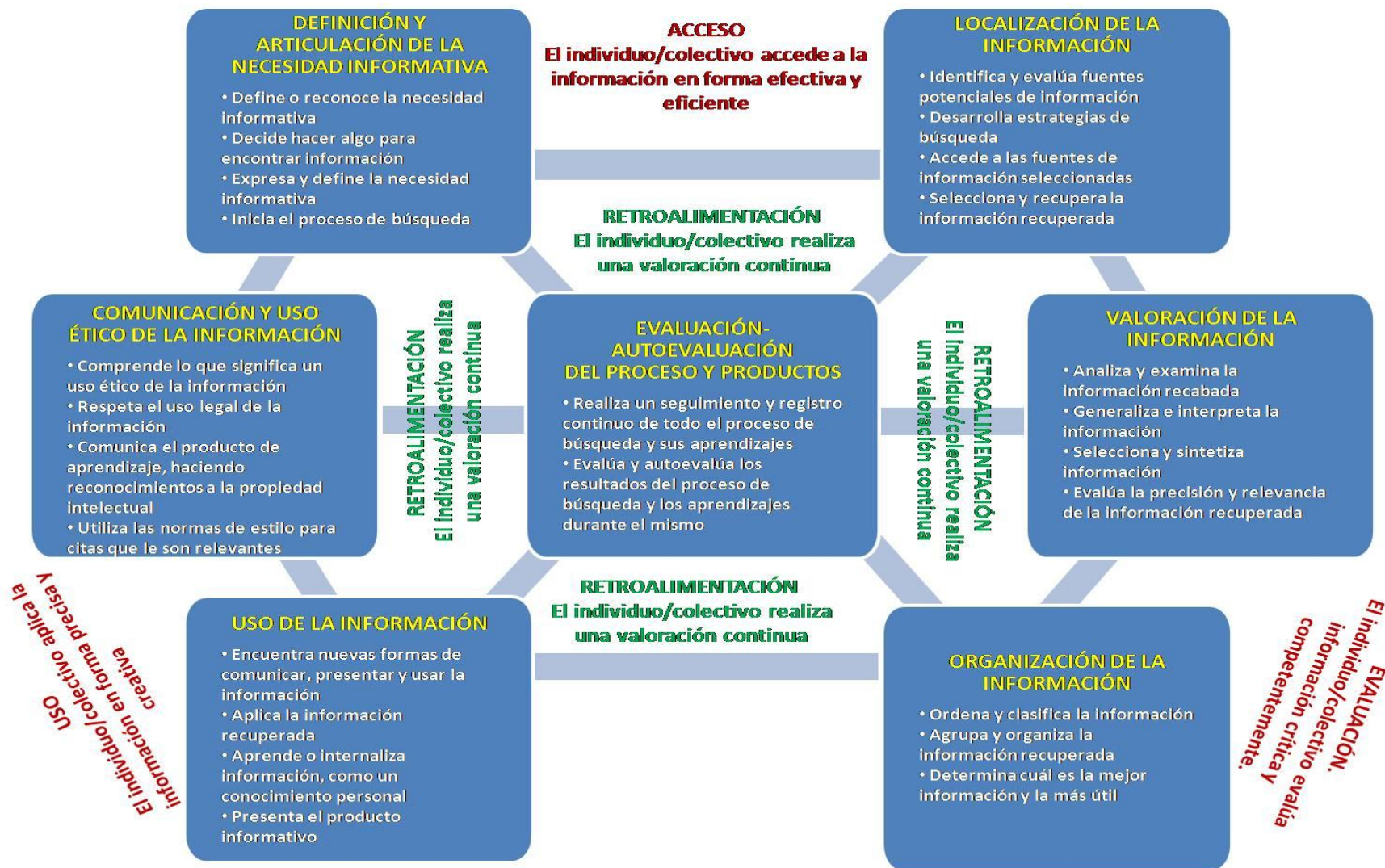


Figura 12. Representación gráfica. Modelo integrado de ALFIN. Elaboración propia.

### 2.2.3 Universidad Alfabetizada en Información y Categorías de Clasificación

Adicional a tener claras las competencias y subcompetencias que implica la formación en ALFIN-COMPINFO en una universidad (Modelo, Normas-Estándares), específicamente para esta investigación, como guía para detectar los casos significativos y sus lecciones aprendidas, es necesario para finalizar este capítulo de la relación ALFIN-COMPINFO y Universidad, presentar de forma directa las posibilidades para identificar esa relación, esa incorporación, esos grados que nos permiten identificar qué tan alfabetizada informacionalmente podría estar una determinada universidad.

A este respecto, algunos autores han caracterizado lo que puede indicarse como una universidad alfabetizada en información, pero el desarrollo más destacado ha sido el elaborado por [WEBBER y JOHNSTON \(2006\)](#).

Como lo expresa la traducción de [PASADAS UREÑA \(2006\)](#) de dicho texto:

“Para Webber y Johnston, una Universidad Alfabetizada en Información (UAI) es una universidad que planifica sistemáticamente todas sus actividades de formación y de actualización en ALFIN para todos sus grupos constituyentes, por medio de una estrategia institucional claramente establecida que cubre las políticas, los recursos y las actividades de desarrollo profesional para investigadores, profesores, alumnos y personal de administración y servicios. Aunque las bibliotecas universitarias y su personal resultan imprescindibles, sin embargo la UAI no depende exclusivamente de las actividades o de la intervención de las bibliotecas”.

Por tanto, desde esta investigación y como marco posterior para el análisis de las lecciones aprendidas en las universidades iberoamericanas, y teniendo en cuenta trabajos complementarios a esta investigación ([URIBE-TIRADO, 2010](#)), se presenta y asume como guía la siguiente categorización sobre la presencia o no de la ALFIN-COMPINFO en una universidad, en una institución de educación superior –IES–<sup>247</sup>:

---

<sup>247</sup> Esta categorización se basa retomando y adaptando, la clasificación hecha desde *The landscape concerning the current and future level of ICT integration and elearning in European universities (2004)* que reconoce cuatro categorías de universidades según la incorporación de las TIC: *The front-runners, The co-operating universities, The self-sufficient universities and The sceptical universities*; y la propuesta de [FINQUELIEVICH y PRINCE \(2006\)](#), que las clasifican en tres categorías, integrando en una de ellas dos de

#### **a. Universidades-Dependencias comprometidas en la ALFIN-COMPINFO:**

Son universidades-dependencias que se caracterizan por un trabajo en ALFIN-COMPINFO de varios años, en las que la Alfabetización Informacional, las Competencias Informacionales, son definidas tanto en objetivos como en metas concretas en sus Planes Estratégicos, como consecuencia de la concientización sobre su importancia para el aprendizaje para toda la vida y la generación de conocimientos, apoyados en las TIC, el e-learning y en estrategias didácticas activas, ante las exigencias educacionales-informacionales de la actual sociedad. Es decir, ven la ALFIN-COMPINFO como una ventaja estratégica y diferencial a divulgar y desarrollar cada día más para un mejor posicionamiento y servicio como universidad-dependencia ante los diferentes públicos. Por consiguiente, son universidades-dependencias que reconocen la necesidad que las distintas poblaciones de su comunidad universitaria (estudiantes, profesores, investigadores, empleados, directivos) estén adquiriendo esas competencias y tengan diferentes opciones de formación. Opciones de formación de carácter curricular para el caso de los estudiantes, y de educación continua y como requisito de vinculación-actualización-ascenso en los escalafones para el caso de profesores, investigadores, empleados y directivos. Los programas-cursos que conforman estas opciones de formación en ALFIN-COMPINFO presentan, a su vez, unos objetivos y metas de enseñanza-aprendizaje definidos, la adopción de un modelo y norma-estándar de ALFIN-COMPINFO, el reconocimiento de distintos modelos de comportamiento informacional (*Information Behaviour Models*), además de una evaluación permanente de sus resultados (tanto cuantitativos como cualitativos) y un mejoramiento continuo según esos resultados. Las áreas y personas a cargo de los programas o cursos que hacen operativa esta formación, trabajan en forma colaborativa-integrada (bibliotecas y facultades, bibliotecólogos y profesores; entre otros), y reciben todo el apoyo institucional en recursos financieros-tecnológicos y en capital humano, lo cual les permite optimizar esfuerzos y recursos, y presentar mejores y más actualizadas posibilidades de acceso, conocimiento y uso a herramientas y servicios especializados de Internet y a fuentes de información de calidad.

#### **b. Universidades-Dependencias en crecimiento en la ALFIN-COMPINFO:**

Son universidades-dependencias que llevan algunos años trabajando en ALFIN-COMPINFO, por lo cual en sus Planes Estratégicos la Alfabetización Informacional y los objetivos y metas que implica, considerando sus diferentes componentes, se están apenas formalizando para ser considerados como claves para su desarrollo institucional. Se comienza a tener conciencia sobre la transversalidad de la ALFIN-COMPINFO en la formación y capacitación de las distintas poblaciones que conforman su comunidad universitaria, pero aún hay muchas instancias al interior de dicha universidad-dependencia

---

las indicadas en el modelo europeo: remisas, emergentes y adelantadas; y a su vez, sintetizando y actualizando, la que proponen [WEBBER y JOHNSTON \(2006\)](#) específicamente para IL-INFOLIT: *Towards the information literate university: Embryonic, Intermediate and Threshold ILU.*

que no tienen claras sus implicaciones cognitivas, didácticas, informacionales, tecnológicas, comunicativas. Los cursos-programas de ALFIN-COMPINFO que ya llevan a cabo, están en proceso de estructuración, definiendo sus objetivos y metas de aprendizaje, y acercándose a la concreción y aplicación de un modelo y norma-estándar de ALFIN-COMPINFO, a conocer los comportamientos informacionales de sus potenciales usuarios/estudiantes y los referentes teórico-conceptuales en esa temática, aunque con pocas experiencias mediante e-learning y didácticas activas. Son propuestas formativas que comienzan a ser aceptadas como parte de los planes curriculares solo en algunas facultades/escuelas, y como competencias-requisito para la vinculación de los nuevos profesores, investigadores, empleados y directivos, en dichas facultades/escuelas. Las evaluaciones de los programas-cursos que se llevan a cabo en forma más permanente, se centran en lo cuantitativo, aunque ya con algunos avances cualitativos, y no todas las veces generan mejoramientos las valoraciones hechas por los participantes. Se cuenta cada vez con mayores recursos financieros-tecnológicos y de capital humano, pero son insuficientes para las necesidades y requerimientos que las poblaciones universitarias les exigen a las áreas encargadas. Las posibilidades de acceso, conocimiento y uso de herramientas y servicios especializados de Internet, y a fuentes de información de calidad, cada vez aumentan pero aún se quedan cortos para lograr mejores resultados.

### **c. Universidades-Dependencias iniciando en la ALFIN-COMPINFO:**

Son universidades-dependencias que han comenzado desde hace un par de años a reconocer que los tradicionales programas de formación de usuarios (entrenamiento para el uso de los servicios de la biblioteca) no son suficientes y que la gestión de información y del conocimiento en la actualidad implica el aprendizaje para toda la vida y mayores alcances en esa formación utilizando las grandes posibilidades de los medios digitales y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje (e-learning y didácticas activas). Por tanto, la ALFIN-COMPINFO no aparece en forma muy definida, formal, entre sus objetivos y metas estratégicas, y se concibe más como cursos aislados o complementarios, no curriculares o de exigencia en adquisición de competencias. Los nuevos cursos de ALFIN-COMPINFO se van construyendo sobre la base de los cursos-programas de formación de usuarios tradicionales, donde hay algún conocimiento de los usuarios/estudiantes desde su perfil general (datos sociodemográficos y educativos) pero no desde sus comportamientos informacionales concretos, aunque poco a poco se comienzan a adicionar o reestructurar pensando en las implicaciones de ALFIN-COMPINFO tanto filosófica como operativamente, lo cual implica el paso de la concepción de entrenamiento a la de formación. La evaluación se hace en forma esporádica y más para responder a la presentación de distintos informes, desde una perspectiva cuantitativa. Los recursos son escasos y se dedican principalmente a la tarea de generar experiencias piloto, y obtener, resultados positivos, para ir gestionando nuevos recursos tanto financieros-tecnológicos como de capital humano y de fuentes de información de calidad.



#### **d. Universidades-Dependencias desconocedoras de la ALFIN-COMPINFO:**

Son universidades-dependencias donde el tema de ALFIN-COMPINFO, como concepto no aparece o se confunde con la Alfabetización Informática-Tecnológica. Se considera que con ésta última es suficiente, que con el acceso a los medios digitales, los procesos de aprendizaje permanente y generación de conocimientos se dan por sí solos. Por tanto, en sus Planes Estratégicos, si se menciona algún aspecto, es enfocado a las tecnologías, a Internet como fin más que como medio. Cuentan con programas tradicionales de formación de usuarios, la mayoría de las veces muy precarios, lo cual responde a una concepción muy “corta” de lo que implica una biblioteca o las fuentes de información de calidad para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se ve en el mejor de los casos, como entrenamiento en el uso de determinado recurso informativo más que como formación para la gestión de información y del conocimiento. Así pues, sus recursos financieros-tecnológicos, de capital humano y de fuentes de información de calidad son casi nulos. Dichos programas no tienen metas ni objetivos muy definidos y son más producto de la inercia, “varios años realizando lo mismo”, desde la concepción tradicional de formación de usuarios. Son universidades-dependencias de una tradición más acorde con las universidades del siglo XX, que con las exigencias de la sociedad de la información actual.

Esta propuesta de clasificación, implica finalmente, indagar la realidad de ALFIN-COMPINFO en las universidades, por ende sus lecciones aprendidas, considerando tres macro-variables y un elemento interrelacionado con cada una, como lo representa la siguiente figura que será guía para el proceso metodológico de esta investigación ([Capítulo 4](#)):



Figura 13. Niveles y componentes de categorización de ALFIN-COMPINFO en universidades o dependencias universitarias específicas (Elaboración propia).

Para terminar este capítulo, y antes de dar paso al desarrollo histórico de la ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica ([Capítulo 3](#)), teniendo en cuenta el avance de estos primeros capítulos como un proceso que va de lo más general a lo más específico, es importante indicar y reiterar varios aspectos como son:

- La IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO aún no es tan visible a nivel de documentos claves de educación en el ámbito regional e internacional, pero las perspectivas futuras están “abriendo caminos” para su crecimiento e incorporación
- Para lograr ese crecimiento e incorporación, el tener claridad sobre qué Modelo y qué Norma-Estándar seguir es un aspecto fundamental ya que dicha claridad da cuenta de ese mismo desarrollo e incorporación en cada universidad y su práctica e implementación, considerando diferentes aspectos (variables). A su vez, da cuenta del grado de incorporación (categorización) que han alcanzado y permiten visualizar un mayor potencial de lecciones aprendidas desde su caso

- Finalmente, las propuestas integradoras que se presentaron en este capítulo (resumidas en las figuras 12 y 13), se mostraron desde el mismo, a pesar de estar más centrado este capítulo en la realidad mundial, en la IL-INFOLIT, ya que las mismas son un aporte desde Iberoamérica para el mundo, lo cual ha sido ya reconocido por otros autores y expertos. Además estas propuestas son un referente de comprensión para lo que se presentará más detalladamente para el contexto iberoamericano ([Capítulo 3](#)), una guía para el trabajo metodológico ([Capítulo 4](#)) y de captura, sistematización y presentación de las lecciones como guía ([Capítulos 5 y 6](#)), por lo que desde este punto de este trabajo investigativo era importante presentarlas, como se evidenciará en los próximos capítulos.

### CAPÍTULO 3.

## LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN IBEROAMÉRICA.

### UN CAMINO PROPICIADO POR LAS UNIVERSIDADES

*Iberoamérica es, como todo el mundo, un ámbito pluricultural y multilingüe, un espacio crucial de la diferencia, donde la otredad es la razón de ser de la identidad y la diversidad, la fuente creativa del desarrollo cultural.*

Eduardo Galeano

*... no hay educación sin investigación ni investigación sin educación.*

Paulo Freire

*"La ciencia no conoce país, porque el conocimiento pertenece a la humanidad, y es la antorcha que ilumina el mundo"*

Louis Pasteur

Para poder iniciar el desarrollo de este capítulo, y proseguir con la investigación misma en sus demás capítulos, es necesario dar respuesta a dos preguntas que muchas personas al leer el título de esta investigación pueden hacerse: ***¿Es posible hablar de Iberoamérica? ¿Es posible hablar de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica?***

La respuesta a esta pregunta desde esta investigación es que **sí**. ¿Y por qué sí? El porqué es que hay una "mutua referencia común", hay una identidad en medio de la diversidad. ¿Y eso qué quiere decir?

Quiere decir, que aunque cada país latinoamericano, más España y Portugal, tienen diferencias sociopolíticas, económicas y culturales, que al clasificar los países unos sean denominados "desarrollados", "emergentes", "en vías de desarrollo" o hasta "muy subdesarrollados"; nuestros países comparten algo, y es que cuando hay aportes a la educación, a la ciencia, a la cultura, son preferencialmente los otros países iberoamericanos los que de primera mano conocen esos desarrollos, esto debido a varios factores, entre los que se han identificado: compartir idiomas; mayores interrelaciones personales, profesionales y organizacionales; y tener medios de divulgación comunes en lo académico, científico y cultural.

En el caso de la Alfabetización Informacional-Competencias Informacionales esa realidad no es la excepción, pues como veremos en el desarrollo de este capítulo,

aunque hay diferentes niveles de incorporación de ALFIN-COMPINFO en nuestros países, en la educación, en las universidades, nuestro constante intercambio, en diversas vías (*de lo interno a lo externo, de arriba a abajo, de lo privado a lo público, de la metrópolis a la periferia, de la capital a la provincia, del norte al sur, del sur al norte, del sur al sur, del norte al norte, etc.*) y en determinados momentos, con mayores énfasis en unos tipos de intercambio que otros; todo ese proceso dialéctico ha ayudado a que poco a poco este tema se posicione en la realidad de cada contexto y de toda la región iberoamericana, para desde allí, ser aporte para el mundo, aunque aún no tanto como se quisiera y necesita.

Por tanto, retomando la afirmación de Eduardo Galeano, en ALFIN-COMPINFO la primera fuente creativa de nuestros países está en ese constante intercambio, que es preferencial y primigenio, y por eso, es posible hablar de Alfabetización Informativa-Competencias Informativa en Iberoamérica.

### 3.1 CÓMO NOMBRAR LA ALFIN-COMPINFO EN IBEROAMÉRICA

En el [Capítulo 1](#) se vió como el término y concepto Alfabetización Informativa, *Information Literacy* en inglés (que expresión es la más común internacionalmente<sup>248</sup>), tuvo un proceso de diferenciación y consolidación terminológica y conceptual que duró especialmente, durante lo que se ha clasificado, como los 3 primeros períodos de la historia de IL-INFOLIT (1974-1986, 1987-1997, 1998-2001).

Este mismo recorrido, si consideramos a Iberoamérica tiene empujes-períodos relacionados con los generados a nivel mundial-internacional, aunque con años de desarrollo distintos y aún sin llegar, para todos los países de la región, al mismo nivel que implica en lo teórico-conceptual y aplicado los empujes-períodos 4, 5 y 6 para los países desarrollados en IL-INFOLIT.

---

<sup>248</sup> La más asumida por los académicos e investigadores de esta temática (como se evidencia al revisar las bases de datos especializadas: ISI, SCOPUS, ERIC, etc.) y por los organismos internacionales del área de las ciencias de la información (IFLA) y de la educación (UNESCO).

En este sentido, un aspecto clave que ha determinado el desarrollo de ALFIN-COMPINFO en la región, en Iberoamérica, es el cómo denominarlo, cuál es la mejor expresión para entender este paradigma, lo que otras regiones del mundo ya vivieron o lo siguen viviendo, y fue o ha sido también parte de su proceso de desarrollo en IL-INFOLIT ([HORTON et al, 2013](#))<sup>249</sup>.

Si retomamos lo que indica el reporte mundial, auspiciado por la IFLA y la UNESCO, sobre esta temática: “*Information Literacy: An international state-of-the-art report*” ([LAU et al, 2007](#)) y los trabajos-observatorios desde el *European Network on Information Literacy referidos a España y Portugal*, el término “Alfabetización Informacional” como tal, comenzó a utilizarse en Iberoamérica a finales de la década de los 90`s, aunque presentándose una situación problemática frente al uso del mismo, al realizar su traducción al español y al portugués.

En muchos contextos, la traducción “Alfabetización Informacional” no ha sido bien recibida, lo que ha implicado que también se usen, con matices diferentes, otros términos, convirtiéndose los mismos en complementarios, precedentes y/o sinónimos con el de “Alfabetización Informacional” según el alcance que se establezca y la postura conceptual, lingüística, idiomática y/o pedagógica que se asuma.

Esto ha conducido a que se utilicen todos estos términos:

---

<sup>249</sup> Además de lo reportado en 22 idiomas desde el libro: “*Overview of Information Literacy Resources Worldwide*” [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview\\_info\\_lit\\_resources.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

Si revisamos el repositorio INFOLIT GLOBAL encontramos, por ejemplo, que:

En países de lengua inglesa: *Information literacy, Information skills, Information competency, Information competencies, Information fluency, Information common, Information literacy instruction, Information literacy skills, library user instruction to information search.* <http://www.infolitglobal.net/directory/en/browse/country/us>

En países de lengua francesa: *Maitrise de l'information; compétences informationnelles ; formation á l'information ; apprivoiser l'information ; compétences documentaires.* <http://www.infolitglobal.net/directory/en/browse/country/fr>

En italiano: *Cultura dell'informazione, alfabizzazione all'uso dell'informazione, alfabetizzazione informativa, competenze informative, formazione dell'utente* <http://www.infolitglobal.net/directory/en/browse/country/it>

En países de lengua rusa: «*Информационная грамотность*» (*information literacy*); «*компьютерная грамотность*» (*computer literacy*); «*медиаграмотность*» (*media literacy*), «*информационная компетентность*» (*information competence*). <http://www.mediagram.ru/infolit/>

**En español:**

*Alfabetización informacional, Competencias informacionales, Desarrollo de Habilidades en Información, Destrezas de información, Cultura informacional, Alfabetización en información, Alfabetización informativa, Competencias en información, Competencias informativas, Formación de usuarios para la búsqueda de información.*

**En portugués:**

*Competência em Informação, Literacia Informacional, Competência Informacional, Literacia em informação, Alfabetização em informação, Alfabetização Informativa, Mediação Informacional, Treinamento de usuários na procura da informação.*

En este sentido diferentes discusiones se han generado en el campo de las ciencias de la información-documentación respecto a cuál es el término más idóneo a utilizar en español o en portugués, ante lo cual no se ha llegado a acuerdos generalizados, pero desde la perspectiva de esta investigación, como se ha indicado, se acogen los términos **Alfabetización Informacional –ALFIN–** y **Competência em Informação –COMPINFO–**, (*entendidos en forma general como el proceso de enseñanza-aprendizaje para formar-formarse en competencias informacionales, por lo que también se acoge éste último término en ambos idiomas: describe el objeto de la ALFIN-COMPINFO*), pues evitarían en mayor medida la polisemia y multipolisemia que este campo presenta, al ser la traducción más directa del término original surgido en inglés (*Information Literacy / IL-INFOLIT*), y los términos que más se utilizan en la descripción de artículos relacionados con esta temática<sup>250</sup>.

---

<sup>250</sup> Por ejemplo, usando Google Scholar, como herramienta para comparar la frecuencia de uso de estos términos por su amplitud al recopilar bases de datos comerciales y de acceso abierto, se encuentra (a Junio de 2013) sin incluir citas, para los términos en español: **2.840 documentos con la expresión "alfabetización informacional"**, 908 con "*competencias informacionales*"; 357 con "*desarrollo de habilidades informativas*"; 1.060 "*cultura informacional*"; 913 con "*alfabetización en información*"; 402 con "*alfabetización informativa*"; 307 con "*competencias en información*"; 217 con "*competencias informativas*", y finalmente, 771 con "*formación de usuarios*" + "*búsqueda de información*". Esta misma tendencia se presenta si se usa el repositorio E-lis o Mendeley. No obstante, el término "desarrollo de habilidades informativas" para el caso de México presenta una mayor frecuencia, lo cual tiene relación con la primera traducción del término en ese país y el trabajo desde la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y sus *Encuentros*.

Para los términos en portugués (a Junio de 2013), se presentan resultados más dispares según la fuente utilizada Google Scholar, E-lis o Mendeley, pero las expresiones "**competência em informação**" para el portugués mayoritariamente de Brasil y "**literacia informacional**" para el portugués de Portugal, son las más usadas. Lo anterior, respecto a la preferencia de un término en determinado país, evidencia una realidad Iberoamericana, pero que en otros contextos también ha estado y está presente, pues un hecho también en este sentido se ha dado en el uso preferente durante varios años del desarrollo de IL-INFOLIT en Gran Bretaña por "*information skills*" y en Estados Unidos de "*information literacy*", aunque como vimos en el capítulo 1, en el contexto anglosajón en particular, y a nivel mundial en general, "*information literacy*" es actualmente el preferente y el que se posiciona, solo dando paso más recientemente por su integración y holismo a "*multiliteracy*" o "*trasliteracy*".

Al respecto, se comparten las claridades que presenta [GÓMEZ HERNÁNDEZ \(2007\)](#), uno de los principales y primeros especialistas de esta área en Iberoamérica, en su texto: “*Alfabetización Informacional. Cuestiones básicas*” que generó una ardua discusión en la lista especializada el área, denominada IWETEL, y que fue luego publicada en el Anuario ThinkEPI:

Propuse la traducción de *information literacy* por "Alfabetización Informacional" desde 1998 frente a otras traducciones, porque es correcta gramaticalmente ("información" admite la derivación "informacional", que se usa también con otros términos: cultura, economía, pedagogía... informacional), y es la que creo que más se ajusta a su significado en el contexto del que parte. A veces usamos el acrónimo ALFIN -igual que en el mundo anglosajón se abrevia "INFOLIT"-, propuesto por Félix Benito, autor de la primera tesis doctoral sobre este tema en España (BENITO, 1996)...

La expresión suena extraña en español a los oídos del ciudadano corriente, que asimila alfabetización con saber leer y escribir. Por eso, prefiero su uso de modo "interno", dentro de la comunidad profesional, cuando nos refiramos al desarrollo de servicios o la realización de investigaciones pertenecientes a esta área disciplinar. En cambio, cuando nos dirijamos a los destinatarios finales de este servicio, denominaría a las actividades, cursos, tutoriales u sesiones de una manera más concreta, en función de los conceptos, procedimientos o habilidades que les estemos enseñando. Así evitamos ese aparente tono paternalista o peyorativo en castellano del término, que implica reconocerse "analfabeto" a quien sigue programas de "alfabetización". Aunque realmente todos somos analfabetos en muchos temas, y sería saludable saber reconocerlo, parece que en España (*y en otros países latinoamericanos*) solo nos aceptamos "analfabetos" de buen grado en lo tocante a lo tecnológico, quizás por lo novedoso de las TIC. Por eso se habla con más naturalidad de alfabetización tecnológica o digital que de ALFIN...

(*En específico*) Traducir *information literacy* por *Formación de habilidades informativas* no me gusta, no me parece lo más adecuado. Además de ser una perífrasis, un rodeo, un intento de traducir algo con su definición, veo que limita lo que engloba la expresión *information literacy*: La palabra *habilidad* es más concreta que alfabetización, que es un concepto amplio, que implica no sólo tener una serie de *habilidades* (saber hacer una tarea siguiendo unos pasos o etapas), sino también *conceptos* sobre la información, sus flujos, sus condiciones de producción y uso, y *valores* respecto a la misma. Alfabetización implica más bien tener *competencias*, que en la bibliografía actual se entienden como la capacidad de resolver problemas complejos integrando o aplicando de modo reflexivo e intencional diversos procedimientos o habilidades, en un contexto que se es capaz de valorar, con unos fines y a partir de unos conocimientos...

E igualmente, para el portugués, la visión que se presenta desde el *Dicionário Eletrônico de Terminologia em Ciência da Informação (DeltCI)*<sup>251</sup> desde lo que implica hoy la alfabetización, la *literacia*:

O termo literacy foi utilizado inicialmente pelos países anglo-saxões por terem sido estes os que mais cedo se preocuparam com os níveis de literacia da sua população, entendendo por literacy being literate e literate como able to read and write. Seria, assim, equivalente, ao termo alfabetização. Mas, como adverte Olson na Encyclopedia of Cognitive Sciences (MIT Press, 1999) A literacia é um conceito mais geral do que ler e escrever, incluindo não só a competência e os usos da leitura e da escrita mas também as funções que a leitura e a escrita desempenham na formação e na acumulação de procedimentos, leis e textos que constituem o corpo principal da cultura histórica (DELGADO-MARTINS; COSTA; e RAMALHO, 2000: 13). Advertência que abre caminho e estimula definições mais abrangentes e fundamentais como esta: Partindo de uma

<sup>251</sup> <http://www.ccje.ufes.br/arquivologia/deltci/def.asp?cod=52> (Consultado: 21-6-2013)



definição de literacia como o “uso de informação impressa e escrita que permita funcionar em sociedade, atingir objetivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios”, rejeitam-se standards arbitrários como os da capacidade de assinar o nome, os do nível da escolaridade atingido, ou os da classificação num determinado nível de escalas de medida da capacidade de leitura escolarmente concebida. Ao fazê-lo, assume-se a não aceitação de distinções baseadas em noções simplistas segundo as quais alfabetizados e analfabetos possam ser nitidamente classificados tendo por base um simples ponto numa escala unidimensional (BENAVENTE, 1966:6). Assentando neste espectro mais largo, torna-se oportuno em ciência da informação operar com o conceito de literacia informacional para significar as competências e a capacidade selectiva e sintetizadora na busca e uso da informação. Este tipo de literacia relaciona-se estreitamente com a geral, que enfatizamos, mas pode ser posta em destaque como uma espécie de introdução geral e interdisciplinar aos estudos comportamentais em torno da informação. Determinar o tipo de competências aprendidas, assim como as necessidades espontâneas ou induzidas ao longo do processo de escolarização no que toca a buscar, reproduzir/citar, interiorizar e comunicar informação envolve um diálogo proveitoso com as Ciências da Educação e permite desenvolver pesquisas assumidamente de Ciência da Informação.

No obstante, es necesario indicar que desde esta investigación se asume esa preferencia terminológica, pero se tiene claro a este respecto, que aunque se respetan las diferentes denominaciones y en muchos contextos este sigue siendo un tema de ardua discusión, ese no es el punto fundamental, como afirma [OWUSU-ANSAH \(2005\)](#) en su trabajo “*Debating definitions of information literacy: enough is enough!*”:

As a result of these efforts, proponents of information literacy now know that information literacy is not a fixed, final destination. They know what to expect of individuals with varying levels of information literacy. Whether those levels are viewed as representing levels of competency or fluency does not change their expected manifestations. Competency and fluency do not represent fixed end points either. Like literacy, they represent degrees of higher achievement along a continuum of accumulating skills, familiarity, and efficiency. To substitute information literacy for information competency or information fluency only changes the name or descriptor assigned to the concept without transforming or better clarifying the phenomenon it identifies. Continued debate over appropriate definitions and descriptors after such extensive exploration and agreement, promises no practical benefits. Such activities can, however, become an unfortunate drain on precious time and energy. That time and energy could be more meaningful spent on actually working to improve student capabilities, on exploring the role the library can play in that process, and on determining the legitimacy and desired extent of the library's participation in the education of information literate students. Those are the concerns that ought to engage the full attention of instruction librarians.

Por tanto, sin ser excluyente, sino por claridad del discurso, esta investigación considerará la alfabetización informacional (ALFIN), y su objeto relacionado (*competencia informacional / competência em informação* - COMPINFO), las cuales se asumirán como se ha ido indicando y sustentado en este ítem, como sinónimas entre el español y el portugués: **ALFIN-COMPINFO**.<sup>252</sup>

---

<sup>252</sup> Los demás términos serán tenidos en cuenta para los procesos de búsqueda, pero hay una elección terminológica.

### 3.2 LA ALFIN-COMPINFO EN IBEROAMÉRICA. SU HISTORIA COMO PROCESO... SUS PERÍODOS DE DESARROLLO EN LÍNEA DE TIEMPO...

Para la creación de esta línea de tiempo específica de ALFIN-COMPINFO, se tuvieron como fuentes documentales los trabajos concretos de diferentes autores que presentan recuentos históricos de esta temática en la región o determinados países<sup>253</sup>; y los repositorios INFOLIT Global y E-lis, las bases de datos REDALYC, LATIN-INDEX y SCIELO, y la consulta a bases de datos científicas de gran trayectoria (ISI, SCOPUS, ERIC, EBSCO-FUENTE ACADEMICA; ESMERALD, etc.), que permitieron identificar la producción, alcance e impacto (*publicaciones-investigaciones-propuestas formativas-objetos de aprendizaje*) de lo que se ha hecho y estaría haciendo en ALFIN-COMPINFO desde los países de la región, para Iberoamérica y para el mundo.

Esto permitió construir en un primer momento una línea de tiempo (figura 14) para la región, que al igual que en el caso internacional, como resultado del análisis general se organizó por períodos (figura 15):



Figura 14. Línea de Tiempo ALFIN / Iberoamérica. (Herramienta Dipity: <http://www.dipity.com/alfiniberoamerica>)

<sup>253</sup> FERREIRA, (1995); GÓMEZ HERNÁNDEZ (2000); RADER (2002); DUDZIAK (2000, 2002, 2003, 2008); GÓMEZ HERNÁNDEZ y PASADAS UREÑA (2003); CAMPELLO (2003); ANGULO MARCIAL (2003); DUDZIAK y FERREIRA (2004); MENOY (2004); VIVES I GRÀCIA (2004); LECARDELLI y SCHOFFEN (2006); FERNANDEZ ABALLI/UNESCO (2007); LAU *et al* (2007); MARZAL y CALZADA PRADO (2007); PINTO y SALES (2007); DA ROCHA *et al* (2008); MENESES PLACERES (2009); LICEA DE ARENAS (2009) y PINTO, CORDÓN y GOMEZ (2010), PINTO, URIBE-TIRADO, CORDÓN y GOMEZ (2011).

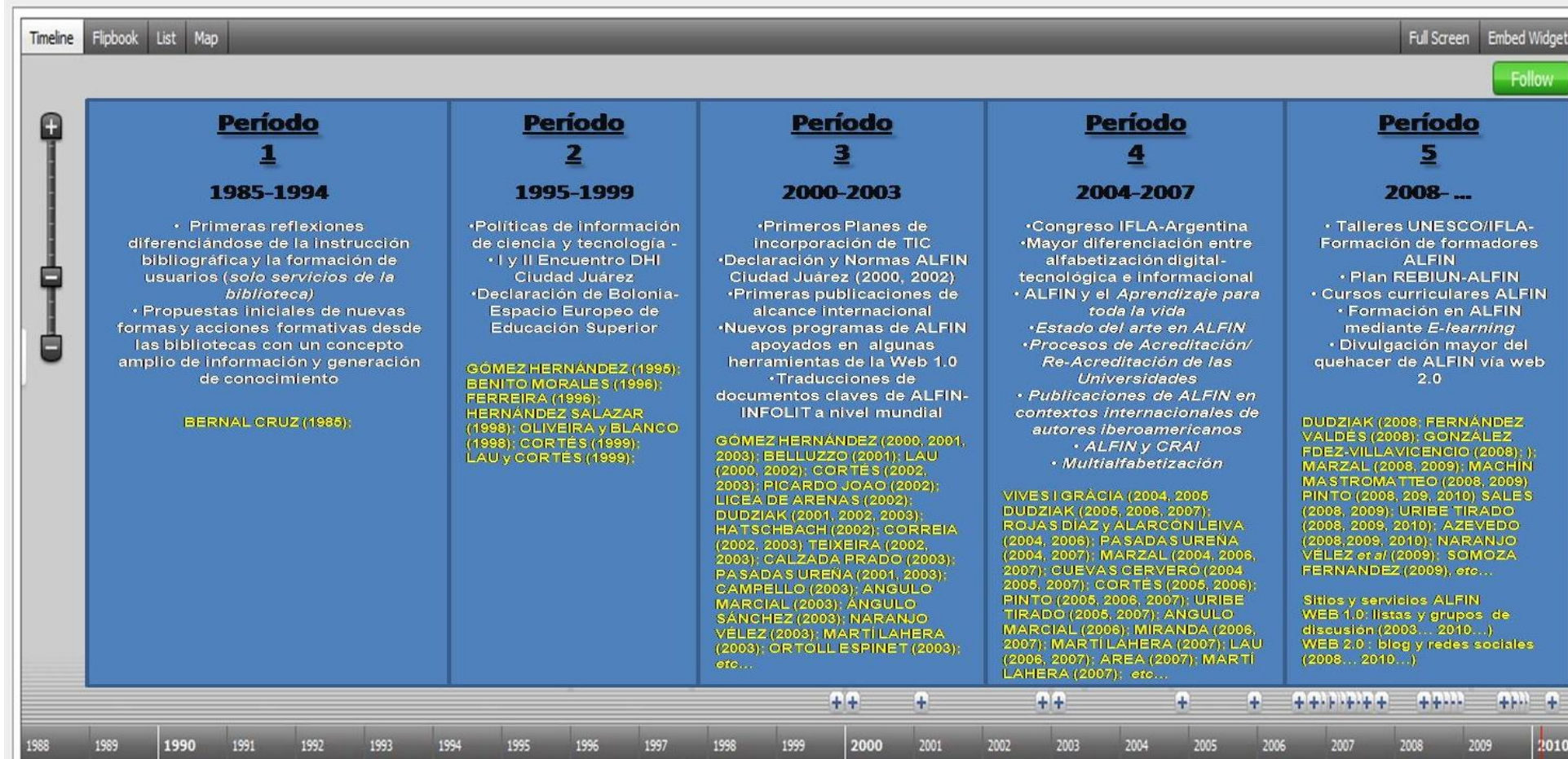


Figura 15. Versión general (inicial) del desarrollo-histórico de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica. Elaboración propia.

Tras este primer momento, y buscando profundizar de manera más específica en este desarrollo y dichos períodos generales, se desarrolló una herramienta colaborativa que a la vez que servía a los propósitos investigativos de este trabajo, quedara como producto de la misma al servicio de todos los profesores-investigadores, bibliotecólogos-bibliotecarios y demás profesionales o disciplinas interesados en esta temática, como lo es el “**Repositorio-Wiki ALFIN/Iberoamérica**”: <http://alfiniberoamerica.wikispaces.com>



Figura 16. Repositorio-Wiki ALFIN / Iberoamérica. Elaboración propia

Tras su organización y seguimiento continuo (a junio de 2013) se lograron recopilar un total de **1351 documentos-contenidos** distribuidos según fuente-formato de la siguiente manera, en términos generales:

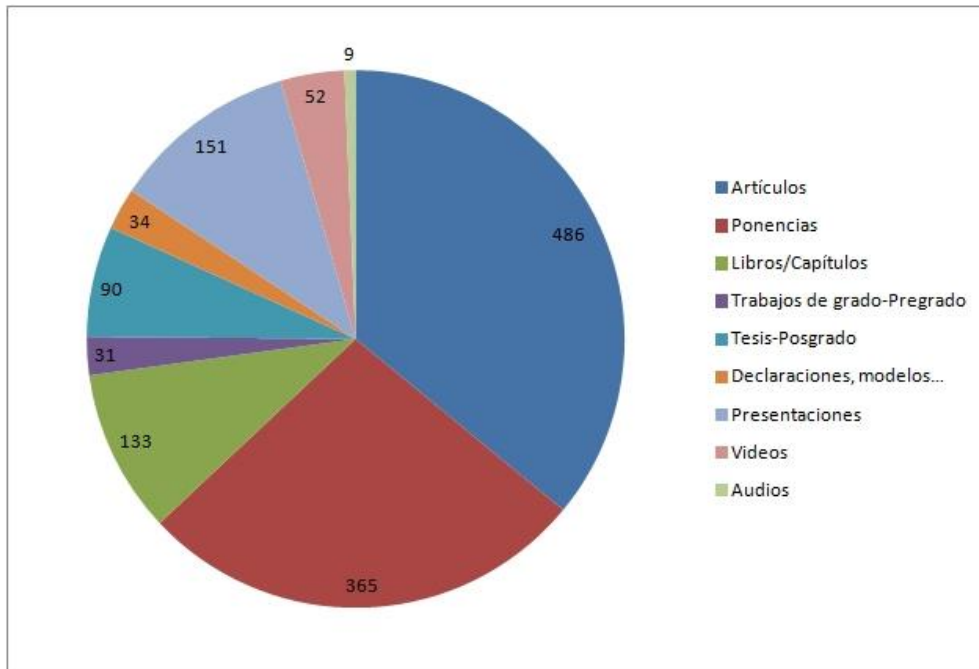


Figura 17. Tipo de documentación recopilada y analizada de ALFIN-COMPINFO

Y geográficamente, representados así:

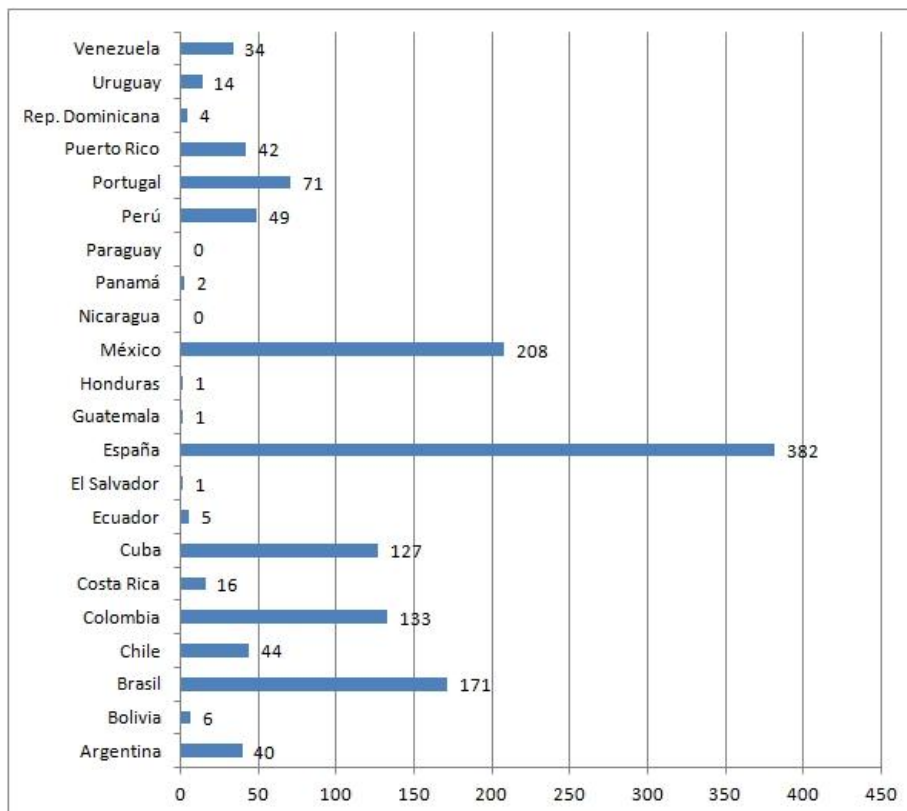


Figura 18. Distribución geográfica de la documentación recopilada y analizada de ALFIN-COMPINFO

Y temporalmente, publicados así:

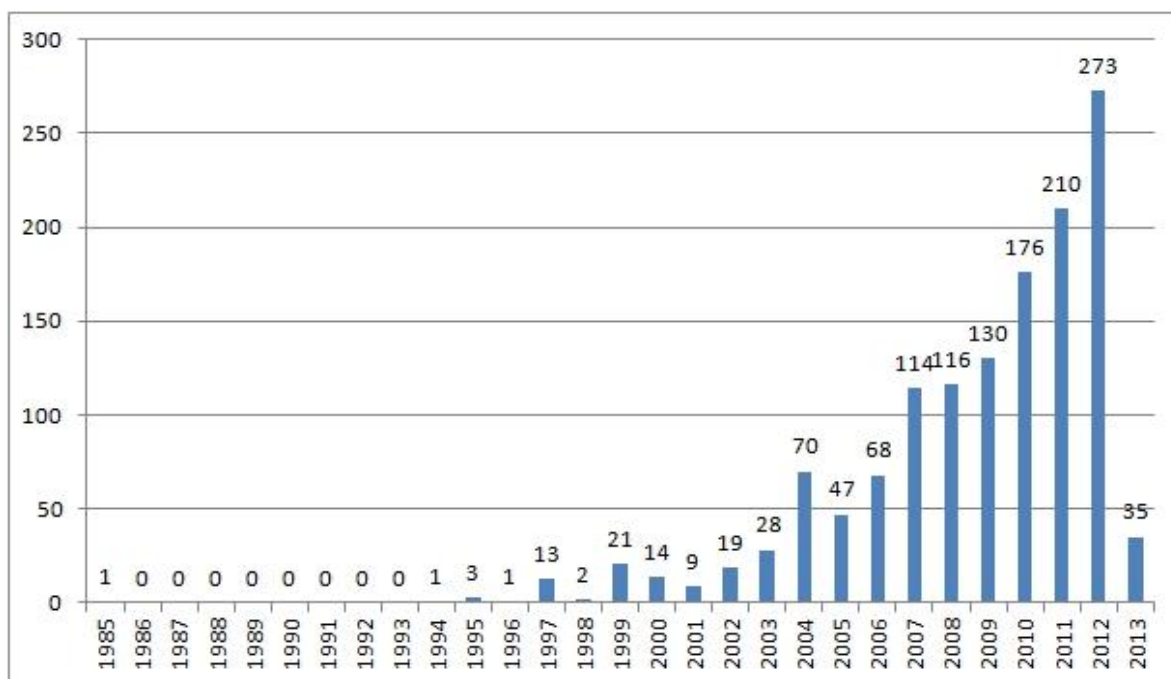


Figura 19. Evolución de la publicación de ALFIN-COMPINFO<sup>289</sup>

A su vez, se recopilaron desde este Repositorio-Wiki, 46 eventos, 38 recursos Web y 217 casos-sitios Web con experiencias.

Con todo este material (**1652 documentos-contenidos**), se hizo entonces el análisis específico que se presenta a continuación en este capítulo, según el desarrollo de ALFIN-COMPINFO.

### 3.2.1 Producciones y autores iberoamericanos con impacto a nivel regional/mundial en ALFIN-COMPINFO

Metodológicamente esta investigación hizo la separación entre el primer y segundo capítulo de los aportes y hechos destacados (hitos) en la IL-INFOLIT a nivel mundial y desde la educación superior, y este tercer capítulo, relativo a la ALFIN-COMPINFO (en Iberoamérica), con el fin de poder facilitar la identificación de los momentos que esta temática ha tenido con ritmos y estilos diferentes según los contextos.

<sup>289</sup> Teniendo en cuenta la fecha límite de recopilación y análisis de documentos-contenidos de esta investigación, y los meses habituales en que salen publicadas las revistas, libros y tesis por los calendarios de edición y académicos, el número de documentos-contenidos de 2013 es aún menor, pero si se sigue las tendencias de publicación, este año alcanzará igualmente niveles altos, continuando así la tendencia de crecimiento.

No obstante, es evidente que diferentes producciones (*publicaciones, experiencias, investigaciones, actividades de representación en comités internacionales, etc.*) pensadas desde el nivel universitario, pero también desde otros niveles educativos o tipologías de bibliotecas, han tenido impacto en otras regiones, a nivel internacional, en los países desarrollados en IL-INFOLIT, aunque aún muy pocas y no suficientemente, como se presentó en el [Capítulo 1](#).

A continuación, tras el análisis de contenido a toda esta producción<sup>290</sup>, aunque puede parecer extensa, por su importancia en el marco de esta investigación, se destacarían los siguientes trabajos, seleccionados por: ser referencias claves en documentos respecto a la historia de ALFIN-COMPINFO y estados del arte mundiales y/o regionales; estar presentes en reconocidas bases de datos internacionales; estar varias veces citados entre toda esta producción en el contexto Iberoamericano y hasta internacional, y representar un estado actual de la incorporación de ALFIN-COMPINFO en un país determinado o en una institución específica, o para una tipologías de bibliotecas<sup>291</sup>.

Estos trabajos seleccionados, entre los 1652 documentos-contenidos, dan cuenta del desarrollo, los autores más frecuentes, los trabajos colaborativos entre países y los tiempos (orden cronológico) en que la ALFIN-COMPINFO ha ganado relevancia en la literatura científica, desde cada país y comparados los 22 países iberoamericanos, lo cual es un abre bocas para entender la ALFIN-COMPINFO en sus diferentes períodos, como se verá más adelante<sup>292</sup>:

---

<sup>290</sup> Una producción mucho menor (1023 documentos, considerando artículos, ponencias, libros y tesis), si se compara con la producción internacional para estas mismas tipologías documentales (5755 documentos), la cual es 5.6 veces mayor.

<sup>291</sup> En esta selección, se hizo un análisis general de contenido que permitiera identificar si en dichas producciones había un avance en la visión tradicional de instrucción bibliográfica y/o formación de usuarios (*aunque en algunas publicaciones se mantiene este nombre*), es decir, que fuera más allá de lo instrumental y de pensar solo en la formación en los servicios de la biblioteca, que aunque son parte constitutiva del proceso de ALFIN-COMPINFO, son etapas precedentes ya que esta investigación por su alcance e interés quiere centrarse en una visión de la Alfabetización Informacional-Competencias Informacionales como paradigma, como proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las competencias informacionales, independiente del lugar, fuente y formato (que son medios y contextos), son lo importante, su objeto de estudio y aplicación.

<sup>292</sup> Considerando la extensión de este listado, y su posibilidad de consulta vía Web, todas estas referencias destacadas, organizadas por países, **PUEDEN CONSULTARSE EN EL WIKI-REPOSITORIO ALFIN / IBEROAMÉRICA: <http://alfiniberoamerica.wikispaces.com>**, y por tanto, **NO SE ANEXAN DIRECTAMENTE A LA BIBLIOGRAFÍA DE ESTE CAPÍTULO.**

## **Argentina**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Argentina>

<b>Artículos y Ponencias</b>	PATALANO y SANLLORENTI (2004); PÓVOLO, PANELLO y PIÑEIRO (2004); PRESTA (2004); FERRONI (2004); PERUCHENA ZIMMERMANN (2006); PUGH (2006); GARCIARENA (2006); PÓVOLO (2009); ARAGÓ y LÓPEZ (2011); BRUNO y FADER (2011); CONFORTI, GARCIARENA y VARELA (2011); ELEICEGUI y ARIEL (2011); LADRÓN DE GUEVARA (2011); MANSILLA y BRINGA (2011); NAVONI (2011); ORREGO HOYOS (2011); VERDE (2011); PIÑEIRO (2011); POVOLO (2012); SOLARO (2012); LADRÓN DE GUEVARA (2012)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	KOLESAS, DE-VOLDER y RUSSO (2010); MAGLIONE y VARLOTTA (2012); PERRONE <i>et al</i> (2012)

## **Brasil**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Brasil>

<b>Artículos y Ponencias</b>	FERREIRA (1995); CAREGNATO (2000); DUDZIAK (2001); BELLUZZO (2001); DUDZIAK (2003); CAMPELLO (2003); BELLUZZO y MICELI KERBAUY (2004); MIRANDA (2004); DUDZIAK y FERREIRA (2004); SILVA <i>et al</i> (2005); DUDZIAK y VILLELA (2005); DUDZIAK (2005); LECARDELLI y SCHOFFEN (2006); ROSETTO (2006); DUDZIAK (2006); ALVARENGA DE ARAÚJO y VIEIRA (2006); MIRANDA y SIMEÃO (2006); CHAVES DE MELOI y ALVARENGA DE ARAÚJO (2007); VIEIRA VITORINO (2007); FIALHO y ANDRADE (2007); DUDZIAK (2007); DUDZIAK (2007); SANTOS, DUARTE y PRATA (2008); DUDZIAK (2008); PODEROSO <i>et al</i> (2008); MATA y SILVA (2008); DA ROCHA <i>et al</i> (2008); VARELA VARELA (2008a, 2008b); VARELA VARELA y ABREU (2009); DE ARAUJO (2009); FARIAS y VIERA VITORINO (2009); FARIAS y VIEIRA VITORINO (2009); VITORINO (2009); VITORINO y PIANTOLA (2009); FERES y BELLUZZO (2009); CAMPELLO (2009); CAMPELLO (2010); AZEVEDO y MARÃO BERAQUET (2010); DUDZIAK (2010); FRANCO SANTOS y GALVÃO BAPTISTA (2010); PEREIRA SIQUEIRA (2010); VITORINO y PIANTOLA (2010); GASQUE (2011); BECKMAN CAVALCANTE y BELLUZZO (2011); VITORINO y PIANTOLA (2011); CÔL y BELLUZZO (2011); DUDZIAK (2011); GUEDES y CARVALHO (2011); AZEVEDO (2011); BARTALO (2011); DA ROCHA WEITZE (2011); FERREIRA DA COSTA (2011); MARTINS COELHO (2011); OLIVEIRA COSTA (2011); SANTOS REIS (2011); SIMEÃO (2011); SINDICO (2011); SANTOS y SILVA (2011); ALMEIDA SERAFIM y DE ARAÚJO FREIRE (2012); FREIRE y FREIRE (2012); SILVA y OLIVERA (2012); RODRIGUES MOTA ORELO y VIEIRA VITORINO (2012); DE NAZARÉ PIRES (2012); HIROSHI MANABE y GIANNASI KAIMEN (2012); PEREIRA y CASTRO SILVA (2012); VARELA VARELA y ABREU (2012); NÓBREGA DUARTE <i>et al</i> (2013); RASTELI y CAVALCANTE (2013); SIQUEIRA (2013); VITORINO y GONZALEZ ISAMI (2013); GUEDES, VARELA VARELA y FREIRE (2013)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	PASSOS y CAROLINO SANTOS (2005); BELLUZZO (2006); GIANNASI y KAIMEN (2007); CAMPELLO (2009); SILVA y SANTOS (2009); VALENTIM (2010); CONEGLIAN, SANTOS y SILVA (2010); MATA y SILVA (2010); MOURA (2011); VARELA VARELA (2011); SUAIDEN (2012); CAMPELLO (2012); BELLUZZO (2012); ELOY (2012); DUDZIAK (2013)
<b>Tesis Maestría y Doctorado</b>	DUDZIAK (2001); HATSCHBACH (2002); DÉCIA (2005); MIRANDA (2007); LINS (2007); MORBECK COELHO (2008); PEREIRA (2008); CORDEIRO DE CARVALHO (2008); AZEVEDO (2009); CAMPELLO (2009); DA MATA (2009); ARAÚJO DOS SANTOS (2009); PASSOS (2010)

## **Brasil-España**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Brasil>

<b>Libros y Cap.Libros</b>	CUEVAS CERVERÓ; GARCÍA MORENO y SIMEÃO (2011); SIMEÃO y CUEVAS CERVERÓ (2011)
----------------------------	---



## Chile

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Chile>

<b>Artículos y Ponencias</b>	SOLANES, GAETE y LEIVA (2002); MATUS SEPÚLVEDA (2002); LEIVA, GAETE y SAURINA DE SOLANES (2005); MATUS SEPÚLVEDA (2005); ROJAS DÍAZ y ALARCÓN LEIVA (2004); MATUS SEPÚLVEDA (2005); ROJAS DÍAZ y ALARCÓN LEIVA (2006); LOYOLA CONTRERAS (2006); SALAS LA MADRID (2007); LOYOLA CONTRERAS y MATUS SEPÚLVEDA (2007); MATURANA SALAS (2010); CASTILLO SÁEZ (2010); CONCHA (2010); PACHECO CASTILLO (2010); PÉREZ ORMEÑO (2010); SAURINA DE SOLANES (2010); UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2010); ALBORNOZ PIERATTINI y MUÑOZ (2011); SAURINA DE SOLANES y FLORES PARRAGUEZ (2011); CATALÁN CHÁVEZ y BARTTLET HAZARD (2012); CLARO <i>et al</i> (2012); QUIJANO FERNÁNDEZ y MOLINA MILLÁN (2012)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	ARAYA, JIMÉNEZ y MEDINA (2003); BUSTOS NAULIN y GUZMÁN SEGUEL (2009); MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2010); REUSCH HEVIA (2012)
<b>Tesis Maestría y Doctorado</b>	PÉREZ ORMEÑO (2003); GONZÁLEZ B. (2009); REUSCH HEVIA (2009); OLIVARES DÍAZ (2011)

## Colombia

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Colombia>

<b>Artículos y Ponencias</b>	NARANJO VÉLEZ (2003); URIBE-TIRADO (2005); RENDÓN GIRALDO, NARANJO VÉLEZ y GIRALDO ARREDONDO (2005); CORTÉS S. (2006); ARDILA y MARTÍNEZ (2006); URIBE-TIRADO <i>et al</i> (2007); URIBE-TIRADO (2007); MACHETT PENAGOS (2007); URIBE-TIRADO (2007); GIL JARAMILLO (2008); MARCIALES VIVAS <i>et al</i> (2008); CASTAÑO MUÑOZ y URIBE-TIRADO (2008); RENDÓN GIRALDO y HERRERA CORTÉS (2008); URIBE-TIRADO (2009); URIBE-TIRADO (2009); LISOWSKA (2009); CABRA TORRES y MARCIALES VIVAS (2009); MESA (2010); URIBE-TIRADO (2010); MARCIALES VIVAS <i>et al</i> (2010); FINO GARZÓN y VALDERRAMA ESPEJO (2010); CABRA TORRES <i>et al</i> (2011); GÓMEZ DUEÑAS (2010); CASTAÑO-MUÑOZ y URIBE-TIRADO (2011); JARAMILLO, HENNIG y RINCÓN (2011); NARANJO VÉLEZ (2011); BARBOSA CHACÓN (2011); URIBE-TIRADO y MACHETT'S PENAGOS (2011); MARCIALES VIVAS (2012); SIERRA ESCOBAR (2012); TINOCO ALFARO (2012); URIBE-TIRADO (2012); PINEDA BÁEZ <i>et al</i> (2012); ACEVEDO ARGÜELLO y MARTÍNEZ SANTOS (2012); CABRA TORRES (2012); SIERRA ESCOBAR (2012); URIBE-TIRADO y CASTAÑO-MUÑOZ (2012)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	NARANJO VÉLEZ <i>et al</i> (2006); URIBE-TIRADO <i>et al</i> (2008); NARANJO VÉLEZ <i>et al</i> (2009); ARGÜELLES PABÓN y GARCÍA (2010); URIBE-TIRADO (2012); MÉNDEZ RENDÓN (2012); URIBE-TIRADO (2012).
<b>Tesis Maestría y Doctorado</b>	URIBE-TIRADO (2008)

## Colombia-Cuba / Colombia-España

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Colombia>

<b>Artículos y Ponencias</b>	URIBE-TIRADO, ZAYAS MUJICA y FERNÁNDEZ VALDÉS (2009); PINTO y URIBE-TIRADO (2010); PINTO y URIBE-TIRADO (2011); PINTO, URIBE-TIRADO, GÓMEZ DÍAZ y CORDÓN (2011); PINTO y URIBE-TIRADO (2012)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	URIBE-TIRADO, CAMPAL GARCÍA y CALDERÓN-REHECHO (2013)

## **Costa Rica**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Costa+Rica>

<b>Artículos y Ponencias</b>	CÓRDOBA (2002); GARMENDIA BONILLA (2005); MIRANDA y MENESES (2006); MIRANDA (2007); RUIZ GÓMEZ (2011)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	MASIS ROJAS (2009); MIRANDA (2011)

## **Costa Rica-España**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Costa+Rica>

<b>Artículos y Ponencias</b>	MOREIRO GONZÁLEZ, CORDOBA y TEJADA ARTIGAS (2007)
------------------------------	---

## **Cuba**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Cuba>

<b>Artículos y Ponencias</b>	PONJUÁN DANTE (2002); MARTÍ LAHERA (2003); MARTÍ LAHERA (2004); PINEDA FERNÁNDEZ <i>et al</i> (2004); NODARSE RODRÍGUEZ (2005); LÓPEZ FALCÓN y RAMOS SERPA (2006); MARTY DELGADO <i>et al</i> (2006); RODRÍGUEZ CAMIÑO, PINEDA FERNÁNDEZ y SARRIÓN NAVARRO (2006); RODRÍGUEZ CAMACHO y SÁNCHEZ TARRAGÓ (2006); DELÍS ALFONSO (2006); MENESES PLACERES (2006); LÓPEZ FALCÓN (2006); VIERA VALDÉS (2006); RODRÍGUEZ BORRELL (2006); MARTÍ LAHERA (2007); BELDARIAN CHAPLE (2007); VALDÉS, DANTE y MARTÍ LAHERA (2007); DE CÁRDENAS CRISTIA y JIMÉNEZ HERNÁNDEZ (2007); ZAYAS MUJICA (2007); QUINDEMIL TORRIJO (2008); QUINDEMIL TORRIJOS (2008); SÁNCHEZ DÍAZ (2008); GARCÍA GARCÍA, ÁREAS y RAPOSO VILLAVICENCIO (2008); MENESES PLACERES (2008); FERNÁNDEZ VALDÉS (2008); BARRIOS FERNÁNDEZ (2008); SÁNCHEZ DÍAZ (2008); FERNÁNDEZ VALDÉS, ZAYAS MUJICA y URRÁ GONZÁLEZ (2008); FERNÁNDEZ VALDÉS (2008); MENESES PLACERES (2008); MENESES PLACERES (2008); VALDÉS PAYO (2008); VALVERDE GRANDAL (2009); MENESES PLACERES (2009); CISNEROS VELÁZQUEZ (2009); TORRES POMBERT (2009); MANRIQUE GARCÍA y VIDAL LEDO (2009); GUERRA PÉREZ (2010); GUERRA PÉREZ y MARTÍ LAHERA (2010); GARCÍA GARCÍA <i>et al</i> (2010); MENESES PLACERES (2010); FERNÁNDEZ VALDÉS (2010); MACHADO RIVERO (2010); SÁNCHEZ DÍAZ (2010); QUINDEMIL TORRIJOS (2010); QUINDEMIL TORRIJO y RUMBAUT LEÓN (2010); NÁPOLES HERNÁNDEZ (2010); CISNEROS VELÁZQUEZ (2010); CASTILLO ECHEVARRIA, HERNÁNDEZ MITJANS y RODRÍGUEZ REYES (2010); DULZAIDES IGLESIAS (2010); GUERRA PÉREZ y MARTÍ LAHERA (2010); MACHADO RIVERO (2010); MENESES PLACERES (2010); ALDERETE (2011); MENESES PLACERES (2011); MENESES-PLACERES y FRÍAS GUZMÁN (2011); ÁLVAREZ BENÍTEZ (2012); CAÑEDO ANDALIA (2012); SMALL-CHAPMAN, PÉREZ-RANDICHE y REYES-BALBOA (2012); TAMAYO-RUEDA <i>et al</i> (2012); VALVERDE GRANDAL, REYES ROSALES y ESPINOSA SARRÍA (2012); CRUZ-DURAÑONA (2012); CAPDEVILA SÁNCHEZ (2012); VALVERDE GRANDAL (2012); DULZAIDES IGLESIAS <i>et al</i> (2012); PONJUAN DANTE y VIERA VALDÉS (2012); VEGA VALDÉS y SÁNCHEZ DÍAZ (2012); RODRÍGUEZ CASTILLA (2012); SANTANA ARROYO y GONZÁLEZ RIVERO (2012); GARCÍA HERNÁNDEZ y LUGONES BOTELL (2013); GARCÍA MARTÍN, PACHECO LIMONTA y GÓMEZ VERANO (2013)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	MARTÍ LAHERA (2007)
<b>Tesis Maestría y Doctorado</b>	LÓPEZ FALCÓN (2006); VIERA VALDÉS (2006); MENESES PLACERES (2006); BASULTO RUÍZ (2009); CRUZ DOMÍNGUEZ (2009); MENESES PLACERES (2010); QUINDEMIL TORRIJO (2010); SÁNCHEZ DÍAZ (2010)

## Cuba-España

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Cuba>

<b>Artículos y Ponencias</b>	PINTO y FERNÁNDEZ VALDÉS (2010); MENESES-PLACERES y PINTO (2011); FERNÁNDEZ VALDÉS, ZAYAS MUJICA y PINTO (2012)
------------------------------	---

## España

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/España>

<b>Artículos y Ponencias</b>	BERNAL CRUZ (1985); BENITO MORALES (1996); GÓMEZ HERNÁNDEZ (2000); MERINO y RUFÍ (2000); GÓMEZ HERNÁNDEZ y BENITO MORALES (2001); PASADAS UREÑA (2001); GIMENO PERELLÓ (2001); MARZAL y TORRES (2002); GÓMEZ HERNÁNDEZ y PASADAS UREÑA (2003); ORTOLL ESPINET (2003); ORTOLL ESPINET (2003); MARZAL (2004); PASADAS UREÑA (2004); MARZAL <i>et al</i> (2004); ORTOLL ESPINET (2004); GÓMEZ HERNÁNDEZ (2004); GARCÍA LÓPEZ <i>et al</i> (2004); VIVES I GRÀCIA (2004); VIVES I GRÀCIA (2004); SÁNCHEZ JIMÉNEZ <i>et al</i> (2005); CUEVAS CERVERÓ y VIVES I GRÀCIA (2005); MARZAL <i>et al</i> (2006); MARZAL <i>et al</i> (2006); PINTO y SALES (2007); PINTO y SALES (2007); CALZADA PRADO y MARZAL (2007); GÓMEZ HERNÁNDEZ y PASADAS UREÑA (2007); LOPEZ VARELA y SANZ (2007); CUEVAS CERVERÓ y MARZAL (2007); PÉREZ IGLESIAS (2007); GÓMEZ HERNÁNDEZ (2007); AREA (2007); PINTO, DOUCET y FERNÁNDEZ RAMOS (2008); PINTO y SALES (2008); PINTO, SALES y OSORIO (2008); MARZAL, CALZADA PRADO y VIANELLO (2008); PINTO y DOUCET (2008); MARZAL (2008); PINTO y DOUCET (2008); PINTO, FERNANDEZ RAMOS y DOUCET (2008); FERNÁNDEZ MARCIAL (2008); GONZÁLEZ FDEZ-VILLAVICENCIO (2008); DURBAN ROCA y GARCÍA GUERRERO (2008); REBIUN (2008); PÉREZ LÓPEZ y GÓMEZ NARVÁEZ (2009); SÁNCHEZ SUÁREZ y AZORÍN MILLARUELO (2009); VIVES I GRÀCIA (2009); GARCÍA BAJO (2009); PUERTAS y PINTO (2009); PINTO, SALES y OSORIO (2009); AZORÍN MILLARUELO y SÁNCHEZ SUÁREZ (2009); GARCÍA MARTUL (2009); MARZAL (2009); SOMOZA FERNANDEZ y ABADAL (2009); MORILLO MORENO (2009); PINTO (2009); MARZAL (2009); MARZAL y PARRA VALERO (2009); MARZAL (2010); MARZAL y PARRA-VALERO (2010); PINTO, CORDON y GOMEZ DIAZ (2010); PINTO (2010); PINTO, FERNÁNDEZ-RAMOS y DOUCET (2010); GARCIA-MARCO y PINTO (2010); PASADAS UREÑA (2010); ALEMANY MARTÍNEZ y CANDELA HIDALGO (2010); DE PABLOS PONS (2010); AREA MOREIRA (2010); CUEVAS CERVERÓ y GARCÍA MORENO (2010); ESCAR <i>et al</i> (2010); GIONES VALLS y SERRAT I BRUSTEGA (2010); GÓMEZ HERNÁNDEZ (2010); GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO (2010); SANCHEZ LAFUENTE <i>et al</i> (2010); HERNÁNDEZ-SERRANO y JONES (2010); CANTÍN LUNA (2010); HERNÁNDEZ-PÉREZ y GARCÍA-MORENO (2010); HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ (2010); PINTO (2011); PINTO y SALES (2011); AREA MOREIRA (2011); CUEVAS CERVERÓ (2011); MONTESI (2011); BEITIA LOLO <i>et al</i> (2011); SÁNCHEZ SUÁREZ (2011); DURBAN ROCA (2011); GARCÍA MORENO y CUEVAS CERVERÓ (2011); HERNÁNDEZ-PEREZ <i>et al</i> (2011); HERNÁNDEZ SERRANO y FUENTES AGUSTÍ (2011); MARZAL y SELLERS DE LOS RÍOS (2011); MARZAL, PARRA-VALERO y COLMENERO (2011); MILLÁN REYES (2011); AMAT (2011); COMAS <i>et al</i> (2011); FERNÁNDEZ-MOLINA <i>et al</i> (2011); FERRÁN FERRER, MOR y GARRETA DOMINGO (2011); SOMOZA-FERNÁNDEZ y RODRÍGUEZ-PARADA (2011); VILLALUSTRE MARTÍNEZ y DEL MORAL PÉREZ (2011); GONZÁLEZ TERUEL (2011); FRANCISCO AMAT (2011); COMAS, SUREDA y OLIVER (2011); SALVADOR OLIVAN <i>et al</i> (2011); VARELA PRADO <i>et al</i> (2011); ALVAREZ MASSÓ (2012); AREA MOREIRA (2010); AREA MOREIRA y GUARRO (2012); BLASCO OLIVARES y DURBAN ROCA (2012); CALDERÓN REHECHO (2012); CAMPAL GARCÍA <i>et al</i> (2012); VARELA PRADO (2012); SAUMELL CALAF, GONDOLBEU SOLÉ y CALDUCH FORASTERO (2012); SELGAS GUTIÉRREZ y FE TRILLO (2012); CANTOS (2012); CARRERAS MARCOS <i>et al</i> (2012);
------------------------------	---

	CASTILLO FERNÁNDEZ (2012); DURBAN ROCA (2012); DOMÍNGUEZ AROCA (2012); GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO (2012); DOMÍNGUEZ-ARCA (2012); HERRANZ (2012); MARLASCA GUTIÉRREZ (2012); EGAÑA (2012); GÓMEZ-HERNÁNDEZ (2012); CUADRADO GARCÍA, RUIZ MOLINA y MONTORO-PONS (2012); GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO (2012); ORTEGA VAQUERO y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO (2012); HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ y ERBEZ (2012); MOYAR GODINO, MORILLO MORENO y MEDINA (2012); MARZAL (2012); MONEREO y BADIA (2012); PASADAS UREÑA (2012); PENADÉS (2012); SÁNCHEZ SUÁREZ (2011); PEREZ RUBIO <i>et al</i> (2012); RIERA-QUINTERO, PADRÓS-CUXART y ZUÑIGA-RUIZ (2012); RUEDA y SANTAMARÍA (2012); VARELA PRADO y HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ (2012); MOREY LÓPEZ, MUT AMENGUAL y GUERRERO VIVES (2012); PINTO (2012); PINTO y PUERTAS VALDEIGLESIAS (2012); CARIDAD-SEBASTIÁN y MARTÍNEZ-CARDAMA (2013); EGAÑA, BIDEAIN, y ZUBEROGOITIA (2013); PINTO, ESCALONA-FERNÁNDEZ y PULGARÍN (2013)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	GÓMEZ HERNÁNDEZ <i>et al</i> (2000); CUEVAS CERVERÓ (2007); PINTO; SALES y OSORIO (2008); AREA MOREIRA, GROS SALVAT y MARZAL (2008); PINTO y SALES (2009); PINTO <i>et al</i> (2009); GRUPO DE TRABAJO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (2009); CALDERÓN REHECHO (2010); DURBAN (2010); BLASCO OLIVARES y DURBAN ROCA (2011); GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO (2011); ARGUDO y PONS (2012); CAMPAL (2012); DURBAN ROCA, CID PROLONGO y GARCÍA GUERRERO (2012); GUTIÉRREZ, VIDAL y AREA-MOREIRA (2012); LAMARCA LANGA (2012); PINTO (2012)
<b>Tesis Maestría y Doctorado</b>	GÓMEZ HERNÁNDEZ (1995); BENITO MORALES (1996); CALZADA PRADO (2003); ORTOLL ESPINET (2003); CUEVAS CERVERÓ (2005); SOMOZA FERNANDEZ (2009); GARCÍA MARTÍNEZ (2011)

### **España-México**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/España>

<b>Artículos y Ponencias</b>	GÓMEZ HERNÁNDEZ y LICEA DE ARENAS (2002); GÓMEZ HERNÁNDEZ, LICEA DE ARENAS y RODRIGUEZ (2004); GÓMEZ HERNÁNDEZ y LICEA DE ARENAS (2005); GÓMEZ HERNÁNDEZ, LICEA DE ARENAS y VALLES VALENZUELA (2009); GÓMEZ HERNÁNDEZ y LICEA DE ARENAS (2011); TARANGO y MARZAL (2011)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	GÓMEZ HERNÁNDEZ y LICEA DE ARENAS (2005); LICEA DE ARENAS y GÓMEZ HERNÁNDEZ (2012)

### **España-Portugal**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/España>

<b>Artículos y Ponencias</b>	LOPES y PINTO (2010); AREA MOREIRA y PESSOA (2012)
------------------------------	--

### **México**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Mexico>

<b>Artículos y Ponencias</b>	CORTÉS (1999); LAU y CORTÉS (1999); GÓMEZ SUSTAITA (2000); RÍOS MORGAN (2000); LAU (2001); RIVERA (2001); RAMÍREZ LEYVA (2002); CORTÉS (2003); ANGULO MARCIAL (2003); ANGULO MARCIAL (2004); MORENO RESÉNDEZ <i>et al</i> (2004); CORTÉS (2005); VALDEZ RAMOS, SOLIS VALDESPINO y RAMÍREZ CAMPOS (2006); CORTÉS, MEARS y PALACIOS (2006); ANGULO MARCIAL (2006); MORALES CAMPOS (2006); LICEA DE ARENAS (2007); SÁNCHEZ AMBRIZ (2007); VALADEZ OLGUÍN <i>et al</i> (2007); CORTÉS (2007); ROMERO ESQUIVEL (2007); VALADEZ OLGUIN (2008); LICEA DE ARENAS (2009); LAU y CORTÉS (2009); PALMA PEÑA (2009); VEGA DÍAZ y QUIJANO (2010); TOLEDANO O'FARRILL (2010); IBAÑEZ MARMOLEJO y SOLIS VALDESPINO (2010); VALERIO-UREÑA y VALENZUELA-GONZÁLEZ (2011);
------------------------------	---

	GÓMEZ SUSTAITA (2011); GOMEZ CRUZ y MONTES DE OCA (2011); LAU (2011); HERNÁNDEZ SALAZAR (2011); VELADEZ O. <i>et al</i> (2011); BARRIGA RAMÍREZ y PUENTE PALAZUELOS (2012); MEARS (2012); MIRELES y VÁZQUEZ (2012); MIRELES CÁRDENAS y SORIA RAMÍREZ (2012); MORALES SÁNCHEZ y VENEGAS VALENCIA (2012); CABRAL VARGAS (2012); ROMO GONZÁLEZ (2012); PISTÉ BELTRÁN (2012); CABELLO y FLORES MACÍAS (2013)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	HERNÁNDEZ SALAZAR (1998); CORTÉS y LAU (2000); RIVERA (2000); CORTÉS y MEARS (2006); VALDEZ RAMOS, SOLIS VALDESPINO y RAMIREZ CAMPOS (2007); CAMPOS (2008); HERNÁNDEZ SALAZAR (2008); GÓMEZ SUSTAITA (2009); CALVA GONZÁLEZ (2009); GÓMEZ SUSTAITA (2009); CALVA GONZÁLEZ (2010); LICEA DE ARENAS y ARENAS VARGAS (2011); HERNÁNDEZ SALAZAR (2012); CORTÉS (2012); ANGULO MARCIAL (2012); BAÑUELOS BEAUJEAN (2012); MIRELES CÁRDENAS y FIGUEROA BARRAGÁN (2012); NÁJERA PÉREZ (2012); ORTEGA GUTIÉRREZ (2012); ROVALO SANDOVAL (2012); SÁNCHEZ VANDERKAST (2012); VALDEZ RAMOS (2012); VEGA DÍAZ y ROJAS DRUMMOND (2012)
<b>Tesis Maestría y Doctorado</b>	CORTÉS (2002); RIOS MORGAN (2002); ÁNGULO MARCIAL (2003); PALACIOS SALINAS (2003); VEGA DÍAZ (2003); GARCÍA PINALES (2004); VERGARA MENDOZA <i>et al</i> (2008); ALGADO ESCOBAR (2009); DÍAZ VELÁSQUEZ (2010); GLORIA GÓMEZ (2010); LLORET RIVAS (2012)

### **México-Venezuela**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Mexico>

<b>Artículos y Ponencias</b>	TARANGO y PIRELA (2011)
------------------------------	-------------------------

### **Perú**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Peru>

<b>Artículos y Ponencias</b>	DE LA VEGA (2006); FLORES y VARGAS (2008); DE LA VEGA (2009); QUEVEDO PACHECO (2010); CÁRDENAS (2010); CHIROQUE (2010); MENDOZA y SALA (2010); MIRANDA (2010); TEJADA (2010); FLORES NORIEGA (2011); QUEVEDO PACHECO (2011); ANGELES y VILCHEZ (2012); RAMÍREZ <i>et al</i> (2012); MANCO-VEGA (2012)
------------------------------	---

### **Portugal**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Portugal>

<b>Artículos y Ponencias</b>	OLIVEIRA y BLANCO (1998); CORREIA (2002); CORREIA y TEIXEIRA (2002); CORREIA (2003); CORREIA y TEIXEIRA (2003); CALIXTO (2003); MALHEIRO DA SILVA <i>et al</i> (2007); PACHECO (2007); AMÂNDIO (2007); BALEIRO (2009); FERNANDES y VENTURA (2009); TOMÉ y BASTOS (2009); WHITFIELD y CALIXTO (2009); AMÂNDIO (2009); TERRA (2009); DA SILVA <i>et al</i> (2009); DA SILVA <i>et al</i> (2010); COSTA (2010); DA SILVA y RAMALHO FILIPE (2010); DIAS y LAGE (2010); MALHEIRO DA SILVA (2010); SOARES SILVA y PRÍNCIPE (2010); MALHEIRO DA SILVA <i>et al</i> (2010); SERRANO (2011); AZEVEDO (2011); ALVIM (2011); LOUREIRO y ROCHA (2012); RAMINHOS (2012); RODRIGUES, VAZ y MENEZES (2012); SOUSA LOPES y OLIVEIRA RAMOS (2012); SANCHES (2012); VITORINO (2012); AMANTE y EXTREMEÑO (2012)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	FURTADO (2012); CORREIA (2013); CORREIA y MESQUITA (2013)
<b>Tesis Maestría y Doctorado</b>	OLIVEIRA (1997); TOMÉ (2008); MENDINHOS (2009); RODRIGUES (2010); BARBOSA (2012); LEÃO (2012); VERÍSSIMO (2012); MARTINS (2012); LOMBA y MIRANDA (2012)

## **Puerto Rico**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Puerto+Rico>

<b>Artículos y Ponencias</b>	ABREU BÁEZ y SOLA (2004); RAMÍREZ ACEVEDO y MALDONADO RIVERA (2009); HERNÁNDEZ VÁZQUEZ y VELÁZQUEZ BOIRIÉ (2009); FLORES RIVERA (2009); DOMÍNGUEZ FLORES (2009); DOMÍNGUEZ FLORES y RODRÍGUEZ (2009); CÁDIZ OCASIO (2011); DOMÍNGUEZ FLORES y WANG (2011); LEE (2013)
<b>Libros y Cap.Libros</b>	DOMÍNGUEZ, HERNÁNDEZ y PÉREZ (2012)
<b>Tesis Maestría y Doctorado</b>	GONZÁLEZ RAMOS (2000); ROSARIO TORRES (2000); RODRÍGUEZ MORI (2009); DOMÍNGUEZ FLORES (2010)

## **Uruguay**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Uruguay>

<b>Artículos y Ponencias</b>	ABEIRO <i>et al</i> (2007); CERETTA SORIA (2009); CERETTA SORIA (2010); GARCÍA-RIVADULLA (2010); GASCUE (2011); CERETTA y MARZAL (2011); ECHEVARRÍA ESTOL y DELFINO RODRÍGUEZ (2011); CABRERA CASTIGLIONI y CAMPS PEÑALVA (2012); BERRÍO ZAPATA (2012);
------------------------------	---

## **Venezuela**

<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/Venezuela>

<b>Artículos y Ponencias</b>	MACHIN-MASTROMATTEO (2008); PEÑA VERA (2008); MASTROMATTEO (2009); PIRELA MORILLO (2009); ROBLES (2010); CALDERÍN CRUZ y CSOBAN (2010); MACHIN-MASTROMATTEO (2011); TANCREDI y RONDÓN (2011); TANCREDI y RONDÓN (2012); MACHIN-MASTROMATTEO (2012); MACHIN-MASTROMATTEO (2012); NUÑEZ GUERRERO, ARISTIMUÑO y RODRÍGUEZ MONROY (2012); ALMAO (2012); PIRELA (2012); MACHIN-MASTROMATTEO, (2013)
<b>Tesis Maestría y Doctorado</b>	RONDÓN (2011)

## **Iberoamérica-Internacional**

<b>Libros y Cap.Libros</b>	LAU <i>et al</i> (2006); LAU (2006); LAU <i>et al</i> (2007); LAU <i>et al</i> (2007); LAU (2008); LAU (2013)
----------------------------	---

Como puede observarse tras la presentación de esta producción destacada del total de contenidos recopilados en el Wiki-Repositorio ALFIN / Iberoamérica, hay algunos países, que tanto por cantidad de producción como por producción con más impacto, dan cuenta de un mayor desarrollo en esta temática para su país o para una tipología de biblioteca. A su vez, países que dan también cuenta de un mayor nivel de investigación tanto teórico-conceptual como aplicada, lo cual da pautas para entender: el desarrollo de esta temática en región como un

todo, la influencia-referencia de unos países sobre otros y las acciones reales de trabajo colaborativo entre instituciones y/o bibliotecas (autores) de algunos países iberoamericanos para el desarrollo de la ALFIN-COMPINFO.

### 3.2.2 Eventos y Recursos Web destacados a nivel regional/mundial en ALFIN-COMPINFO

Además de las producciones destacadas en el ítem anterior (artículos y ponencias, libros y capítulos de libros, tesis de maestría y doctorado) otros contenidos presentes en el Wiki ALFIN /Iberoamérica es necesario destacar pues los mismos permiten visualizar otros aspectos del desarrollo de esta formación en Iberoamérica, y entender más adelante los aspectos destacados en los diferentes períodos del desarrollo de ALFIN-COMPINFO.

Entre esos contenidos del Wiki están los eventos y los recursos Web.

En lo que respecta a **Eventos** (*donde se tienen un total de 46 registrados*), en primer lugar, hay que destacar la labor desde la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México) que desde el año 1997 viene realizando periódicamente el *Encuentro Internacional DHI*, que hasta ahora ha llegado a su 7a. versión<sup>293</sup>:

- Primer encuentro internacional DHI. Tema: "*Desarrollo de Habilidades Informativas en Instituciones de Educación Superior*". 1997
- Segundo encuentro internacional DHI. Tema: "*La Instrucción de Usuarios ante los Nuevos Modelos Educativos*" 1999
- Tercer encuentro internacional DHI. Tema: "*Normas para Alfabetización Informativa*" 2002
- Cuarto Encuentro Internacional DHI. Tema: "*Competencias Informativas: Hacia la implementación de Programas*". 2004
- Quinto Encuentro Internacional DHI. Tema: "*Diagnóstico y Evaluación: Elementos Fundamentales para los Programas de Alfabetización Informativa*" 2006
- Sexto Encuentro Internacional DHI. Tema: "*La innovación educativa en programas de desarrollo de habilidades informativas*". 2008
- Séptimo Encuentro Internacional DHI. Tema: "*Redes de Colaboración en Programas DHI*". 2011

---

<sup>293</sup> <http://bivir.uacj.mx/dhi/Eventos/Default.htm> (Consultado: 21-6-2013)

Igualmente se destacan otros eventos realizados los últimos años dedicados exclusiva o mayoritariamente al tema de ALFIN<sup>294</sup>, que tuvieron un país de origen organizador, pero en los cuales casi siempre hubo presencia de ponencias o conferencias de diferentes autores iberoamericanos, mencionados anteriormente:

- *Workshop “Competência em Informação (information literacy)”. XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação* (Brasil, 2005)
- *I Seminario de Trabajo “Biblioteca, ciudadanía y aprendizaje: Alfabetización informacional* (España, 2006)
- *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas* (España, 2007)
- *Alfabetización informacional: desafíos y posibilidades. XVII Encuentro de Bibliotecas de Cajas de Compensación Familiar* (Colombia, 2007)
- *VI Congreso de la BAD.* (Portugal, 2007)
- *IX Coloquio Internacional de Tecnologías Aplicadas a los Servicios de Información: Bibliotecas, Web social y alfabetización informacional* (Venezuela, 2008)
- *IX Coloquio Internacional de Tecnologías Aplicadas a los Servicios de Información: Bibliotecas, Web social y alfabetización informacional.* (Venezuela. 2008)
- *Jornada de Trabajo de Responsables de ALFIN en las bibliotecas universitarias españolas* (España, 2009)
- *II Congreso Internacional de Investigación en Ciencia de la Información* (Colombia, 2009)
- *II Seminario de Trabajo “Biblioteca, ciudadanía y aprendizaje: Prácticas y experiencias de alfabetización informacional* (España, 2009)
- *16ª Conferencia Europea de Lectura y al 1er Foro Ibero-Latinoamericano de Literacidad en Braga* (Portugal, 2009)
- *II Congreso Internacional de Investigación en Ciencia de la Información* (Colombia, 2009)
- *X Coloquio Internacional de Tecnologías Aplicadas a los Servicios de Información: Bibliotecas, Web social y alfabetización informacional.* (Venezuela. 2010)
- *Conversatorio de Alfabetización Informacional* (Perú, 2010)
- *X Congreso de la BAD* (Portugal, 2010)
- *Congreso INFO-Cuba. 2010: “La Sociedad del Conocimiento y sus Aspectos Críticos”* (Cuba, 2010)
- *I Seminário Brasil-Espanha sobre Alfabetização em informação Universidade de Brasília* (Brasil, 2010)

---

<sup>294</sup> Es de destacar también otros eventos desde diferentes áreas y asociaciones relacionadas con las ciencias de la información, el e-learning y las tecnologías de la información y la comunicación, entre muchos otros que constantemente trabajan como eje temático a la ALFIN-COMPINFO:

- <http://www.ibersid.net/> (2003-2013)
- <http://www.aab.es/aab/index.php/jornadas/xvi-jornadas-bibliotecarias-de-andaluc%C3%ADa> (2000-2013)
- <http://www.fesabid.org/federacion/jornadas-espanolas-de-documentacion> (2003-2013)
- <http://www.alfared.org/node/results/JORNADAS%20crai> (2008-2012)



- Jornada académica “La alfabetización informacional: aprendizaje para la vida” (Colombia, 2010)
- 1ª Semana de Alfabetización Informacional (ALFIN)-Instituto Chileno Norteamericano (Chile, 2010).
- VII Jornadas CRAI-ALFIN (España, 2010)
- I Encuentro Internacional sobre Alfabetización Informativa (México, 2010)
- II Jornada de Trabajo de Responsables de ALFIN en las bibliotecas universitarias españolas (España, 2011)
- Encuentro sobre investigación y alfabetización informacional - Colegio de Bibliotecarios de Costa Rica y Escuela de Bibliotecología UNA (Costa Rica, 2011)
- Seminario: "Competência em Informação: cenários e tendências" - XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (Brasil, 2011)
- Primeras Jornadas Nacionales de Alfabetización Informacional (Argentina, 2011)
- IX Jornadas CRAI-ALFIN (España, 2011)
- Congreso INFO-Cuba. 2012: “La construcción de la Sociedad del Conocimiento y su impacto en el desarrollo socio-económico y la soberanía”. (Cuba, 2012)
- XII Congreso de la BAD (Portugal, 2012)
- X Jornadas CRAI-ALFIN (España, 2012)

Por otra parte, en cuanto a **Recursos Web** desde la denominada WEB 1.0 y recientemente desde el advenimiento de la WEB 2.0 (*donde se encuentran referenciados en total 36 recursos*), se destacarían, y se mantienen aún con publicaciones hasta este 2013:

#### **Argentina:**

- Blog y otros recursos Web 2.0: *ALFIN en Argentina*. <http://alfinenargentina.blogspot.com> (2007-2013)
- Blog: *ALFIN en la escuela*. <http://alfinenlaescuela.blogspot.com> (2010...)

#### **Brasil:**

- Blog: *Competência Informacional para Bibliotecários*. <http://competencia-informacional.blogspot.com> (2008...)
- Sitio Web: *Proyecto ALFIN Brasil*. <http://alfinbrasil.org/home> (2010...)

#### **Colombia:**

- Blog y otros recursos Web 2.0: *ALFIN/Colombia*. <http://alfincolombia.blogspot.com> (2009...)
- Blog: *CI2 Colombia*. <http://ci2-colombia.blogspot.com> (2011...)

#### **Cuba:**

- Blog y recursos Web 2.0: *ALFIN/Cuba*. <http://alfincuba.blogspot.com> (2010...)

## **España:**

- Lista de discusión: ALFINCAT. <http://groups.yahoo.com/group/alfincat> (2003...)  
(Soportada por el grupo de trabajo e investigación ALFINCAT vinculado al Col-legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya-COBDC).
- Lista de discusión: ALFAINFO. <http://listserv.rediris.es/cgi-bin/wa?A0=ALFAINFO> (2003...)  
(Soportada por el grupo de investigación DOTEINE de la Universidad Carlos III de Madrid)
- Blog y otros recursos: ALFARED. <http://www.alfared.org> (2007...)
- Blog: ALFIN Salud. <http://alfabetizacionccss.blogspot.com> (2008...)
- Blog y recursos: *Competencias informáticas e informacionales CI2*. <http://ci2.innn.es> (2010...)
- Blog y recursos: *Competència informacional a l'aula*. <https://sites.google.com/a/xtec.cat/cinfo-aula/home> (2011...)
- Blog y recursos: *Biblioteca escolar.info*. <http://bibliotecaescolarinfo.blogspot.com> (2012...)

## **México:**

- Grupo DHI. <http://mx.groups.yahoo.com/group/dhi-uacj/> (2004)

## **Puerto Rico:**

- Netvibes: Destrezas informacionales. <http://www.netvibes.com/destrezas> (2008...)
- Blog: Competencias de Información en la UCA. <http://ciucab.wordpress.com> (2009...)

## **Portugal:**

- Blog: Educomunicação. <http://comedu.blogspot.com> (2003...)
- Blog: ALFINete2008. <http://alfinete2008.blogspot.com> (2008...)

## **Uruguay:**

- Blog: ALFIN en Uruguay. <http://alfinuruguay.blogspot.com> (2008...)
- Blog y recursos Web 2.0: *Alfabetización en información y competencias lectoras*. <http://alfinprodic.blogspot.com> (2011...)

## **Iberoamérica-Internacional**

- Blog y otros recursos Web 2.0: ALFIN/Iberoamérica. <http://alfiniberoamerica.blogspot.com> (2009...)
- Netvibes: ALFIN en Latinoamérica. <http://www.netvibes.com/alfinenlatinoamerica#Alfabetizaci%C3%B3n%20Informacional%20-%20Hispanoamerica> (2009...)

Otros recursos serían los siguientes, aunque su actualización no ha sido en forma continua, o están detenidos, pero han marcado o representan adelantos significativos en sus países y contextos, el desarrollo de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica, en momentos dados:

- Blog: ALFIN y bibliotecas escolares (Argentina). <http://alfinybibliotecasescolares.blogspot.com> (2011-2012)
- Blog: *Mediação Informacional* (Brasil). <http://mediacao-informacional.blogspot.com> (2009-2010)
- Blog: *Bajo el manzano* (Colombia). <http://bajoelmanzano.blogspot.com> (2006-2011)
- Blog: BIOC1 (Cuba). <http://marlery.wordpress.com> (2009-2010)
- Blog: ALFIN: *Alfabetización informacional* (España). <http://alfin.blogspot.com> (2005-2007)
- Blog: Pedagogía informacional. (España). <http://pedagogiainformacional.blogspot.com> (2007-2011)
- Blog: *Biblioacadémica* (Perú). <http://biblioacademica.blogspot.com> (2008-2012)
- Blog: *CoAPISUAGM Competencias en información*. (Puerto Rico) <http://coapisuagmcompetencias.blogspot.com> (2008-2011)
- Blog: *Competencias de información en la universidad central de Bayamón*. (Puerto Rico) <http://competenciasdestrezasdeinformacin.blogspot.com> (2011-2012)
- Blog: ALFIN Venezuela (Venezuela). <http://alfin-venezuela.blogspot.com> (2011)

### 3.2.3 Declaraciones destacadas a nivel regional/mundial en ALFIN-COMPINFO

Finalmente, como un aspecto destacado que visualiza el proceso de desarrollo de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica, y también como insumo clave para entender el desarrollo por períodos de la ALFIN-COMPINFO, estarían varias **Declaraciones (Conclusiones)** que en diferentes momentos y contextos han fomentado y resaltado la importancia de esta formación, y generado un impacto significativo en la región.

Por su importancia al haber sido producto de procesos de discusión, habitualmente entre coordinadores y/o formadores de programas de ALFIN-COMPINFO de un determinado país, o de encuentros desde la perspectiva colectiva, entre participantes de varios países iberoamericanos, se presentan a continuación dichas *Declaraciones* a texto completo, ya que desde sus diferentes aportes se visualiza el proceso de desarrollo de esta temática en nuestros contextos tanto en conceptos, alcances y/o trabajo colaborativo con el paso del tiempo:

- ***Declaración de Desarrollo de Habilidades Informacionales Ciudad Juárez-México. 1997***

El fundamento con que se conciben las tareas de desarrollo de habilidades informativas, es el tener una visión de las capacidades del intelecto y la creación humanas para la recuperación, generación, transmisión, crítica, y reelaboración de los saberes científicos y humanistas. Afirmamos que los trabajos relacionados con la formación de usuarios de los servicios bibliotecarios hoy se redimensionan en los procesos de formación profesional y se sustentan en las acciones inscritas en los planes institucionales de desarrollo de las IES y en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 (México).

#### *Información y Conocimiento*

El conocimiento es patrimonio universal; pero es en las Instituciones de Educación Superior –IES– donde se ubica y adquiere el carácter de un bien informativo, el cual constituye el núcleo del actual planteamiento, ya que los bibliotecarios pueden facilitar que las comunidades académicas aprovechen dichos recursos, así como los que circulan a grandes velocidades por las redes de cómputo del orbe. En este sentido, los sistemas bibliotecarios son los espacios donde se combinan la administración, las técnicas y la pedagogía de y para la formación del espíritu de la indagación y la eficacia de la recuperación de estos bienes; además de acortar las distancias entre aula, laboratorio, campo profesional y los acervos de la cultura científica.

#### *Justificación del DHI*

El establecimiento de un programa institucional DHI en cada IES permitiría el planteamiento de una pedagogía del aprender a aprender, de la promoción del saber y de la identidad cultural. En esta declaratoria, se plantea que la educación superior en México aproveche, con libertad y responsabilidad, los retos de los cambios educativos que actualmente generan las

comunidades académicas internacionales, para aprovechamiento de la ciencia y la cultura en beneficio de México.

#### *Beneficios*

Los servicios de información con que cuentan las instituciones son un elemento importante que incide en la calidad de la educación y la investigación, de ahí que sea primordial promover y fomentar un mayor uso y un aprovechamiento más racional de los recursos documentales, mediante la educación de los usuarios, sean estos estudiantes o profesores.

#### *Misión de DHI*

El sistema educativo mexicano y especialmente las instituciones de educación superior tienen los siguientes retos:

1. Desarrollar una política institucional y nacional adecuada para el mejoramiento de la calidad de los sistemas informativos y bibliotecarios, que permita fomentar una cultura informativa entre sus actores.
2. Establecer un plan nacional para el desarrollo de habilidades informativas, que coordine esfuerzos y facilite la colaboración interinstitucional en los diferentes niveles educativos, así como la creación de programas DHI como parte de la planeación curricular.
3. Destinar presupuesto suficiente para establecer los programas en mención, así como la infraestructura física y los recursos humanos y materiales necesarios.
4. Contar con profesionales en bibliotecología que desarrollen perfiles docentes para la formación de usuarios, que puedan vincularse a la gestión académica del aula.
5. Incorporar nuevas tecnologías y equipos que permitan el desarrollo de habilidades en cuestión.
6. Fomentar la vinculación de los profesores con el uso de los recursos informativos.
7. Integrar los servicios informativos como insumos indispensables para la currícula de las instituciones de educación superior.

### ○ ***Declaración de Desarrollo de Habilidades Informacionales Ciudad Juárez-México. 1999***

Las bibliotecas universitarias enfrentan diversos retos ante la consolidación de nuevos modelos educativos que promueven el autoaprendizaje permanente por parte de alumnos y docentes. Entre estos retos se encuentran el establecimiento de una infraestructura suficiente, una colección bibliográfica de calidad y un equipamiento adecuado para el ofrecimiento de servicios a distancia. Además, es indispensable contar con personal profesional calificado, que dedique el tiempo necesario a las actividades de Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI). Los bibliotecarios deben lograr que los docentes y administradores reconozcan y aprecien el valor de la información. Los profesores deben también adquirir las habilidades informativas necesarias y utilizarlas como parte fundamental en su práctica docente. Asimismo, en un trabajo conjunto con los profesores, los bibliotecarios, deben lograr que los alumnos adquieran estas mismas habilidades.

#### *Alternativas para generar habilidades de investigación y autoaprendizaje*

Además de contar con un programa de desarrollo de colecciones basado en un conocimiento suficiente de los intereses y necesidades de su comunidad, es fundamental que las bibliotecas hagan una amplia difusión de sus recursos y servicios. Es igualmente importante ofrecer medios de acceso a la información, sencillos y amigables y propiciar que las bibliotecas sean centros activos, atractivos y flexibles; pero también es necesario orientar a los usuarios en el eficiente manejo de la información, a través de programas de DHI. Para esto, las bibliotecas requieren dar un énfasis especial a la promoción de la lectura crítica y al entendimiento de las diferentes formas de aprendizaje que pone en práctica el ser humano.

#### *Papel de las bibliotecas en la formación de egresados con perfiles de autoaprendizaje*

Es importante que los servicios bibliotecarios consideren, como parte esencial de su razón de ser, participación en formar egresados con capacidad para aprender por sí mismos, desde una perspectiva de toda la vida. Para lograrlo, deben diseñarse programas de educación de usuarios que los habilite en búsqueda, recuperación, análisis, evaluación, procesamiento y uso de la información; sea que ésta se encuentre en fuentes documentales impresas, o en

cualquier dispositivo electrónico de vanguardia. Las características de estos programas deberán ser siempre la eficiencia, la oportunidad, la relevancia y la pertinencia.

#### *Beneficios para los universitarios*

Un estudiante con habilidades informativas puede obtener información de todo el orbe, distinguen la que tiene mayor calidad; puede mejorar sus habilidades para la investigación, la redacción y la comunicación en general y puede desarrollar en forma integral sus habilidades de pensamiento. Con esto, el estudiante puede sentirse más seguro, participar más activa y críticamente en los espacios de aprendizaje, con lo que incrementa las posibilidades de terminar sus estudios profesionales en los tiempos y condiciones que se proponga. Los profesionistas con estas habilidades saben cómo obtener importantes ahorros de tiempo esfuerzo, lo que los hace más demandados por las empresas y tienen, por tanto, mayores posibilidades de éxito en su vida personal y laboral. Como miembros de la comunidad, durante y después de formación profesional, pueden tomar mejores decisiones y solucionar problemas; enriquecer su vida y la de su comunidad con valores respaldados con más información; tienen mayores posibilidades de influir en la transformación de su entorno, con el que se sienten más comprometidos; pueden promover, consciente o inconscientemente, un ambiente más democrático y una mejor convivencia universal.

#### *Impacto en el país*

En un entorno globalizado, donde la explosión de la información es una realidad, el desarrollo habilidades informativas en los universitarios, propiciará:

- Formar profesionales más competitivos
- Elevar el índice de eficiencia terminal
- Incrementar el interés por la actualización permanente del conocimiento y por la cultura
- Alcanzar un desarrollo científico y tecnológico más dinámico
- Con el tiempo, se logrará una sociedad más informada, más participativa y crítica; factores que fortalecerán el desarrollo económico, social, político y cultural del país.

#### *Identificación de estrategias*

Las universidades requieren seguir en los próximos años las siguientes estrategias:

- Realizar intensas campañas de difusión sobre los servicios de información existentes y los mecanismos para utilizarlos.
- Fomentar el uso de la biblioteca y el hábito de la lectura, involucrando a profesores, autoridades y personal bibliotecario.
- Otorgar valor curricular a los cursos formales de DHI.
- Promover cambios en los modelos de enseñanza-aprendizaje, pasando a nuevos modelos en los que el estudiante asuma mayor responsabilidad en la construcción de su propio conocimiento.
- Buscar que los proyectos encaminados al DHI queden registrados en cada Plan Institucional de Desarrollo y contemplar los presupuestos para su realización.
- Buscar que la biblioteca cuente con aulas electrónicas para un óptimo aprovechamiento de los cursos y talleres de DHI.

#### *Fortalecimiento del papel educador de la biblioteca*

El nuevo papel de la biblioteca requiere de recursos humanos formados profesionalmente y con enfoques multidisciplinarios, con una acendrada vocación docente, actitud proactiva y de servicio y con capacitación continua en métodos de aprendizaje y técnicas pedagógicas. Igualmente, implica que los bibliotecarios reciban un reconocimiento académico y económico por su función docente. Los programas de educación de usuarios requieren de un financiamiento suficiente para contratar instructores, diseñar recursos didácticos y contar con espacios físicos y tecnológicos para una adecuada instrucción. Para ello, las bibliotecas deben tener acceso a financiamientos institucionales y externos. Las autoridades educativas deben comprender, en suma, que los programas tendientes a establecer nuevos modelos de educación o fortalecer la calidad académica, serán siempre incompletos si no se apoya la infraestructura de los servicios y el desarrollo profesional de los bibliotecarios.

○ **Declaración de Toledo-España. 2006**

1. Las bibliotecas y su personal contribuyen al mantenimiento y mejora de los niveles educativos de toda la población, gracias a sus instalaciones, recursos y servicios, así como por las actividades de formación y promoción de la lectura que realizan.
2. Las bibliotecas y los centros de información deben diseñar y poner en práctica actividades de formación de manera eficaz y en coordinación con las instituciones responsables de la provisión de formación en las competencias básicas.
3. Las instituciones deben fomentar el desarrollo profesional permanente del personal de las bibliotecas, para conseguir una actualización constante en la información de todo tipo que afecte a los colectivos a los que se atiende.
4. Las bibliotecas deben tener una política formativa específica de todo su personal, que permita actuar en la alfabetización de los ciudadanos en el uso de la información y posibilite trabajar en favor del aprendizaje permanente.
5. El sistema educativo obligatorio es la base inicial para la capacitación en el uso de la información, por lo que es preciso dar protagonismo a la biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje y la adquisición de competencias.
6. Los planes de estudio de las universidades que forman profesionales de la información deberían integrar contenidos relativos a la Alfabetización Informacional y las cuestiones pedagógicas necesarias para su enseñanza.
7. Las asociaciones profesionales deben dar prioridad en su oferta de actividades de formación continua a los nuevos retos que impone la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida.
8. Los agentes implicados en la promoción de la Alfabetización Informacional deberían establecer foros locales, provinciales, autonómicos y estatales, que se conviertan en plataformas de reflexión, difusión y cooperación interinstitucional.
9. Los puntos prioritarios de reflexión para estos foros, que podrían constituir los primeros pasos en una agenda nacional de promoción de la Alfabetización Informacional, deberían ser:
  - 9.1. Elaboración de un modelo y marco propio para las competencias fundamentales incluidas en la Alfabetización Informacional.
  - 9.2. Elaboración de una propuesta curricular de Alfabetización Informacional que se adapte a contextos bibliotecarios, disciplinares, de aprendizaje y vitales diferentes según los segmentos de población a los que vayan dirigidos.
  - 9.3. Realización de un programa de actividades para la concienciación social acerca de la necesidad de la Alfabetización Informacional.
  - 9.4. Recogida sistemática de ejemplos de las mejores prácticas en evaluación de programas de formación y de certificación de niveles individuales.
  - 9.5. Creación, mantenimiento y actualización de un sitio Web específico sobre alfabetizaciones y competencias fundamentales, como centro de recursos y apoyo a los foros e iniciativas que se desarrollen.
  - 9.6. Identificación de socios clave en los distintos ámbitos para el establecimiento, actualización, promoción y difusión de la agenda de actuaciones.
  - 9.7. Establecimiento de un mecanismo eficaz y fluido de participación en la agenda internacional para la alfabetización a lo largo de la vida, que tenga en cuenta las competencias y responsabilidades de cada ámbito de actuación.
10. La cooperación para el desarrollo de las competencias fundamentales y las alfabetizaciones debe orientarse en dos direcciones:
  - 10.1. Por una parte, los profesionales de la información deben trabajar en la interacción entre teoría y práctica profesional; así como procurar la cooperación entre centros de información, con el fin de que la formación informacional tenga progresión y actúe de acuerdo a sus objetivos educativos.
  - 10.2. Por otro lado, las instituciones, organismos y profesionales interesados en la promoción de las competencias informacionales deberían establecer relaciones entre sí, para la coordinación y desarrollo de actividades conjuntas.

○ **Declaración (Conclusiones) de Vilanova-España. 2009**

*A) Transcurridos tres años desde el Seminario sobre Alfabetización Informacional celebrado en Toledo, que dio lugar a la Declaración "Bibliotecas por el aprendizaje permanente", los asistentes al II Seminario, reunidos en torno a las "Prácticas y experiencias de alfabetización informacional", en Vilanova i la Geltrú, el 22 y 23 de enero de 2009 constatan que:*

1. Existe un avance en la conceptualización de la ALFIN y su aplicación en los distintos servicios bibliotecarios y entornos educativos.
2. La definición de ALFIN evoluciona en la medida en que lo hacen los recursos, las tecnologías y las formas de generar y comunicar el conocimiento. El concepto de multialfabetismos, en el que se incluye el digital, el visual y el textual, entre otros, enriquece el concepto de alfabetización informacional como conjunto de competencias clave para este siglo.
3. La aplicación de ALFIN es una realidad que debe seguir afianzándose, para que se amplíen las actuaciones que ya se realizan en diferentes ámbitos bibliotecarios y educativos, donde van fructificando progresivamente, apoyadas en marcos teóricos que permiten su proyección en herramientas didácticas para la práctica.
4. La comunidad científica y profesional va asumiendo la función educativa de sus bibliotecas y empieza a desarrollar programas en ALFIN, como acreditan las experiencias presentadas en este Seminario desde los distintos ámbitos bibliotecarios
5. Conforme con la agenda internacional de la ALFIN, se debe que seguir profundizando para su progreso coherente en España en los niveles local, autonómico y estatal.

*B) Para continuar el desarrollo de ALFIN es necesario apoyar la aplicación práctica con modelos concretos, que integran adecuadamente los elementos pedagógicos que intervienen en el proceso. Para ello se recomienda:*

1. ALFIN debe ser conceptualizada de manera amplia en sus diversas esferas de aprendizaje: instrumentales, cognitivas, sociocomunicativas y en valores, evitando, así, la identificación únicamente como una competencia para buscar y localizar información o para el uso eficiente de unas herramientas tecnológicas.
2. El aprendizaje de competencias informacionales precisa asociarse a necesidades de información concretas y significativas, por lo que conviene, en cada ámbito bibliotecario, aplicar modelos específicos para su implementación que permitan el aprendizaje integrado de conceptos y habilidades específicas y promueva hábitos y valores relacionados con el uso de la información y las prácticas lectoras.
3. Los contenidos han de estructurarse dentro de un modelo de aplicación, que permita programar actividades concretas de manera sistemática y progresiva. Sin un marco teórico los programas pueden ser inconexos o ineficaces y sin un modelo de aplicación los aprendizajes pueden resultar aislados e insuficientes en la generación de conocimiento.
4. La existencia de elementos comunes de la ALFIN en los distintos ámbitos bibliotecarios y educativos hace necesario un espacio de convergencia y el progreso en una propuesta formativa dirigida a la ciudadanía, como una realidad continuada entre las fases educativas y las etapas vitales de los individuos y de los grupos.
5. Se hace necesaria la formación continuada de todos los mediadores del aprendizaje en competencias para facilitar el desarrollo de los procesos de ALFIN, y, en su caso, diseñar métodos didácticos y elementos pedagógicos para la aplicación. Se percibe como fundamental la motivación y concienciación para favorecer la adaptación a la función de formador/facilitador en competencias informacionales.
6. Los programas ALFIN se deben basar en una concepción pedagógica que promueva un aprendizaje contextual y colaborativo, que posibilite la transferencia de los aprendizajes realizados, y en la que el formador pueda desarrollar una tarea educativa como guía y mediador, aplicando estrategias metodológicas concretas.
7. La coordinación, colaboración, cooperación institucional e interprofesional es una de las claves para el desarrollo de la ALFIN.
8. Los nuevos entornos de participación y comunicación, como las tecnologías de la Web social, suponen una oportunidad y un reto para la práctica de la ALFIN, como herramientas útiles para la formación y parte sustancial de la propia práctica en un sistema de aprendizaje colaborativo e interactivo.

*C) Es necesario afianzar los proyectos ALFIN iniciados integrando líneas y actuaciones concretas en cada ámbito bibliotecario y educativo, en función de la realidad que su entorno particular determina, sobre los que cabe hacer las siguientes consideraciones:*

*Articulación de ALFIN en el contexto escolar:*

1. La complejidad y sobreabundancia de información, así como los peligros de su uso incompetente, justifica la necesidad de desarrollar esta competencia en todas las etapas educativas.
2. La biblioteca escolar es imprescindible en el desarrollo de las competencias para el aprendizaje por lo que la ALFIN debe ser parte del proyecto educativo de cada centro escolar.
3. Es necesario hacer evidente que la competencia informacional facilita, contribuye y ayuda en la consecución de las competencias básicas y el conjunto de los contenidos curriculares.
4. El profesorado ha de favorecer escenarios y propiciar espacios de trabajo colaborativo que conduzcan al aprendizaje de la competencia informacional.
5. Los planes de fomento de la lectura y el trabajo basado en proyectos de investigación pueden ser escenarios para la sistematización y la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje de la competencia informacional.

*Articulación de ALFIN en el contexto de la biblioteca pública:*

1. Se hace preciso el reconocimiento y afirmación de la función educativa de la biblioteca, por lo que los bibliotecarios deberán estar formados para su ejercicio.
2. Las herramientas y modelos didácticos deben tener un carácter que facilite a los bibliotecarios la aplicación de programas de aprendizaje ALFIN para diversos sectores de población.
3. Los bibliotecarios deben ser conscientes de qué competencias deben tener para contribuir al desarrollo de la ALFIN y formarse en la adquisición de las mismas.
4. Es conveniente promover e incrementar la colaboración y convergencia con otras instituciones, agentes sociales, diferentes sectores profesionales y el sistema educativo.

*Articulación de ALFIN en el contexto de la enseñanza universitaria*

1. Sigue constituyendo un gran reto el integrar las bibliotecas, como agentes y servicios clave de la transformación del modelo educativo.
2. Es necesario continuar potenciando el nuevo modelo de biblioteca universitaria como Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación para poder afrontar los nuevos retos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el cambio del modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante.
3. Se debe promover la inclusión de la ALFIN en los planes estratégicos, cartas de servicios y titulaciones, como elemento transversal en todos los niveles académicos, fomentando la cooperación con el profesorado, los departamentos y demás servicios implicados.
4. Se precisa un compromiso institucional, que favorezca la colaboración entre informáticos, bibliotecarios, técnicos en innovación educativa, expertos en comunicación oral y escrita, entre otros profesionales progresivamente implicados en el proceso.
5. Cada universidad tiene su propia cultura organizativa, tradición y funcionamiento, por lo que la concreción del modelo de las competencias informacionales debe adaptarse a sus propias características.

*Articulación de ALFIN en contextos profesionales específicos:*

1. El desarrollo de competencias informacionales en el ámbito de las bibliotecas especializadas se hace necesario, contextualizándolo en entornos particulares.
2. Se recomienda la inclusión de los objetivos relacionados con el desarrollo de los programas de ALFIN en los planes estratégicos de las instituciones.
3. Se debe reconocer el liderazgo de los bibliotecarios en los procesos formativos en estas bibliotecas.

○ **Taller UNESCO de formación de formadores en competencias informacionales (ALFIN). Conclusiones del grupo de trabajo “educación superior y bibliotecas universitarias”. Granada-España. 2009**

- Reconocemos que cada Institución tiene su propia cultura organizativa, tradición y funcionamiento propio, por lo que la concreción del despliegue de la Alfin se adaptará a sus propias características.
- El sistema educativo debería:



- Promover la inclusión de la Alfin en la Educación Primaria, Secundaria y pre-universitaria como elemento fundamental
  - Garantizar que los estudiantes que acceden a la Universidad han adquirido un determinado nivel de competencias informacionales básicas
- Las autoridades educativas y académicas deberían:
  - Promover la inclusión de la Alfin en sus planes estratégicos y cartas de servicios como elemento transversal en todos los niveles académicos
  - Contar para la implantación y despliegue de la Alfin con todos los sectores universitarios: PDI, Biblioteca, Servicios técnicos y administrativos...
  - Garantizar con los Planes Alfin que los egresados alcancen un nivel avanzado de competencias informacionales, ya sea mediante asignaturas específicas, embebidos en asignaturas troncales, planes de formación de la biblioteca, etc.
  - Añadir la certificación de las competencias informacionales adquiridas por los egresados como Suplemento Europeo al Título de Grado.
- Las bibliotecas universitarias (BU) deberían:
  - Contemplar la Alfin en su planificación estratégica y en los objetivos de los planes operativos anuales
  - Elaborar Planes Alfin en los que se implique al conjunto de la biblioteca, con proyectos dirigidos a todos los segmentos de la comunidad universitaria y contemplando los distintos niveles de competencias informacionales
  - Incidir y participar en la elaboración de los nuevos planes de estudio de Grado y Postgrado, para promover la inclusión de competencias Alfin
  - Establecer alianzas con las autoridades académicas, profesorado, departamentos y servicios implicados
  - Participar en la evaluación de los proyectos fin de Grado certificando que éstos cumplen con unos requisitos mínimos que demuestren la competencia informacional.
  - Empezar acciones de concienciación y formación e incentivar a su personal para favorecer su adaptación al rol de formador/facilitador en competencias informacionales

Constatamos que la implementación de la Alfin en las universidades se realiza de manera diversa:

- Inclusión de Alfin en los currícula de Grado y Postgrado:
  - Asignaturas “enriquecidas” en Alfin
  - Asignaturas y cursos específicos
- Sesiones de Introducción/Presentación/Bienvenida
- Tutoriales/Guías/Material reutilizable y adaptable por materias
- Formación presencial y/o virtual
- Formación “a la carta” o bajo demanda
- Colaboración con el profesorado en entornos informales (foros, innovación...)

Debería tenderse a:

- La consideración de la Alfin como una competencia transversal fundamental en los Planes de estudio de Grado y Postgrado
- La Alfin como competencia imprescindible para la formación a lo largo de la vida de toda la comunidad universitaria
- La optimización del uso de los recursos de información propios y contratados (repositorios de materiales docentes y de investigación, bases de datos, publicaciones electrónicas...) integrándolos en la estrategia Alfin

Se podrían establecer cuatro niveles en el despliegue Alfin en Grado y Postgrado:

- Primer curso: Nivel básico (recursos y servicios básicos)
- Segundo/Tercer curso: nivel intermedio (recursos especializados, uso crítico de la información)
- Cuarto curso: nivel avanzado (evaluación, publicación y uso ético de la información para la elaboración del proyecto final de Grado)
- Master/Doctorado: nivel avanzado de investigación (generación y difusión de nuevo conocimiento)

○ **Taller UNESCO de formación de formadores en competencias informacionales (ALFIN). Declaratoria de Lima-Perú. 2009**

*Señalamos y expresamos que en los países de la región de América Latina y El Caribe:*

\* Los esfuerzos de Alfabetización Informacional son pocos y aislados, concentrándose especialmente en las universidades, y se carece de políticas, programas estructurados y otras acciones formales.

\* Existen experiencias interesantes en los estudios de usuarios, acciones comunitarias y algunos programas de desarrollo de habilidades informativas que deben ser tomados en cuenta.

\* Se cuenta con un grupo de profesionales de diferentes sectores que poseen las condiciones y la disposición para emprender actividades de alfabetización informacional.

\* Existen agrupaciones profesionales, asociaciones y medios de comunicación que podrían integrarse a campañas y acciones en favor de la Alfabetización Informacional.

\* Se encuentran disponibles recursos potenciales y fuentes de financiamiento a las cuales se podría acceder y que podrían destinarse para apoyar proyectos específicos y proyectos de desarrollo.

*Recomendamos:*

\* Promover la realización de diagnósticos locales, regionales, y nacionales sobre las actividades de Alfabetización Informacional.

\* Desarrollar programas de Alfabetización Informacional con la participación activa de profesionales de diferentes disciplinas, que continúen formando formadores.

\* Incluir los contenidos de la Alfabetización Informacional en los programas educativos, formales e informales, en todos los niveles y modalidades.

\* Compartir y difundir los resultados, experiencias, lecciones aprendidas y recursos de información generados con respecto a las acciones e iniciativas de ALFIN.

\* Difundir en los medios de comunicación a nuestro alcance (prensa, radio, Internet, etc.) acciones y reflexiones sobre ALFIN para sensibilizar a los actores locales, autoridades, etc.

\* Evaluar y compartir las iniciativas de diferentes actividades ALFIN en el ámbito mundial.

\* Sugerir la creación, en el ámbito latinoamericano, de un centro coordinador de acopio y difusión de la información que se produce a nivel mundial sobre el tema ALFIN

\* Sugerir a la UNESCO que continúe estimulando iniciativas en el área de ALFIN, que apoyen el intercambio de experiencias en la región latinoamericana y con otras regiones del mundo, acordes con los esfuerzos de la organización en el campo de la Educación, la Ciencia y la Cultura.

○ **Declaração de Maceió sobre a competência em informação, Maceió-Brasil, 2011**

Vivemos em uma sociedade mediada pela informação, porém, os recursos para seu acesso, uso, avaliação e comunicação são insuficientes para atender às demandas da cidadania. Em decorrência, é necessária a formação para o desenvolvimento da Competência em Informação que atenda a essas demandas. Os Grupos de Trabalho do Seminário “Competência em Informação: cenários e tendências”, realizado no XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, consideram importante transmitir à sociedade as suas principais reflexões:

1. As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação estão conclamando a fomentar a melhoria dos níveis educacionais de toda a população, mediante formação para o desenvolvimento humano e profissional, atividades de promoção da leitura, para o exercício da cidadania e o aprendizado ao longo da vida.

2. As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação devem estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. Destaca-se a base inicial para a capacitação no uso da informação, o papel social da biblioteca escolar como centro de recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento da Competência em Informação. 3. As escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da

Información deberán integrar contenidos relativos a Competencias en Información en sus proyectos político-pedagógicos.

4. Las asociaciones profesionales deberán dar prioridad a oferta de actividades de formación continua, incluyendo desafíos decorrentes de la necesidad de la Competencia en Información, a fin de propiciar actualización de acuerdo con las tendencias contemporáneas.

5. Las bibliotecas, instituciones, organismos y profesionales interesados en el fomento y promoción de la Competencia en Información deberán establecer relaciones locales, regionales, nacionales e internacionales, para la coordinación y desarrollo de acciones conjuntas.

Finalmente, para concluir este ítem referente a las *Declaraciones*, es necesario indicar que como parte de este trabajo investigativo, se coordinó y apoyó de manera directa, el desarrollo de un evento de alcance Iberoamericano: *Seminario ALFIN-Congreso INFO 2012* (con la participación de *alfineros* de 12 países), y producto de este evento, la elaboración de una **Declaración** que implicara diferentes acciones desde una visión iberoamericana, la cual para un mayor alcance en la región e impacto internacional, tiene ya diferentes traducciones<sup>295</sup>:

○ ***Declaración de La Habana: 15 acciones por la ALFIN en Iberoamérica, La Habana-Cuba, 2012***

En los últimos diez años, en el marco de diferentes eventos y contextos, se han presentado a la comunidad internacional distintas Declaraciones sobre la alfabetización informacional –ALFIN–, sobre la formación en competencias informacionales, en relación con otras alfabetizaciones y competencias.

Esta DECLARACIÓN quiere, retomando aspectos claves en lo conceptual, filosófico y propositivo de esas anteriores Declaraciones (Praga, 2003; Alejandría, 2005; Toledo, 2006; Lima, 2009; Paramillo, 2010; Murcia, 2010; Maceió, 2011; Fez, 2011)<sup>1</sup>, suscribir varios compromisos para poner en marcha acciones prácticas y concretas desde la perspectiva del trabajo colaborativo y la generación de redes para el crecimiento de la alfabetización informacional en nuestros contextos tras haber tenido la oportunidad de reunir a distintos profesionales, bibliotecas, instituciones educativas y organizaciones pertenecientes a diferentes países iberoamericanos y conocer su visión, lecciones aprendidas y perspectivas en el tema de ALFIN.

---

<sup>295</sup> En idiomas de Iberoamérica:

\* En portugués (Brasil):

<https://docs.google.com/folder/d/0BweUYcipCswRN3lXzFBMldXeVU/edit?pli=1&docId=0BweUYcipCswRdG13VEJzQkdGQzA> (Consultado. 21-6-2013)

\* En portugués (Portugal):

<https://docs.google.com/folder/d/0BweUYcipCswRN3lXzFBMldXeVU/edit?pli=1&docId=0BweUYcipCswRT1VPZjkwUF9iOGM> (Consultado. 21-6-2013)

\* En catalán:

<https://docs.google.com/folder/d/0BweUYcipCswRN3lXzFBMldXeVU/edit?pli=1&docId=0BweUYcipCswRZVFpem5OdkpFMVE> (Consultado. 21-6-2013)

\* En gallego: <https://docs.google.com/file/d/0BweUYcipCswRMjVTTHhrRWw1Y00/edit> (Consultado. 21-6-2013)

Además, para un impacto y conocimiento de nuestra visión iberoamericana a nivel mundial, su traducción al inglés:

<https://docs.google.com/folder/d/0BweUYcipCswRN3lXzFBMldXeVU/edit?pli=1&docId=0BweUYcipCswRUIUwMEV0dXJQzQ> (Consultado. 21-6-2013)

Por tanto, proponemos y nos comprometemos a trabajar de diferentes maneras y según nuestras posibilidades y alcances, por estas 15 ACCIONES:

*1. Formar en todas las subcompetencias-procesos informacionales*

Avanzar en nuestros programas de formación, para que las distintas actividades y medios formativos (cursos, tutoriales, talleres, recursos Web, etc.) abarquen y trabajen realmente en el desarrollo y adquisición de todas las 5, 6, 7 o más subcompetencias-procesos de información-formación que implica la alfabetización informacional, según el modelo ALFIN al que se hayan acogido (identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, y/o utilizar y comunicar, etc.).

*2. Considerar tanto lo general como lo específico*

Trabajar para que los distintos programas de ALFIN y sus acciones formativas consideren, tanto los aspectos generales, comunes entre los usuarios-públicos a los que se dirija la formación, como las particularidades, según las condiciones de edad, género, nivel educativo, disciplinas, profesiones, cultura, lengua, y acceso, conocimiento y uso de las TIC, para que dichos programas y acciones respeten sus ritmos y estilos de aprendizaje y se ajusten a sus necesidades de información y formación, y al tipo de organización a la que pertenecen y en la que participan.

*3. Propender por una formación lo más presente posible*

Fomentar que la alfabetización informacional, la formación en competencias informacionales, tenga, hasta donde sea posible, presencia curricular y/o extracurricular (obligatoria y/o electiva), y que la validación de estas competencias sea un requisito, un valor añadido, una ventaja diferencial de gran importancia en las instituciones educativas de nivel preescolar, primario, secundario y universitario.

*4. Buscar que la formación en estas competencias sea para todos*

Ofrecer, promover y apoyar colaborativamente distintas opciones, para que la formación en ALFIN no se imparta solo en el ámbito educativo (curricular y/o extracurricular: obligatorio y/o electivo), sino también en la educación no formal y continua (actualización, profesionalización, formación ciudadana, etc.), y así esté presente en organizaciones sociales, gubernamentales y empresariales, considerando la importancia de las competencias informacionales para la interacción en la sociedad actual y los procesos de capital social, gestión del talento humano, gestión de la calidad, gestión del conocimiento, emprendimiento, innovación, etc.

*5. Trabajar por su reconocimiento como una formación transversal y fundamental en todos los contextos*

Propender, mediante diferentes acciones comunicativas, de socialización y negociación, para que la ALFIN, desde los planes y proyectos (estratégicos, de acción, curriculares, etc.) de las instituciones públicas, educativas, sociales, culturales y económicas, sea considerada una temática estratégica y fundamental, y ello permita el desarrollo de acciones formativas con el apoyo institucional-organizacional que estos programas requieren (capital humano, recursos económicos, tecnológicos, locativos y documentales, etc.)

*6. Generar espacios para el intercambio continuo de los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de los programas de formación en los diferentes contextos*

Coordinar la realización periódica de eventos académicos-profesionales en los diferentes países, que busquen la participación de coordinadores, formadores y líderes de ALFIN locales, nacionales e internacionales (iberoamericanos y de otros contextos), con el objetivo de construir un espacio continuo de intercambio de experiencias, lecciones aprendidas y generación de contactos para trabajos comunes entre profesionales, bibliotecas, instituciones educativas y distintas organizaciones en cada país o entre distintos países.

*7. Apoyar y apoyarnos mutuamente en el crecimiento y desarrollo de los programas formativos*

Reconocer los avances alcanzados en el desarrollo de la ALFIN en las propias bibliotecas, instituciones educativas u organizaciones, y que por tanto, se tiene también la posibilidad de apoyar a aquellas otras instituciones del contexto local y nacional, e incluso internacional (especialmente de Iberoamérica) que quieran avanzar en ALFIN pero cuyos procesos en el tema son aún muy incipientes. La orientación-formación, las lecciones aprendidas y el compartir recursos-objetos de aprendizaje son acciones fundamentales para que éstas puedan avanzar más rápidamente en el desarrollo e implementación de sus propios programas de

ALFIN. A su vez, estas acciones constituyen, para las instituciones más avanzadas, una posibilidad de seguir creciendo desde una perspectiva de mejoramiento continuo, gracias a la colaboración y generación de redes.

*8. Facilitar y mantener el intercambio y apoyo mediante el uso de distintos recursos Web*

Promover la sostenibilidad y la creación de nuevos recursos Web 1.0, 2.0 o 3.0 sobre ALFIN (portales, blogs, wikis, listas de discusión, comunidades virtuales, herramientas de Web semántica, etc.) en cada país y desde diferentes bibliotecas, instituciones educativas u organizaciones que fomenten la ALFIN en sus contextos; y apoyar e integrar dichos recursos, que gestionan distintos profesionales u organizaciones en Iberoamérica, para conocer más a fondo el desarrollo en cada contexto, y de la región en general, y de esa manera, dar cabida a mayores posibilidades de trabajo colaborativo.

*9. Posibilitar espacios y momentos de formación-actualización colaborativa e interdisciplinaria*

Generar espacios de formación presencial, a distancia, mixta o virtual, entre los profesionales de la información, educadores, informáticos, comunicadores, u otros profesionales vinculados con programas de formación en estas competencias, con el fin de perfeccionar la cualificación necesaria para ser mejores formadores de ALFIN, considerando las necesidades permanentes de formación en aspectos bibliotecológicos-informacionales, pedagógico-didácticos, tecnológico-informáticos y gerenciales-administrativos.

*10. Posicionar la importancia de la formación en estas competencias, en diferentes instancias locales, nacionales y regionales, basados en el reconocimiento que ha recibido de organizaciones de prestigio mundial*

Promover, entre las instancias gubernamentales, educativas y bibliotecológicas, el reconocimiento de la ALFIN, de la formación en competencias informacionales, como un aspecto fundamental en la educación actual, considerando el respaldo y reconocimiento que ha recibido de organismos internacionales y multilaterales como UNESCO, IFLA, OCDE, entre otros.

*11. Buscar que la formación en estas competencias responda a necesidades de información concretas, según las necesidades sociales de cada contexto*

Posibilitar espacios de formación, desde programas de ALFIN, en bibliotecas, instituciones educativas u otro tipo de organizaciones que formen en estas competencias, para aspectos concretos del vivir de los ciudadanos, la mejora de su calidad de vida o el ejercicio de su derecho a la información, tales como: competencias informacionales y... búsqueda de empleo, emprendimiento, gobierno en línea, equidad de género, comunicación y socialización de las personas por medios digitales, apoyo rural, etc.

*12. Generar temáticas de investigación pertinentes y que fomenten el trabajo colaborativo interdisciplinario y transdisciplinario*

Establecer temáticas de investigación aplicada que apoyen el crecimiento, desarrollo y evaluación de la ALFIN en diferentes contextos, que consideren los diversos niveles y formas educativas en las que se esté llevando a la práctica esta formación, para que se favorezca el trabajo conjunto entre profesores-capacitadores, catedráticos-investigadores, bibliotecólogos-bibliotecarios, y demás personas que puedan apoyar este proceso.

*13. Realizar y generar trabajos conjuntos para lograr diagnósticos actualizados sobre el desarrollo de esta formación en cada contexto*

Fomentar y facilitar el acceso a los insumos documentales, de contenidos y metodológicos que posibiliten la realización de diagnósticos y estados del arte en el desarrollo de la ALFIN en contextos institucionales, locales, nacionales y/o internacionales (especialmente iberoamericanos) sobre esta temática; y que permitan identificar y evaluar niveles de desarrollo y líneas de acción para avanzar en el tema, y formas de aprendizaje y adaptación de las experiencias de otros contextos y maneras de trabajo conjunto.

*14. Facilitar la formación y actualización de los profesionales de la información, actuales y futuros, en la adquisición de las competencias necesarias para actuar como adecuados líderes formativos*

Procurar el establecimiento y desarrollo, de asignaturas desde el pregrado o posgrado de las universidades, y de cursos continuos de actualización desde las asociaciones profesionales o programas de extensión universitaria; que apoyen la formación inicial, especializada y

permanente en esta temática de futuros o de los actuales bibliotecólogos, informáticos, educadores, comunicadores y demás profesionales que tienen un rol importante en la promoción de la formación en competencias informacionales en los distintos niveles educativos y en la sociedad en general, considerando tanto los aspectos bibliotecológicos-informacionales como los pedagógico-didácticos, los tecnológico-informáticos y los administrativo-gerenciales necesarios para adquirir la competencia necesaria como coordinador, formador y/o líder en programas de ALFIN.

#### *15. Considerar la multialfabetización, fomentando el trabajo conjunto e integrado de distintas instancias*

Establecer vínculos y relaciones colaborativas entre organizaciones, áreas, dependencias y demás instancias, en distintos contextos, niveles educativos y alcances, que trabajen por la formación en las competencias relacionadas directa o indirectamente con la información y su gestión eficaz, ética y crítica, para buscar así espacios y maneras de formación que propendan por la integración de las diferentes competencias y alfabetizaciones necesarias (multialfabetismo) para interactuar adecuadamente en la actual sociedad de la información (alfabetización lectoescrita + funcional + informática + visual + mediática + académica y/o informacional).

Para que esta visión sobre la alfabetización informacional y los compromisos y propuestas que se plantean de forma general en estas 15 ACCIONES se puedan llevar a la práctica, los ALFINEROS iberoamericanos nos comprometemos a buscar su aplicación a corto, mediano y largo plazo, desde nuestro contexto más próximo, en interacción con lo local, nacional e internacional (Iberoamérica y otros contextos), desarrollando acciones específicas que se irán divulgando periódicamente por diferentes medios.

### **3.2.4 Síntesis de períodos y línea de tiempo ALFIN-COMPINFO<sup>296</sup>**

Tras el análisis realizado a las diferentes producciones (contenidos) presentadas en los ítems anteriores, se puede decir en forma resumida, sintetizando todo el trabajo documental que soportó este capítulo y que es guía de desarrollo para esta investigación en sus dos diferentes momentos (general y específico); que se identifica que la ALFIN-COMPINFO ha vivido también 6 períodos en su proceso histórico hasta el momento, aunque con rangos de tiempo diferentes al contexto internacional de IL-INFOLIT<sup>297</sup>:

---

<sup>296</sup> Considerando la cantidad de referencias que se presentan como validación de las distintas afirmaciones y características de cada período, y al estar las mismas recopiladas en un solo espacio y con posibilidad de consulta vía Web, todas las referencias que se destacan a continuación, pueden consultarse en el Wiki-Repositorio ALFIN / IBEROAMÉRICA: <http://alfiniberoamerica.wikispaces.com>, y específicamente usando su herramienta de búsqueda. Por tanto, **NO SE ANEXAN DIRECTAMENTE A LA BIBLIOGRAFÍA DE ESTE CAPÍTULO**, ya que hacerlo implicaría una bibliografía completa de más de 50 páginas, y se considera que hay mayor facilidad de consulta de alguna referencia vía Web, ya que están todas recopiladas y la gran mayoría están con acceso a su texto completo (el 90% de los contenidos del Wiki-Repositorio).

<sup>297</sup> Es necesario anotar que en el caso de **España** algunas características de estos períodos se comienzan a vivir desde el período anterior, lo cual unido al nivel, cantidad y alcance de sus publicaciones, investigaciones y algunos proyectos aplicados implicaría estar en un nivel mayor a todos los países de Iberoamérica. Igualmente algunos de estos avances previos, *a la media de la región*, se darían en **México**.

El **primer período** sería el comprendido entre 1985 y 1994. De este período podríamos indicar que surgen unas primeras reflexiones para asumir la formación en información más allá de la tradicional instrucción bibliográfica y formación de usuarios (*solo servicios de la biblioteca*), y unas propuestas iniciales de nuevas formas y acciones formativas desde las bibliotecas con un concepto amplio de información y generación de conocimiento ([BERNAL CRUZ, 1985](#)).

Entre 1995 y 1999 se podría delimitar el **segundo período** el cual se caracterizaría por una mayor reflexión sobre el alcance y las necesidades de información de los usuarios y por ende las nuevas propuestas formativas que deben considerar las bibliotecas<sup>298</sup>, las cuales son resultado en su mayoría de tesis de posgrado, marcando en ello un avance en el conocimiento-práctica de la formación de usuarios. En este período como hechos más significativos aparecen las primeras referencias a la traducción del inglés de “*information literacy*” y se realizan los dos primeros Encuentros DHI en Ciudad Juárez-México y sus respectivas declaraciones (*con más de 30 ponencias-experiencias desde el contexto mexicano que van marcando el paso de la formación tradicional a una más actual*)<sup>299</sup>; y para el caso de España y Portugal, y posteriormente con influencia para la educación superior en toda Iberoamérica, la Declaración de Bolonia-Espacio Europeo de Educación Superior (*la formación por competencias*).

El **tercer período** estaría entre el 2000 y 2003, caracterizándose por<sup>300</sup>:

- conocimiento inicial de los estándares-normas y modelos de los países anglosajones

---

<sup>298</sup> GÓMEZ HERNÁNDEZ (1995); FERREIRA (1995); BENITO MORALES (1996, 1997); FERREIRO, (1997); MOREIRA OLIVEIRA (1997); OLIVEIRA y BLANCO (1998); CORTÉS (1999); CORTÉS y LAU (1999); MEARS (1999); RIVERA (1999); TISCAREÑO y CASTRO (1999); entre otros.

<sup>299</sup> Identificar las orientaciones de estas más de 30 ponencias en: <http://bivir.uacj.mx/dhi/Eventos/Default.htm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>300</sup> Por la cantidad grande de aspectos (hitos) en determinados períodos, se presentan con viñetas para facilitar su comprensión, y no como textos seguidos como en otros períodos con menos aspectos (hitos) característicos.

- primeras traducciones-adaptaciones de documentos claves a nivel internacional al contexto de países Iberoamericanos (por ej. la Declaración-Norma DHI Ciudad Juárez, 2002<sup>301</sup>)
- aparición de nuevos programas de ALFIN-COMPINFO (*de la formación de usuarios a la ALFIN*) apoyados en algunas herramientas de la Web 1.0
- reconocimiento cada vez mayor que la nueva sociedad, la sociedad de la información, con todas las fortalezas (múltiples fuentes, texto completo, comunicación) y amenazas (brecha digital) que ofrece internet en acceso a la información, requieren otras formas de formación, de enseñanza-aprendizaje de la información<sup>302</sup>, aunque aún con confusiones entre los niveles y alcances que implica la alfabetización digital-informática y la informacional.

Entre 2004 y 2007, se constituiría el **cuarto período** en el cual hay un aumento considerable de la publicación en esta temática (*ver figura 16*), lo cual está influenciado por la realización el mismo año (2004) del Congreso de IFLA en Argentina y la presencia de la sección sobre esta temática<sup>303</sup> y el 4to. Encuentro Internacional DHI-Ciudad Juárez en México, lo cual implicó que desde otros contextos mundiales se conocieran más algunos desarrollos y propuestas desde países Iberoamericanos.

Este período se puede caracterizar considerando varios aspectos (*hitos*) como:

<sup>301</sup> <http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Docs/Declaratorias/DeclaratoriaTercerDHI.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>302</sup> CAREGNATO (2000); GÓMEZ HERNÁNDEZ (2000); DUDZIAK (2000, 2001, 2003); GONZÁLEZ RAMOS (2000), ROSARIO TORRES (2000); GÓMEZ HERNÁNDEZ y BENITO MORALES (2001); BENITO MORALES (2001); PASADAS UREÑA (2001); DUDZIAK (2002); HATSCHBACH (2002); MATUS SEPÚLVEDA (2002); CÓRDOBA (2002); GAETE ZÚÑIGA, SAURINA DE SOLANES y LEIVA GONZÁLEZ (2002); GARCÍA GÓMEZ y DÍAZ GRAU (2002); PONJUÁN DANTE (2002); GÓMEZ HERNÁNDEZ y LICEA DE ARENAS (2002); MARZAL y TORRES (2002); MARTÍ LAHERA (2002, 2003); CORREIA (2002), OLIVEIRA (2002); CORREIA y TEIXEIRA (2002, 2003), SANLLORENTI (2003); CAMPELLO (2003); LEIVA, GAETE y SAURINA DE SOLANES (2003); CAÑEDO ANDALIA (2003); ARAYA, JIMÉNEZ y MEDINA (2003); PÉREZ ORMEÑO (2003); LUGO y MESA (2003); GÓMEZ HERNÁNDEZ y PASADAS UREÑA (2003); MUNTADA *et al* (2003); ORTOLL ESPINET (2003); MUMBRÚ y VIVES-GRÀCIA (2003); ORTOLL ESPINET (2003); CALZADA PRADO (2003), CALIXTO (2003); entre otros.

<sup>303</sup> <http://archive.ifla.org/IV/ifla70/prog04.htm> (Consultado: 21-6-2013)



- mayor diferenciación entre la alfabetización digital-informática y la informacional u otras alfabetizaciones-formaciones relacionadas<sup>304</sup>
- se comienza a entender cada vez más la ALFIN-COMPINFO como un proceso formativo necesario para todo ciudadano y profesional, no solo en el contexto de la educación formal (*Aprendizaje para toda la vida-Pensamiento Crítico*)<sup>305</sup>
- presentación de experiencias pioneras de la aplicación de ALFIN-COMPINFO en otras tipologías de bibliotecas diferentes a las universitarias, especialmente en escolares en determinados países<sup>306</sup>
- publicación de un primer Estado del arte en ALFIN-COMPINFO/IL-INFOLIT<sup>307</sup> (*aunque aún con muy poca información que represente especialmente la realidad de ALFIN-COMPINFO en Portugal y todos los países de América Latina, pero sí con mayor información de la realidad española*)<sup>308</sup>
- mayor reconocimiento y puestas en prácticas de la ALFIN-COMPINFO en procesos de gestión del conocimiento, inteligencia competitiva o de gobierno electrónico<sup>309</sup>
- incremento de procesos-programas formativos de ALFIN-COMPINFO considerando las recomendaciones o no conformidades desde los procesos de acreditación/reacreditación nacionales, regionales y/o internacionales o de

<sup>304</sup> PRESTA (2004); PÓVOLO, PANELLO y PIÑEIRO (2004); URIBE-TIRADO (2004); ANGULO MARCIAL (2006); FRESNO CHÁVEZ (2007); GÓMEZ HERNÁNDEZ (2007); PORTILLO, CIVIRA y CHÁVES (2007); entre otros.

<sup>305</sup> FERRONI (2004); DUDZIAK y FERREIRA (2004); LAU. (2004); LICEA JUDITH, RODRÍGUEZ y GÓMEZ HERNÁNDEZ (2004); TISCAREÑO y PALACIOS (2004); CASTILLO SÁEZ (2005); SILVA *et al* (2005); PASSOS y SANTOS (2005); SILVERA (2005); GÓMEZ HERNÁNDEZ y LICEA DE ARENAS (2005); PORTILLO FUENMAYOR y PIRELA MORILLO, (2005); DUDZIAK (2006); LAU (2006); SALAS LAMADRID (2007); URIBE-TIRADO (2007); MESA (2007); MIRANDA (2007); PASADAS UREÑA (2007); entre otros.

<sup>306</sup> MARZAL *et al* (2004); RUÍZ (2005); RODRIGUEZ y VIVES I GRACIA (2005); CUEVAS CERVERÓ (2005); ADRIÁN (2005); GARCARENENA (2006); RODRÍGUEZ PALCHEVICH (2006); EDUTEKA (2006); CAMPELLO (2006); MERLO-VEGA (2006); GUEDES (2007); LOZANO (2007); VÉLEZ DE MONCHAUX (2007); GÓMEZ-HERNÁNDEZ y PASADAS-UREÑA (2007); BENITO MORALES (2007); CUEVAS CERVERÓ (2007); AMÂNDIO (2007); ABEIRO *et al* (2007); entre otros.

<sup>307</sup> [http://www.infolitglobal.net/media/UNESCO\\_IL\\_state\\_of\\_the\\_art\\_report\\_-\\_Draft070803.doc](http://www.infolitglobal.net/media/UNESCO_IL_state_of_the_art_report_-_Draft070803.doc) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>308</sup> Uno de los propósitos de esta investigación es actualizar de manera permanente ese *estado del arte* desde el Wiki-Repositorio ALFIN / Iberoamérica.

<sup>309</sup> URIBE-TIRADO (2005); GARMENDIA BONILLA (2005); DELÍIS ALFONSO (2005); PEÑA VERA (2006); MELO y ARAÚJO (2007); GARCIA (2007); MIRANDA (2007); MOREIRA GARCIA (2007); entre otros.

certificación de calidad (ISO o EFQM) de las universidades y las bibliotecas mismas (*recomendaciones frecuentes de impulsar la formación en competencias informacionales*)<sup>310</sup>

- elaboración y divulgación de los primeros planes estratégicos o políticas de ALFIN-COMPINFO en determinadas universidades iberoamericanas y los logros alcanzados hasta el momento<sup>311</sup>
- mayor preocupación por el rol de las asociaciones de profesionales de la información por su papel y actualización en ALFIN-COMPINFO<sup>312</sup>
- presentación de diferentes reflexiones y las primeras acciones para que la formación sobre ALFIN-COMPINFO (*en competencias didácticas, informacionales y tecnológicas*) esté presente en los currículos de bibliotecología/documentación/ciencia de la información<sup>313</sup>
- incremento de las investigaciones tanto teóricas y bibliográficas como aplicadas sobre esta temática en diferentes países Iberoamericanos<sup>314</sup>
- aplicación y desarrollo de propuestas metodológicas y normativas con obligatoriedad-créditos o electivos para la adquisición de la ALFIN-COMPINFO en determinadas áreas del conocimiento (*ciencias de la salud, traducción, idiomas ingeniería, educación, trabajo social, administración, economía, etc.*)<sup>315</sup>

---

<sup>310</sup> GÓMEZ HERNÁNDEZ (2004); PASADAS UREÑA (2004); MORENO RESÉNDEZ *et al* (2004); PINTO (2005); PINTO (2006); PINTO y GARCIA (2006); PINTO, SALES y OSORIO (2007); MALHEIRO DA SILVA, FERNÁNDEZ MARCIAL y MARTINS (2007); entre otros.

<sup>311</sup> SAURINA DE SOLANES, GAETE ZÚÑIGA y LEYTON (2004); GONZÁLEZ B., D. y HORMAZABAL (2004); SRYTROVA, PERAGALLO y QUEZADA (2004); BUSTOS HERNÁNDEZ (2004); MUÑOZ y GONZÁLEZ (2004); GARCÍA LÓPEZ *et al* (2004); TORRES (2004); VIERA VALDÉS (2005); CAVALCANTE (2006); ARDILA y MARTÍNEZ (2006); MENESES PLACERES (2006); MENESES PLACERES (2006); MARZAL *et al* (2006); CORTÉS, MEARS y PALACIOS (2006); CORTÉS y MEARS (2006); MARTÍ LAHERA (2007); RODRÍGUEZ CASTILLA (2007); MACHIN-MASTROMATTEO (2007); entre otros.

<sup>312</sup> VIVES I GRÀCIA, J. (2004); PERUCHENA ZIMMERMANN (2006); entre otros.

<sup>313</sup> ROJAS DÍAZ y ALARCÓN LEIVA (2004); MARZAL (2004); MIRANDA y MENESES (2006); VALDERRAMA (2006); MATUS SEPÚLVEDA y LOYOLA CONTRERAS (2007); VITORINO (2007); LINS (2007); MIRANDA (2007); FERNANDEZ VALDES *et al* (2007); GUERRA PÉREZ (2007); GARCÍA-OROZCO (2007); entre otros.

<sup>314</sup> GÓMEZ HERNÁNDEZ; LICEA DE ARENAS y RODRIGUEZ (2004); RENDÓN GIRALDO, NARANJO VÉLEZ y GIRALDO ARREDONDO (2005); CORTÉS (2005); NARANJO VÉLEZ *et. al.* (2006); LECARDELLI y SCHOFFEN (2006); VARELA VARELA y GUIMARÃES (2006); FIALHO y ANDRADE (2007); CALZADA PRADO y MARZAL (2007); MOREIRO GONZÁLEZ; CORDOBA y TEJADA ARTIGAS (2007); LICEA DE ARENAS (2007); entre otros.

<sup>315</sup> RODRÍGUEZ GONZÁLEZ (2004); ABREU BÁEZ y SOLÁ (2004); DÉCIA (2005); HAYASHI *et al* (2006); NODARSE RODRÍGUEZ (2005); PINTO (2005); RODRÍGUEZ CAMIÑO, PINEDA

- o y finalmente, mayor cualificación de los profesores y bibliotecarios para el éxito educativo de estos procesos<sup>316</sup>.

El quinto período, establecido desde el análisis general (*figura 14*), tendría tras el análisis más específico, un año límite, ya que a partir del 2012 se considera que hay diferentes *hitos* que conllevan a un nuevo período, como veremos más adelante.

Por tanto, de este **quinto período** (2008-2011) se puede indicar que el mismo está marcado por:

- o realización de los Talleres UNESCO/IFLA “Formación en ALFIN de Formadores” (en Granada-España y en Lima-Perú)<sup>317</sup>
- o crecimiento en la transformación de las Bibliotecas en CRAI’s<sup>318</sup> y el trabajo colaborativo entre las instituciones<sup>319</sup> y el lugar primordial de la formación<sup>320</sup> que dicha transformación implica

FERNÁNDEZ y SARRIÓN NAVARRO (2006); RÍOS MORGAN y LAU (2006); SOLIS VALDESPINO y VALDEZ RAMOS (2006); SOLÍS VALDESPINO (2006); DULZAIDES IGLESIAS y MOLINA GÓMEZ (2007); ORDOÑEZ (2007); SÁNCHEZ DÍAZ (2007); VIERA VALDÉS, PONJUÁN DANTE y MARTÍ LAHERA (2007); VALDÉS PAYO y AGUILERA CASTILLO (2007); PINTO y SALES (2007); CORTÉS VERA (2007); VALADEZ OLGUÍN (2007); entre otros.

<sup>316</sup> BELLUZZO (2004); BELLUZZO, KOBAYASHI y FERES (2004); BELLUZZO y MICELI KERBAUY (2004); DIAS, M.M.K *et al* (2004); ORTOLL ESPINET (2004); MONTERO LUCENA y ROCA LEFLER, M. (2004); DUDZIAK y VILLELA (2005); GARCÍA-BALLESTEROS (2005); ROSETTO (2006); MARTY DELGADO *et al* (2006); ROCA LEFLER (2006); MORALES CAMPOS (2006); DUDZIAK (2007); NARANJO VÉLEZ (2007); VARELA PRADO (2007); SÁNCHEZ AMBRIZ (2007); entre otros.

<sup>317</sup> <http://sw1.ugr.es/biblioteca/course/view.php?id=3> - <http://taller.pucp.edu.pe/alfabetizacion/> (Consultados: 20-6-2012)

<sup>318</sup> \* VII Jornadas CRAI-ALFIN (Alicante, 2010). <http://Web.ua.es/es/jornadas-crai/postjornadas.html> (Consultado: 21-6-2013)

\* IX Jornadas CRAI-ALFIN (Santiago de Compostela, 2011) <http://www.usc.es/es/congresos/crai/post.html> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>319</sup> \* I Jornada de Trabajo de Responsables de ALFIN en las bibliotecas universitarias españolas (Madrid, 2009)

\* II Jornada de Trabajo de Responsables de ALFIN en las bibliotecas universitarias españolas (Granada, 2010)

\* III Jornada de Trabajo de Responsables de ALFIN en las bibliotecas universitarias españolas (Madrid, 2011).

<http://www.rebiun.org/documentos/Paginas/Jornadas-de-Alfabetizaci%C3%B3n-Informacional-%28ALFIN%29.aspx> (Consultados: 21-6-2013)

<sup>320</sup> PINTO, SALES y OSORIO (2008); MARZAL (2008); CUEVAS CERVERÓ y VIVES I GRÀCIA (2008); PINTO y URIBE-TIRADO (2010); ZAYAS y FERNÁNDEZ (2011); entre otros.

- papel fundamental de la ALFIN-COMPINFO considerando la perspectiva de multialfabetización discutida desde diferentes disciplinas, organizaciones y niveles educativos<sup>321</sup>
- crecimiento y surgimiento de diferentes blog y recursos Web 2.0 como fuentes claves para el desarrollo y conocimiento de la ALFIN-COMPINFO en distintos contextos<sup>322</sup>
- mayor trabajo en ALFIN-COMPINFO utilizando didácticas activas, soportadas, como medio y contenido de aprendizaje, en el e-learning, la Web 2.0 y/o la tecnología móvil especialmente en las bibliotecas universitarias<sup>323</sup>; el crecimiento de programas de ALFIN-COMPINFO tanto en bibliotecas escolares<sup>324</sup> como en bibliotecas públicas y nacionales en ciertos países<sup>325</sup>
- elaboración de la guía de buenas prácticas, la identificación de las competencias informáticas e informacionales (CI2) y la presencia en el plan

<sup>321</sup> CAMPAL GARCÍA (2008); AREA MOREIRA, GROS y MARZAL (2008, 2009); GÓMEZ HERNÁNDEZ, CALDERÓN REHECHO y MAGÁN WALS (2008); AREA MOREIRA (2010, 2011); entre otros.

<sup>322</sup> Ver recopilación de recursos Web 1.0 y 2.0 en URIBE-TIRADO (2010a, b); o en: <http://alfiniberoamerica.blogspot.com> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>323</sup> NARANJO VÉLEZ (2008); MACHIN-MASTROMATTEO (2008); GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO (2008); PINTO y SALES (2008); URIBE-TIRADO (2008); VARELA PRADO (2008); EVANGELISTA *et al* (2008); VALADEZ OLGUIN *et al* (2008); VARELA PRADO (2009); LISOWSKA (2009); ACOSTA FIGUEREDO (2009); FLORES RIVERA (2009); AZORÍN MILLARUELO y SÁNCHEZ SUÁREZ (2009); VITORINO (2009); GARCÍA-RIVADULLA (2010); FINO GARZÓN y VALDERRAMA ESPEJO (2010); BONILLA (2010); ROBLES HERNÁNDEZ, y LEÓN OSORIO (2010); ASTILLO ECHEVARRIA, HERNÁNDEZ MITJANS y RODRÍGUEZ REYES (2010); HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ (2010); SÁNCHEZ SUÁREZ (2010); AMAT (2011); MANSILLA (2011); MARÍN (2011); OCHOA y HERNÁNDEZ REYNOSO (2011); TERRAZAS (2011); FERNÁNDEZ-MOLINA (2011); CASTAÑO-MUÑOZ y URIBE-TIRADO (2011); DOMÍNGUEZ FLORES y WANG (2011); MACHIN-MASTROMATTEO (2011); ECHAVARRÍA ESTOL y DELFINO RODRÍGUEZ (2011); SASTRE-SUAREZ *et al* (2011); DÁVALOS ALCOCER y TENA ESPINOZA (2011); GUTIÉRREZ (2011); FERRÁN FERRER y GARRETA DOMINGO (2011); VILLALUSTRE MARTÍNEZ y DEL MORAL PÉREZ (2011); entre otros.

<sup>324</sup> BUSTAMANTE SÁNCHEZ y OSAL GOYO (2008); DURBAN (2008); DURBAN ROCA y GARCÍA GUERRERO (2008); VEGA DÍAZ, G.; ROJAS-DRUMMOND y MAZÓN PARRA (2008); PÉREZ LÓPEZ y GÓMEZ NARVÁEZ (2009); FARIAS y VIEIRA VITORINO (2009); BANDINI (2010); CONCHA (2010); CARREÑO GÓMEZ (2010); LÓPEZ (2011); MARZAL (2009); MARZAL y PARRA VALERO (2009); MARZAL y SELLERS DE LOS RÍOS (2011); CONFORTI *et al* (2011); CONFORTI, GARCARENNA y VARELA (2011); ALVIM (2011); entre otros.

<sup>325</sup> WHITFIELD (2008); CAMPAL GARCÍA (2008, 2010); MANIEGA-LEGARDA, PÉREZ-SALMERÓN y GUERRERO-TORRES (2008); MACHETT (2008); GRUPO DE TRABAJO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (2009); PINTO *et al* (2009); MARZAL y PARRA VALERO (2009); MASIS ROJAS (2009); WHITFIELD y CALIXTO (2009); CERETTA SORIA (2010); PACHECO CASTILLO (2010); FINO GARZÓN (2010); FINO GARZÓN y CASTAÑEDA (2010). MENDOZA y SALA (2010); CASTILLO SÁEZ (2010); BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA (2010); SIERRA ESCOBAR (2011); MORALES SÁNCHEZ y VENEGAS VALENCIA (2011); SIMEÑO *et al* (2011); DURBAN ROCA (2011); entre otros.

estratégico de la línea de Alfabetización Informacional en REBIUN-España y estos como modelo para otras redes, universidades y países<sup>326</sup>

- mayor presencia concreta de ALFIN-COMPINFO en currículos de diferentes profesiones y en determinadas universidades<sup>327</sup>, aunque aún sin ser tan

---

<sup>326</sup> \* REBIUN-Red de Bibliotecas universitarias de España (2008). Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las Universidades españolas. [http://rebiun.org/export/docReb/guia\\_buenas\\_practicas.doc](http://rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc) (Consultado: 21-6-2013)

\* REBIUN-Red de Bibliotecas universitarias de España (2010). Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado. [http://www.rebiun.org/doc/documento\\_competencias\\_informaticas.pdf](http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

\* REBIUN-Red de Bibliotecas universitarias de España. Plan estratégico a 2010: <http://www.rebiun.org/Linea2/> y Plan estratégico a 2020: [http://www.rebiun.org/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/docReb/PE\\_REBIUN\\_2020.pdf&%5d](http://www.rebiun.org/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/docReb/PE_REBIUN_2020.pdf&%5d) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>327</sup> En Ciencias de la Información (bibliotecología-documentación): LISTON y SANTOS (2008); NASCIMENTO y BERAQUET (2008); GÓMEZ HERNÁNDEZ y LICEA DE ARENAS (2008); FLORES y VARGAS (2008); DA MATA (2009); CRUZ DOMÍNGUEZ, I.G. (2009). FRANCO SANTOS y GALVÃO BAPTISTA (2010); MESA (2010); VITORINO y PIANTOLA (2010); SOUSA y NASCIMENTO (2010); QUINDEMIL TORRIJOS (2010); OLIVEIRA COSTA *et al* (2011); MENESES-PLACERES y FRÍAS GUZMÁN (2011); TARANGO *et al* (2011); BARRIGA y PUENTE PALAZUELOS (2011); entre otros.

En Ciencias de la Salud: FERNÁNDEZ VALDÉS (2008); VELIZ ROJAS y TORO (2008); PETINARI *et al* (2009); MARTÍNEZ MORILLA *et al* (2009); AZEVEDO y MARÃO BERAQUET (2010); DOMÍNGUEZ AROCA (2010); AZEVEDO (2011); FERNÁNDEZ VALDÉS (2010); SASTRE-SUAREZ *et al* (2011); GARCÍA MARTÍNEZ (2011); SERRANO (2011); entre otros.

En Ciencias Agrarias: BASULTO RUÍZ. (2008); ARAGÓ y LÓPEZ, J. (2011); BRUNO y FADER (2011); ANGULO CAMACHO y RODRIGUEZ AGUILAR (2011); entre otros.

En Ciencias de la Comunicación: PUERTAS y PINTO (2009); LAU y CORTÉS (2009); BECKMAN CAVALCANTE y BELLUZZO (2011); CÓL y BELLUZZO (2011); MENESES PLACERES (2011); entre otros.

En Ciencias Sociales y Humanas: BARRIOS FERNÁNDEZ (2008); TRAMULLAS y SÁNCHEZ-CASABÓN (2010); entre otros.

En Idiomas, Traducción, Lingüística: PINTO y SALES (2009); DOMÍNGUEZ FLORES y RODRÍGUEZ (2009); PINTO y SALES (2010); SOLIS VALDESPINO y RAMÍREZ CAMPOS (2010); entre otros.

En Deporte - Educación Física: ARÉVALO BAEZA; DOMÍNGUEZ AROCA y IGLESIA SÁNCHEZ, (2011); entre otros.

En Ciencias Básicas: SÁNCHEZ DÍAZ (2010); GUEDES y CARVALHO (2011), en Ciencias Farmacéuticas: MACHADO RIVERO (2010), en Ingenierías: RODRÍGUEZ CASTILLA y TORRICELLA MORALES (2008); en entre otros.

En varias ciencias (disciplinas): GIL JARAMILLO (2008); GONZÁLEZ (2008); BASTIDAS SÁNCHEZ (2008); GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO (2009); DOMÍNGUEZ FLORES (2009); HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ (2009); TRENCH RUBAL y CANTOS PUIG (2009); YÁÑEZ (2009); HERNÁNDEZ VÁZQUEZ y VELÁZQUEZ BOIRIÉ (2009); DOMÍNGUEZ FLORES (2010); MATURANA SALAS (2010); SAURINA DE SOLANES (2010); GÓMEZ DUEÑAS (2010); SANCHEZ LAFUENTE *et al* (2010); ALEMANY MARTÍNEZ y CANDELA HIDALGO (2010); CÁRDENAS (2010); QUEVEDO PACHECO (2011); LADRÓN DE GUEVARA (2011); VERDE (2011); ALBORNOZ PIERATTINI y MUÑOZ (2011); JARAMILLO, HENNIG y RINCÓN (2011); BARBOSA CHACÓN (2011); CAÑEDO IGLESIAS y ZAMORA FONSECA (2011); HERNÁNDEZ-PEREZ *et al* (2011); LLORENS LARGO (2011); SALVADOR OLIVAN *et al* (2011); VILLADÓNIGA GÓMEZ (2011); GONZÁLEZ (2011); GOMEZ CRUZ y MONTES DE OCA (2011); CÁDIZ OCASIO (2011); entre otros.

masiva y permanente en todas las universidades iberoamericanas como lo requiere la sociedad actual

- importancia de la evaluación y del desarrollar y compartir metodologías-instrumentos para presentar resultados considerando tanto los comportamientos informacionales de inicio (pre-test) como de salida (post-test) y así validar los aprendizajes-competencias adquiridas<sup>328</sup>
- y finalmente, más investigaciones y sus respectivas publicaciones, no solo en revistas, memorias de eventos o libros de alcance iberoamericano, sino también mundial (*con índice de impacto*) y varios de ellos en inglés<sup>329</sup>.

Para terminar, se estaría dando a partir de 2012, y aún en desarrollo, el inicio de un **sexto período**, ya dilucidado desde el análisis general pero confirmado tras el análisis específico de estos más de 1500 documentos-contenidos de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica.

Este período podría denominarse de **posicionamiento-crecimiento**, caracterizado por:

- incremento poco a poco de la ALFIN-COMPINFO, como un tema de mayor discusión en los Planes Nacionales de Educación y en los Planes Estratégicos de las Universidades, gracias a las iniciativas desde UNESCO que involucran a los países Iberoamericanos considerando especialmente la Declaración de Moscú (2012)<sup>330</sup> y la *Recomendación* para asumir la Alfabetización

---

<sup>328</sup> CUENCA, ALVAREZ y NORONHA (2008); URIBE-TIRADO *et al* (2008); MENESES PLACERES (2008); PINTO, FERNÁNDEZ y DOUCET (2008); MARZAL, CALZADA PRADO y VIANELLO (2008); SOMOZA FERNANDEZ y ABADAL (2009); PINTO (2010); PINTO, FERNÁNDEZ-RAMOS y DOUCET (2010); LOPES y PINTO (2010); PINTO (2010); MARCIALES VIVAS *et al* (2010); URIBE-TIRADO (2010); MENESES PLACERES (2010); MALHEIRO DA SILVA (2010); MARZAL, PARRA-VALERO y COLMENERO (2011); SAURINA DE SOLANES y FLORES PARRAGUEZ (2011); MENESES-PLACERES y PINTO (2011); VEGA DÍAZ, PALACIOS SALINAS y QUIJANO SOLÍS (2011); entre otros.

<sup>329</sup> Ver notas al pie del **Capítulo 1: No. 74 y No. 90**, las cuales reportan 74 publicaciones de impacto de autores iberoamericanos para este período (2008-2011), cifra muy superior a la de períodos anteriores que sumarían: 14 publicaciones. A su vez, de esas 74 publicaciones, 12 serían en inglés, lo que equivaldría al 16%.

<sup>330</sup> [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In\\_Focus/moscow\\_declaration\\_mil\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/moscow_declaration_mil_es.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

Informacional y en Medios como estrategia clave en la educación de todos los países (2013)

- mayor publicación, y en forma constante, de los desarrollos teórico-conceptuales y aplicados tanto en publicaciones de alcance iberoamericano, pero sobre todo, de alcance internacional<sup>331</sup>
- aumento de la mirada como interrelación, entre la ALFIN-COMPINFO y la multialfabetización como se ha venido dando en el contexto mundial de IL-INFOLIT
- participación mayor y más activa en congresos de alcance mundial y el aprovechamiento de los recursos de la Web 2.0 como medios-actividades de divulgación-intercambio académico científico entre los países iberoamericanos y de Iberoamérica para la IL-INFOLIT a nivel mundial<sup>332</sup>

---

<sup>331</sup> Como se muestra en la figura 18, a partir de 2012 hay un aumento importante en la publicación de esta temática por autores iberoamericanos, ya que por ejemplo, ésta se aumentó en un 25% si se compara 2011 con 2012, y en un 47% si se compara 2010 con 2012.

A su vez, el 2012 conllevó la publicación de varios textos monográficos (libros y revistas) sobre el tema con la participación de diferentes autores iberoamericanos:

CAMPAL GARCÍA, M.F. -Coord.- (2012). Monográfico sobre Alfabetización Informacional: "*Veintitantas experiencias ALFIN y una canción esperanzada*". ALFARED. (Homenaje a la revista Educación y Bibliotecas). <http://www.alfared.org/content/veintitantas-experiencias-alfin-y-una-cancion-esperanzada/1287> (Consultado: 21-6-2013)

CALDERÓN REHECHO, A. -Coord.- (2012). Revista Española de Documentación Científica. Monográfico: "*Competencias sin competencia: la ALFIN y sus circunstancias*". <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/issue/view/78> (Consultado: 21-6-2013)

HERNÁNDEZ SALAZAR, P. -Coord.- (2012). *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica*. México: UNAM. 496 p. [http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/tendencias\\_alfabetizacion\\_informativa.pdf](http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/tendencias_alfabetizacion_informativa.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

TARANGO, J. y MENDOZA-GUILLÉN, G. -Coord.- (2012). *Didáctica básica para la alfabetización informacional*. Buenos Aires: Alfagrama. 384 p.

Además de la publicación, como resultados de avance de esta investigación, de varios estados del arte, desde la información que proporcionan los sitios Web de las bibliotecas universitarias para los países de: Argentina- Brasil - Chile - Colombia - Costa Rica - Cuba - España - México - Perú - Portugal - Puerto Rico - Venezuela.

<http://alfiniberoamerica.blogspot.com/2012/06/analisis-de-alfin-para-las-bibliotecas.html>

<sup>332</sup> Por ejemplo, referencias del quehacer de ALFIN-COMPINFO en el principal blog de esta temática a nivel mundial "*Information Literacy Weblog*" coordinado por Sheila Webber: <http://information-literacy.blogspot.com/search/label/South%20America>; en el portal "*The European Observatory on IL Policies and Research*" coordinado por Carla Basili: <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/index.php?id=enil-network-news-2012>; en el sitio Web de IFLA: <http://www.ifla.org/publications/havana-declaration>; entre otros. (Consultados: 21-6-2013)

O que, como se mencionó anteriormente, la presencia de 23 trabajos en diferentes modalidades de autores iberoamericanos en el European Conference on Information Literacy (ECIL-2013): <http://www.alfared.org/blog/informacion-general/1428> (Consultados: 21-6-2013)

- y finalmente, en forma especial y relacionado con lo anterior, el inicio y consolidación de propuestas colaborativas concretas al interior de los países y entre los países iberoamericanos para llevar a cabo los compromisos (*algunas de las 15 acciones*) establecidos desde la Declaración de la Habana (2012)<sup>333</sup>, que como se ha indicado, se ha traducido a varios idiomas y ha sido divulgada en dichos contextos.

Para concluir este capítulo, es importante reiterar, que estos seis períodos de tiempo son una guía, pero como se ha mencionado con anterioridad, es una generalización que lleva a que sean los países iberoamericanos más avanzados en ALFIN-COMPINFO las hayan vivido o estén viviendo.

A su vez, hay conciencia que desafortunadamente otros países iberoamericanos apenas están comenzando en esta temática y no han vivido muchos de procesos, mencionados como característicos de los distintos períodos, pero el que haya otros países avanzados, más que una amenaza, es una oportunidad para avanzar más rápido y alcanzar mejores niveles de incorporación de la ALFIN-COMPINFO en la ciudadanía en general, en los niveles educativos, y más especialmente en las universidades que es el énfasis de esta investigación.

Es decir, unir *aportes desde la diversidad e identidad*, transitar un camino que para algunos ha iniciado desde hace un tiempo, para otros está iniciando y para otros apenas iniciará, por tanto, hay mucho por recorrer, pero no es imposible alcanzar los niveles de los países desarrollados en IL-INFOLIT aunque desde las características y necesidades de nuestro contexto que lo hacen diferente, que nos invitan a adaptar más que a adoptar, manteniendo una actitud de intercambio permanente (*benchmarking*) pero siendo siempre críticos y contextuales.

---

<sup>333</sup> Por ejemplo, el proceso seguido desde UNICI2: <http://listserv.rediris.es/cgi-bin/wa?A2=ind1212C&L=IWETEL&F=&S=&X=38DB0410AB1F0F54C1&Y=auribe%40bibliotecologia.udea.edu.co&P=32796v> (Consultado: 21-6-2013)



### 3.3 MODELOS, ESTÁNDARES, PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y PLANES DE ALFIN-COMPINFO A NIVEL UNIVERSITARIO

Tras el recorrido anterior por los períodos de desarrollo de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica y su interrelación con el contexto internacional, por efectos del alcance de esta investigación, y para así tener una mirada más detallada de ALFIN-COMPINFO en el contexto universitario (*seguir la tendencia de ir de lo más general a lo más específico*) es necesario al igual que se hizo en el [Capítulo 1](#) para el nivel internacional, hacer un recuento de lo que a hoy, desde esta región, se ha desarrollado en cuanto a *Modelos y Normas-Estándares* de ALFIN-COMPINFO en Universidades-Instituciones de Educación Superior<sup>334</sup>, sin olvidar que desde el [Capítulo 2](#) se presentó una propuesta de clasificación de los niveles de incorporación de ALFIN-COMPINFO en las universidades, pero por sus perspectivas de impacto más allá del contexto Iberoamericano, se hizo desde ese capítulo anterior.

Es importante recalcar para este ítem, que al igual que en contextos internacionales, los desarrollos universitarios son los que más impulso ha dado a la ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica, pudiéndose decir que en más de un 85%<sup>335</sup>, ya que a nivel de bibliotecas públicas y especializadas, a nivel de educación básica-secundaria, hay acciones muy relevantes pero muy pocas considerando su alcance y cantidad, el contexto informacional y educativo de nuestras sociedades.

Por tanto, respecto a **Modelos** de ALFIN-COMPINFO se pueden mencionar en términos generales los siguientes, incluyendo algunas propuestas indirectamente relacionadas y no siempre desde la perspectiva del nivel universitario (*escolar-secundario, biblioteca pública*), pero que le han influenciado:

---

<sup>334</sup> La información referente a programas destacados desde el nivel universitario en Iberoamérica se desarrollará en el capítulo 5, por ser resultado y punto de partida metodológico para la identificación de las lecciones aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica.

<sup>335</sup> Este porcentaje se basa en el lugar de procedencia organizacional-institucional de los autores de las diversas publicaciones reportadas y el lugar de aplicación (tipo de biblioteca, nivel de educación) de los aportes teórico-conceptuales y aplicados que dichas publicaciones presentan.

## **Brasil**

- Competência em informação: melhores práticas educacionais voltadas para a Information Literacy (DUDZIAK, 2005)<sup>336</sup>

## **Colombia**

- Lineamientos y Directrices para la Formación de Usuarios de la Información (NARANJO *et al*, 2006)<sup>337</sup>
- Modelo Gavilán (2006)<sup>338</sup>
- Modelo de Formación de usuarios de la Información MOFUS (NARANJO *et al*, 2009)
- Huellas digitales. (BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA, 2010)<sup>339</sup>
- Niveles de incorporación de ALFIN en universidades y Escuelas/Facultades de Bibliotecología/Documentación/Ciencia de la Información. (URIBE-TIRADO, 2010)<sup>340</sup>

## **Cuba**

- ALFINEV: propuesta de un modelo para la evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior en Cuba. (MENESES PLACERES, 2010)
- Modelo MAIPU. Desarrollo de competencias informacionales en estudiantes de Bibliotecología y Ciencias de la Información. (QUINDEMIL TORRIJO, 2010).

## **España:**

- Habilidades y Estrategias para Buscar, Organizar y Razonar la Información - HEBORI (BENITO MORALES, 1996)
- E-COMS (PINTO, 2004)<sup>341</sup>
- INFOLITTRANS/ALFINTRA. (PINTO, 2005)<sup>342</sup>
- ALFIN-EEES (PINTO, 2005-2006)<sup>343</sup>
- Guía de Buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas. REBIUN (2008)<sup>344</sup>
- PC. Guia per desenvolupar les competències genèriques en el disseny de titulacions "Ús solvent dels recursos d'informació". Institut de Ciències de l'Educació. (2008)<sup>345</sup>

---

<sup>336</sup> [http://eprints.rclis.org/6876/1/166\\_DUDZIAK\\_CBBB\\_2005b.pdf](http://eprints.rclis.org/6876/1/166_DUDZIAK_CBBB_2005b.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>337</sup> <http://bibliotecologia.udea.edu.co/formausuarios/parte2/index.htm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>338</sup> <http://www.eduteka.org/modulos/1/150> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>339</sup> <http://www.huellas.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=38665> (Consultado: 14-7-2011)

<sup>340</sup> [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14231/1/ALFIN\\_EN\\_LA\\_UNIVERSIDAD.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14231/1/ALFIN_EN_LA_UNIVERSIDAD.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>341</sup> <http://www.mariapinto.es/e-coms/> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>342</sup> [http://www.mariapinto.es/alfintra/contenido/COMPETENCIA\\_DOCUMENTAL.pdf](http://www.mariapinto.es/alfintra/contenido/COMPETENCIA_DOCUMENTAL.pdf) -  
<http://www.mariapinto.es/alfintra/> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>343</sup> <http://www.mariapinto.es/alfinees/AlfinEEES.htm> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>344</sup> [http://www.rebiun.org/export/docReb/guia\\_buenas\\_practicas.doc](http://www.rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>345</sup> [http://www.upc.edu/ice/portal-de-recursos/publicacions\\_ice/guies-per-desenvolupar-les-competencies-generiques-en-el-disseny-de-titulacions/us-solvent-dels-recursos-dinformacio/at\\_download/file](http://www.upc.edu/ice/portal-de-recursos/publicacions_ice/guies-per-desenvolupar-les-competencies-generiques-en-el-disseny-de-titulacions/us-solvent-dels-recursos-dinformacio/at_download/file) (Consultado: 21-6-2013)

- US. Las competencias informacionales (CI) en las titulaciones de grado y postgrado de la Universidad de Sevilla. Propuesta de integración. Documento de trabajo interno. Biblioteca de la Universidad de Sevilla-Servicios centrales (2009)<sup>346</sup>
- Modelo DURBAN: Biblioteca escolar y competencia informacional (2010)<sup>347</sup>
- Competencias genéricas en información (UNED, 2012)<sup>348</sup>.

### **México:**

- Modelo para generar programas sobre la formación en el uso de tecnologías de información.(HERNÁNDEZ, 2004)

Respecto a **Normas-Estándares** de ALFIN-COMPINFO, estarían:

### **Colombia**

- Modelo integrador de 7 macro-competencias de ALFIN. (URIBE-TIRADO, 2008)<sup>349</sup>.

### **Cuba**

- Normas de competencias informacionales para el Sistema Nacional de Información en Salud (2008)<sup>350</sup>
- Manifiesto de la Alfabetización Informacional en las Bibliotecas de Ciencias de la Salud de Cuba (2008)<sup>351</sup>

### **España**

- Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado (2010)<sup>352</sup>.

### **México:**

- *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior: declaratoria. DHI-Ciudad Juárez* (2002)<sup>353</sup>

<sup>346</sup> [http://bib.us.es/aprendizaje\\_investigacion/formacion/common/propuesta\\_alfin.pdf](http://bib.us.es/aprendizaje_investigacion/formacion/common/propuesta_alfin.pdf) (Consultado:21-6-2013)

<sup>347</sup> [http://www.plec.es/documentos.php?id\\_seccion=7&id\\_documento=128&nivel=Secundaria#](http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=7&id_documento=128&nivel=Secundaria#) (Consultado:21-6-2013)

<sup>348</sup> [http://ocw.innova.uned.es/competencias\\_BCA/curso/contenidos/html/guia/contenidos.html](http://ocw.innova.uned.es/competencias_BCA/curso/contenidos/html/guia/contenidos.html) (Consultado:21-6-2013)

<sup>349</sup> <http://eprints.rclis.org/handle/10760/12606/6/3.pdf> (Consultado:21-6-2013)

<sup>350</sup> [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352008000400003&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400003&lng=es&nrm=iso) (Consultado:21-6-2013)

<sup>351</sup> <http://www.uvirtual.sld.cu/Members/rzayas/plonearticlemultipage.2008-05-18.4801589302/manifiesto-de-la-alfabetizacion-informacional-en-las-bibliotecas-de-ciencias-de-la-salud/> (Consultado:21-6-2013)

<sup>352</sup> [http://www.rebiun.org/doc/documento\\_competencias\\_informaticas.pdf](http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf) (Consultado:21-6-2013)

<sup>353</sup> <http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Docs/Declaratorias/DeclaratoriaTercerDHI.pdf> (Consultado:21-6-2013)

Por último, para terminar este capítulo, que cierra el marco histórico que incluye también los [Capítulos 1](#) y [2](#), es importante indicar que a nivel universitario, además de los Modelos y Normas-Estándares presentados, varios Planes de ALFIN-COMPINFO de determinadas universidades y/o contextos, han tenido una gran influencia y se han convertido en guía para muchas otras universidades para efectos de la planeación administrativo-estratégica y didáctico-pedagógica que implica esta formación para su adecuado funcionamiento.

En este sentido, aunque en esto se profundizará más adelante cuando se estén describiendo las lecciones aprendidas, se destaca la influencia que ha generado que la Red de Bibliotecas Universitarias de España –REBIUN– haya considerado la ALFIN-COMPINFO como una de sus líneas estratégicas<sup>354</sup>, ya que esto ha conllevado a que varias de las bibliotecas universitarias asociadas hayan desarrollado o potenciado sus propios planes.

A su vez, gracias a las ventajas de Internet y la filosofía del compartir, del acceso abierto, muchos de esos planes se hayan convertido, con sus debidas adaptaciones, en guía (parámetros) para otras universidades españolas o de otros países iberoamericanos, por lo que era importante mencionarlo antes de finalizar este marco histórico y sus hitos<sup>355</sup>.

---

<sup>354</sup> <http://www.rebiun.org/Linea2/> (Consultado:21-6-2013)

<sup>355</sup> <http://bit.ly/18gBcKS> (Consultado:21-6-2013)

## CAPÍTULO 4.

### LECCIONES APRENDIDAS: DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO A LA PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA. DIFERENTES MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA SU IDENTIFICACIÓN-CAPTURA EN PROGRAMAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

*Formalizing the lessons learned from experience, validating and discussing them, putting them into practice: here are few major issues in “the continuous and multifaceted fight against delusion and deception”*  
Edgar Morin

#### 4.1 LECCIONES APRENDIDAS. CONCEPTO Y RELACIONES

En los últimos años uno de los conceptos que en los ámbitos organizacionales y educativos más se escucha es el de “**Lecciones Aprendidas**”.

La razón para ese uso tan frecuente se debe al desarrollo las últimas tres décadas de dos corrientes teórico-prácticas que desde el ámbito empresarial se han ido identificando, desarrollando y adaptando a las exigencias de la sociedad actual: Aprendizaje Organizacional –*Organizational Learning*– y Conocimiento Organizacional –*Organizational Knowledge*–.

Corrientes que no son un producto y resultado aislado del cambio que han generado las tecnologías de la información y la comunicación –TIC–, sino por el contrario, son consecuencia de la influencia de éstas en las formas de producción de bienes y servicios, dando paso a que la generación de la “riqueza” y la producción, no estén ya orientados a la tierra y a la industria, sino al conocimiento, donde el aprendizaje permanente (*personal y organizacional*) y el trabajo en red (*de personas y sistemas*) son los que conducen a la innovación, son su vehículo obligatorio y constitutivo.

Es este cambio de orientación, enmarcado en las TIC, el que ha dado origen al nombre de la sociedad actual como: *Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento, Sociedad de la Información y del Conocimiento*, etc.; según la posición conceptual que se asuma acogándose a los postulados

de determinados autores<sup>356</sup>, o a las críticas de otros<sup>357</sup>. Estas críticas especialmente enfocadas a si realmente ya nuestra sociedad se centra en *el conocimiento* y a la *real, creciente y actual* brecha que hay entre los países y al interior de las sociedades, que generan que en algunos casos aún haya contextos más en la *Era agrícola* o *Preindustrial-Industrial*, que en la denominada *Era de la información y del conocimiento*. Sobre este último aspecto hay mucho que discutir y aún no hay acuerdos.

No obstante, en el caso de esta investigación se asume la postura que se está en ***una nueva sociedad***, donde la información y el conocimiento son motor ***predominante*** de sus dinámicas económicas, políticas, culturales, educativas y sociales, pero que tiene grandes y graves problemas pues se ha ido construyendo desde un solo modelo ("*pensamiento único*") que privilegia el consumo por el consumo mismo, el capital financiero especulador, la inequidad, y que por tanto, sigue produciendo grandes brechas generadoras de una sociedad, de sociedades, del no bienestar, de la no calidad de vida para todos.

A pesar de esa realidad, hay acciones macro y micro que pueden ayudar a evitar esa situación, es decir, reducir esas brechas de información y conocimiento que se unen y ahondan las otras brechas, y en ello la **Alfabetización Informacional**, las **Competencias Informacionales**, pueden desde el ámbito educativo y bibliotecológico, cumplir un papel trascendental (*de lo micro a lo macro...*) ya que finalmente la ALFIN-COMPINFO propende por dos derechos universales fundamentales: **Acceso a la Información** y **Educación para todos**.

#### 4.1.1 Aprendizaje Organizacional y Conocimiento Organizacional

Entrando ya en materia para acercarnos al concepto de "**Lecciones Aprendidas**", como se mencionó someramente en el ítem anterior, este concepto

---

<sup>356</sup> [TOFFLER \(1983\); DRUCKER \(1993\); BELL \(1994\); CASTELLS \(1996\); TAPSCOTT \(1996\); DAVENPORT \(1999\); CORNELLA \(1999\); STEHR \(2001\); WEBSTER \(2002\); BARNEY \(2003\); RITZER \(2007\); FUCHS \(2008\);](#) entre otros.

<sup>357</sup> [RAMONET \(1998\); VATTIMO \(1998\); BECK \(2002\); MATTELART \(2002, 2006\); GARNHAM \(2004\);](#) entre otros.

ha tomado una relevancia reciente en el contexto organizacional y desde allí ha ido aproximándose desde esa perspectiva, al educativo y a otros sectores, con el objetivo de responder proactivamente a las exigencias de la sociedad actual<sup>358</sup>

Las dos corrientes que lo enmarcan son las del **Aprendizaje Organizacional** y el **Conocimiento Organizacional**, que van desde el proceso hasta el contenido-resultado (*Información-Aprendizaje-Conocimiento*), y desde lo teórico hasta lo práctico, generando lo que se ha denominado organizacionalmente la “**organización que aprende**” y la “**organización que gestiona sus conocimientos**” (**Gestión del conocimiento**):

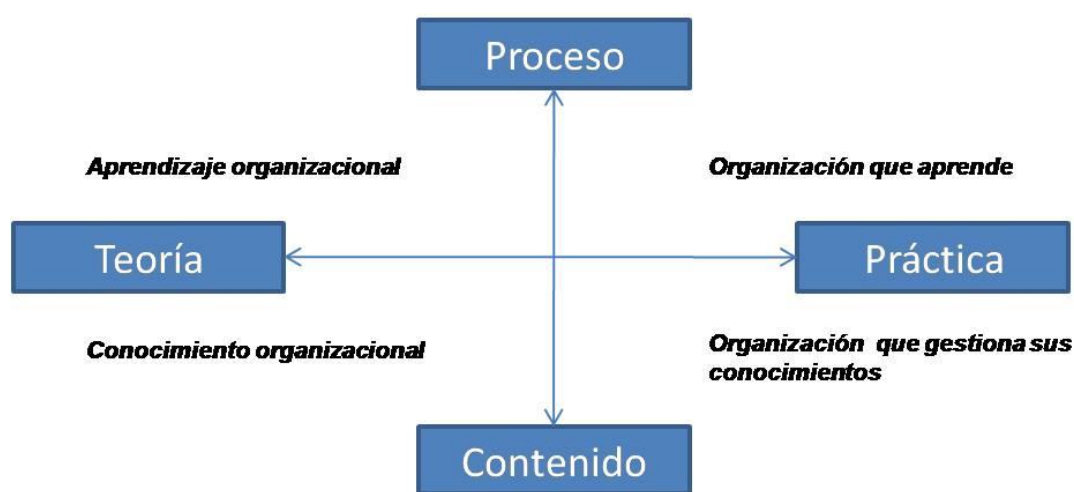


Figura 20. Interrelación Aprendizaje Organizacional y Conocimiento Organizacional.  
Libro: *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*.  
(Adaptación y traducción propia)

Por tanto, este desarrollo desde esas dos corrientes, que como se demuestra en el libro *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* ([EASTERBY-SMITH y LYLES –Ed.–, 2003](#)), más que contradictorias, son complementarias, ya que como en todos los campos, la teoría se debe alimentar de la práctica y la práctica de la teoría, además el proceso genera contenidos y los contenidos (o resultados) generan nuevos procesos, como muestra la figura 20.

<sup>358</sup> Se indica que desde la perspectiva organizacional, pues el término “lecciones aprendidas” –*lesson learned* ó *lesson learnt*– se acuñó desde ese ámbito administrativo-gerencial, pero desde la educación, la psicología y la sociología, y más recientemente desde las tecnologías de la información y la comunicación, la interrelación *experiencia-práctica-aprendizaje-conocimiento* ha sido trabajada desde diferentes perspectivas. (Ver capítulos 2, 3, 4 y 6 del libro: *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*).

Esto implica entonces, como contexto para el concepto “**Lecciones Aprendidas**”, la necesidad de comprender qué se puede entender por **Aprendizaje Organizacional** y **Conocimiento Organizacional**, por **Organización que aprende** y **Organización que gestiona sus conocimientos (Gestión del conocimiento)**.

Para estos conceptos, que van de la teoría a la práctica, del proceso al contenido-resultado (y viceversa), hay múltiples definiciones desde la postura de diferentes autores<sup>359</sup>, pero desde esta investigación se prefiere asumir una comprensión integrada que permita un marco general, que acoge el espíritu que presentan [VERA y CROSSAN \(2003\)](#) en su propuesta: “*Organizational Learning and Knowledge Management: Toward an Integrative Framework*”.

Por tanto, como propuesta integrada, y de comprensión propia, se entenderá, que:

#### **Aprendizaje Organizacional:**

Es el proceso continuo de interrelación entre los conocimientos de los individuos y grupos (*lo interno*), con los conocimientos que ya tiene la organización de su quehacer y la vigilancia constante de las influencias que pueden generar las variables que intervienen en su ambiente-contexto (*lo externo*), con el fin de facilitar la toma las decisiones estratégicas u operacionales, la eficiencia, la eficacia, la calidad y la adaptación permanentemente al cambio o la respuesta a las necesidades aún no resueltas en un contexto determinado.

#### **Organización que aprende:**

Es aquella organización que estimula un ambiente propicio de trabajo y análisis, mediante la utilización de diferentes estrategias y espacios, para facilitar la interrelación efectiva entre los conocimientos de los individuos y grupos de la organización (*lo interno*) con el conocimiento que tiene la organización de su quehacer y de las influencias de su ambiente (*lo externo*).

---

<sup>359</sup> [ARGYRIS y SCHÖN \(1978, 1996\)](#); [HUBER \(1991\)](#); [MARCH \(1991\)](#); [SENGE \(1996\)](#); [COGHLAN \(1997\)](#); [FLOOD \(1999\)](#); [WANG y AHMED \(2003\)](#); [LAW y CHUAH \(2004\)](#); [LAW y GUNASEKARAN \(2009\)](#); entre otros.

[NONAKA y TAKEUCHI \(1999\)](#); [DAVENPORT y PRUSAK \(2001\)](#); [BECERRA-FERNANDEZ \(2001\)](#); [ALAVI y LEIDNER \(2001\)](#); [TSOUKAS \(2004, 2005\)](#); [ICHIJO y NONAKA \(2006\)](#); [SPENDER y SCHERER \(2007\)](#); [DAVENPORT \(2008\)](#); [GEISLER y WICKRAMASINGHE \(2009\)](#); entre otros.



### **Conocimiento Organizacional:**

Son los procesos-cambios y productos-innovaciones concretas (*contenidos-resultados*) que genera, la interrelación del conocimiento de los individuos y grupos de la organización (*lo interno*) con el conocimiento que tiene la organización de su quehacer y de las influencias de su ambiente (*lo externo*), y que son constitutivos de su caracterización como organización, de su *know how* (saber cómo), de su capital intelectual: humano, estructural y relacional.

#### ***Organización que gestiona su conocimiento (Gestión del Conocimiento)***

Es aquella organización que busca, mediante la aplicación de diferentes estrategias y herramientas, facilitar la creación, captura, estructuración, diseminación, adquisición y/o aplicación de conocimientos concretos, sean explícitos o tácitos (*contenidos-resultados*), que tienen las personas que integran la organización y la organización misma, para generar nueva información. Información, que los individuos-grupos al interactuar con ella, con sus experiencias y conocimientos previos, puede generar en la organización nuevos aprendizajes, así, mediante todo ese proceso, aumentar día a día el conocimiento personal y organizacional: su caracterización como organización, su *know how*, su capital intelectual.

La comprensión de los cuatro conceptos anteriores implica en síntesis, entender el **aprendizaje organizacional** como: el proceso de *creación, captura, organización, transferencia y/o recuperación de conocimientos*, y el **conocimiento organizacional**: como el *resultado dinámico en un momento y espacio concreto de ese proceso de aprendizaje*.

Por tanto, para finalizar este ítem contextualizador, no es de extrañar entonces que las “**Lecciones Aprendidas**” como concepto y práctica, hayan tenido presencia directa e indirecta los años recientes en ambas corrientes, ya que las mismas implican: un *proceso* y un *contenido (resultado)*; un *ambiente de trabajo* y de *análisis propicio* para identificar y compartir aprendizajes; diferentes *estrategias y herramientas* que facilitan *la creación, captura, organización,*

*transferencia y/o recuperación de los conocimientos concretos* que tienen las personas que integran la organización y la organización misma; o un tema de interés desde múltiples organizaciones-comunidades, *sean explícitos o tácitos (contenidos-resultados)*, que pueden o deben compartir<sup>360</sup>.

#### 4.1.2 Qué entender por Lecciones Aprendidas

Tras la contextualización anterior, como concepto clave de esta investigación, es necesario en este ítem describir claramente qué se entiende en la literatura científica por “**Lecciones Aprendidas**” y cuál o qué integración de las múltiples definiciones-descripciones se asume como parámetro orientador de este trabajo.

En este sentido, un primer punto a destacar tras la consulta de la literatura especializada en el tema, es que una gran cantidad de artículos y libros utilizan este concepto, pero cuando se hace la revisión de los mismos su conceptualización se presenta someramente y el cuerpo de dichas publicaciones se centra en desplegar las experiencias, las ideas, que se presentan como *lecciones aprendidas* para una determinada persona, organización, sector, etc.<sup>361</sup>; o por otro lado, en explicar cómo funciona un sistema informático para gestionar *lecciones aprendidas* (contenido-producto) como una de tantas herramientas que utiliza la Gestión del Conocimiento<sup>362</sup>.

Por tanto, solo algunas definiciones-descripciones fueron posibles de ubicar desde la labor documental realizada para esta investigación, entre las cuales destacan los aportes hechos por [AHA y WEBER \(2000\)](#) y la posterior traducción al español en [DEL MORAL et al \(2007\)](#), quienes presentan diferentes definiciones

---

<sup>360</sup> “... very many lessons will never be written down nor find their way into any database or process guidance documentation. You could call these ‘tacit’ lessons and the transfer of these lessons will be by ‘connet’ -by connecting people so can discuss the learning... The members of a community are happy to share lessons with each other because they feel a sense of identity with each other. They see each other as fellow practitioners, sharing the same challenges and difficulties, and having valuable learning to share.” ([MILTON, 2010](#)).

<sup>361</sup> Véase, por ejemplo los registros que recupera Google Scholar: [http://scholar.google.com/scholar?q=%22lesson+learned%22&btnG=&hl=es&as\\_sdt=0%2C5](http://scholar.google.com/scholar?q=%22lesson+learned%22&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5) (Consultado: 21-6-2013)

<sup>362</sup> Véase, por ejemplo: [RAO \(2005\)](#); [VOIT y DRURY \(2006\)](#); [ANDRADE et al \(2008\)](#); entre otros.

sobre **“Lecciones Aprendidas”** a partir de la forma como instituciones gubernamentales y militares de Canadá, Estados Unidos, Europa y Japón las han conceptualizado como herramienta (módulo) dentro de sus programas de Gestión del Conocimiento, sea desde su concepción general o desde su aplicación informática para esa gestión.

Entre esas definiciones, se destacan:

La que presenta BICKFORD (2000):

*Una lección aprendida es el conocimiento adquirido de una innovación o una experiencia adversa que provoca que un trabajador o una organización mejore un proceso o actividad de trabajo para hacerla más segura, más eficientemente, con más alta calidad.*

La utilizada por la USAF-United States Air Force:

*Una Lección Aprendida es una experiencia de valor registrada, una conclusión deducida del análisis de la información de retroalimentación sobre programas, políticas, sistemas y procesos pasados y/o actuales. Las lecciones pueden mostrar éxitos o técnicas innovadoras, o pueden mostrar deficiencias o problemas a evitar. Una lección aprendida puede ser:*

- a) *Una política o procedimiento informal*
- b) *Algo que se quiere repetir*
- c) *Una solución a un problema*
- d) *Cómo evitar repetir un error*
- e) *Algo que nunca se quiere hacer (de nuevo)*

Y la seguida, conjuntamente por las Agencias Espaciales de los países mencionados:

*Una lección aprendida es un conocimiento o comprensión adquirida por la experiencia. La experiencia puede ser positiva, como en una prueba o misión con éxito, o negativa, como en un accidente o un fracaso. Los éxitos también se consideran fuentes de las lecciones aprendidas. Una lección debe ser significativa, tener un impacto real o potencial en las operaciones; válido en cuanto a que es técnicamente correcto, y aplicable en un diseño, proceso o decisión reduciendo o eliminando la posibilidad de fracasos y contratiempos, o fortaleciendo un resultado positivo.*

(Citando a: [SECCHI, CIASCHI y SPENCE, 1999](#))

Por otra parte, [MILTON \(2004, 2005, 2009, 2010\)](#), que sigue la tendencia de [SIEGEL \(2000\)](#), resume de esta manera –sintetizando sus aportes–, lo que implica una **“Lección Aprendida”**:

Nosotros podemos concluir que las lecciones aprendidas son conocimiento que viene de la experiencia y que pueden ayudarnos, o impactar, el trabajo de otros... No obstante, todas las lecciones (experiencias) no son aprendidas, por tanto los pasos para que una lección pueda ser considerada como aprendida, y no como solo una experiencia identificada, implica:

1. Reflejar una experiencia.
2. Identificar los puntos de aprendizaje tanto positivos como negativos (*lo planeado y lo que realmente sucede*).

3. Analizar las diferencias, las causas, los efectos y las implicaciones presentes y futuras
4. Generalizar la experiencia y el aprendizaje más allá de este contexto o situación concreta (*hasta aquí llegaría lo que es una “Lección Identificada”*)
5. Ser instruccional y llegar a una recomendación. Que implique directamente una guía de aprendizaje para otros.
6. Tomar una acción. Generar un cambio en un proceso, en una actitud...

Considerando esos pasos una **Lección Aprendida** es: un cambio en el comportamiento personal o profesional como resultado de una experiencia.

En el mismo sentido de los aportes de este autor, respecto a la importancia del cambio, de la acción, aparecen [HEIJST, SPEK y KRUIZINGA \(1998\)](#) con su ciclo de las lecciones aprendidas, y [NEWMAN \(2001\)](#) quien presentaba una diferencia entre una *lección documentada* y una *lección aprendida*.

Complementariamente, otros autores conectan el concepto de “**Lecciones Aprendidas**” como un medio para identificar lo que se denomina “**Buenas prácticas**”, y más específicamente, las denominadas “**Mejores prácticas**”, lo cual implica indirectamente otros conceptos como *Benchmarking*, *Meta-evaluación*, *Capitalización de la experiencia*, etc.

En síntesis, hay varios puntos comunes entre los autores y organismos que han definido-descrito este concepto. Por consiguiente, y manteniendo la posición de generar una propia interpretación que integre los aspectos relevantes de dichas propuestas, y a su vez, que continúe con la interpretación presentada en el apartado anterior respecto a las interrelaciones entre *Aprendizaje Organizacional* y *Conocimiento Organizacional*, entre *Organizaciones que Aprenden* y *Organizaciones que Gestionan sus Conocimientos (Gestión del Conocimiento)*; se entenderá por:

### **Lecciones Aprendidas:**

Los conocimientos tácitos y explícitos que genera un individuo, grupo u organización a partir de una experiencia significativa (positiva o negativa) en el desarrollo de una actividad o proyecto, que pueden ser registrados y compartidos mediante diferentes espacios, estrategias y herramientas, para que otros individuos o grupos de la misma organización, o de otras organizaciones que desarrollen prácticas semejantes, puedan aprender de

esos conocimientos basados en la experiencia y generar acciones de cambio. Acciones de cambio, con las adaptaciones contextuales necesarias para que sean pertinentes, y así, poder obtener procesos o resultados semejantes, reforzar prácticas positivas que ya se están realizando, o evitar las negativas, buscando con todo ello el mejoramiento continuo del quehacer personal, profesional y organizacional.

Esta definición-descripción propia de lo que se entiende en esta investigación por **Lecciones Aprendidas** implica que éstas son tanto, un proceso-resultado como un medio-fin, que ayuda a la generación de espacios y posibilidades de *Aprendizaje permanente* a un individuo, grupo u organización específica (o en una temática que integra diferentes organizaciones, como es el caso de ALFIN-COMPINFO en las universidades iberoamericanas), y de esa manera, facilitar el aumento del *Conocimiento Organizacional* **al ser una estrategia y herramienta útil para la creación, captura, estructuración, diseminación, adquisición y/o aplicación de conocimientos.**

En síntesis, como indica de nuevo [MILTON \(2010\)](#):

“If an organization can draw lessons from experience, can eliminate repeat mistakes, and can reproduce success, then the result should be a continuous improvement in performance... If people in team deliberately focus on learning from their own activity, they can accelerate, or steepen, their learning curve. This creates value, as they can reach lower cost or higher efficiencies faster than if they were learning naturally”.

#### **4.1.3. Lecciones aprendidas y sus interrelaciones teórico-conceptuales y aplicadas con otros conceptos**

Como se indicó en el ítem anterior, las **“Lecciones Aprendidas”** asumidas como proceso y como resultado, como medio y como fin, implican otros conceptos que es importante identificar ya que permiten aclarar su interpretación desde esta investigación.

Entre esos conceptos desde las disciplinas relacionadas con la administración y la gerencia se encuentran los de: *Benchmarking*, *Buenas prácticas* y *Mejores prácticas*; y desde las disciplinas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, con la educación, se encuentran: *Metaenseñanza-Práctica Reflexiva Educativa* y *Experticia-Capitalizar la experiencia*.

Para facilitar su comprensión, en relación con las “**Lecciones Aprendidas**”, se presenta entonces, como síntesis, el siguiente mapa conceptual (Figura 21).

Este mapa permite, como se puede observar, ubicar las interrelaciones del concepto “**Lecciones Aprendidas**” con otros también importantes en las teorizaciones y prácticas relacionadas con el *Aprendizaje Organizacional* y el *Conocimiento Organizacional*.

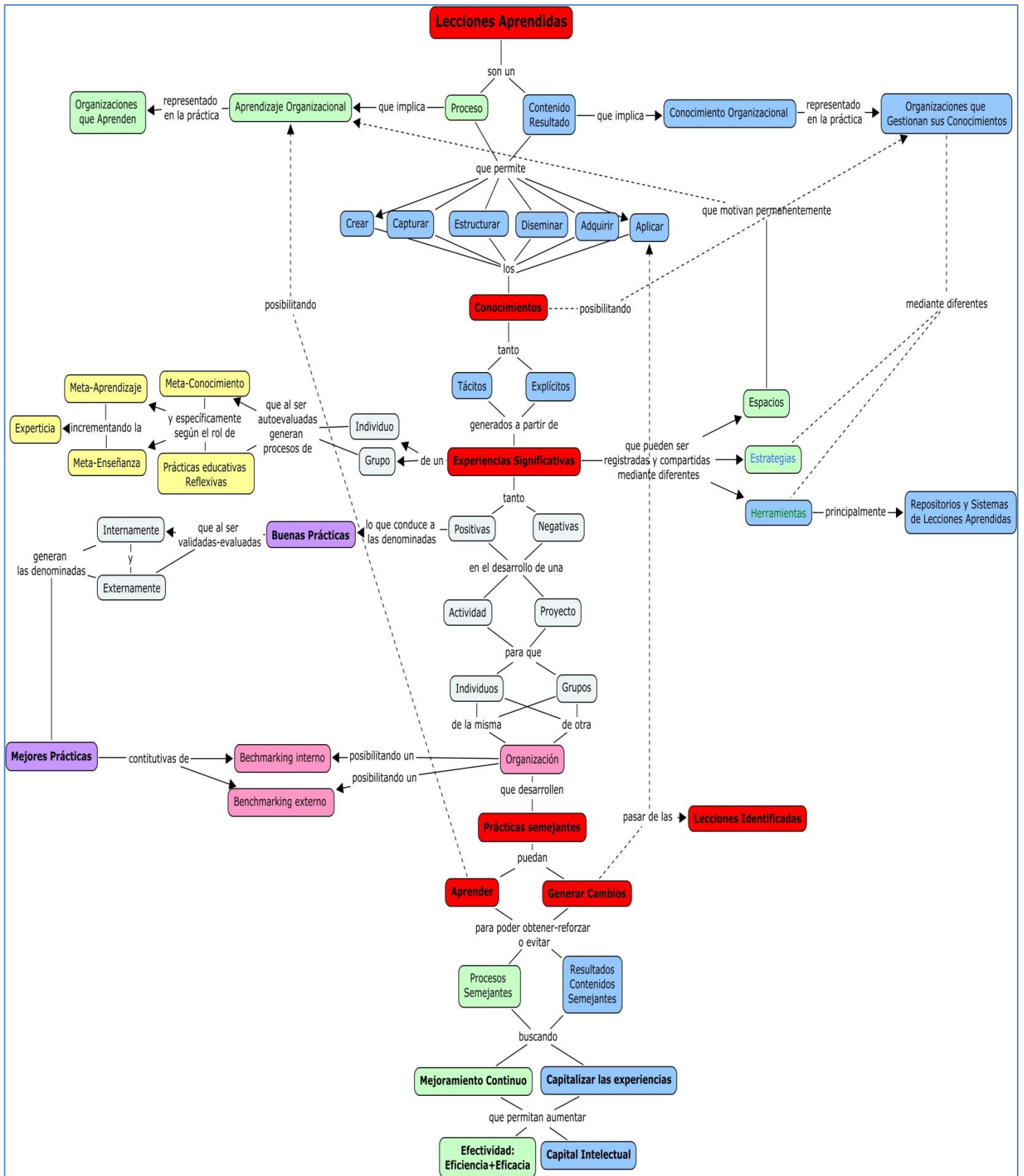


Figura 21. Mapa conceptual Lecciones Aprendidas y otros conceptos interrelacionados. (Elaboración propia)

A su vez, es importante indicar, que en el marco de un proyecto, de un programa, de una organización, las **“Lecciones Aprendidas”** como proceso y como resultado no son el fin último, son un medio, una estrategia y herramienta, un espacio, que busca el mejoramiento.

Es por ello que este concepto se conecta directamente con los otros presentados, por tanto es importante identificarlos-interrelacionarlos en el contexto de esta investigación, ya que la misma no busca solo *identificar las Lecciones*, retomando a [SIEGEL \(2000\)](#) y [MILTON \(2009, 2010\)](#), sino que con su **divulgación y la generación de redes de trabajo colaborativas en ALFIN-COMPINFO**, ayude a propiciar cambios, mejoramientos en los programas de Alfabetización Informacional-Competencias Informacionales, que actualmente se realizan en las universidades iberoamericanas.

Por tanto, facilitar el conocimiento de lo que otros han desarrollado con importantes resultados (*benchmarking*) y las buenas y mejores prácticas en este campo, permite lograr un mayor nivel de conocimiento de esta temática **(K elevado a la n)** gracias a *la capitalización de las experiencias, al valor de compartir conocimiento*:

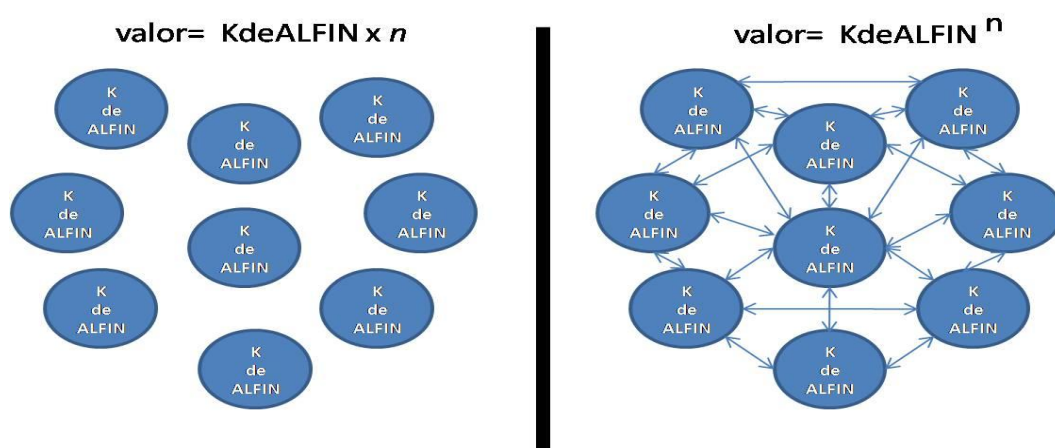


Figura 22. El valor de compartir el conocimiento. De compartir lecciones aprendidas en ALFIN-COMPINFO. (Adaptado de: [PÉREZ-MONTORO, 2008](#). Gestión del conocimiento en las organizaciones. Ediciones TREA)

Este último aspecto (*capitalización de las experiencias, valor de compartir conocimiento*), conecta el concepto de “lecciones aprendidas” con otro desarrollo conceptual y metodológico que es importante presentar en este capítulo, por la



relevancia que ha tenido los últimos años en diferentes sectores profesionales (iniciando desde las ciencias de la salud<sup>363</sup>) buscando unir teoría y práctica, investigación y desarrollo profesional, como lo es la **práctica basada en la evidencia** (*Evidence based practice –EBP–*) y más específicamente, por el campo temático principal de esta investigación, la **bibliotecología-documentación-ciencia de la información basada en la evidencia**, en la práctica informativa (*Evidence based librarianship* o *Evidence based library and information practice* o *Evidence information practice*)<sup>364</sup>.

## 4.2. LECCIONES APRENDIDAS Y PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA

La experiencia es un punto clave en las lecciones aprendidas, ya que como se indicó anteriormente: “*las lecciones aprendidas son conocimiento que viene de la experiencia*”. Experiencia, que genera reflexión, y por ende, aprendizaje, es decir, que conduce a mantener ciertas acciones o replantear nuevas acciones (cambio).

Teniendo esto en mente, si analizamos lo que se define como práctica basada en la evidencia, y más concretamente, la bibliotecología-documentación-ciencia de la información basada en la evidencia (BDCIBE), encontramos una relación fuerte entre ambos conceptos: *lecciones aprendidas y práctica basada en la evidencia*, además del reconocimiento de la *perspectiva mixta de investigación*:

“Evidence based practice (EBL) seeks to improve library practice by utilising the best available evidence in conjunction with a pragmatic perspective developed from working experiences in librarianship. The best available evidence might be produced from either quantitative or qualitative research designs, depending upon the EBL question posed,

---

<sup>363</sup> Para conocer más de los orígenes de esta práctica y metodología desde otras disciplinas, y desde sus comienzos en la bibliotecología-documentación-ciencia de la información, un texto clave es: “*Evidence Based Practice for Information Professionals: a Handbook*” (BOOTH y BRICE –editors-, 2003), específicamente sus capítulos 2 y 3 sobre: “*A Brief History of Evidence Based Practice*” y “*Evidence-Based Information Practice: A Pre-History*”.

<sup>364</sup> En lo referente a denominaciones de esta práctica y metodología en el campo de la bibliotecología-documentación-ciencia de la información, no hay acuerdos, ya que según la postura de determinado autor, se nombra de una manera u otra: *Evidence based librarianship* o *Evidence based library and information practice* o *Evidence information practice*, sea desde su origen en inglés o sus respectivas traducciones. No obstante, en lo fundamental, pretenden lo mismo: desde las evidencias (teóricas y/o prácticas) ampliar la información para la toma de mejores decisiones aplicadas tanto para en el trabajo diario como para el diseño e implementación de servicios, la planeación estratégica, etc.; sea desde las bibliotecas o desde organizaciones informativo-documentales.

although EBL encourages using more rigorous forms over less rigorous forms of evidence when making decisions. ([ELDREDGE, 2002](#)).

Ese reconocimiento de la perspectiva mixta de investigación (de la triangulación), desde la práctica basada en la evidencia, se interrelaciona con las tres dimensiones que propone [TODD \(2009\)](#)<sup>365</sup> y con los dos tipos de recursos que enuncia [KOUFOGIANNAKIS \(2012\)](#)<sup>366</sup>, ya que esta combinación conlleva, retomando a [THORPE, PARTRIDGE y EDWARDS \(2008\)](#) y en [GORDON \(2009\)](#): *a servir como un paradigma para encontrar las mejores prácticas.*

---

<sup>365</sup> “Accordingly, current thinking on evidence based school librarianship seeks to establish a holistic approach that welds three dimensions of actionable evidence: evidence for practice, evidence in practice, and evidence of practice:

- *Evidence for Practice* - Focuses primarily on examining and using best available empirical research to form practices and inform current actions, and to identify best practices that have been tested and validated through empirical research. This is posited as the informational dimension of school library practice. Evidence informs practice.
- *Evidence in Practice* - Focuses on reflective practitioners integrating available research evidence with deep knowledge and understanding derived from professional experience, as well as implementing measures to engage with local evidence to identify learning dilemmas, learning needs, and achievement gaps to make decisions about the continuous improvement of the school library practices to bring on optimal outcomes and actively contribute to school mission and goals. This is posited as the transformational dimension of school library practice.
- *Evidence of Practice* - As the measured outcomes and impacts of practice, is derived from systematically measured, primarily user-based data. It focuses on the real results of what school librarians do, rather than on what school librarians do. It focuses on impacts, going beyond process and activities as outputs. It established what has changed for learners as a result of inputs, interventions, activities, processes, and charting the nature and extent and quality of effect.

These dimensions or phases are not posited as linear and static. Rather, they are presented as a dynamic, iterative and integrative process of welding evidence from multiple sources in a cycle of continuous transformation of data, information, knowledge, and wisdom to inform practice, to generate practice, and to demonstrate outcomes of practice”

<sup>366</sup> “The evidence sources were grouped into two overarching types, hard evidence and soft evidence...

- *‘Hard’ evidence sources* are usually more scientific in nature. Ultimately, there is some written, concrete information tied to this type of evidence. A librarian can point to it and easily share it with colleagues. It is often vetted though an outside body (publisher or institution) and adheres to a set of rules. These sources are generally acknowledged as acceptable sources of evidence, and are what a librarian would normally think of as evidence in LIS...
- The other type of evidence can be thought of as *soft*” or *non-scientific evidence*. These evidence sources focus on experience and accumulated knowledge, opinion, instinct, and what other libraries or librarians do. This type of evidence focuses on a story, and how things fit in a particular context. Soft evidence provides a real-life connection, insights, new ideas, and inspiration. These types of evidence are more informal and generally not seen as deserving of the label “evidence,” although they are used by academic librarians in their decision making.

The forms of evidence are much broader than just research. Both soft and hard evidence sources are used in conjunction, bringing together the science and the art of practice... The research literature alone rarely provides specific answers to the questions that practitioners have. It is almost always used in conjunction with other forms of evidence, including soft sources such as professional knowledge and intuition”

A su vez, si centramos la atención entre la BDCIBE y sus posibles relaciones con la ALFIN-COMPINFO, encontramos que se puede identificar que hay una interrelación entre estos dos conceptos (prácticas), en cuatro vías, que es importante mencionar, aunque no ahondaremos sino en una de ellas, ya que es la más directamente relacionada con los alcances y propósitos directos de esta investigación. Esas cuatro vías serían:

- La BDCIBE sirve para formar a los futuros formadores de ALFIN-COMPINFO, ya que sirve para incrementar sus propias competencias informacionales y prepararlos para aplicar a futuro la práctica basada en la evidencia para los programas de formación a su cargo.
- La BDCIBE sirve a la ALFIN-COMPINFO, ya que permite evaluando las experiencias de enseñanza, mirar cuáles son más pertinentes y dan mejores resultados según cada contexto, para que así los formadores las refuercen o replanteen.
- La BDCIBE sirve a la ALFIN-COMPINFO, ya que permite retroalimentarse de la experiencia de los usuarios en la formación para detectar las prácticas que les permiten mejores comportamientos informacionales gracias a la adquisición de las competencias informacionales que les ofrece esa formación<sup>367</sup>.
- La BDCIBE sirve a la ALFIN-COMPINFO, ya que permite al conocer los desarrollos en otros contextos y/o hacer conscientes los desarrollos y mejores evidencias de los propios contextos (lecciones aprendidas); poder mejorar las propias prácticas de planeación, enseñanza, aprendizaje y/o evaluación de los programas de ALFIN-COMPINFO, o apoyar el mejoramiento de los programas de ALFIN-COMPINFO de otros; realizando para ambas formas, las debidas adaptaciones a cada contexto.

Las tres primeras (las indirectas), se relacionan al pensar en las lecciones aprendidas y las evidencias para que los formadores y los procesos de

---

<sup>367</sup> Para estas tres primeras formas de relación de la BDCIBE y ALFIN-COMPINFO encontramos varios trabajos los últimos años, que son un aporte a estas vías de interrelación: [VEZZOSI, SORA y BEVILACQUA \(2005\)](#); [KOUFOGIANNAKIS y WIEBE \(2006\)](#); [NEWTON \(2007\)](#); [VEZZOSI \(2008\)](#); [PATTERSON \(2009\)](#); [GORDON \(2009a, b\)](#); [BOOTH \(2009b, 2010, 2011\)](#); entre otros. Y desde autores Iberoamericanos: [EVANGELISTA, R. et al \(2008\)](#); [SINDICO, R. \(2011\)](#); entre otros.

enseñanza de ALFIN-COMPINFO sean mejores, para que generen mejores impactos educativos (aprendizajes) entre los usuarios-estudiantes (u otros grupos poblacionales) que aprovechan esta formación.

Mientras que la cuarta, es la que más directamente se relaciona con esta investigación, ya que al capturar y sintetizar las lecciones aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica, se busca que esta investigación misma en su totalidad, y concretamente, algunos de sus distintos productos, resultados y aportes<sup>368</sup>, sean una **EVIDENCIA**:

“...Looking at what other libraries do: This evidence may come from the literature in the form of descriptive articles about an innovative service at a particular library, but may also be found by examining other libraries’ Websites or catalogues, speaking with librarians at other institutions, or hearing about other library experiences via a conference presentation or an electronic mailing list. This type of evidence provides ideas and insights relating to a problem that a librarian may be working on. As a librarian noted: ‘I do find that hearing the experience of other librarians, getting some of their ideas – maybe it’s not what you would term hardcore evidence, but I do find that that really just generates ideas, better ways of doing things or more interesting things’”. ([KOUFOGIANNAKIS, 2012](#))

Es decir, que esta investigación y sus [productos, sus resultados y aportes](#), sean una **EVIDENCIA** para mejorar las prácticas, tanto para las instituciones y las personas que apoyaron la misma (con su participación en las diferentes estrategias/fases-métodos/instrumentos al tener programas de ALFIN-COMPINFO con desarrollos significativos en la actualidad); como para aquellas personas e instituciones que no están tan avanzadas, que están iniciando este proceso formativo, para las que estas lecciones (evidencias) recopiladas y categorizadas son un valioso punto de partida, de aprendizaje colaborativo a contextualizar (**adaptar la evidencia, tras todo el proceso**):

“Booth (2009a) propose un nouveau processus correspondant à un fonctionnement collectif (car ce sont plus les équipes que les individus qui opèrent les bibliothèques et la documentation) et reflétant l’aspect aléatoire de la pratique quotidienne qui fonctionne par essais et erreurs dans un déroulement non plus linéaire mais complexe et itératif.

---

<sup>368</sup> Por ejemplo, el Wiki ALFIN / Iberoamérica como producto de este trabajo, es un aporte, una fuente de evidencias, pues como dicen [CRUMLEY y KOUFOGIANNAKIS \(2002\)](#): “we should consult our own literature when we have questions about best practices in our field”.

Le processus original (résumé en anglais par les 5A de Ask, Acquire, Appraise, Apply, Assess) se renouvelle ainsi en conservant et en rénovant ses 5A (devenus ceux de *Articulate, Assemble, Assess, Agree, Adapt*) pour:

- articuler la question ou le problème dans une perspective holistique pour arriver à en partager la compréhension et à l'articuler collectivement (*Articulate*);
- assembler et donner un sens par la juxtaposition aux preuves qui proviennent de sources multiples et pas seulement de la littérature publiée (*Assemble*);
- améliorer les preuves en menant des recherches complémentaires pour documenter les aspects qui ne le sont pas assez (*Assess*);

Ces trois premières étapes peuvent être répétées ad libitum ainsi que les deux dernières:

- s'accorder par consensus sur les actions à mener (*Agree*);
- adapter la mise en œuvre à l'environnement, au contexte et aux valeurs locales (*Adapt*)".

([DECLÈVE, 2009](#))

Aprendizaje colaborativo a contextualizar, a adaptar, que es un deber tanto institucional como profesional-personal:

“Los bibliotecarios necesitan ser capaces de identificar áreas clave de la práctica bibliotecaria que pueden apoyarse en la evidencia de investigación, de entender cómo articular preguntas referidas a la práctica diaria bibliotecaria que puedan responderse con la bibliografía existente o a través de la buena práctica, y de trabajar en equipos para evaluar e implementar la evidencia de la bibliografía de investigación en el lugar de trabajo. Sobre todo, necesitan establecer una cultura de práctica reflexiva, cuestionándose constantemente qué están haciendo, sin tener en cuenta si el estímulo viene a raíz de un estudio publicado, de información ofrecida por parte del usuario, o de sus propias observaciones profesionales”. ([BRICE, BOOTH y BEXON, 2005](#)).

“Juznic and Urbanija (2003) observe that “research...[helps] LIS professionals to learn more about their work, perform better and offer a higher level of service to their clientele and users... research findings provide further motivation, guidance, and input to the successful services” (p.325). This idea is supported by Lowe (cited in Williamson *et al*, 2001) who contends that “research enables professionals to add value to their work and work practices” (p.12). Lowe extends the concept further by proposing that the use of research in practice makes a clear distinction between ‘professionals who maintain the status quo without question and those who strive to develop their work practices through continual evaluation and investigation (cited in Williamson *et al*, 2001, p.12)’... A professional must develop both academic knowledge and professional knowledge, with academic knowledge imparted via formal training in a university and subsequently transformed into professional knowledge by learning in the workplace.” ([PARTRIDGE y HALLAM, 2005](#))

Por tanto, para terminar este ítem y dar paso a los métodos e instrumentos para capturar las lecciones aprendidas, es importante resaltar la interrelación entre estos dos conceptos y metodologías (*las lecciones aprendidas y la práctica basada en la evidencia*), que para efectos de esta investigación se integran en un mismo propósito.

#### 4.3. MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA IDENTIFICAR LECCIONES APRENDIDAS EN PROGRAMAS DE ALFIN-COMPINFO: BASES PARA EL MODELO

Retomando la definición propuesta para comprender el *concepto* de “**Lecciones Aprendidas**”, donde un aspecto fundamental son los conocimientos tácitos y explícitos, y uniendo ese aspecto con el ciclo que implica la gestión de esos conocimientos<sup>369</sup>, es posible presentar y organizar los diferentes métodos e instrumentos que se decidieron aplicar en esta investigación siguiendo esa estructura.

En este punto, es importante indicar que, acorde con la metodología de investigación holística que este trabajo asume (profundizando en su perspectiva mixta y sus ventajas<sup>370</sup>), se definió que para analizar el estado actual de la universidades iberoamericanas en relación a la presencia o no de programas de ALFIN-COMPINFO y, a su vez, para identificar las **reales y potenciales Lecciones Aprendidas** que el desarrollo de esos Programas habían generado o

---

<sup>369</sup> [NONAKA y TAKEUCHI \(1999\)](#); [PÉREZ-MONTORO \(2008\)](#); [BECERRA, LUNNAN y HUEMER \(2008\)](#); [BENNET y BENNET \(2008\)](#); entre otros.

<sup>370</sup> “Los métodos mixtos son una estrategia de investigación o metodología con la cual el investigador o la investigadora recolecta, analiza y mezcla (integra o conecta) datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio o un programa multifases de indagación. Tashakkori y Teddlie (2009 y 2003) señalan que los métodos mixtos constituyen una clase de diseños de investigación, en la que se emplean las aproximaciones cuantitativa y cualitativa en el tipo de preguntas, métodos de investigación, recolección de datos, procedimientos de análisis e inferencias... Lo que es indudable es que la investigación mixta aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, y el sentido de entendimiento del fenómeno de estudio es mayor y más profundo (Morse y Niehaus, 2010; Newman, 2009; Creswell, 2009; Hernández Sampieri y Mendoza, 2008; Ridenour y Newman, 2008; y Mertens, 2005). En resumen, los métodos mixtos significan mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión”. ([HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ y BAPTISTA, 2010](#)).

estaban generando en las universidades que los tuvieran, era necesario realizar una **triangulación de lo cualitativo y/o lo cuantitativo**, considerando diferentes fases (estrategias) que permitieran una más completa localización y recuperación de esa información, de esos conocimientos, gracias a su vez, a los aportes teóricos y aplicados de diferentes disciplinas y/o sectores<sup>371</sup>.

Todos esos métodos e instrumentos en su aplicación inicial, hacen parte de un set de herramientas para la **captura**, para la identificación de **Lecciones Aprendidas (reales y potenciales)**. Para que así, posteriormente, retomando el ciclo de la gestión del conocimiento por medio del análisis de esos resultados, generar: a) una **estructuración** de esas Lecciones Aprendidas y su posterior **divulgación**, para mediante los medios y las redes generadas; b) posibilitar la **adquisición** y nuevas **aplicaciones** para actuales o futuros programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas; y c) mediante la reflexión (*meta-cognición, meta-enseñanza*) de esa aplicación, permitir a quienes coordinan-facilitan esos Programas, **crear** nuevas Lecciones Aprendidas, y **seguir el ciclo de generación de conocimiento...**<sup>372</sup>

---

<sup>371</sup> Para la *captura* de lecciones aprendidas, para su identificación y posterior transformación en buenas o mejores prácticas (tras su sistematización-aplicación), además de los aportes generales de las perspectivas de la investigación mixtas, diferentes autores han presentado distintos métodos e instrumentos aplicados y validados en distintos contextos, de los cuales esta investigación acoge algunos de ellos, con las debidas adaptaciones, ya que su utilización ha sido más desde lo organizacional-empresarial en la implementación de programas de Gestión de Conocimiento ([PATTON, 2001, 2002](#); [SYED-IKHSAN y ROWLAND, 2004](#); [AHMAD SHARIF et al, 2004](#); [WELLMAN, 2007](#); [FREEZE y KULKARNI, 2007](#); [ONTKO et al, 2007](#); [BURLEY y PANDIT, 2008](#); [ROULSTON, K. et al, 2008](#); [BARTCZAK et al, 2010](#); etc.). Para áreas educativas, también se han presentado en estas áreas algunos trabajos, aunque sobre todo relacionados con el e-learning y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (Ver por ejemplo: [DE PABLOS PONS, J.-Coord.-\(2010\). Buenas prácticas de enseñanza con TIC \[monográfico en línea\]. \[http://campus.usal.es/~revistas\\\_trabajo/index.php/revistatesi/issue/view/441\]\(http://campus.usal.es/~revistas\_trabajo/index.php/revistatesi/issue/view/441\) - Consultado: 21-6-2013](#))

<sup>372</sup> Desde el enfoque cualitativo sería asumir el criterio de *posibilidad de transferencia*: “se refiere a si un hallazgo particular de un estudio cualitativo se puede transferir a otro contexto o situación similar y sigue preservando los significados, las interpretaciones y las inferencias particularizadas del estudio completo... el criterio de transferencia se centra en las similitudes generales de los hallazgos bajo condiciones, contextos o circunstancias ambientales similares. Las similitudes con otras situaciones semejantes pueden contribuir a ampliar los usos del conocimiento” ([LEINIGER, 2003](#))

### 4.3.1 Capturando las Lecciones Aprendidas. Métodos e Instrumentos

Buscando la *triangulación*<sup>373</sup>, se decidió utilizar, tras la consulta de distintas posibilidades propuestas por varios autores, diferentes métodos e instrumentos para lograrlo, además de considerar varias teorías y ciencias/disciplinas, como se evidencia desde los capítulos anteriores y venideros.

A continuación se presentan dichos **métodos e instrumentos de captura y análisis**, considerando la denominación seguida desde la gestión del conocimiento (como estrategias-fases desarrolladas en algunos aspectos de forma secuencial y en otros de forma paralela), y finalmente, tras su validación con una prueba piloto, la definición del *Modelo de identificación de Lecciones Aprendidas en ALFIN-COMPINFO a nivel universitario*, que metodológicamente guía todo el accionar siguiente de esta investigación:

#### 4.3.1.1 Explícito – Documental

Esta estrategia (o fase) investigativa parte de la visión respecto a que en la literatura de esta temática se pueden encontrar múltiples contenidos (artículos, ponencias, capítulos de libro, presentaciones, videos, audios, etc.) que den cuenta de cómo se están desarrollando y cómo está avanzando la ALFIN-COMPINFO y su incorporación en las universidades iberoamericanas, sea en una universidad como un todo, o desde la labor de un sistema de bibliotecas, una biblioteca, una unidad académica, etc. En ese presentar su caso particular, se pueden detectar aquellas universidades (programas) con mayores avances en ALFIN-COMPINFO, y a su vez, de una manera directa o indirecta, algunas lecciones aprendidas que los autores de esos contenidos presenten.

Por tal motivo, con esta estrategia se busca a partir de la literatura (*contenidos*, en sentido amplio) identificar casos, programas de ALFIN-COMPINFO –unidad de

---

<sup>373</sup> “... el concepto de triangulación se extendió más allá de la comparación de métodos o datos cualitativos y cuantitativos, por lo que podemos hablar de diversos tipos de triangulación”: 1. Triangulación de datos; 2. Triangulación de métodos; 3. Triangulación de investigadores; 4. Triangulación de teorías; 5. Triangulación de ciencias y/o disciplinas. ([FLICK, 2007](#); [HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ y BAPTISTA, 2010](#)).



análisis de esta investigación– y una primera fuente directa de lecciones aprendidas.

Para seguir esta estrategia, se asumió el análisis documental<sup>374</sup> como un primer método con sus respectivos instrumentos, específicamente centrado en identificar, por un lado, publicaciones sobre ALFIN-COMPINFO a nivel internacional que sistematizaran lecciones aprendidas, buenas prácticas y/o mejores prácticas, que fueran una base referencial inicial de las categorías-subcategorías de análisis (*temas-subtemas de análisis*), considerando los postulados de la codificación en las metodologías cualitativas<sup>375</sup>.

Y por otro lado, un análisis documental desde el contexto iberoamericano, para identificar contenidos de orientación teórica o teórica-práctica en el desarrollo específico de ALFIN-COMPINFO<sup>376</sup>. Análisis centrándose en los que tenían orientación práctica (dar cuenta de su caso), por lo que se realizó un **análisis de contenido**, desde la perspectiva cualitativa<sup>377</sup>, con el objetivo identificar las universidades que reportaban esos casos.

Todo lo anterior, buscando de forma integradora, lograr para esos casos específicos desde lo indicado en esos textos, la identificación de lecciones aprendidas particulares (directa o indirectamente mencionadas), teniendo como

---

<sup>374</sup> “...los métodos de investigación documental (...se clasifican) en dos rubros. El *Método Clásico*, que comprende los métodos histórico, literario, jurídico, sociológico y lingüístico, y el *Método de Análisis de Contenido* que comprende el análisis de exploración y verificación, que puede ser tanto dirigido como no dirigido, el análisis cuantitativo, el análisis cualitativo, el análisis directo y el análisis indirecto”. ([TENA SUCK y RIVAS-TORRES, 2000](#))

<sup>375</sup> “*Codificación*: proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran datos para formar una teoría” – *Teoría*: conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos”. ([STRAUSS y CORBIN, 2002](#))

<sup>376</sup> Este proceso, como resultado visible y en construcción, dio origen a diferentes recursos-productos Web útiles para esta investigación, pero a su vez, desde la lógica de ciencia compartida-ciencia 2.0 que asume este trabajo, de acceso a los públicos interesados en el tema, como lo son el blog [ALFIN / Iberoamérica](#) y el [Wiki ALFIN / Iberoamérica](#), sobre los que ahondaremos en el siguiente capítulo al presentar en más detalle esta estrategia, esta fase investigativa.

<sup>377</sup> “Today, social scientists still talk about linkage between themes and their expressions, but use different terms to do. Grounded theorist talk about “categories”... The act of discovering themes is what grounded theorist call open coding, and what classic content analyst call qualitative analysis...” ([RUSELL BERNARD, y RYAN, 2010](#)).

base codificadora, las categorías-subcategorías de análisis producto del primer análisis de literatura –de documentos internacionales–, que posteriormente junto a este análisis de contenido, fueron validadas para el contexto iberoamericano en la prueba piloto, considerando las otras fases (estrategias o momentos) que propone esta investigación, su modelo de captura de lecciones aprendidas (*ver desarrollo: [Capítulo 5](#)*)

#### 4.3.1.2 Explícito – Web

Considerando la perspectiva de triangulación de datos y de métodos que asume esta investigación y teniendo en cuenta la estrategia investigativa anterior (Explícito – Documental), se consideró que para lograr el objetivo de identificar la mayor cantidad de casos de universidades o dependencias universitarias iberoamericanas (programas) con avances en ALFIN-COMPINFO, y posteriormente, sus lecciones aprendidas; la revisión de literatura (el análisis de contenidos publicados sobre esta temática) no era suficiente, ya que a pesar que la bibliotecología-documentación-ciencia de la información es el área temática-dominio de donde provienen la mayor cantidad de publicaciones en esta materia ([PINTO, URIBE-TIRADO, GÓMEZ DÍAZ, CORDÓN, 2011](#)), en el contexto iberoamericano la cultura de la publicación entre los bibliotecarios no es la más generalizada.

Ante esta situación, muchos casos a identificar y profundizar se quedarían por fuera, por lo que era necesario hacer un análisis directo buscando otros casos significativos (o reconfirmar los ya localizados) que dieran cuenta que estaban trabajando y avanzando en ALFIN-COMPINFO, y sus respectivas lecciones.

Por tal motivo, para ampliar esa información explícita, se decidió realizar un **análisis de contenidos Web**<sup>378</sup> para esta estrategia investigativa, *más desde la*

---

<sup>378</sup> Considerando lo ya mencionado en la nota al pie anterior, es importante indicar que en esta investigación, se entiende el **análisis de contenidos**, retomando a [BRYMAN \(2008\)](#), como: “...an approach to analysis of documents and texts (which may be printed or visual) that seeks to quantify content in terms of predetermined categories and in a systematic and replicable manner. It is a very flexible method that can be applied to a variety of different media”. En este caso, a los sitios Web, como ese medio, ya que como sigue

*perspectiva cuantitativa (clásica)*, que permitiera, tras analizar los sitios Web de las bibliotecas universitarias iberoamericanas (que según la investigación documental, es la dependencia universitaria, que más lidera estos procesos), identificar cuáles estaban trabajando (y nombrando) sus procesos de formación desde el alcance y la perspectiva que implica la ALFIN-COMPINFO, y con ello, avanzar en lo referente al universo y a la muestra cuantitativa<sup>379</sup> y la cualitativa<sup>380</sup>, útiles para las siguientes estrategias (fases), desde la perspectiva mixta de esta investigación (ver desarrollo: [Capítulo 5](#))

#### 4.3.1.3 Tácito – Entrevistas

Teniendo en cuenta las estrategias investigativas anteriores (o fases), y siendo conscientes que un proceso de captura de lecciones aprendidas implica un fuerte trabajo desde un enfoque cualitativo, es necesario indicar que a pesar de estarse realizando algunos trabajos destacados en ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica, muy frecuentemente desde los coordinadores y/o formadores, pueden aún no haberse hecho explícitas dichas lecciones en la literatura publicada (Explícito-Documental), bien sea porque siguen tácitas<sup>381</sup>, por la no publicación o porque el día a día muchas veces no da paso a la reflexión (metacognición-metaenseñanza) que implica pensar en lecciones identificadas, y más específicamente, en lecciones aprendidas (aplicadas).

Ante esta situación, las entrevistas a coordinadores y/o formadores –unidad de recolección– de programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas (identificadas gracias a los procesos investigativos anteriores),

---

indicando este autor: “Websites and Webpages are potential sources of data in their and can be regarded as potential fodder for both quantitative and qualitative content analysis”.

<sup>379</sup> *Muestreo estadístico*: “es una porción de la población que se toma para realizar el estudio, la cual se considera representativa (de la población)”. ([HURTADO DE BARRERA, 2000](#))

<sup>380</sup> *Muestreo teórico*: “recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de ‘hacer comparaciones’, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones”. ([STRAUSS y CORBIN, 2002](#))

<sup>381</sup> Como indicó desde hace muchos años [POLANI \(1966\)](#): “we can know more than we can tell”.

es una fuente de datos-información clave, por lo que se asumió este método con sus respectivos instrumentos para de manera directa poder capturar esas lecciones, a partir nuevamente de los aportes en codificación que ofrecen las metodologías cualitativas (para esta fase investigativa retomando los aportes de la **teoría fundamentada**, y su experiencia con la codificación desde las entrevistas<sup>382</sup>), y así, ir afinando la base de categorías-subcategorías de lecciones aprendidas comunes (*recurrencia*) en el contexto de programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas, aunque considerando la posibilidad de cuantificar lo cualitativo y calificar lo cuantitativo que ofrece el enfoque mixto, pues como indican [WHEELDON y AHLBERG \(2012\)](#): *“All quantitative data are based on qualitative judgment; all qualitative data can be described numerically”*.

En síntesis, retomando a [ANDREU ABELA \(2001\)](#), [ANDRÉU ABELA y PÉREZ CORBACHO \(2009\)](#), aprovechar que “cualquier metodología es sólo un medio para lograr su propósito y los datos producidos por ella mediante una determinada técnica de investigación pueden ser analizados bajo la óptica constructiva de la teoría fundamentada.” (ver desarrollo: [Capítulos 5](#))

#### **4.3.1.4 Tácito/Explícito - Encuestas**

En relación con la estrategia anterior, de buscar directamente la captura de esas lecciones desde la autoconciencia de los coordinadores y/o formadores de estos programas en las universidades iberoamericanas, era evidente en un sentido práctico, por las posibilidades y alcances de esta investigación, que se hacía imposible poder entrevistar a todas esas personas (según la cantidad de casos detectados en las estrategias –fases– previas), para capturar de manera directa sus lecciones aprendidas en esta temática.

---

<sup>382</sup> “La búsqueda de datos en la Teoría fundamentada puede ser realizada a través de entrevistas y observaciones. La entrevista permite flexibilidad para cuestionar al entrevistado para aclarar puntos esenciales para la comprensión de la realidad investigada y evaluar la veracidad de las respuestas, mediante observación del comportamiento no verbal del sujeto. De ese modo, esas podrán ser: estructurada, semi-estructurada o libre, de acuerdo con la decisión del investigador”. ([CARVALHO DANTAS et al, 2009](#))

Por tanto, continuando con los postulados de la triangulación, de la investigación holística (perspectiva mixta), se asumió esta estrategia investigativa utilizando el método de la encuesta y sus respectivos instrumentos, con una muestra representativa tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo.

Por consiguiente, esta estrategia se aplicaría buscando que lo tácito se pudiera hacer más explícito, además de abarcar la mayor cantidad de casos y los más representativos, y así, capturar el mayor número y las más significativas lecciones aprendidas de esos diferentes casos. (ver desarrollo: [Capítulos 5](#))

Captura que, tras los procesos de categorización y demás que facilitan distintas metodologías cualitativas (para este momento investigativo retomando aportes del **análisis de casos**<sup>383</sup>, en relación con los otros métodos indicados anteriormente<sup>384</sup>), y su respectivo análisis (tras su validación cualitativa y también cuantitativa); permitirá alcanzar una síntesis que como resultado final generará, como producto: **una guía de lecciones aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas representativa de las buenas prácticas en esta temática** (ver desarrollo: [Capítulo 6](#))

---

<sup>383</sup> “Los diseños de investigación de casos múltiples se distinguen por sus posibilidades para la construcción y desarrollo de teoría... Estos diseños permiten a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría...” (NEIMAN y QUARANTA, 2006).

<sup>384</sup> “In the case of using qualitative content analysis in case study research, triangulation takes actually place on two different levels. On the first and more obvious level, data is triangulated by integrating different material and evidence –often also collected by using various methods– as well as by integrating quantitative and qualitative steps of analysis. On second level, triangulation takes place by applying a method of analysis (qualitative content analysis) that has not been particularly developed for this purpose to a different research design (case study research)... Qualitative content analysis tries to overcome these shortcomings of classical quantitative content analysis by applying a systematic, theory-guided approach to text analysis using a category system. Besides it preserves the advantages of quantitative content analysis but at the same time apply a more qualitative text interpretation. Therefore, it can be argued that qualitative content analysis could prove to be a useful tool for analyzing data material in case study research”. (KOHLBACHER, 2005).

### **4.3.2 Prueba piloto de los métodos e instrumentos propuestos para la captura de lecciones aprendidas (*Resultados desde el DEA*)**

En este ítem presentaremos de forma resumida, el análisis y los resultados generales de dos aspectos que implicó la prueba piloto.

Por un lado, el análisis de contenido cualitativo de la literatura internacional sobre buenas prácticas, mejores prácticas y/o lecciones aprendidas sobre ALFIN-COMPINFO.

Por el otro lado, tras ese proceso, que dió como resultado una *base inicial de categorías-subcategorías de análisis*, la aplicación de las 4 estrategias o fases, con los respectivos métodos e instrumentos (enunciados anteriormente), considerando los programas de ALFIN-COMPINFO en universidades colombianas y cubanas, y las Lecciones Aprendidas que los programas en ambos países han ido identificando y aplicando (potenciales y reales), y que son un aporte inicial de validación y ampliación de categorías-subcategorías, como posibles Buenas Prácticas de Programas de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica.

Análisis y resultados, que a su vez, validan el Modelo (flexible y dinámico) para la identificación de la situación de ALFIN-COMPINFO en las universidades iberoamericanas y sus ***Lecciones Aprendidas***.

#### **4.3.2.1 Prueba piloto: análisis de contenido cualitativo de la literatura internacional**

Conectando ya específicamente el concepto de “**Lecciones Aprendidas**” y los demás conceptos interrelacionados, y con los desarrollos que desde estas perspectivas diferentes autores y organizaciones que trabajan con la IL-INFOLIT; podemos encontrar importantes aportes en este sentido, aunque no tantos como pudiera esperarse considerando la historia de ya varias décadas que tiene tanto la IL-INFOLIT a nivel mundial ([Capítulo 1](#) y [2](#)), como la ALFIN-COMPINFO a nivel Iberoamericano ([Capítulo 3](#)).

A continuación, presentaremos una síntesis de esos documentos y propuestas que tratan de estructurar **buenas prácticas, mejores prácticas y/o lecciones aprendidas**, ya que son una guía fundamental para este trabajo, considerando que las mismas permitirán la estructuración de los hallazgos en el contexto de programas en universidades iberoamericanas. Inicialmente para el alcance de esta prueba piloto (DEA), implicaban los casos de universidades de Colombia y Cuba, pero que permitirían la generación-validación del **Modelo** flexible de identificación de **Lecciones Aprendidas en ALFIN/Iberoamérica**, para así, en la siguientes momentos de esta investigación, poder aplicarlo en forma ampliada, con las debidas adaptaciones contextuales, a los demás países de esta *región multicultural y diversa*.

Tras la búsqueda documental se lograron ubicar las siguientes publicaciones, producto de trabajos de autores específicos o de grupos-asociaciones especializadas en IL-INFOLIT, las cuales representaban los aportes más significativos a esta temática desde la documentación analizada.

En orden cronológico, serían:

- *Guidelines for the Application of Best Practice in Australian University Libraries. Intranational and international benchmarks* ([WILSON, PITMAN y TRAHN, 2000](#))
- *What the ACRL Institute for Information Literacy Best Practices Initiative tells us about the librarian as teacher* ([OBERMAN, 2002](#))
- *The Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline* ([ACRL/ALA, 2003](#))
- *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries* ([ACRL/ALA, 2003](#))
- *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline* ([CAUL, 2004](#)).
- *Best Practices in Information Literacy* ([HUNT y BIRKS, 2004](#))
- *The three arenas of information literacy assessment.* ([GRATCH-LINDAUER, 2004](#))
- *Competência em informação: melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy* ([DUDZIAK, 2005](#))
- *Information literacy and quality assurance in South African higher education institutions.* ([JAGER y NASSIMBENI, 2005](#)).
- *Benchmarking of Online Information Literacy Tutorials to Identify Lessons Learnt and Best Practice.* ([HUNN, ELLIOTT y TOWN, 2005](#))

- *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in New Zealand Universities: a guideline.* ([CONZUL, 2006](#))
- *Working towards the information literate university* ([WEBBER y JOHNSTON, 2006](#))
- *Exploring strategies for integrated information literacy. From “Academic Champions” to Institution-Wide Change* ([MCGUINNESS, 2007](#))
- *Benchmarking strategic engagement with information literacy in higher education: towards a working model.* ([CORRALL, 2007](#))
- *Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas* ([REBIUN, 2008](#))
- *The Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators* ([ACRL/ALA, 2008](#))
- *Collecting case studies / exemplars of good practice to enrich The National Information Literacy Framework-Scotland* ([IRVING, 2009](#))
- *Surveying libraries to identify best practices for a menu approach for library instruction requests* ([BENJES-SMALL, DORNER y SCHROEDER, 2009](#))

Cada uno de estos trabajos se analizó buscando identificar similitudes y diferencias en las diferentes propuestas, tanto las que su estructura era de guía para llevar a cabo acciones de mejoramiento, como en aquellas que presentaban casos prácticos en relación a esas mismas guías.

Este trabajo permitió tomar una postura respecto a la posibilidad de integrar las guías que destacadas asociaciones presentan (ACRL/ALA, CAUL, CONZUL y REBIUN<sup>385</sup>), y esta integración, con dos trabajos fundamentales desde el punto de vista de esta investigación, como son el trabajo de [GRATCH-LINDAUER \(2004\)](#)<sup>386</sup> y la propuesta de [WEBBER y JOHNSTON \(2006\)](#), y mediante ello, generar una **Matriz de caracterización** de los diferentes niveles y ámbitos de las **Lecciones Aprendidas**, que pueden luego llevar a **Buenas Prácticas** en el contexto de universidades iberoamericanas.

<sup>385</sup> Considerando que la propuesta de **REBIUN-Red de Bibliotecas Universitarias de España** es resultado de la traducción-adaptación de la guía de **CAUL-Council of Australian University Librarians**, y a su vez, que la guía de **CONZUL-Council of New Zealand University Librarians** no presenta mayores variaciones que la propuesta desde Australia, y que luego se integran en ANZIIL (Australia-Nueva Zelanda); se definió realizar el proceso de análisis e integración de categorías, criterios e indicadores de buenas prácticas que incluía la guía **REBIUN** y las propuestas desde la **ACRL/ALA** (Estados Unidos).

<sup>386</sup> Como otro resultado de avance de esta investigación, y en forma específica, de la posibilidad de análisis que permite la integración de guías de buenas prácticas de ALFIN-COMPINFO (concretamente para esta publicación las propuestas por la ACRL/ALA, 2003), la evaluación de un Programa de ALFIN y la caracterización de una universidad en relación con la incorporación de la ALFIN; se desarrolló el artículo para el contexto de la Universidad de Antioquia denominado: “La Alfabetización Informacional en la Universidad. Descripción y Categorización según los Niveles de Integración de ALFIN. Caso Universidad de Antioquia” ([URIBE-TIRADO, 2010](#))



Esta Matriz buscó integrar las categorías-subcategorías que presentaban estas guías y documentos, y así facilitar la organización de la información que se recuperaría de la utilización de los diferentes métodos e instrumentos de esta investigación, para mediante *triangulación*, identificar por un lado, la situación de ALFIN-COMPINFO en universidades de Colombia y Cuba, y por otro lado, los conocimientos (*tácitos y explícitos*), a partir de experiencias significativas de las personas que actualmente coordinar y/o facilitan los programas (*cursos y actividades*) para formar en competencias informacionales en diferentes universidades cubanas y colombianas, es decir, las **reales y potenciales Lecciones Aprendidas** en ALFIN-COMPINFO<sup>387</sup>.

#### 4.3.2.1.1 Integración de categorías, criterios e indicadores para la identificación de Lecciones Aprendidas

En un primer lugar el análisis condujo a la integración de las categorías principales que presentaban las guías, enmarcada en cuatro niveles, que retoman las “tres arenas” que propone [GRATCH-LINDAUER \(2004\)](#), y adicionando la *Evaluación* como proceso continuo y final-inicial de un ciclo:

---

<sup>387</sup> Recordamos que el término **potenciales Lecciones Aprendidas** en ALFIN-COMPINFO, se utilizará para denominar las Lecciones Aprendidas que se identificaron tras los análisis documentales hechos para esta investigación o a partir de los *conocimientos experienciales-significativos* que aportaron los participantes en los diferentes instrumentos aplicados, pero que en algunos casos no permitían o no indicaban concretamente los *cambios o refuerzos* que estas Lecciones habían generado. Es decir, quedando más en un nivel de **Lecciones Identificadas**, pero con *potencialidad como Lecciones Aprendidas*, ya que no se invalidaban como tales desde la perspectiva de esta investigación, por no tener suficiente conocimiento de las aplicaciones que conllevaron o de los cambios que en un futuro cercano a dichos programas-universidades les generaría su identificación. Esta postura se asume, además, considerando que en la aplicación de los instrumentos de esta investigación, como se verá más adelante, varios participantes mencionaron, que el responder-participar fue una gran oportunidad de hacer explícito y de concientizarse (metacognición) de las “Lecciones Aprendidas” que han tenido en sus Programas de ALFIN-COMPINFO. En síntesis, se indicará como **reales Lecciones Aprendidas** a las que se identifican como ya aplicadas, y como **potenciales**, a las que están pendientes de aplicar o de identificar la aplicación concreta que han podido tener o que tendrán, que para el alcance de esta investigación son las Lecciones Aprendidas que se trabajan.

	CONTEXTO SOCIAL Y ORGANIZACIONAL ESPECÍFICO	PROCESOS DE ENSEÑANZA-INVESTIGACIÓN	PROCESOS DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y MEJORAMIENTO CONTINUO
ACRL/ALA	1. Misión 3. Planificación 4. Apoyo institucional 9. Extensión	2. Metas y objetivos 6. Colaboración 8. Personal	5. Articulación con el plan de estudios 7. Pedagogía	10. Valoración/Evaluación
REBIUN (CAUL/ CONZIL- ANZIL)	1. Planificación estratégica 2. Planificación administrativa	3. Planificación y desarrollo en los planes de estudio  *El personal involucrado en la adquisición de competencias informacionales	3. Planificación y desarrollo en los planes de estudio	*El control y evaluación de las competencias informacionales

Tabla 3. Integración Guías de Buenas prácticas de ALFIN y Niveles de Análisis (Elaboración propia)

Esta integración de las categorías generales, llevó luego a la identificación e integración de los criterios e indicadores que dichas guías presentaban, para lo cual se eligió realizar una síntesis-adaptación de las propuestas comunes, evitando las duplicaciones, y se evaluó la pertinencia de incluir las que eran específicas de alguna de las dos guías analizadas, además de considerar algunos aportes del trabajo de [WEBBER y JOHNSTON \(2006\)](#), para así finalmente, presentarlas en términos de **Lecciones Aprendidas**.

El resultado de toda esa labor de análisis de contenido cualitativo generó la matriz guía, para tras su utilización y registro con los casos de programas de ALFIN-COMPINFO colombianos y cubanos siguiendo las estrategias o fases: *Explícito – Documental*, *Tácito – Entrevistas* y *Tácito/Explícito – Encuestas*, y tras su análisis y depuración, validar tanto las mismas como el Modelo propuesto en su totalidad.

CONTEXTO SOCIAL Y ORGANIZACIONAL ESPECÍFICO	PROCESOS DE ENSEÑANZA-INVESTIGACIÓN	PROCESOS DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y MEJORAMIENTO CONTINUO
<p><b>1. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:</b></p> <p>a) Vincular el programa de ALFIN-COMPINFO con la misión y visión institucional, con las políticas de información y educativas nacionales.</p> <p>b) Soportar la planeación del Programa considerando una definición concreta de ALFIN-COMPINFO y los Modelos y Normas-Estándares de ALFIN-COMPINFO.</p> <p>c) Conectar-sustentar la ALFIN-COMPINFO como parte fundamental de un currículo universitario que se representa en diferentes modalidades-mediaciones-formatos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>d) Ser considerada la formación en competencias informacionales en los Planes de Desarrollo, Estratégicos, Operacionales, de Acción, de Docencia-Investigación, de índole nacional, de sectores específicos, universitarios, etc.</p> <p>e) Resaltar por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de Dependencia administrativa, la importancia de este Programa y las competencias que propone fomentar y ayudar a formar.</p> <p>f) Comprometer en el buen desarrollo del Programa a todos los grupos integrantes de una comunidad universitaria</p> <p>g) Divulgar constantemente los beneficios de este Programa.</p> <p>h) Anticipar los cambios, oportunidades y amenazas que tiene el Programa</p> <p>i) Contar con los recursos financieros, tecnológicos, locativos y documentales (fuentes de información) necesarios para el buen desarrollo del Programa.</p> <p>j) Adaptar el Programa a las características estructurales, funcionales y curriculares institucionales.</p> <p>k) Contar con un líder reconocido y proactivo, y un grupo de formadores permanente e interdisciplinario</p>	<p><b>2. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:</b></p> <p>a) Desarrollar el Programa considerando las características particulares y contextuales (socio-demográficas) de los grupos-individuos que participan (estudiantes, profesores, investigadores, empleados, egresados) y los niveles educativos: pregrado, posgrado, educación continua; para ajustarlo a diferentes niveles, tiempos-intensidad, metodología y número de participantes (cobertura).</p> <p>b) Integrar las competencias esperadas en la formación curricular universitaria y las disciplinares, con las que implica la ALFIN-COMPINFO, mediante cursos, módulos y actividades concretas y flexibles, obligatorias u optativas, transversales o disciplinares</p> <p>c) Desarrollar un plan administrativo-operativo y pedagógico-didáctico basado en competencias para lograr los resultados esperados por el Programa.</p> <p>d) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación continua del Programa</p> <p>e) Utilizar diferentes medios (multimodal), espacios (físicos-virtuales) y metodologías de enseñanza centradas en el estudiante (grupal-personalizada; real-simulada) para la formación en estas competencias.</p> <p>f) Considerar todas las etapas, niveles, macro-competencias que implica un programa integral de ALFIN-COMPINFO: necesidad de información, localización, valoración, organización, uso, comunicación y ética, evaluación / autoevaluación, tanto en lo práctico como en lo teórico.</p> <p>g) Trabajar conjuntamente docentes, investigadores, bibliotecólogos y coordinadores académicos en la planeación, ejecución y evaluación del Programa.</p>	<p><b>3. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:</b></p> <p>a) Identificar las competencias informacionales como un aspecto fundamental tanto para un mejor rendimiento académico-científico-laboral como para su aprendizaje permanente y colaborativo, para su pensamiento crítico ("para toda la vida")</p> <p>b) Diagnosticar y reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los participantes, sus ritmos y estilos de comportamiento Informacional (novato, intermedio, avanzado) y propender por su aprendizaje autónomo.</p> <p>c) Valorar los conocimientos y experiencias previas de los participantes y sus intereses, como fuente de aprendizaje significativo.</p> <p>d) Reconocer las diferencias y exigencias disciplinares de los participantes en relación con la información, y las expectativas esperadas y las necesidades particulares de esta formación disciplinar en relación con la información y el conocimiento.</p> <p>e) Vincular la formación de ALFIN-COMPINFO que estén desarrollando los participantes con trabajos concretos de sus cursos, trabajos de investigación, desempeño docente-científico y/o administrativo.</p> <p>f) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación formativa y sumativa, opcional u obligatoria, y de impacto, de los participantes del Programa.</p> <p>g) Permitir y valorar la autoevaluación de los participantes (de entrada, durante la formación y al final) como parte del proceso formativo.</p>	<p><b>4. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:</b></p> <p>a) Capacitar permanente a los formadores (bibliotecólogos, ingenieros, profesores de diferentes disciplinas, etc.) y lograr el acompañamiento de expertos en aspectos pedagógicos, tecnológicos e informacionales</p> <p>b) Consultar constantemente los avances en ALFIN-COMPINFO como temática teórico-conceptual y aplicada.</p> <p>c) Compartir (trabajar colaborativamente) e intercambiar periódicamente información, métodos y planes con otros colegas coordinadores-formadores en ALFIN-COMPINFO de otros contextos y entidades educativas presencial o virtualmente</p> <p>d) Divulgar constantemente los resultados y avances-mejoramientos de este Programa</p> <p>e) Evaluar en forma periódica el Programa y sus Formadores: a corto y largo plazo-impacto, de los procesos y los resultados, cuantitativa y cualitativa, para alcanzar su mejoramiento continuo</p> <p>f) Lograr la retroalimentación permanente de los participantes y el acoger sus sugerencias pertinentes</p> <p>g) Reconocer por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de dependencia administrativa, los logros del Programa y estimular el buen desempeño de sus coordinadores-facilitadores</p>

**Tabla 4. Matriz inicial de integración e identificación de reales y potenciales Lecciones Aprendidas en Programas de IL-INFOLIT/ALFIN-COMPINFO en universidades a partir de la literatura internacional. (Elaboración propia)**

#### 4.3.2.2 Prueba piloto: programas ALFIN-COMPINFO Colombia y Cuba

Lo primero que habría que indicar para esta parte de la prueba piloto, es la respuesta a por qué se eligió estos dos países y sus universidades-programas de ALFIN-COMPINFO como población-muestra. Esa respuesta tiene dos enfoques, uno teórico-conceptual y uno pragmático:

Desde el **teórico-conceptual**, si comparamos la situación de los países iberoamericanos considerando la perspectiva que da el repositorio INFOLIT Global<sup>377</sup>, estos dos países estarían en un nivel medio de producción de contenidos ([URIBE-TIRADO, 2010](#)), y por tanto, al ser una “prueba piloto”, considerando el alcance de toda investigación que abarcaría la totalidad de los 22 países Iberoamericanos, estos dos países cumplirían un papel, estarían en un lugar, intermedio.

A su vez, la realidad de estos dos países, si tenemos en cuenta aspectos políticos, económicos, culturales, educativos, tecnológicos, nos presenta unas realidades comunes (Idioma, Creatividad, Resiliencia, etc.), pero a su vez, muchas diferencias (**generalizando algunas de esas características contextuales**) que permiten enmarcar el *aspecto dinámico, fenomenológico*, que tiene esta investigación, y el Modelo a generar, validar y aplicar en la totalidad del alcance de este trabajo investigativo:

CARACTERÍSTICAS GENERALES COMO PAÍS QUE TIENEN INJERENCIA EN LA REALIDAD DE ALFIN	<u>COLOMBIA</u>	<u>CUBA</u>
<b>Político-Económico</b>	<i>Capitalista Más riqueza pero más inequidad</i>	<i>Comunista Menos riqueza pero más equidad</i>
<b>Culturales</b>	<i>Predominio de la Cultura Andina</i>	<i>Predominio de la Cultura Caribeña</i>
<b>Educativos</b>	<i>Más instituciones de educación superior pero menos niveles % de acceso de la población a este tipo de educación, y a toda la educación</i>	<i>Menos instituciones de educación superior pero más niveles % de acceso de la población a este tipo de educación y a toda la educación</i>
<b>Información</b>	<i>Más libertad de información pero más dependencia a intereses del mercado</i>	<i>Menos libertad de información pero más independencia a intereses del mercado</i>
<b>Tecnologías</b>	<i>Más acceso y calidad en conectividad pero más dependiente de los ingresos económicos</i>	<i>Menos acceso y calidad en conectividad pero menos dependiente de los ingresos económicos</i>

Tabla 5. Generalización de realidades entre Colombia y Cuba que afectan su desarrollo en ALFIN-COMPINFO

<sup>377</sup> Distribución de contenidos por países: <http://www.infolitglobal.net/directory/en/countries> (Consultado: 21-6-2013)

Finalmente, desde el enfoque **pragmático**, según el alcance de la misma prueba piloto, un primer aspecto sería: el tiempo y los recursos para su desarrollo, que implicaba, para generar y validar una versión inicial del Modelo, elegir solo un par de países. A su vez, como segundo aspecto, y punto también clave para la elección de estos países como *casos piloto* de este proceso de investigación, la posibilidad de estancia en Colombia y Cuba, al inicio del tiempo de realización de esta investigación, que facilitaba el trabajo de campo (realización de entrevistas, desde los aportes de la teoría fundamentada-el análisis de contenido cualitativo), que esta investigación conllevaba desde su perspectiva mixta.

#### 4.3.2.2.1 Realidad colombiana y lecciones aprendidas identificadas

- **Explícito - Documental**

Retomando la información recopilada, **al momento de realizar la prueba piloto**, se ubicaron para el caso colombiano 35 documentos-contenidos.

COLOMBIA	OBJETOS DE INFORMACIÓN-DOCUMENTOS			
	Artículos-Ponencias	Libros	Tesis Maestría y Doctorado	Tesis Pregrado <sup>406</sup>
	23	3	1	8

Tabla 6. Documentación ubicada y analizada sobre ALFIN Colombia

Estos 35 documentos fueron analizados desde dos perspectivas, por un lado, identificar los casos de programas de ALFIN-COMPINFO que se reportaban a nivel de universidades y que servirían de base para identificar universidades con programas concretos; y por otro lado, si se presentaban resultados, evaluaciones y/o comentarios que implicaran directa o indirectamente la mención de *potenciales o reales Lecciones Aprendidas*.

<sup>406</sup> Aunque en el capítulo 3 no se resaltan las Tesis de pregrado (Trabajos de Grado), para efectos de este capítulo e identificar *Lecciones Aprendidas*, sí se consideraron dichas Tesis, ubicadas específicamente en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y de la Universidad de La Salle, que en Colombia, a niveles de formación en bibliotecología-documentación-ciencia de la información, sí tienen como requisito de graduación a este nivel, presentar un trabajo de investigación o informe de campo. Considerando esa última modalidad, los 8 trabajos analizados presentan casos de aplicación de programas/actividades de ALFIN, por lo que era importante analizarlos. Para ver el listado de estas Tesis de pregrado (Trabajos de Grado), y de las otras publicaciones trabajadas, como **PRODUCTO APLICADO DE ESTA INVESTIGACIÓN**, se puede consultar el sitio creado para resaltar la realidad colombiana en ALFIN-COMPINFO: <http://alfincolombia.blogspot.com> (Consultado: 21-6-2013)

Dicho análisis, con el apoyo del instrumento respectivo ([Anexo 1](#)), permitió desde esta documentación, identificar la presencia de 4 programas (universidades) concretos, con diferentes niveles de desarrollo, pero todos orientados a lo que implica integralmente ALFIN-COMPINFO.

A su vez, sobre esta documentación, se utilizó el instrumento inicial (tabla 4) de categorización creado para Identificación y Clasificación de Lecciones Aprendidas (*potenciales y reales*), cuyos resultados se comenzaron a contabilizar y analizar esperando adicionar la categorización resultado de las entrevistas y las encuestas, como veremos en resumen más adelante.

- **Explícito – Web**

Tras la aplicación de este método y el instrumento de registro de los sitios Web de las universidades ([Anexo 2](#)), y específicamente, de la información disponible sobre la biblioteca y sus servicios, y la información sobre Formación de Usuarios y/o ALFIN-COMPINFO considerando los diferentes alcances y denominaciones que las bibliotecas universitarias suelen asumir a este nivel; se encontraron los siguientes resultados generales (tabla 7).

Estos resultados permitieron para lo referente a esta investigación y el Modelo que se estaba probando y validando, además de ser la base de un análisis específico de este país ([URIBE-TIRADO y MACHETT'S PENAGOS, 2011](#)), identificar las 75 instituciones (bibliotecas) con proceso de formación, entre ellas, las 12 (16%) que lograrían estar ya trabajando más desde una perspectiva de ALFIN-COMPINFO, según el análisis de contenido desde sus sitios Web.

No. de Instituciones de educación superior	No. de sitios Web de Instituciones de Educación Superior visitados	No. de sitios Web de Universidades con información directa sobre la biblioteca y sus servicios	No. de Bibliotecas universitarias que presentan información sobre Formación de usuarios y/o ALFIN-COMPINFO	No. de Bibliotecas Universitarias que presentan información de Programas (cursos/ actividades) desde la comprensión integral de ALFIN-COMPINFO. Nivel 1 y 2	Nivel en que se encontrarían las Bibliotecas Universitarias en relación con la Formación de Usuarios y/o ALFIN-COMPINFO según la información que presentan desde sus sitios Web <sup>406</sup>
337 <i>(registradas y vinculadas desde el Portal del Ministerio de Educación de Colombia)</i>	335 <i>(el nombre de dominio de 2 IES ya no existía)</i>	95 <i>(28.3% de las IES)</i>	75 <i>(22.3% de las IES)</i>		<b>Formación de usuarios Nivel 1:</b> 26  <b>Formación de usuarios Nivel 2:</b> 37
				12 <i>(3.5% de las IES)</i>	<b>ALFIN Nivel 1:</b> 8  <b>ALFIN Nivel 2:</b> 4

Tabla 7. Síntesis de Programas/Procesos de ALFIN-COMPINFO y/o de Formación de Usuarios identificados tras el análisis de la SITIOS WEB de las bibliotecas universitarias colombianas

## • Tácito – Entrevistas

Considerando los casos detectados desde la literatura y desde el análisis de contenido Web que sí alcanzaban ya un desarrollo valioso en ALFIN-COMPINFO (12 instituciones), se generó el proceso de coordinar y realizar entrevistas con los profesionales a cargo de esas bibliotecas y/o programas de

<sup>406</sup> Tras la revisión de la literatura, se proponen 4 niveles de ubicación según el grado de incorporación de ALFIN-COMPINFO según la tendencia y prácticas que las universidades-bibliotecas presentan:

### INSTITUCIONES DESCONOCEDORAS:

- *Formación de Usuarios. Nivel 2: la biblioteca ofrece directamente solo capacitación para el uso del catálogo*
- *No hay presencia de ningún tipo de formación-capacitación*

### INSTITUCIONES INICIANDO:

- *Formación de Usuarios. Nivel 1: la biblioteca ofrece directamente capacitación en servicios generales de la biblioteca y algunos cursos -muy instrumentales- para búsqueda de información: utilización de catálogos/bases de datos, aunque se comienza a analizar la necesidad de cambio de esta formación tradicional y a trabajar las demás competencias.*

### INSTITUCIONES EN CRECIMIENTO:

- *ALFIN-COMPINFO Nivel 1: la biblioteca ofrece directamente cursos para formar en competencias informacionales que incorporan lo instrumental + aprendizaje para toda la vida + pensamiento crítico.*

### INSTITUCIONES COMPROMETIDAS:

- *ALFIN-COMPINFO Nivel 2: la biblioteca ofrece directamente cursos para formar en competencias informacionales que incorporan lo instrumental + aprendizaje para toda la vida + pensamiento crítico, y cursos o módulos específicos inmersos oficialmente en la currícula, distintos programas académicos/carreras para formar de manera transversal y disciplinar en esas competencias*

Esta clasificación es una representación que sintetiza, para mejor comprensión de los participantes, la clasificación de **4 niveles de incorporación de ALFI-COMPINFON a nivel universitario** presentada en el **Capítulo 2**.

formación ALFIN-COMPINFO de manera presencial o virtual (utilizando la herramienta *Skype*).

Finalmente, se pudo concretar entrevistas con 7 profesionales en representación de esos programas-universidades. Tras la transcripción y el análisis de contenidos, se pudo igualmente, adicionar sus resultados a la *Matriz*, a la vez, de ir visualizando nuevas categorías-subcategorías que al contrastar con las iniciales (producto de la literatura), no habían sido consideradas, lo cual es parte fundamental del trabajo desde la perspectiva del análisis de contenidos cualitativo-teoría fundamentada.

- **Tácito/Explícito - Encuestas**

En el caso de este método e instrumento, se buscó que participaran las 75 bibliotecas colombianas, con programas de formación, fuera a nivel de Formación de Usuarios (nivel 2 y 1) o más concretamente de ALFIN-COMPINFO (niveles 1 y 2); ya que el objetivo desde esta prueba piloto era validar el instrumento, la Matriz y sus categorías-subcategorías y poder adicionar otras necesarias, pensando en su aplicación con programas específicamente de ALFIN-COMPINFO de toda Iberoamérica, además de las categorías-subcategorías que facilitaban adicionar la estrategia de entrevistas.

Esta encuesta estaba estructura en **cinco niveles**, los cuales respondían a los dos propósitos principales de la aplicación de estos 4 métodos e instrumentos de captura: **Identificar Programas**, y en esos Programas, **identificar Lecciones Aprendidas *potenciales y reales***:

- Nivel A. *Datos Personales*
- Nivel B. *Datos Institucionales*
- Nivel C. *Presencia y características generales de desarrollo de un Programa de Formación: de Usuarios y/o de ALFIN*
- Nivel D. *Lecciones Aprendidas (potenciales y/o reales)*
- Nivel E. *Autoevaluación del nivel de desarrollo en programas de Formación: de usuarios y/o ALFIN*



A continuación se presentan solo los resultados consolidados referentes a las lecciones aprendidas, a las categorías-subcategorías de análisis, que era lo directamente relacionado con su validación como Matriz, y como parte del modelo<sup>407</sup>.

Por tanto, para el caso de las preguntas 9, 10 y 11 que hacían alusión directa a las **Lecciones Aprendidas** (buscando hacerlas conscientes y resumidas como propone [MILTON, 2010](#)), se realizó, como se ha indicado anteriormente, un análisis de contenido cualitativo, y sus resultados se adicionaron a la Matriz que ya se venía trabajando (desde los documentos, desde las entrevistas).

Antes de presentar los resultados consolidados aplicando la Matriz, para esta estrategia e instrumento concreto con sus tres preguntas directas, en términos cuantitativos (de número de respuestas), se obtuvo:

<p><b>Pregunta 9.</b>  <i>Teniendo en cuenta el desarrollo de estos cursos y/o actividades que hacen parte de dicho Programa de Formación de Usuarios y/o Alfabetización Informacional, cuáles son los aprendizajes (Lecciones aprendidas: positivas y/o negativas-por mejorar) que han logrado identificar durante sus años/meses de ejecución y que considera claves para el buen desarrollo de este tipo de Programas:</i></p>	<p><b>58 respuestas</b>  con diferentes Lecciones Aprendidas (potenciales y reales)</p>
<p><b>Pregunta 10.</b>  <i>Qué mejoras/cambios concretos ha tenido/ha identificado en dicho Programa de Formación de Usuarios y/o Alfabetización Informacional los últimos años/meses considerando esas Lecciones Aprendidas:</i></p>	<p><b>168 respuestas</b>  indicando las distintas mejoras que esas Lecciones Aprendidas han generado al Programa (cursos/actividades)</p>
<p><b>Pregunta 11.</b>  <i>Si tuviera que recomendarle algunas estrategias, acciones, tiempos y/o recursos específicos a otra institución universitaria que desee implementar, mejorar o avanzar en un programa de Formación de Usuarios y/o Alfabetización Informacional, qué les sugeriría:</i></p>	<p><b>137 respuestas</b>  indicando distintas recomendaciones para implementar, mejorar o avanzar en un Programa (cursos/actividades)</p>

**Tabla 8. Resultados cuantitativos preguntas sobre Lecciones Aprendidas entre universidades colombianas**

Por tanto, para finalizar lo correspondiente a los casos de Colombia, los resultados consolidados registrados en la Matriz fueron los siguientes:

<sup>407</sup> Otros resultados, pensando en un estado del arte y diagnóstico de la ALFIN-COMPINFO en Colombia pueden consultarse, como ya se indicó, en: [URIBE-TIRADO y MACHETT'S PENAGOS \(2011\)](#).

CONTEXTO SOCIAL Y ORGANIZACIONAL ESPECÍFICO		PROCESOS DE ENSEÑANZA-INVESTIGACIÓN		PROCESOS DE APRENDIZAJE		EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y MEJORAMIENTO CONTINUO																																																	
1. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA		2. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:		3. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:		4. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:																																																	
a) Vincular el programa de ALFIN-COMPINFO con la misión y visión institucional, con las políticas de información y educativas nacionales	7	a) Desarrollar el Programa considerando las características particulares y contextuales (socio-demográficas) de los grupos-individuos que participan (estudiantes, profesores, investigadores, empleados, egresados) y los niveles educativos: pregrado, posgrado, educación continua; para ajustarlo a diferentes niveles, tiempos-intensidad, metodología y número de participantes (cobertura)	28	a) Identificar las competencias informacionales como un aspecto fundamental tanto para un mejor rendimiento académico-científico-laboral como para su aprendizaje permanente y colaborativo, para su pensamiento crítico (“para toda la vida”)	10	a) Capacitar permanente a los formadores (bibliotecólogos, ingenieros, profesores de diferentes disciplinas, etc.) y lograr el acompañamiento de expertos en aspectos pedagógicos, tecnológicos e informacionales	17																																																
b) Soportar la planeación del Programa considerando una definición concreta de ALFIN-COMPINFO-Competencias Informacionales y los Modelos y Normas-Estándares de ALFIN-COMPINFO	8							b) Integrar las competencias esperadas en la formación curricular universitaria y las disciplinares, con las que implica la ALFIN-COMPINFO, mediante cursos, módulos y actividades concretas y flexibles, obligatorias u optativas, transversales o disciplinares	23	b) Diagnosticar y reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los participantes, sus ritmos y estilos de comportamiento Informacional (novato, intermedio, avanzado) y propender por su aprendizaje autónomo	8	b) Consultar constantemente los avances en Alfabetización Informacional como temática teórico-conceptual y aplicada	4																																										
c) Conectar-sustentar la ALFIN-COMPINFO como parte fundamental de un currículo universitario que se representa en diferentes modalidades-mediaciones-formatos de enseñanza-aprendizaje	8													c) Desarrollar un plan administrativo-operativo y pedagógico-didáctico basado en competencias para lograr los resultados esperados por el Programa	14	c) Valorar los conocimientos y experiencias previas de los participantes y sus intereses, como fuente de aprendizaje significativo	6	c) Compartir (trabajar colaborativamente) e intercambiar periódicamente información, métodos y planes con otros colegas coordinadores-formadores en ALFIN de otros contextos y entidades educativas presencial o virtualmente	6																																				
d) Ser considerada la formación en competencias informacionales en los Planes de Desarrollo, Estratégicos, Operacionales, de Acción, de Docencia-Investigación, de índole nacional, de sectores específicos, universitarios, etc.	8																			d) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación continua del Programa	2	d) Reconocer las diferencias y exigencias disciplinares de los participantes en relación con la información, y las expectativas esperadas y las necesidades particulares de esta formación disciplinar en relación con la información y el conocimiento	10	d) Divulgar constantemente los resultados y avances-mejoramientos de este Programa	5																														
e) Resaltar por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de Dependencia administrativa, la importancia de este Programa y las competencias que propone fomentar y ayudar a formar	9																									e) Utilizar diferentes medios (multimodal), espacios (físicos-virtuales) y metodologías de enseñanza centradas en el estudiante (grupal-personalizada; real-simulada) para la formación en estas competencias	24	e) Vincular la formación de ALFIN que estén desarrollando los participantes con trabajos concretos de sus cursos, trabajos de investigación, desempeño docente-científico y/o administrativo	7	e) Evaluar en forma periódica el Programa y sus Formadores: a corto y largo plazo-impacto, de los procesos y los resultados, cuantitativa y cualitativa, para alcanzar su mejoramiento continuo	3																								
f) Comprometer en el buen desarrollo del Programa a todos los grupos integrantes de una comunidad universitaria	4																															f) Considerar todas las etapas, niveles, macro-competencias que implica un programa integral de ALFIN-COMPINFO: necesidad de información, localización, valoración, organización, uso, comunicación y ética, evaluación / autoevaluación, tanto en lo práctico como en lo teórico	6	f) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación formativa y sumativa, opcional u obligatoria, y de impacto, de los participantes del Programa	9	f) Lograr la retroalimentación permanente de los participantes y acoger sus sugerencias pertinentes	6																		
g) Divulgar constantemente los beneficios de este Programa	1																																					g) Trabajar conjuntamente docentes, investigadores, bibliotecólogos y coordinadores académicos en la planeación, ejecución y evaluación del Programa	19	g) Permitir y valorar la autoevaluación de los participantes (de entrada, durante la formación y al final) como parte del proceso formativo	2	g) Reconocer por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de dependencia administrativa los logros del Programa y estimular el buen desempeño de sus coordinadores-facilitadores	3												
h) Anticipar los cambios, oportunidades y amenazas que tiene el Programa	1																																											i) Contar con los recursos financieros, tecnológicos, locativos y documentales (fuentes de información) necesarios para el buen desarrollo del Programa	10	j) Adaptar el Programa a las características estructurales, funcionales y curriculares institucionales	3	k) Contar con un líder reconocido y proactivo, y un grupo de formadores permanente e interdisciplinario	11						
i) Contar con los recursos financieros, tecnológicos, locativos y documentales (fuentes de información) necesarios para el buen desarrollo del Programa	10																																																	j) Adaptar el Programa a las características estructurales, funcionales y curriculares institucionales	3	k) Contar con un líder reconocido y proactivo, y un grupo de formadores permanente e interdisciplinario	11		
j) Adaptar el Programa a las características estructurales, funcionales y curriculares institucionales	3																																																					k) Contar con un líder reconocido y proactivo, y un grupo de formadores permanente e interdisciplinario	11
k) Contar con un líder reconocido y proactivo, y un grupo de formadores permanente e interdisciplinario	11																																																						

**Tabla 9. Síntesis Lecciones aprendidas (potenciales y reales) identificadas tras el análisis de documentos, entrevistas y encuestas sobre ALFIN-COMPINFO en universidades colombianas**  
\* Los valores indican el número de veces que se aludió a ese criterio-indicador de Lección Aprendida en las tres preguntas que integraban este aspecto en la encuesta

- **Aportes concretos que adicionan criterios desde el contexto colombiano a la Matriz-Instrumento de Lecciones Aprendidas**

Tras el análisis totalizante y de triangulación realizado, se logró identificar que a la propuesta inicial, desde el caso colombiano, se pueden detectar y adicionar nuevos criterios (categorías-subcategorías) que son producto de experiencias significativas de estos programas de ALFIN-COMPINFO en las universidades participantes.

Estas nuevas categorías-subcategorías que eran un aporte para el proceso de investigación más extenso, y que complementan y amplían la matriz y el instrumento, fueron:

### 1. En el Contexto Social y Organizacional Específico

- *Posicionar más a nivel institucional a la biblioteca y a los profesionales de la información, al interior de la Universidad, por su contribución académico-científica, considerando sus aportes significativos a la formación en las competencias necesarias para la educación del siglo XXI, gracias a los programas de ALFIN-COMPINFO.*
- *Acompañar el desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO de un proceso estratégico y continuo de divulgación-mercadeo del mismo, dirigido a los distintos públicos-agentes que tienen interrelación con la biblioteca o con el área de la Facultad/Escuela a cargo de esta formación.*
- *Vincular a los profesores conscientes de la importancia de la gestión de información de calidad, al desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO, como facilitadores o divulgadores del mismo, al ser los principales aliados para lograr un mayor posicionamiento y evitar las actitudes reacias o desconocedoras de su importancia de parte de otros profesores o estudiantes.*
- *Sustentar y resaltar la importancia de la formación en competencias informacionales ante directivas, profesores-investigadores y estudiantes a partir de documentos internacionales que desde el ámbito educativo e informacional avalan estas competencias, como parte de la educación actual y futura que deben ofrecer las universidades y poseer todo profesional, ante los requerimientos de la sociedad de la información.*

### 2. En Procesos de Enseñanza-Investigación

- *Tomar conciencia de la necesidad de tener una coordinación específica del Programa y que el formador debe tener un perfil que implica tanto poseer competencias informacionales-informáticas como pedagógicas-didácticas, y especialmente, presentar motivación y potencialidades para ser un buen facilitador de aprendizajes.*

- *Relacionar y valorar previa y complementariamente los niveles de las otras competencias relacionadas con la ALFIN-COMPINFO (alfabetización funcional, digital, en medios; conocimiento de otros idiomas) para identificar las potencialidades reales de los participantes de adquirir competencias informativas y diferenciarlas-relacionarlas de las competencias que implican esas otras alfabetizaciones (multialfabetismo)*
- *Conseguir la continuidad y el desarrollo gradual del Programa para una mayor cobertura en la formación y un impacto significativo, al abarcar mayor cantidad de usuarios: estudiantes, profesores, investigadores, empleados y/o egresados.*
- *Lograr la actualización constante de los contenidos, medios didácticos- tecnológicos y ejemplos disciplinares en relación con la información, para generar una pertinente respuesta a los participantes y mayor motivación al aprendizaje*
- *Identificar las herramientas Web 2.0 como medio de aprendizaje de las competencias informacionales y como fuente de localización, organización y evaluación de información*
- *Considerar como temática de formación, la gestión de información, tanto de fuentes físicas o digitales, teniendo en cuenta sus potencialidades y las realidades contextuales que facilitan o no el acceso y uso de determinadas fuentes.*
- *Tomar conciencia que la formación en competencias informacionales y el desarrollo de estas competencias por parte de los estudiantes dentro de los años de desarrollo de su formación universitaria, dependerá tanto de la organización de cursos/actividades concretas para esta formación, como de la conciencia que se tenga acerca de la importancia de estas competencias por parte de los profesores y sus propios niveles de competencia en la gestión de información académica-científica.*

### 3. En proceso de Aprendizaje

- *Mejorar la motivación de los estudiantes hacia la formación en competencias informacionales no solo a partir de temas de interés académico, sino también de los temas de interés personales-sociales que generen más motivación inicial hacia el aprendizaje de estas competencias, y así, resaltar su importancia tanto para su vida profesional-científica-académica como para su otros roles como persona-ciudadano*
- *Desarrollar las actividades formativas del Programa con didácticas activas específicas (aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en casos, concursos, etc.) que faciliten, motiven y generen retos en los estudiantes para el aprendizaje de las competencias informacionales*
- *Identificar que los cursos y actividades formativas en competencias informacionales permiten mejores resultados de aprendizaje cuando se desarrollan desde una perspectiva más segmentada y personalizada, que implique grupos no muy grandes y el trabajo en intereses particulares y disciplinares; aunque con una amplia cobertura que abarque a la mayor cantidad de integrantes de la comunidad universitaria que requiere esta formación*

#### 4. En la Evaluación de la Calidad y Mejoramiento Continuo

- *Identificar la necesidad de generar y medir con indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, para evaluar secuencialmente el proceso y lograr buenos resultados del Programa tanto a corto plazo como a mediano y largo plazo.*
- *Vincular a los procesos de gestión y certificación de la calidad y de acreditación que viven las bibliotecas y las universidades, a los programas de formación de ALFIN-COMPINFO para facilitar y mejorar sus procesos gracias a la identificación (levantamiento) de los mismos, la generación de procedimientos y guías, y el registro y la evaluación permanente de esos procesos y resultados.*
- *Generar procesos formales y continuos de benchmarking en diferentes contextos, para identificar casos de éxito en ALFIN-COMPINFO y así aportar también al mejoramiento permanente del Programa, a partir de las adaptaciones contextuales-organizacionales necesarias.*

#### 4.3.2.2 Realidad cubana y lecciones aprendidas identificadas

- **Explícito – Documental**

Retomando la información recopilada, **al momento de realizar la prueba piloto**, se ubicaron para el caso cubano 87 documentos-contenidos.

CUBA	OBJETOS DE INFORMACIÓN-DOCUMENTOS				
	Artículos-Ponencias	Libros	Tesis de Maestría	Tesis de Doctorado (DEA-TESIS) <sup>408</sup>	Tesis de Pregrado <sup>409</sup>
	65	1	6	6	9

Tabla 10. Documentación ubicada y analizada sobre ALFIN Cuba durante la prueba piloto

<sup>408</sup> En el caso de Cuba considerando el Doctorado con la Universidad de Granada y el que varios DEA-TESIS DOCTORALES (6) de las tres cohortes en ejercicio trataban sobre ALFIN-COMPINFO, fueron incluidas en su análisis pues presentaban avances de varios casos prácticos de aplicación de programas de ALFIN-COMPINFO en contextos universitarios de este país.

<sup>409</sup> Al igual que en el caso colombiano, aunque en el **capítulo 3** no se resaltan las Tesis de pregrado (Trabajos de Grado), para efectos de este capítulo e identificar *Lecciones Aprendidas*, sí se consideraron las Tesis de pregrado ubicadas, específicamente de la Universidad de La Habana, ya que en Cuba a este nivel de formación tienen como requisito de graduación presentar un trabajo de investigación o informe de campo. Considerando por tanto esa última modalidad, los 9 trabajos analizados presentaban casos de aplicación de programas/actividades de ALFIN-COMPINFO, por lo que era importante analizarlos. Para ver el listado de Tesis (Trabajos de Grado), y de las otras publicaciones trabajadas, como otro **PRODUCTO APLICADO DE ESTA INVESTIGACIÓN**, puede consultarse el sitio creado para resaltar la realidad cubana en ALFIN-COMPINFO: <http://alfincuba.blogspot.com> (Consultado: 21-6-2013)

Estos fueron también analizados desde las dos perspectivas indicadas anteriormente. Dicho análisis permitió identificar la presencia de 13 programas concretos de ALFIN-COMPINFO, vinculados directamente a una universidad (como un todo), a un área académica o de investigación de una universidad o a una red específica que integran distintas IES cubanas.

A su vez, sobre esta documentación, al igual que en el caso colombiano, se utilizó el instrumento inicial de categorización (tabla 4) creado para Identificación y Clasificación de Lecciones Aprendidas (*potenciales y reales*), cuyos resultados se comenzaron a contabilizar esperando adicionar la categorización resultado de las entrevistas y las encuestas, como igualmente veremos en resumen más adelante.

- **Explícito – Web**

Tras la aplicación nuevamente de este método y el instrumento de registro de los sitios Web, en este caso para las universidades cubanas, se encontraron los siguientes resultados generales (tabla 11).

No. de Instituciones de educación superior	No. de sitios Web de Instituciones de Educación Superior visitados	No. de sitios Web de Universidades con información directa sobre la biblioteca y sus servicios	No. de Bibliotecas universitarias que presentan información sobre Formación de usuarios y/o ALFIN-COMPINFO	No. de Bibliotecas Universitarias que presentan información de Programas (cursos/ actividades) desde la comprensión integral de ALFIN-COMPINFO. Nivel 1 y 2	Nivel en que se encontrarían las Bibliotecas Universitarias en relación con la Formación de Usuarios y/o ALFIN-COMPINFO según la información que presentan desde sus sitios Web
64 Instituciones de Educación Superior + 938 Sedes Universitarias Municipales	23 IES (35.9%)  1 Sistema de Información y Formación en Salud = Universidad Virtual de Salud + INFOMED	8 (12.5% de las IES)	4 (6.2% de las IES)		Formación de usuarios Nivel 1: 1  Formación de usuarios Nivel 2: 1
				2 (3.1% de las IES)	ALFIN Nivel 1: 1  ALFIN Nivel 2: 1

Tabla 11. Síntesis de Programas/Procesos de ALFIN-COMPINFO y/o de Formación de Usuarios identificados tras el análisis de la SITIOS WEB de las bibliotecas universitarias cubanas

Estos resultados permitieron para lo referente a esta investigación y el Modelo que se estaba probando y validando, identificar esas 4 instituciones con proceso de formación, y las 2 que lograrían estar ya trabajando más desde una perspectiva de ALFIN-COMPINFO, según el análisis de contenido desde sus sitios Web.

- **Tácito – Entrevistas**

Considerando los casos cubanos detectados desde la literatura y desde el análisis de contenido Web que si alcanzaban ya un desarrollo valioso en ALFIN-COMPINFO (17 instituciones), se generó el proceso de coordinar y realizar entrevistas con los profesionales de la información a cargo de esas bibliotecas y/o programas de formación ALFIN-COMPINFO de manera presencial (o virtual, utilizando la herramienta *Skype*). Finalmente se pudo concretar entrevistas con 13 profesionales en representación de esos programas-universidades. Tras la transcripción y el análisis de contenidos, se pudieron igualmente, adicionar sus resultados a la Matriz, a la vez, de ir visualizando otras nuevas categorías-subcategorías que al contrastar con las iniciales, y las adicionadas desde la realidad colombiana (ítem anterior), no habían tampoco sido consideradas, lo cual es, como ya se dijo, parte fundamental del trabajo desde la perspectiva del análisis de contenidos cualitativo-teoría fundamentada.

- **Tácito/Explícito - Encuestas**

Para el caso de las encuestas en Cuba, utilizando claro está el mismo método e instrumento que para el caso colombiano, se tuvo la participación de **12 instituciones** relacionadas con la educación superior.

No obstante, para la aplicación del mismo, sí se tuvo que aplicar un cambio en la estrategia de recepción del instrumento, ya que por las dificultades de conectividad y los bloqueos informáticos internos y externos, en algunas universidades que querían diligenciarlo *on line*, se reportó la imposibilidad técnica para hacerlo. Ante este hecho, se facilitó la opción de “bajar” completo

el cuestionario en formato Word para que pudieran diligenciarlo y luego remitirlo vía correo electrónico.

Esta circunstancia hizo que del total de encuestas recibidas, un 50% fuera *off line*, pero ello no invalidó sus resultados, sino, como parte misma del Modelo dinámico y flexible construido para capturar las Lecciones Aprendidas, fue una **Lección Aprendida real desde este proceso de investigación** (pues generó un cambio, una acción correctiva): el dar la opción al participante de hacerlo *on line* u *off line*.

Asimismo, para el caso de las preguntas 9, 10 y 11 que hacían alusión directa a las **Lecciones Aprendidas**, se realizó, como se ha indicado anteriormente para el caso colombiano, un análisis de contenido que buscaba identificar y clasificar las respuestas obtenidas en las categorías-subcategorías de la Matriz, el cual se presenta a continuación, no sin antes de nuevo mencionar, para el caso de Cuba, que para estas 3 preguntas en términos cuantitativos, se obtuvieron:

<p><b>Pregunta 9.</b>  <i>Teniendo en cuenta el desarrollo de estos cursos y/o actividades que hacen parte de dicho Programa de Formación de Usuarios y/o Alfabetización Informacional, cuáles son los aprendizajes (Lecciones aprendidas: positivas y/o negativas-por mejorar) que han logrado identificar durante sus años/meses de ejecución y que considera claves para el buen desarrollo de este tipo de Programas:</i></p>	<p><b>9 respuestas</b>  con diferentes Lecciones Aprendidas  (potenciales y reales)</p>
<p><b>Pregunta 10.</b>  <i>Qué mejoras/cambios concretos ha tenido/ha identificado en dicho Programa de Formación de Usuarios y/o Alfabetización Informacional los últimos años/meses considerando esas Lecciones Aprendidas:</i></p>	<p><b>20 respuestas</b>  indicando las distintas mejoras que esas Lecciones Aprendidas han generado al Programa (cursos/actividades)</p>
<p><b>Pregunta 11.</b>  <i>Si tuviera que recomendarle algunas estrategias, acciones, tiempos y/o recursos específicos a otra institución universitaria que desee implementar, mejorar o avanzar en un programa de Formación de Usuarios y/o Alfabetización Informacional, qué les sugeriría:</i></p>	<p><b>32 respuestas</b>  indicando distintas recomendaciones para implementar, mejorar o avanzar en un Programa (cursos/actividades)</p>

**Tabla 12. Resultados cuantitativos preguntas sobre Lecciones Aprendidas entre universidades cubanas**

Por tanto, los resultados consolidados registrados en la Matriz, incluyendo lo aportado desde lo documental, las entrevistas y las encuestas, fueron los siguientes para el caso cubano:



CONTEXTO SOCIAL Y ORGANIZACIONAL ESPECÍFICO		PROCESOS DE ENSEÑANZA-INVESTIGACIÓN		PROCESOS DE APRENDIZAJE		EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y MEJORAMIENTO CONTINUO							
1. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA		2. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:		3. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:		4. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:							
a) Vincular el programa de ALFIN-COMPINFO con la misión y visión institucional, con las políticas de información y educativas nacionales	2	a) Desarrollar el Programa considerando las características particulares y contextuales (socio-demográficas) de los grupos-individuos que participan (estudiantes, profesores, investigadores, empleados, egresados) y los niveles educativos: pregrado, posgrado, educación continua; para ajustarlo a diferentes niveles, tiempos-intensidad, metodología y número de participantes (cobertura)	17	a) Identificar las competencias informacionales como un aspecto fundamental tanto para un mejor rendimiento académico-científico-laboral como para su aprendizaje permanente y colaborativo, para su pensamiento crítico ("para toda la vida")	14	a) Capacitar permanente a los formadores (bibliotecólogos, ingenieros, profesores de diferentes disciplinas, etc.) y lograr el acompañamiento de expertos en aspectos pedagógicos, tecnológicos e informacionales	17						
b) Soportar la planeación del Programa considerando una definición concreta de ALFIN-COMPINFO-Competencias Informacionales y los Modelos y Normas-Estándares de ALFIN-COMPINFO	16							b) Integrar las competencias esperadas en la formación curricular universitaria y las disciplinares, con las que implica la ALFIN-COMPINFO, mediante cursos, módulos y actividades concretas y flexibles, obligatorias u optativas, transversales o disciplinares	13	b) Diagnosticar y reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los participantes, sus ritmos y estilos de comportamiento Informacional (novato, intermedio, avanzado) y propender por su aprendizaje autónomo	18	b) Consultar constantemente los avances en Alfabetización Informacional como temática teórico-conceptual y aplicada	4
c) Conectar-sustentar la ALFIN-COMPINFO como parte fundamental de un currículo universitario que se representa en diferentes modalidades-mediaciones-formatos de enseñanza-aprendizaje	6											c) Desarrollar un plan administrativo-operativo y pedagógico-didáctico basado en competencias para lograr los resultados esperados por el Programa	20
d) Ser considerada la formación en competencias informacionales en los Planes de Desarrollo, Estratégicos, Operacionales, de Acción, de Docencia-Investigación, de índole nacional, de sectores específicos, universitarios, etc.	5							d) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación continua del Programa	1	d) Reconocer las diferencias y exigencias disciplinares de los participantes en relación con la información, y las expectativas esperadas y las necesidades particulares de esta formación disciplinar en relación con la información y el conocimiento	30		
e) Resaltar por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de Dependencia administrativa, la importancia de este Programa y las competencias que propone fomentar y ayudar a formar	2											e) Utilizar diferentes medios (multimodal), espacios (físicos-virtuales) y metodologías de enseñanza centradas en el estudiante (grupal-personalizada; real-simulada) para la formación en estas competencias	20
f) Comprometer en el buen desarrollo del Programa a todos los grupos integrantes de una comunidad universitaria	0							f) Considerar todas las etapas, niveles, macro-competencias que implica un programa integral de ALFIN-COMPINFO: necesidad de información, localización, valoración, organización, uso, comunicación y ética, evaluación / autoevaluación, tanto en lo práctico como en lo teórico	16	f) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación formativa y sumativa, opcional u obligatoria, y de impacto, de los participantes del Programa	11		
g) Divulgar constantemente los beneficios de este Programa	0											g) Trabajar conjuntamente docentes, investigadores, bibliotecólogos y coordinadores académicos en la planeación, ejecución y evaluación del Programa	8
h) Anticipar los cambios, oportunidades y amenazas que tiene el Programa	0												
i) Contar con los recursos financieros, tecnológicos, locativos y documentales (fuentes de información) necesarios para el buen desarrollo del Programa	10												
j) Adaptar el Programa a las características estructurales, funcionales y curriculares institucionales	2												
k) Contar con un líder reconocido y proactivo, y un grupo de formadores permanente e interdisciplinario	7												

Tabla 13. Síntesis Lecciones aprendidas (potenciales y reales) identificadas tras el análisis de documentos, entrevistas y encuestas sobre ALFIN-COMPINFO en universidades cubanas  
\* Los valores indican el número de veces que se aludió a ese criterio-indicador de Lección Aprendida en las tres preguntas que integraban este aspecto en la encuesta

- **Aportes concretos desde el contexto cubano que adicionan criterios a la Matriz-Instrumento de Lecciones Aprendidas**

Tras el análisis totalizante y de triangulación realizado, se logró identificar igualmente que a la propuesta inicial, desde el caso de Cuba, nuevas categorías-subcategorías que son producto de experiencias significativas de estos programas de ALFIN-COMPINFO desde las universidades participantes.

Esos nuevos criterios, son: *(se enumeran continuando la secuencia de los criterios-lecciones del instrumento inicial y adicionando los diferentes a los ya aportados desde el contexto colombiano, para evitar duplicaciones)*

1. En el Contexto Social y Organizacional Específico

- *Generar un clima organizacional propicio en las bibliotecas o Facultades/Escuelas, para que los coordinadores y/o facilitadores de ALFIN-COMPINFO, en relación con otros bibliotecarios, las directivas, profesores e investigadores, puedan desarrollar toda su labor de formación en competencias informacionales, evitando los recelos y las posiciones reacias a la necesidad de estos nuevos aprendizajes.*

2. En Procesos de Enseñanza-Investigación

- *Desarrollar los programas de Alfabetización Informacional no solo desde la perspectiva de educación formal en la universidad y desde el accionar de las bibliotecas académicas, sino también desde los programas de actualización, de educación continua, de extensión que requieren las organizaciones (empresas), para así apoyar la formación en las competencias laborales-profesionales que exige la sociedad actual, en relación con la información y la gestión del conocimiento.*

3. En proceso de Aprendizaje

- *Vincular los procesos de formación en Alfabetización Informacional a nivel universitario (pregrado y posgrado) con los procesos de formación de estas competencias en otros niveles educativos previos (primaria y secundaria) y cuando estos no están presentes; tener un accionar claro de extensión y aporte social para facilitar la adquisición de las competencias informacionales, según los niveles pertinentes, de esos otros ámbitos educativos previos*
- *Presentar y motivar la adquisición de las competencias informacionales como una labor de disfrute, de reto, de espíritu científico, para ubicar la información precisa y utilizarla para el beneficio personal, académico, profesional y/o social*

#### 4. En la Evaluación de la Calidad y Mejoramiento Continuo

- *Facilitar procesos de certificación de competencias informacionales que posibiliten en el ámbito universitario, el acceso a determinados niveles curriculares; y en el ámbito organizacional-empresarial, participar en determinados cargos considerando su importancia en la educación y la producción en la sociedad actual*

##### 4.3.2.2.3 Nueva propuesta de Matriz

Tras la realización de esta prueba piloto que buscaba, por un lado validar el Modelo completo, pero a su vez, de manera específica validar la Matriz producto inicial de la literatura internacional, contextualizándose con la realidad de dos países iberoamericanos representativos, se llegó a una nueva propuesta.

Esta nueva propuesta, sintetizó y reorganizó categorías-subcategorías (temas comunes)<sup>433</sup>, adicionó de fondo y forma, los aportes desde esos contextos pilotos y las lecciones aprendidas de la aplicación misma de este instrumento, para que así, esta nueva Matriz fuera, a partir de este momento del proceso investigativo, la base de categorías-subcategorías a analizar en la investigación más extensa con todos los 22 países iberoamericanos y los programas de ALFIN-COMPINFO que se detecten siguiendo las diferentes estrategias (o fases), como se desarrollará en los capítulos siguientes.

---

<sup>433</sup> En este punto destacamos de nuevo los aportes de [MILTON \(2010\)](#), quien presenta desde su visión empresarial, de gestión de conocimiento (como triangulación disciplinar que busca esta investigación en su perspectiva mixta), diferentes aspectos a tener en cuenta para aprender de la historia de un proceso, en este caso, los programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas. Uno de esos aspectos es obviamente el análisis de resultados, tras su recopilación de la documentación y las entrevistas-encuestas, y en este aspecto dice: *“Identify the common themes, and distill the common lesson”*.

CONTEXTO SOCIAL Y ORGANIZACIONAL ESPECÍFICO	PROCESOS DE ENSEÑANZA-INVESTIGACIÓN	PROCESOS DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y MEJORAMIENTO CONTINUO
<b>1. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA</b>	<b>2. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:</b>	<b>3. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:</b>	<b>4. SE DESTACA COMO LECCIÓN APRENDIDA:</b>
a) Vincular el programa de ALFIN-COMPINFO con la misión y visión institucional y/o con las políticas de información y educativas nacionales.	a) Desarrollar el Programa considerando las características particulares y contextuales (socio-demográficas) de los grupos-individuos que participan (estudiantes, profesores, investigadores, empleados, egresados) y los niveles educativos: pregrado, posgrado, educación continua; para ajustarlo a diferentes niveles, tiempos-intensidad, metodología y número de participantes (cobertura).	a) Identificar las competencias informacionales como un aspecto fundamental tanto para un mejor rendimiento académico-científico-laboral como para su aprendizaje permanente y colaborativo, para su pensamiento crítico (“para toda la vida”).	a) Capacitar permanente a los formadores (bibliotecólogos, ingenieros, profesores de diferentes disciplinas, etc.) y lograr el acompañamiento de expertos en aspectos pedagógicos, tecnológicos e informacionales.
b) Ser considerada la formación en competencias informacionales en los Planes de Desarrollo, Estratégicos, Operacionales, de Acción, de Docencia-Investigación de la institución.		b) Diagnosticar y reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los participantes, sus ritmos y estilos de comportamiento Informacional (novato, intermedio, avanzado u otros) y propender por su aprendizaje autónomo.	b) Consultar constantemente los avances en Alfabetización Informacional como temática teórico-conceptual y aplicada a nivel global o local.
c) Resaltar-Destacar por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de Dependencia administrativa, la importancia de este Programa y las competencias que propone fomentar y ayudar a formar en información.	b) Integrar las competencias esperadas en la formación curricular universitaria y las disciplinares, con las que implica la ALFIN-COMPINFO, mediante: cursos, módulos y/o actividades concretas y flexibles; obligatorias u optativas; transversales o disciplinares.	c) Valorar los conocimientos y experiencias previas de los participantes y sus intereses, como fuente de aprendizaje significativo.	c) Compartir e intercambiar de forma periódica (colaborativamente presencial o virtualmente) información, métodos y planes con otros colegas coordinadores-formadores en ALFIN-COMPINFO de distintos contextos y entidades educativas.
d) Comprometer en el buen desarrollo del Programa a todos los grupos integrantes de una comunidad universitaria.		d) Reconocer las diferencias y exigencias disciplinares de los participantes en relación con la información y las distintas expectativas de formación según las culturas académicas.	d) Divulgar constantemente los resultados y avances-mejoramientos del Programa en diferentes publicaciones científicas y divulgativas.
e) Conectar-sustentar la ALFIN-COMPINFO como parte fundamental de un currículo universitario que se representa en diferentes modalidades-mediaciones-formatos de enseñanza-aprendizaje	c) Desarrollar un plan administrativo-operativo y pedagógico-didáctico basado en competencias, para lograr los resultados esperados por el Programa.	e) Vincular la formación de ALFIN-COMPINFO que estén desarrollando los participantes, con trabajos concretos de sus cursos, trabajos de investigación, desempeño docente-científico y/o administrativo.	e) Evaluar en forma periódica el Programa y sus coordinadores-formadores: a corto, mediano y largo plazo (el impacto), y los procesos-resultados, para así alcanzar su mejoramiento continuo.
f) Soportar la planeación del Programa considerando una definición concreta de ALFIN-COMPINFO y los Modelos y Normas-Estándares existentes.	d) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación continua del Programa.		

g) Divulgar institucionalmente de manera constante los beneficios y logros de este Programa.	e) Utilizar diferentes medios (multimodalidad), espacios (físicos y/o virtuales: e-learning) y metodologías de enseñanza centradas en el estudiante (grupal-personalizada; real-simulada), para la formación en estas competencias.	f) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación formativa y sumativa, opcional u obligatoria, y de impacto, de los participantes del Programa.	f) Lograr la retroalimentación permanente de los participantes y acoger las sugerencias pertinentes.
h) Anticipar los cambios, oportunidades y amenazas que tiene el Programa.	f) Considerar todas las etapas, niveles, macro-competencias que implica un programa integral de ALFIN-COMPINFO: necesidad de información, localización, valoración, organización, uso, comunicación y ética, evaluación / autoevaluación, etc.; tanto en lo práctico como en lo teórico.	g) Permitir y valorar la autoevaluación de los participantes (de entrada, durante la formación y al final) como parte del proceso formativo.	g) Reconocer por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de dependencia administrativa, los logros del Programa, y estimular de diferentes maneras el buen desempeño de sus coordinadores-facilitadores.
i) Adaptar el Programa a las características estructurales, funcionales y curriculares institucionales		h) Mejorar la motivación de los estudiantes a la formación en competencias informacionales no solo a partir de temas de interés académico sino también de los temas de interés personales-sociales que generen más motivación inicial hacia el aprendizaje de estas competencias, y así, resaltar su importancia tanto para su vida profesional-científica-académica como para su otros roles como persona-ciudadano.	
j) Contar con los recursos financieros, tecnológicos, locativos y documentales (fuentes de información) necesarios para el buen desarrollo del Programa.	g) Trabajar conjuntamente docentes, investigadores, bibliotecólogos y coordinadores académicos, en la planeación, ejecución y evaluación del Programa.		i) Desarrollar las actividades formativas del Programa con didácticas activas específicas (aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en casos, concursos, etc.) que faciliten, motiven y generen retos en los estudiantes para el aprendizaje de las competencias informacionales.
k) Posicionar más institucionalmente a la biblioteca, y a los profesionales de la información al interior de la Universidad por su contribución académico-científica, considerando sus aportes significativos a la formación en las competencias necesarias para la educación del siglo XXI, gracias a los programas de ALFIN-COMPINFO.	h) Tomar conciencia de la necesidad de una coordinación y que el formador de Programas de ALFIN-COMPINFO debe tener un perfil específico que implica tanto poseer competencias informacionales-informáticas como pedagógicas-didácticas, y especialmente, presentar motivación y potencialidades para ser un buen facilitador de aprendizajes.		

<p>l) Acompañar el desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO de un proceso estratégico y continuo de divulgación-mercadeo del mismo, dirigido a los distintos públicos-agentes que tienen interrelación con la biblioteca o con el área de la Facultad/Escuela a cargo de esta formación.</p>	<p>i) Relacionar y valorar previa y complementariamente los niveles de las otras competencias relacionadas con la ALFIN-COMPINFO (alfabetización funcional, digital, en medios; conocimiento de otros idiomas) para identificar las potencialidades reales de los participantes de adquirir competencias informativas y diferenciarlas-relacionarlas de las competencias que implican esas otras alfabetizaciones (multialfabetismo).</p>	<p>j) Identificar que los cursos y actividades formativas en competencias informacionales permiten mejores resultados de aprendizaje cuando se desarrollan desde una perspectiva más segmentada y personalizada, que implique grupos no muy grandes y el trabajo en intereses particulares y disciplinares; aunque con una amplia cobertura que abarque a la mayor cantidad de integrantes de la comunidad universitaria que requiere esta formación.</p>	<p>j) Generar procesos formales y continuos de <i>benchmarking</i> en diferentes contextos, para identificar casos de éxito en ALFIN-COMPINFO y así aportar también al mejoramiento permanente del Programa, a partir de las adaptaciones contextuales-organizacionales necesarias.</p>
<p>m) Vincular a los profesores conscientes de la importancia de la gestión de información de calidad, al desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO, como facilitadores o divulgadores del mismo, al ser los principales aliados para lograr un mayor posicionamiento y evitar las actitudes reacias o desconocedoras de su importancia de otros profesores o de los estudiantes.</p>	<p>j) Conseguir la continuidad y el desarrollo gradual del Programa para una mayor cobertura en la formación y un impacto significativo, al abarcar mayor cantidad de usuarios: estudiantes, profesores, investigadores, empleados y/o egresados.</p>	<p>k) Vincular los procesos de formación en Alfabetización Informacional a nivel universitario (pregrado y posgrado) con los procesos de formación de estas competencias en otros niveles educativos previos (primaria y secundaria) y cuando estos no están presentes; tener un accionar claro de extensión y aporte social para facilitar la adquisición de las competencias informacionales, según los niveles pertinentes, de esos otros ámbitos educativos previos.</p>	<p>k) Facilitar procesos de certificación de competencias informacionales que posibiliten en el ámbito universitario, el acceso a determinados niveles curriculares; y en el ámbito organizacional-empresarial, participar en determinados cargos considerando su importancia en la educación y la producción en la sociedad actual.</p>
<p>n) Sustentar y resaltar la importancia de la formación en competencias informacionales ante directivas, profesores-investigadores y estudiantes a partir de documentos internacionales que desde el ámbito educativo e informacional avalan estas competencias, como parte de la educación actual y futura que deben ofrecer las universidades y poseer todo profesional, ante los requerimientos de la sociedad de la información.</p>	<p>k) Lograr la actualización constante de los contenidos, medios didácticos-tecnológicos y de los ejemplos disciplinares en relación con la información, para generar una más pertinente respuesta a los participantes y mayor motivación al aprendizaje</p>	<p>l) Presentar y motivar la adquisición de las competencias informacionales como una labor de disfrute, de reto, de espíritu científico, para ubicar la información precisa y utilizarla para el beneficio personal, académico, profesional y/o social.</p>	
	<p>l) Identificar las herramientas Web 2.0 como medio de aprendizaje de competencias informacionales y como fuente de localización, organización y evaluación de información</p>		

<p>o) Generar un clima organizacional propicio en las bibliotecas o Facultades/Escuelas, para que los coordinadores y/o facilitadores de ALFIN-COMPINFO, en relación con otros bibliotecarios, las directivas, profesores e investigadores, puedan desarrollar toda su labor de formación en competencias informacionales, evitando los recelos y las posiciones reacias a la necesidad de estos nuevos aprendizajes</p>	<p>m) Considerar como temática de formación, la gestión de información, tanto de fuentes físicas o digitales, teniendo en cuenta sus potencialidades y las realidades contextuales que facilitan o no el acceso y uso de determinadas fuentes</p>		
	<p>n) Tomar conciencia que la formación en competencias informacionales y el desarrollo de estas competencias por parte de los estudiantes dentro de los años de desarrollo de su formación universitaria, dependerá tanto de la organización de cursos/actividades concretas para esta formación, como de la conciencia que se tenga de la importancia de estas competencias por parte de los profesores y sus propios niveles de competencia en la gestión de información académica-científica.</p>		
	<p>o) Desarrollar los programas de Alfabetización Informacional no solo desde la perspectiva de educación formal en la universidad y desde el accionar de las bibliotecas académicas, sino también desde los programas de actualización, de educación continua, de extensión que requieren las organizaciones (empresas) para así apoyar la formación en las competencias laborales-profesionales que exige la sociedad actual, en relación con la información y la gestión del conocimiento.</p>		

**Tabla 14. Matriz-Instrumento actualizado de Lecciones Aprendidas (potenciales y reales) para programas de ALFIN-COMPINFO-COMPINFO en universidades iberoamericanas**

#### 4.4 MODELO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LECCIONES APRENDIDAS EN PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

Tras todo el proceso seguido durante este momento de la investigación (y gracias a los aportes de la prueba piloto) esta propuesta de Modelo, es un resultado final esperado, ya que es base para seguir con este proceso de investigación en siguientes niveles.

A continuación, se sintetiza dicho Modelo, mediante una representación gráfica pues aporta más claridad y entendimiento al proceso investigativo ([WHEELDON y AHLBERG, 2012](#)), la cual busca en forma esquemática y sistémica, simbolizar los componentes del mismo y las interrelaciones que representan los conceptos claves que orientan esta investigación. Es decir, la visión holística (perspectiva mixta) de la misma, que configuran su metodología de investigación, y consecuentemente, los métodos e instrumentos elegidos (presentados en los ítems anteriores) para lograr la *captura* de las **Lecciones Aprendidas en programas de Alfabetización informacional en universidades Iberoamericanas**.

A partir de este Modelo, inicialmente teórico, y posteriormente validado con la prueba piloto (DEA), se crea una metodología de trabajo viable para abarcar los 22 países iberoamericanos, y así, desde la *pluriculturalidad y diversidad*, construir una visión de región, de Iberoamérica en relación con ALFIN-COMPINFO para reconocernos, apoyarnos, potencializarnos y ser fuente de nuevos aportes al contexto internacional, al contexto más desarrollado de ALFIN-COMPINFO: IL-INFOLIT.

Es decir, valorando lo mucho o poco que tenemos, dispuestos a aprender de otros, a adaptar sus aprendizajes, sus buenas y mejores prácticas. A su vez, dispuestos a compartir y enseñar nuestros aprendizajes, nuestras buenas y mejores prácticas gracias a la identificación de nuestras **Lecciones Aprendidas**.



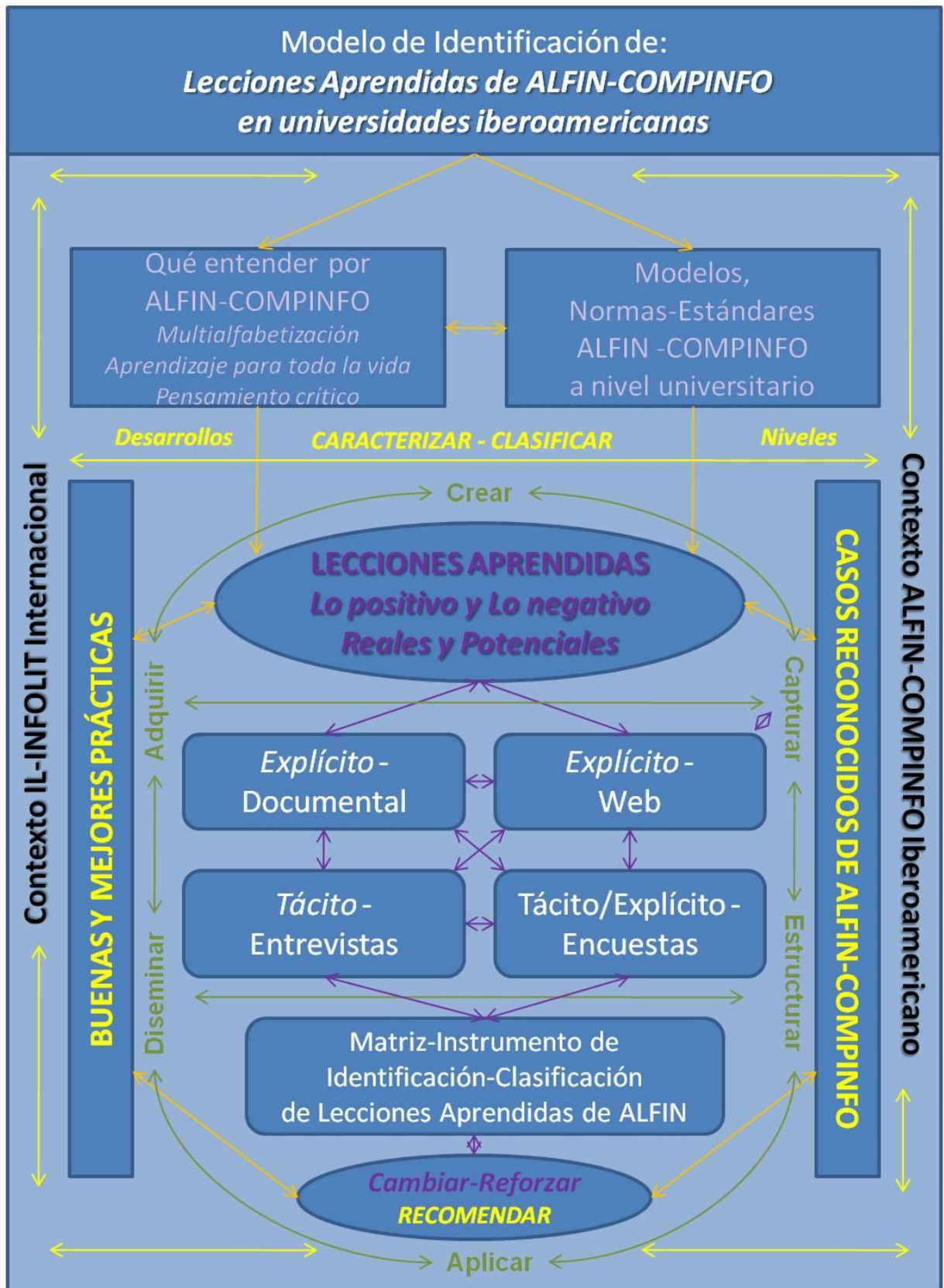


Figura 23. Representación gráfica: Modelo identificación de lecciones aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas

Esta representación gráfica implica que para explorar, describir, comparar, analizar y predecir (*retomando los objetivos de este nivel de investigación y de la investigación completa descritos en la [Introducción](#)*) las **Lecciones Aprendidas en programas de Alfabetización informacional en universidades Iberoamericanas** es necesario considerar primero que todo, que:

- Hay que tener una concepción sobre lo que se entiende por ALFIN-COMPINFO, sus alcances e interrelaciones con otros conceptos-prácticas.
- Hay que reconocer la historia y los desarrollos más recientes en ALFIN-COMPINFO, en cuanto a modelos y normas-estándares.

Todo ese marco teórico-conceptual, en relación directa e indirecta con el marco contextual de ALFIN-COMPINFO, tanto en el contexto Internacional (IL-INFOLIT), como en el Iberoamericano.

Ambos marcos posibilitan tener un horizonte para acercarse a las **Buenas Prácticas, a los casos reconocidos de ALFIN-COMPINFO** ya identificados en otros contextos, y por identificar en el propio contexto, gracias a la mediación de las **Lecciones Aprendidas** (*como proceso y resultado*) en los programas llevados a la práctica, haciendo consciente (*identificando*) y llevando a nuevas prácticas los aspectos positivos (*a repetir y adaptar*) y los negativos (*a evitar y reconsiderar*) que estos procesos y resultados implican.

Mediación de las **Lecciones Aprendidas** que se da gracias a la interacción del ciclo de la generación del conocimiento: *crear, capturar, estructurar, diseminar, adquirir*, y así finalmente *aplicar*, llevando de esa manera de la **Lección Aprendida identificada** (*potencial*) **a la aplicada** (*real*).

**Captura** que requiere para su proceso integral, considerando diferentes fuentes y formas de información-conocimiento (*triangulación*), de la aplicación de 4 métodos e instrumentos que permitan el paso de lo tácito a lo explícito, y viceversa, además en varias direcciones (*espiral del conocimiento*):

- Explícito – Explícito (**combinación**):
  - Documentación científica-académica publicada
  - Sitio Web universitario
  
- Tácito – Explícito (**exteriorización**) y Tácito – Tácito (**socialización**):
  - Entrevistas
  
- Tácito – Explícito (**exteriorización**) y Explícito – Explícito (**combinación**):
  - Encuestas

Para finalmente, todas esas **Lecciones Aprendidas** *capturadas* (gracias a la Matriz-Instrumento de identificación-clasificación), poderlas *estructurar, diseminar y adquirir* para que sirvan de **guía explícita (Recomendaciones)** para otros programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas, en universidades de todo el mundo, para con sus debidas adaptaciones contextuales y organizacionales, generar nuevos cambios y reforzamientos, y así generar **Lecciones Aprendidas reales**, y a partir de éstas, **Buenas** y hasta **Mejores Prácticas de ALFIN-COMPINFO** (casos reconocidos desde Iberoamérica), todo esto, como un **Ciclo de Aprendizaje (interiorización)** que conlleva a la **Generación de Conocimiento**.

En síntesis, este es el **Modelo dinámico y flexible** de captura de lecciones aprendidas, será la base de trabajo a presentar en los capítulos siguientes, para la identificación y clasificación de esas Lecciones Aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de toda Iberoamérica, que conducirán a Buenas Prácticas de estos Programas, para beneficio de las comunidades universitarias, de la ciudadanía, y de la sociedad en general ante las exigencias del mundo de hoy: ***ese es el Reto a seguir y perseguir como fin último de esta investigación...***

## CAPÍTULO 5.

### CAPTURA, IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS LECCIONES APRENDIDAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS. CUATRO ESTRATEGIAS-FASES INTEGRADAS

*ALFIN, una manera de ser de las bibliotecas en el siglo XXI*  
Analía Povoletto (BiblioALFIN - UNCuyo Argentina)

#### 5.1 LO EXPLÍCITO-DOCUMENTAL

Esta estrategia-fase investigativa fue la primera seguida para la captura de las lecciones identificadas y posteriormente aprendidas de los programas de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica. La misma consistió en hacer una investigación documental sobre lo publicado, desde una visión amplia de contenidos (textos, videos, audios, etc.) sobre ALFIN-COMPINFO en los 22 países iberoamericanos.

Este proceso, como resultado visible y **en construcción**, como se mencionó en capítulos anteriores, generó dos productos desde la perspectiva 2.0: el **blog ALFIN/Iberoamérica**<sup>434</sup> y el **Wiki-Repositorio ALFIN/Iberoamérica**<sup>435</sup>.

Esta investigación documental permitió en primer lugar su organización según tipos de fuentes y países de procedencia, para posteriormente comenzar la etapa de **análisis de contenido**, que fue la metodología seguida para lograr los resultados de esta parte del proceso investigativo.

La idea inicial de este análisis buscaba dos objetivos, por un lado:

- Identificar casos que gracias a la literatura publicada, dieran cuenta que eran una universidad o dependencia universitaria (sistema de bibliotecas, biblioteca, unidad académica, etc.) con avances

---

<sup>434</sup> <http://alfiniberoamerica.blogspot.com> (Consultado: 21-6-2013)

<sup>435</sup> <http://alfiniberoamerica.wikispaces.com> (Consultado: 21-6-2013)

significativos en ALFIN-COMPINFO, y que por tanto, podía profundizarse en la identificación de sus lecciones considerando los otros métodos e instrumentos a seguir.

Y por otro lado:

- Identificar unas primeras lecciones aprendidas directa o indirectamente mencionadas por los distintos autores cuando presentaban casos de desarrollos de ALFIN-COMPINFO en diferentes universidades iberoamericanas, y que comenzara su categorización y registro en la Matriz elaborada.

No obstante, tras la prueba piloto (casos universidades de Colombia y Cuba) y el análisis de documentos-contenidos teórico-prácticos de ambos países, y a su vez, mirar la cantidad de lecciones aprendidas directas e indirectas que pudieron identificarse al analizar esos documentos-contenidos y comparar esa cantidad de aportes desde la literatura con los aportes desde los otros instrumentos a aplicar (entrevistas y encuestas); es importante recordar, que se identificó que el aporte cuantitativo y cualitativo del análisis desde la literatura tratando de capturar lecciones aprendidas específicas (según las categorías), no era muy significativo, ya que no era habitual en los textos de orientación práctica, que sus autores expresaran este tipo de síntesis, de meta-evaluación (metacognición).

Por tanto, con base en esos resultados de la prueba piloto, y buscando la mejor optimización de recursos y tiempos de investigación, se tomó la decisión de alcanzar primero el objetivo de identificar casos analizando toda la documentación-contenidos recopilados desde el Wiki-Repositorio ALFIN / Iberoamérica, y solo realizar un análisis de contenido cualitativo a la documentación-contenidos de aquellos casos identificados que luego, ni por la estrategia de captura mediante entrevistas y/o mediante la encuesta, se lograra tener participación de dichas instituciones. Es decir, no dejar ningún caso de desarrollo valioso en ALFIN-COMPINFO sin haber capturado sus potenciales lecciones, sea por alguna de las tres metodologías e instrumentos de captura seleccionados, buscando la triangulación.

Considerando lo anterior, este apartado presenta una síntesis de los resultados, tras el análisis de contenido, identificando los casos que se detectaron, lo cual se complementa más adelante con el análisis de contenido Web (ítem 5.2), y a partir de ese total de casos identificados, la realización y aplicación de las entrevistas (ítem 5.3) y/o las encuestas (ítem 5.4); siendo en este último ítem, relativo a los resultados de las encuestas, donde se retomaría la identificación de aquellos casos detectados desde la literatura cuyas lecciones no hubieran sido posible capturar por las entrevistas y/o por las encuestas, y que por tanto, implicaban escudriñar en los contenidos (diferentes tipos de documentos) que desde dichos programas de ALFIN-COMPINFO hubieran publicado, para así tener en cuenta su visión, sus experiencias.

Finalmente será en el [Capítulo 6](#) donde se presentará todo el análisis registrado desde la Matriz-Instrumento de categorías y subcategorías, y la Guía misma, resultado de todo este proceso investigativo.

### **5.1.1 Análisis de contenido general de la literatura publicada sobre programas de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica**

El primer aspecto a aclarar es que el Wiki-Repositorio ALFIN/Iberoamérica ha recopilado la mayor cantidad de literatura-contenidos sobre esta temática en el contexto Iberoamericano incluyendo tanto textos de orientación teórica como teórica-práctica, y desde diferentes tipologías de bibliotecas: universitarias, escolares, públicas, nacionales, especializadas; o bibliotecas en general; o experiencias académicas-curriculares.

Como se presentó en el [Capítulo 3](#), esa literatura-contenidos se ha organizado por países y tipología de documentos. No obstante, para esta estrategia-fase de la investigación, tras el análisis de contenido, se logró especificar más el tipo de contenidos, buscando detectar cuáles eran de referencia más a experiencias universitarias, y entre estos, cuáles eran de perspectiva más teórico-práctica<sup>436</sup>.

---

<sup>436</sup> Para poder analizar todos los contenidos registrados en el Repositorio-Wiki ALFIN/Iberoamérica se generó una ficha de análisis de contenido que incluía los datos de: título del contenido, país, tipo de

En total se analizaron **1278**, de un total de **1351 documentos-contenidos** (ver [figura 17](#), capítulo 3) referenciados desde el Wiki-Repositorio ALFIN / Iberoamérica<sup>437</sup>, y sus resultados generales se presentan a continuación:

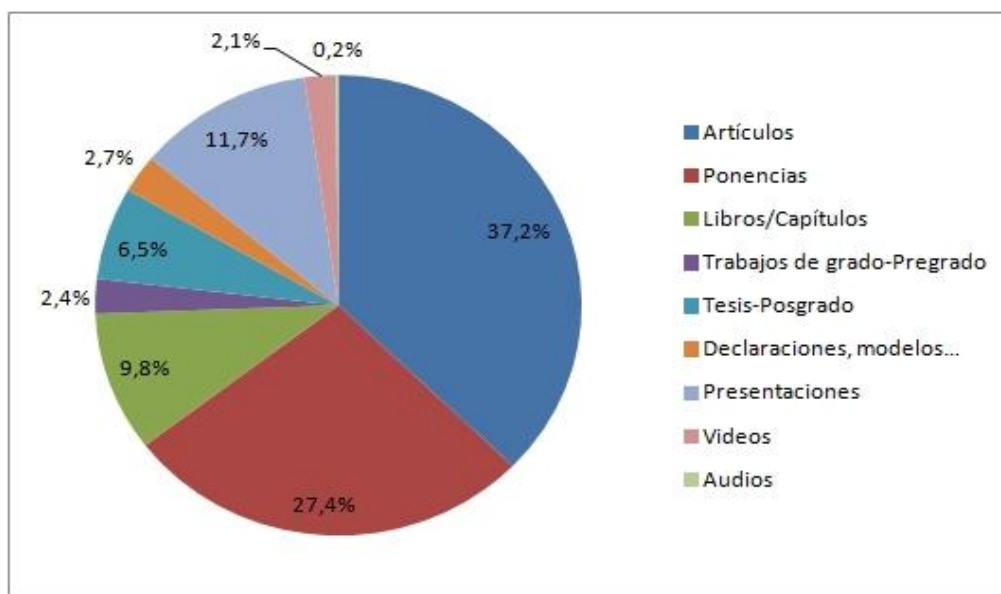


Figura 24. Distribución porcentual de los contenidos analizados (1278) según tipología documental

publicación, orientación (*teórica o teórica-práctica*), caso identificado –cuando aplicaba–, y tipo de biblioteca o contexto universitario desde el cual se dirigía la reflexión-experiencia teórica-práctica (*biblioteca universitaria, biblioteca escolar, biblioteca pública, biblioteca nacional, biblioteca especializada, todos los tipos de biblioteca, programa académico y/o curricular sin intermediación directa de las bibliotecas*).

Todos los documentos-contenidos se descargaron y se adicionaron a una base de datos y repositorio propio (*desktop*), para poder hacer el análisis independientemente del acceso directo o no a Internet, y a su vez, para poder aplicar acciones de análisis de contenido cuantitativo-cualitativo en estrategias-fases siguientes aprovechando algunos software que facilitan este tipo de análisis. Otra anotación importante, es que en el caso de los documentos-contenidos que eran de acceso libre (con link directo) esa descarga se hizo directamente vía internet, pero para los documentos-contenidos de acceso restringido se aprovechó el servicio de VPN que ofrece el Sistema de Bibliotecas Universidad de Granada para acceder a las mejores bases de datos comerciales, y descargar esos documentos-contenidos restringidos.

<sup>437</sup> Esos 47 contenidos no analizados, se debió a que a pesar de ser referenciados en el Wiki-Repositorio, finalmente, ni por fuentes de acceso abierto, ni por la consulta de bases de datos comerciales o de bibliografía disponible en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia (Colombia) o de la Universidad de Granada (España), fue posible ubicarlos y consultarlos a texto completo para identificar los respectivos casos y su orientación teórica o teórica-práctica, o la tipología de biblioteca, etc.

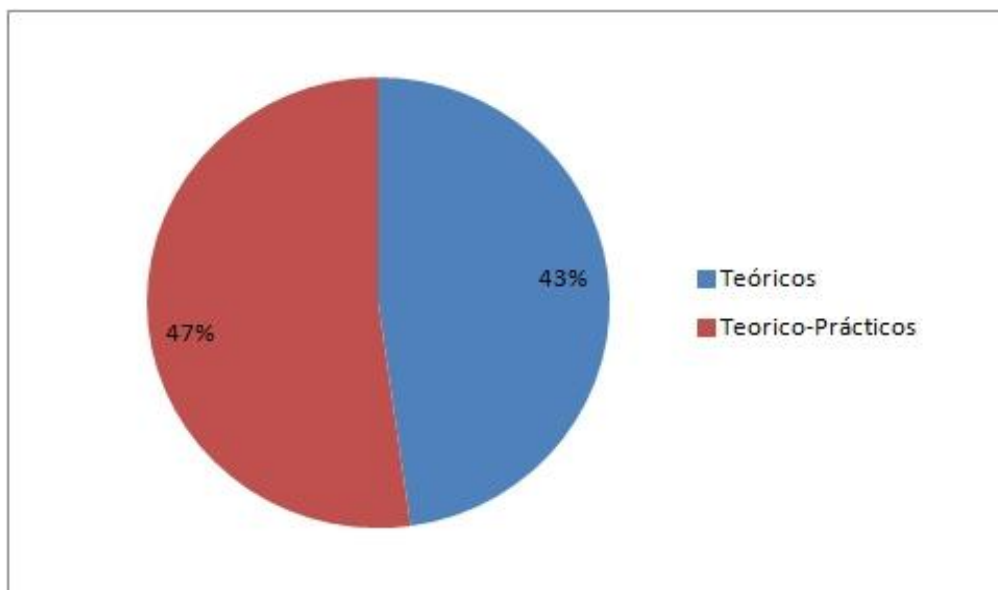


Figura 25. Distribución porcentual de los contenidos analizados (1278) según su orientación a lo teórico o lo teórico-práctico

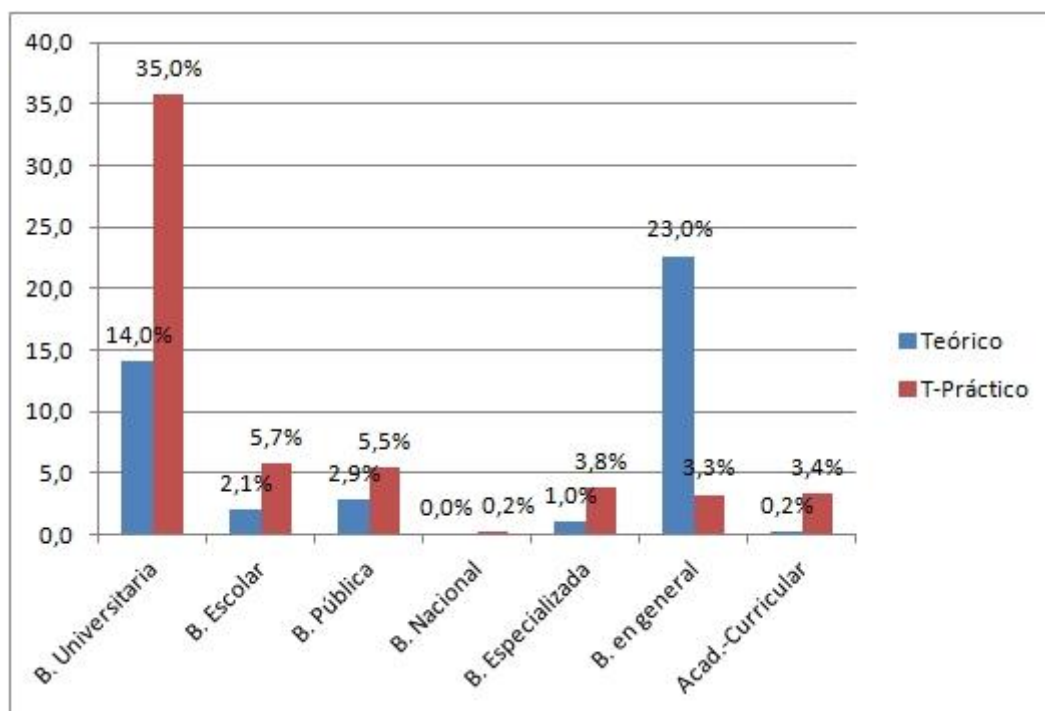


Figura 26. Distribución porcentual de los contenidos analizados (1278) según su orientación a lo teórico o lo teórico-práctico y la tipología de biblioteca-lugar de aplicación de ALFIN-COMPINFO



### 5.1.2 Análisis de contenido específico de la literatura publicada sobre programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica

Como puede observarse en la figura anterior (figura 26), del total de la literatura analizada, de los 1278 contenidos, el 35% eran de orientación teórico-práctica y aplicados a bibliotecas universitarias (equivalente a 457 documentos-contenidos), y un 3.4% aplicados desde lo académico-curricular a nivel universitario (equivalente a 42 documentos-contenidos).

Si se analizan estadísticamente estos 499 documentos-contenidos, que son los de interés directo de esta investigación, y específicamente de esta estrategia-fase para identificar casos según el objetivo asumido, encontramos los siguientes resultados generales, expresados ya directamente en cantidades más que en porcentajes, para una mejor comprensión de esta parte específica del análisis realizado:

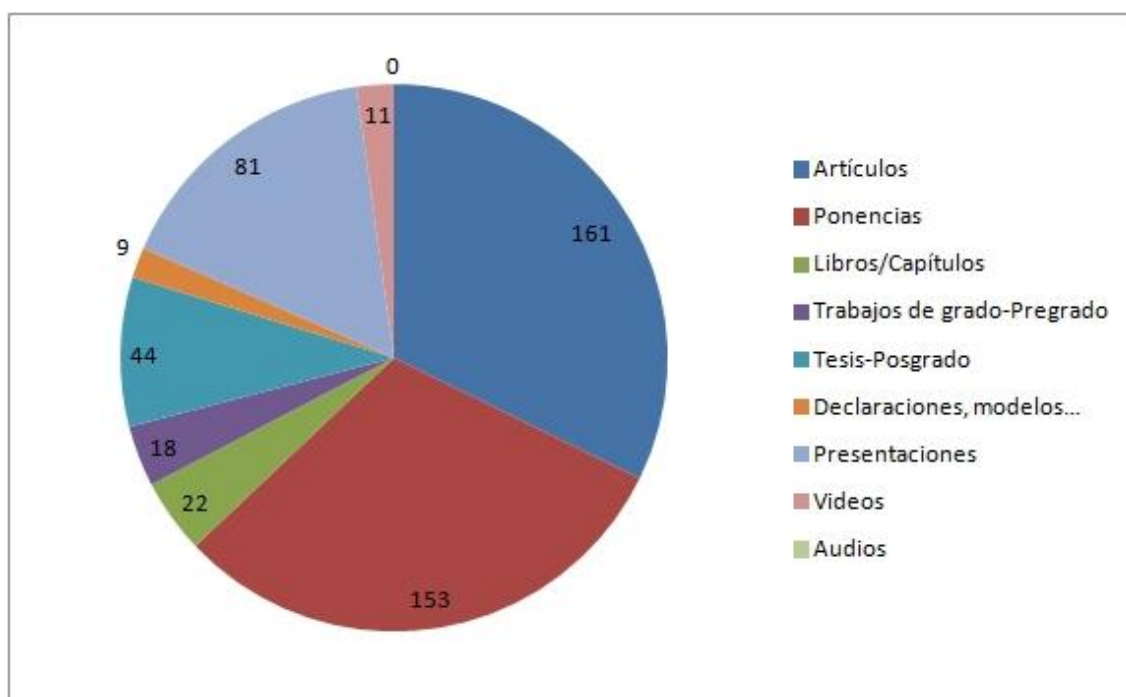


Figura 27. Cantidad y tipo de contenidos (499) de orientación teórico-práctica y tipología-lugar de aplicación de ALFIN-COMPINFO a nivel de bibliotecas universitarias y programas académicos-curriculares universitarios

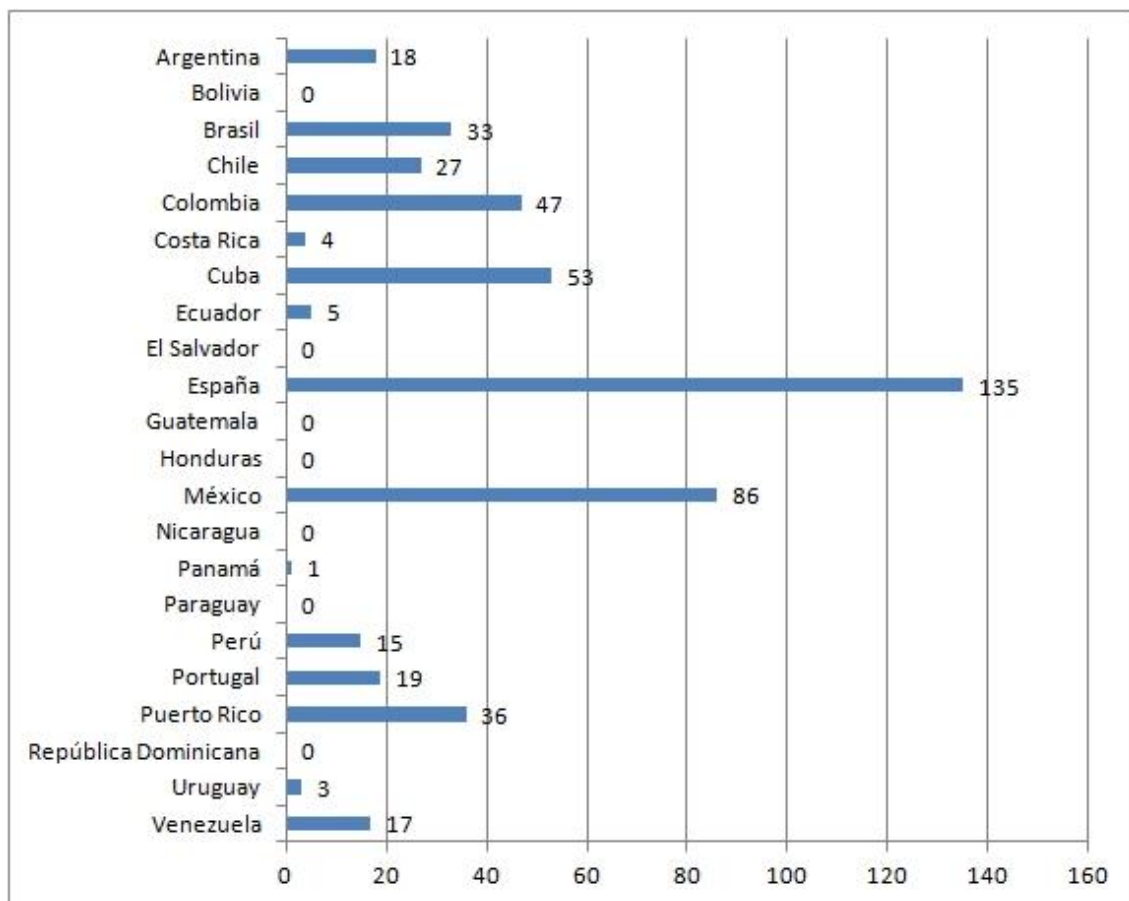


Figura 28. Cantidad de contenidos (499) de orientación teórico-práctica y país de procedencia

### 5.1.3 Casos detectados con desarrollos en ALFIN-COMPINFO desde la literatura publicada

Teniendo en cuenta, los resultados de las síntesis (general y específica) presentadas anteriormente (figuras 23 a 27) según el análisis de contenido de la literatura de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica, y el objetivo asumido para esta fase-estrategia de identificar casos, para sobre ese listado planear las siguientes fases-estrategias (entrevistas y encuestas) o para retornar este análisis de contenido y profundizarlo de una manera más cualitativa, y así capturar las lecciones de esos casos, si no fueron trabajados en esas otras dos fases-estrategias; se presenta a continuación el listado de los **215 casos** (bibliotecas y unidades académico-curriculares universitarias) identificadas con desarrollos en ALFIN-COMPINFO **desde la literatura**:

<b>Argentina</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inst. Sup. Form. Docente "Mercedes de Lasala" de Moreno</li> <li>2. Universidad de Buenos Aires</li> <li>3. Universidad de Buenos Aires (Fac. Agronomía)</li> <li>4. Universidad de Buenos Aires (Fac. C. Veterinarias)</li> <li>5. Universidad de San Andrés</li> <li>6. Universidad Nacional de Córdoba</li> <li>7. Universidad Nacional de Córdoba (Fac. C. Médicas)</li> <li>8. Universidad Nacional de Córdoba (Fac. Odontología)</li> <li>9. Universidad Nacional de Cuyo</li> <li>10. Universidad Nacional de Cuyo (Fac. C. Aplicadas a la Industria)</li> <li>11. Universidad Nacional de Cuyo (Fac. Ciencias Agrarias)</li> <li>12. Universidad Nacional de Cuyo (Fac. Medicina)</li> <li>13. Universidad Nacional de la Plata (Bibliotecología)</li> <li>14. Universidad Nacional de Mar del Plata (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Brasil</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro-UniverCidade</li> <li>2. Pontifícia Universidade Católica de Campinas</li> <li>3. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Bibliotecología)</li> <li>4. Universidade de Brasília</li> <li>5. Universidade de Sao Paulo (Escola Politecnica)</li> <li>6. Universidade de Sao Paulo (Fac. Saúde Pública)</li> <li>7. Universidade Estadual de Campinas (Educación)</li> <li>8. Universidade Estadual Paulista</li> <li>9. Universidade Federal da Bahia</li> <li>10. Universidade Federal da Paraíba</li> <li>11. Universidade Federal de Goiás</li> <li>12. Universidade Federal de Goiás (Bibliotecología)</li> <li>13. Universidade Federal de Minas Gerais</li> <li>14. Universidade Federal de Santa Catarina</li> <li>15. Universidade Federal de Santa Catarina (Bibliotecología)</li> <li>16. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</li> <li>17. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Química)</li> <li>18. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Bibliot.)</li> <li>19. Universidade Federal Fluminense</li> <li>20. Universidade Petrobras (Petroleo Brasileiro)</li> </ol>
<b>Chile</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Católica de Chile</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</li> <li>3. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez</li> <li>4. Universidad Católica del Maule</li> <li>5. Universidad Católica del Maule (Pedagogía)</li> <li>6. Universidad Católica del Norte</li> <li>7. Universidad de Chile</li> <li>8. Universidad de Concepción</li> <li>9. Universidad de los Andes</li> <li>10. Universidad de Playa Ancha</li> <li>11. Universidad de Playa Ancha (Bibliotecología)</li> <li>12. Universidad Tecnológica Metropolitana (Bibliotecología)</li> </ol>

<b>Colombia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá</li> <li>2. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (Bibliotecología)</li> <li>3. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (Psicología)</li> <li>4. Universidad de Antioquia</li> <li>5. Universidad de Antioquia (Bibliotecología)</li> <li>6. Universidad de La Sabana</li> <li>7. Universidad de La Salle-Bogotá</li> <li>8. Universidad de La Salle-Bogotá (Bibliotecología)</li> <li>9. Universidad del Norte</li> <li>10. Universidad del Rosario</li> <li>11. Universidad Industrial de Santander (Educación)</li> <li>12. Universidad Nacional de Colombia-Bogotá</li> <li>13. Universidad Santiago de Cali</li> <li>14. Universidad Santo Tomás-Bucaramanga</li> </ol>
<b>Costa Rica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro Agronómico Tropical de Inv. y Ens.-CATIE (Posgrado)</li> <li>2. Universidad de Costa Rica</li> <li>3. Universidad de Costa Rica (Fac. Ciencias Sociales)</li> <li>4. Universidad Nacional de Costa Rica-Heredia</li> </ol>
<b>Cuba</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. INFOMED-Universidad Virtual de Salud</li> <li>2. Instituto Nacional de Higiene, Epidemiología y Microbiología</li> <li>3. Universidad Agraria de La Habana</li> <li>4. Universidad Agraria de La Habana (Bibliotecología)</li> <li>5. Universidad Central de Las Villas</li> <li>6. Universidad Central de Las Villas (Periodismo)</li> <li>7. Universidad Central de Las Villas (Fac. Ingeniería)</li> <li>8. Universidad Central de Las Villas (C. Farmacéuticas)</li> <li>9. Universidad de Camagüey</li> <li>10. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deportes</li> <li>11. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos</li> <li>12. 10. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín</li> <li>13. Universidad de Cienfuegos</li> <li>14. Universidad de La Habana</li> <li>15. Universidad de La Habana (Bibliotecología)</li> <li>16. Universidad de la Habana (Biología)</li> <li>17. Universidad de la Habana (Estomatología-Odontología)</li> <li>18. Universidad de la Habana (Trabajo Social)</li> <li>19. Universidad de las Ciencias Informáticas</li> <li>20. Universidad de Matanzas</li> <li>21. Universidad de Pinar del Río</li> </ol>
<b>Ecuador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuela Politécnica del Ejército</li> <li>2. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</li> <li>3. Universidad de Guayaquil (Fac. Ciencias Médicas)</li> <li>4. Universidad Técnica Particular de Loja</li> </ol>

<b>España</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Autónoma de Barcelona</li> <li>2. Universidad Carlos III</li> <li>3. Universidad Carlos III (Documentación)</li> <li>4. Universidad Complutense de Madrid</li> <li>5. Universidad Complutense de Madrid (Documentación)</li> <li>6. Universidad de Alcalá</li> <li>7. Universidad de Alcalá (C. de la Salud)</li> <li>8. Universidad de Alicante</li> <li>9. Universidad de Almería</li> <li>10. Universidad de Burgos</li> <li>11. Universidad de Cádiz</li> <li>12. Universidad de Castilla-La Mancha</li> <li>13. Universidad de Extremadura</li> <li>14. Universidad de Girona</li> <li>15. Universidad de Granada</li> <li>16. Universidad de Granada (Comunicación)</li> <li>17. Universidad de Granada (Documentación)</li> <li>18. Universidad de Granada (Psicología)</li> <li>19. Universidad de Huelva</li> <li>20. Universidad de Jaén</li> <li>21. Universidad de La Laguna</li> <li>22. Universidad de las Islas Baleares</li> <li>23. Universidad de las Islas Baleares (Educación)</li> <li>24. Universidad de las Islas Baleares (Fac. C. de la Salud)</li> <li>25. Universidad de las Islas Baleares (Informática)</li> <li>26. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</li> <li>27. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Deporte)</li> <li>28. Universidad de León</li> <li>29. Universidad de Málaga</li> <li>30. Universidad de Mondragón</li> <li>31. Universidad de Murcia</li> <li>32. Universidad de Murcia (Documentación)</li> <li>33. Universidad de Navarra</li> <li>34. Universidad de Oviedo</li> <li>35. Universidad de Oviedo (Educación)</li> <li>36. Universidad de Salamanca</li> <li>37. Universidad de Santiago de Compostela</li> <li>38. Universidad de Santiago de Compostela-Lugo</li> <li>39. Universidad de Sevilla</li> <li>40. Universidad de Sevilla (Arquitectura)</li> <li>41. Universidad de Sevilla (C. Salud)</li> <li>42. Universidad de Sevilla (Turismo)</li> <li>43. Universidad de Valencia</li> <li>44. Universidad de Zaragoza</li> <li>45. Universidad de Zaragoza (Documentación)</li> <li>46. Universidad Jaume I</li> <li>47. Universidad Jaume I (Educación)</li> <li>48. Universidad Jaume I (Traducción)</li> <li>49. Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D</li> <li>50. Universidad Politécnica de Cataluña</li> </ol>
<b>Honduras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán</li> </ol>

<b>México</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro de Investigación y Docencia Económicas-CIDE</li> <li>2. El Colegio de México</li> <li>3. El Colegio de México (Posgrado Bibliotecología)</li> <li>4. Instituto Politécnico Nacional</li> <li>5. Instituto Politécnico Nacional (CICIMAR-Sinaloa)</li> <li>6. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey</li> <li>7. UNAM</li> <li>8. UNAM (Bibliotecología)</li> <li>9. UNAM (Idiomas)</li> <li>10. UNAM (Fac. Est. Sup.-Cuatitlán)</li> <li>11. Universidad Anáhuac</li> <li>12. Universidad Autónoma de Aguascalientes</li> <li>13. Universidad Autónoma de Baja California (Fac. C. Humanas)</li> <li>14. Universidad Autónoma de Baja California Sur</li> <li>15. Universidad Autónoma de Chihuahua</li> <li>16. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</li> <li>17. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Educación)</li> <li>18. Universidad Autónoma de Nuevo León</li> <li>19. Universidad Autónoma de San Luis Potosí</li> <li>20. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Bibliotecología)</li> <li>21. Universidad Autónoma de Sinaloa</li> <li>22. Universidad Autónoma de Yucatán</li> <li>23. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco</li> <li>24. Universidad de Guadalajara</li> <li>25. Universidad de Guadalajara (Administración-Posgrado)</li> <li>26. Universidad de Guadalajara (CUCSUR)</li> <li>27. Universidad de las Américas-Puebla</li> <li>28. Universidad de Morelos</li> <li>29. Universidad del Valle de Atemajac</li> <li>30. Universidad Iberoamericana</li> <li>31. Universidad Panamericana-Guadalajara</li> <li>32. Universidad Pedagógica Nacional (Ed. Tecnológica)</li> <li>33. Universidad Veracruzana</li> </ol>
<b>Panamá</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Panamá (Posgrados)</li> </ol>
<b>Perú</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuela de Administración de Negocios para Graduados</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica del Perú</li> <li>3. Pontificia Universidad Católica del Perú (Bibliotecología)</li> <li>4. Universidad de Lima</li> <li>5. Universidad de Piura</li> <li>6. Universidad del Pacífico</li> <li>7. Universidad Peruana Cayetano Heredia</li> <li>8. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas</li> </ol>
<b>Portugal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instituto Politécnico de Castelo Branco</li> <li>2. ISPA-Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida</li> <li>3. Universidade Nova de Lisboa</li> <li>4. Universidade Nova de Lisboa (Fac. Ciências)</li> <li>5. Universidade Nova de Lisboa (Fac. C. Sociais)</li> <li>6. Universidade de Aveiro</li> <li>7. Universidade de Coimbra</li> <li>8. Universidade do Algarve</li> <li>9. Universidade do Minho</li> <li>10. Universidade do Porto (Bibliotecología)</li> <li>11. Universidade do Porto (Fac. Ingeniería)</li> </ol>

<b>Puerto Rico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Puerto Rico-Río Piedras (Arquitectura)</li> <li>2. Universidad de Puerto Rico-Bayamón</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Puerto Rico-Arecibo</li> <li>3. Universidad de Puerto Rico-Humacao</li> <li>4. Universidad de Puerto Rico-Río Piedras</li> <li>5. Universidad de Puerto Rico-Carolina</li> <li>6. Universidad de Puerto Rico-Carolina (Fac. Idiomas)</li> <li>7. Universidad de Puerto Rico-Mayaguez</li> <li>8. Universidad Metropolitana</li> </ol>
<b>Uruguay</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de la República (Bibliotecología)</li> <li>2. Universidad de la República (Fac. C. Económicas y Admon.)</li> <li>3. Universidad de la República (Fac. Medicina)</li> </ol>
<b>Venezuela</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Católica Andrés Bello</li> <li>2. Universidad Central de Venezuela</li> <li>3. Universidad Central de Venezuela (Esc. de Nutrición y Dietética)</li> <li>4. Universidad de Zulia</li> <li>5. Universidad del Zulia (Bibliotecología)</li> <li>6. Universidad de los Andes de Mérida</li> <li>7. Universidad Metropolitana</li> <li>8. Universidad Monteávila</li> <li>9. Universidad Nacional Abierta y a Distancia</li> <li>10. Universidad Nacional Experimental "Francisco Miranda"</li> <li>11. Universidad Nacional Experimental de Guayana</li> </ol>

Tabla 15. Listado de casos de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica detectados desde el análisis de contenido de la literatura sobre esta temática en los 22 países iberoamericanos

Como puede observarse, el resultado de esta estrategia-fase, de todo el análisis de contenidos de la literatura de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica, permitió detectar este total de **215 casos**, pertenecientes a 16 de los 22 países que conforman el contexto iberoamericano.

Por tanto, para finalizar este ítem, y como se ha reiterado anteriormente, teniendo esta base de casos, más los que adicione la estrategia-fase de análisis de contenidos Web (ítem 5.2), se genera en definitiva el listado final sobre el que se buscará aplicar las otras dos estrategias-fases (*entrevistas y encuestas*) para mediante las mismas, lograr la captura de mayor cantidad de lecciones aprendidas.

## 5.2. LO EXPLÍCITO-WEB

Esta segunda estrategia-fase del proceso de investigación, como se indicó en capítulos anteriores, busca complementar y ampliar la estrategia de identificación de casos de desarrollos de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas, bien fuera desde los programas coordinados desde las bibliotecas o sistemas de bibliotecas universitarios (que son la mayoría) y/o desde programas académicos-curriculares específicos.

Para identificar estos casos, específicamente entre las bibliotecas universitarias iberoamericanas, al ser la dependencia universitaria que mayoritariamente coordina estos programas, se recurrió al análisis de contenido de sus sitios Web.

Para llevar a cabo dicho análisis, en primer lugar se tuvo en cuenta un marco teórico-conceptual referenciado desde el [Capítulo 3](#), en cuanto a los niveles de incorporación de ALFIN-COMPINFO en las universidades.

Recapitulando, ese marco asume que:

Una *Universidad o Institución de Educación Superior –IES–* o dependencia al interior de la misma que deba liderar procesos-programas de formación en ALFIN-COMPINFO (Sistema de Bibliotecas, Biblioteca, CRAI, etc.) puede categorizarse, haciendo una generalización de los distintos contextos, en 4 categorías según el grado de incorporación: ***Universidades-IES comprometidas / en crecimiento / iniciando / desconocedoras.***

Estos grados de incorporación de la formación en ALFIN-COMPINFO pueden sintetizarse e identificarse cuando se analizan los sitios Web de las bibliotecas de las Universidades-IES teniendo en cuenta diferentes elementos (variables), que se resumen en:



Se detecta en el sitio Web una sección o información concreta sobre la formación en ALFIN-COMPINFO: (Sí-No)<sup>438</sup>

7 macrovariables a valorar:

1. *Definición del programa:* misión, visión, objetivos, plan operativo, plan pedagógico
2. *Fundamentación del programa:* definición de ALFIN-COMPINFO, modelo pedagógico-didáctico de ALFIN-COMPINFO y estándar-indicadores de ALFIN-COMPINFO asumidos
3. *Estructuración del programa:* cursos ofrecidos, modalidad de los cursos, incorporación de las TIC, Web 2.0 y de ambientes virtuales de aprendizaje, presencia curricular o extracurricular de los cursos
4. *Evaluación del Programa:* indicadores de gestión, indicadores de resultados de aprendizaje, procesos de mejoramiento continuo

Además de otra información complementaria, como:

5. *Publicaciones sobre este tema y la experiencia de la biblioteca y del programa de ALFIN-COMPINFO:* artículos, ponencias, recursos Web 2.0, etc.
6. *Participación en grupos y redes de trabajo sobre esta temática:* redes de bibliotecas universitarias, colectivos de bibliotecólogos/bibliotecarios, etc.
7. *Participación en medios y recursos de divulgación y aprendizaje de esta temática:* listas de discusión, blogs, wikis, twitters, boletines, comunidades virtuales, etc.

De estas 7 variables, es especialmente la referente a **Estructuración del programa** la que puede dar más cuenta del grado de incorporación que ALFIN-COMPINFO tendría en una Universidad-IES y su Dependencia a cargo (Sistema de Bibliotecas, Biblioteca, CRAI, etc.), ya que la presencia de determinados Cursos-Tutoriales permite visualizar con mayor facilidad el

---

<sup>438</sup> Si la respuesta es No, conllevaría directamente a la categoría de *Desconocedora*; si la respuesta es Sí, conllevaría al análisis y clasificación en las otras 3 categorías según la información que presentan.

alcance que tiene el programa (facultades, titulaciones, número de estudiantes, etc.) y si se trabajan las 5, 6 ó 7 subcompetencias que presentan los modelos-estándares universitarios de ALFIN-COMPINFO (según el que se haya elegido seguir) .

Esto conlleva a una correlación de esta variable específica, que se puede visualizar desde los sitios Web, con las 4 categorías de incorporación que dan cuenta del proceso de desarrollo de esta temática, que han sido avaladas por expertos internacionales ([SONNTAG, 2011](#)) y que comparte la visión de documentos y propuestas como las de [WANG \(2007\)](#) y de [EMPATIC \(2009\)](#) de la Unión Europea, que cita al marco Australiano-Neozelandés –ANZIIL–, considerando el paso al interior de las Universidad-IES de la instrucción bibliográfica y a la formación de usuarios tradicional, hasta llegar hoy a la ALFIN-COMPINFO en lo curricular:





Alfabetización Informacional Multialfabetismo	Comprometidas	 <b>Alfabetización Informacional. Nivel 2:</b> cursos desde la biblioteca para formar en competencias informacionales: lo instrumental + aprendizaje para toda la vida + pensamiento crítico; y cursos/módulos específicos inmersos oficialmente en los currículos de distintos programas académicos-carreras para formar de manera transversal y disciplinar en esas competencias
	En Crecimiento	 <b>Alfabetización Informacional. Nivel 1:</b> cursos desde la biblioteca para formar en competencias informacionales: lo instrumental + aprendizaje para toda la vida + pensamiento crítico
Instrucción Bibliográfica Formación de Usuarios	Iniciando	 <b>Formación de Usuarios. Nivel 1:</b> capacitación en servicios generales de la biblioteca y algunos cursos -muy instrumentales- para búsqueda de información: utilización de catálogos/bases de datos, aunque se comienza a analizar la necesidad de cambio de esta formación tradicional y a trabajar las demás competencias
	Desconocedoras	 <b>Formación de Usuarios. Nivel 2:</b> solo capacitación para el uso del catálogo  No hay presencia de ningún tipo de formación-capacitación

Figura 29. Niveles de incorporación de ALFIN-COMPINFO en universidades

Por ende, teniendo en cuenta ese marco teórico-conceptual, se procedió al análisis de contenidos Web, realizando de manera general el siguiente procedimiento para cada uno de los 22 países iberoamericanos:

En primer lugar, se ubicaban los sitios Web oficiales relativos a universidades, a educación superior, en los cuales se tuviera referencia y/o acceso directo a los listados de Universidades-IES de dicho país y a sus sitios Web.

En segundo lugar, para depurar y ampliar esos listados gubernamentales se recurrió a dos fuentes internacionales que posibilitan la identificación y el acceso a la dirección Web de cada universidad:

- Ranking Web de Universidades del Mundo del CCHS/CSIC:  
<http://www.Webometrics.info/es>
- Portal estudiantil: El Atillo.com:  
<http://www.aticillo.com/universidades/index.asp>

Considerando estas diferentes fuentes, para cada país se generó un listado de universidades (bibliotecas, sistemas de bibliotecas, CRAI, ETC.) a consultar desde la información de su sitio Web.

### **5.2.1 Análisis de contenido de los sitios Web de las bibliotecas universitarias Iberoamericanas**

La metodología y el procedimiento indicado anteriormente, permitió desde el listado, generar en primer lugar una base de datos para cada país con sus Universidades-IES, y específicamente de sus bibliotecas universitarias a analizar (públicas o privadas/particulares) y sus respectivos sitios Web (url's):

País	No. de Universidades-IES	Públicas	Privadas/Particulares
Argentina	131	66	65
Bolivia	69	16	53
Brasil	465	224	241
Chile	79	21	58
Colombia	337	106	231
Costa Rica	75	19	56
Cuba	36	36	0
Ecuador	82	30	52
El Salvador	49	4	45
España	131	50	81
Guatemala	54	10	44
Honduras	38	12	26
México	532	260	272
Nicaragua	103	33	70
Panamá	57	20	37
Paraguay	59	6	53
Perú	106	36	70
Portugal	82	39	43
Puerto Rico	48	10	38
Rep. Dominicana	48	2	46
Uruguay	41	14	27
Venezuela	114	67	47
<b>TOTALES</b>	<b>2736</b>	<b>1081</b>	<b>1655</b>

Tabla 16. Sitios Web analizados de bibliotecas de Universidades-IES iberoamericanas según tipología de pública o privada-particular

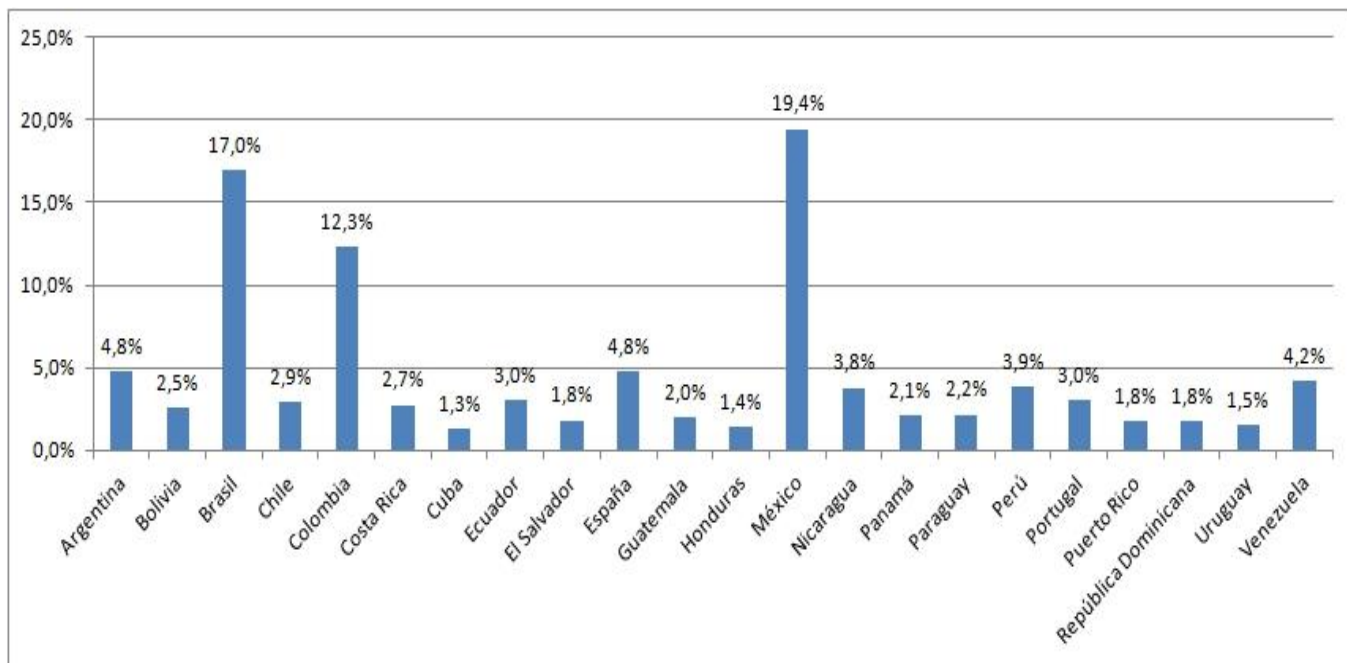


Figura 30. Porcentaje por país de los sitios Web de bibliotecas universitarias iberoamericanas a analizar en relación al total

Esa base de datos, con el fin de facilitar el análisis de estas 2736 bibliotecas de Universidades-IES iberoamericanas, consideró una ficha teniendo en cuenta los postulados del análisis de contenidos, en la cual se registraban los datos básicos de cada biblioteca, su url, la información sobre ALFIN-COMPINFO teniendo en cuenta las 7 variables a valorar, especialmente la de **Estructuración del programa**, y finalmente considerando esa información, en cuál de los 4 niveles de incorporación de ALFIN-COMPINFO se encontrarían.

Por tanto, tras la realización del análisis Web a ese total de 2736 sitios de bibliotecas universitarias, e integrando los resultados de los 22 países iberoamericanos, se encontró la siguiente realidad<sup>439</sup> respecto a los niveles de incorporación de ALFIN-COMPINFO que dan cuenta de una imagen de la realidad de esta temática en este contexto<sup>440</sup>:

País	No presenta	FU2	FU1	AI1	AI2
Argentina	61	40	20	9	1
Bolivia	56	12	1	0	0
Brasil	216	121	95	30	3
Chile	34	23	9	11	2
Colombia	262	37	22	11	5

<sup>439</sup> Es importante indicar al tener en cuenta este análisis de contenido Web, que esta categorización es una aproximación desde la información que conllevan los sitios Web, pero en ningún momento implica que categorizar una u otra Universidad-IES / Dependencia en alguna de esas 4 categorías sea su total realidad en esta temática, ya que: “no siempre en los sitios Web se publica-informa todo lo que se hace” o por el contrario “se publica-informa más de lo que realmente se hace”. Por tanto, este tipo de análisis es una fotografía en un momento y desde un ángulo determinado, que lleva a una aproximación y sistematización útil como visión general del desarrollo que se estaría dando en la formación en ALFIN-COMPINFO, y que para los objetivos de este capítulo era la identificación de casos desde la información que facilitan esos sitios.

<sup>440</sup> El análisis más específico y detallado para cada país, como producto de esta investigación, y de avance de la misma, se publicó en diferentes revistas, para los países con resultados más significativos: [Argentina](#) - [Brasil](#) - [Chile](#) - [Colombia](#) - [Costa Rica](#) - [Cuba](#) - [España](#) - [México](#) - [Perú](#) - [Portugal](#) - [Puerto Rico](#) - [Venezuela](#) (Ver también: <http://alfiniberoamerica.blogspot.com/2012/06/analisis-de-alfin-para-las-bibliotecas.html>)

Costa Rica	48	13	9	3	2
Cuba	8	4	12	8	4
Ecuador	63	10	9	0	0
El Salvador	27	16	5	1	0
España	55	18	29	19	10
Guatemala	37	15	2	0	0
Honduras	25	9	1	3	0
México	460	34	18	15	5
Nicaragua	87	3	13	0	0
Panamá	44	5	8	0	0
Paraguay	50	6	3	0	0
Perú	80	13	8	5	0
Portugal	45	11	19	5	2
Puerto Rico	24	4	8	9	3
República Dominicana	31	9	8	0	0
Uruguay	28	3	10	0	0
Venezuela	92	15	2	5	0
<b>TOTALES</b>	<b>1833</b>	<b>421</b>	<b>311</b>	<b>134</b>	<b>37</b>

Tabla 17. Total de bibliotecas universitarias analizadas y niveles de incorporación por país

### 5.2.2 Casos detectados con desarrollos en ALFIN-COMPINFO desde el análisis de contenido Web

Tras el análisis realizado, y considerando el objetivo de esta estrategia-fase del proceso de investigación, se lograron identificar los siguientes casos a considerar para la captura de lecciones aprendidas (entrevistas y encuestas), teniendo en cuenta los programas, las universidades / IES ubicadas con niveles de **AI1** y **AI2 (171 casos) según la información Web**, que representaban mayores posibilidades de sistematización y reflexión de su experiencia formativa en ALFIN-COMPINFO, al tener programas con mayores desarrollos y/o mayor tiempo de trabajo en los mismos, y por ende, de aprendizajes, de potenciales y reales lecciones aprendidas.

Esas universidades (bibliotecas universitarias), fueron:

<b>Argentina</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Católica Argentina-Buenos Aires</li> <li>2. Universidad Católica Argentina-Santa Fé</li> <li>3. Universidad Católica de Córdoba</li> <li>4. Universidad Católica de Santa Fe</li> <li>5. Universidad de San Andrés</li> <li>6. Universidad del Aconcagua</li> <li>7. Universidad del Salvador-Buenos Aires</li> <li>8. Universidad del Salvador-Provincia de Buenos Aires</li> <li>9. Universidad Nacional de Cuyo</li> <li>10. Universidad Nacional de Lomas de Zamora</li> </ol>
<b>Brasil</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inst. Brasileiro de Inf. em C.e Tecnologia-IBICT (Pós-Graduação)</li> <li>2. Instituto de Estudos Superiores da Amazônia</li> <li>3. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro</li> <li>4. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</li> <li>5. Universidade Católica de Brasília</li> <li>6. Universidade de São Paulo (Esc.Sup. de Agricultura)</li> <li>7. Universidade de São Paulo (Escola de Engenharia de Lorena)</li> <li>8. Universidade de São Paulo (Fac. Saúde Pública)</li> <li>9. Universidade de São Paulo (Fac. Zoot. e Eng. de Alimentos)</li> <li>10. Universidade de São Paulo (Instituto de Ciências Biomédicas)</li> <li>11. Universidade de São Paulo (Instituto de Psicologia)</li> <li>12. Universidade do Vale do Itajaí</li> <li>13. Universidade Estadual de Campinas</li> <li>14. Universidade Estadual de Campinas (Biología)</li> <li>15. Universidade Estadual de Campinas (C. Médicas)</li> <li>16. Universidade Estadual de Campinas (Engenharias)</li> <li>17. Universidade Estadual Paulista (Educação)</li> <li>18. Universidade Estadual Paulista (Fac. Medicina)</li> <li>19. Universidade Estadual Paulista (Fac. Odont. e Med.Veterinária)</li> <li>20. Universidade Federal de Goiás</li> <li>21. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</li> <li>22. Universidade Federal de Minas Gerais</li> <li>23. Universidade Federal de Pelotas</li> <li>24. Universidade Federal de Roraima</li> <li>25. Universidade Federal de Santa Catarina</li> <li>26. Universidade Federal de São Carlos</li> <li>27. Universidade Federal de São Paulo</li> <li>28. Universidade Federal de Uberlândia</li> <li>29. Universidade Federal do Pará</li> <li>30. Universidade Federal do Paraná</li> <li>31. Universidade Federal do Paraná (C. Biológicas)</li> <li>32. Universidade Federal do Rio Grande (Instituto de Geociências)</li> <li>33. Universidade Petrobras (Petroleo Brasileiro)</li> </ol>

<b>Chile</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Católica de Chile</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</li> <li>3. Universidad Austral de Chile</li> <li>4. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez</li> <li>5. Universidad Católica de Temuco</li> <li>6. Universidad Católica del Norte</li> <li>7. Universidad de Chile</li> <li>8. Universidad de Concepción</li> <li>9. Universidad de Los Andes</li> <li>10. Universidad de Magallanes</li> <li>11. Universidad de Playa Ancha</li> <li>12. Universidad de Valparaíso</li> <li>13. Universidad Tecnológica Metropolitana</li> </ol>
<b>Colombia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá</li> <li>2. Pontificia Universidad Javeriana-Cali</li> <li>3. Universidad de Antioquia</li> <li>4. Universidad de La Sabana-Bogotá</li> <li>5. Universidad de los Andes</li> <li>6. Universidad del Magdalena</li> <li>7. Universidad del Norte</li> <li>8. Universidad del Rosario</li> <li>9. Universidad del Tolima</li> <li>10. Universidad EAFIT</li> <li>11. Universidad ICESI</li> <li>12. Universidad Nacional de Colombia-Bogotá</li> <li>13. Universidad Nacional de Colombia-Medellín</li> <li>14. Universidad Pontificia Bolivariana</li> <li>15. Universidad San Buenaventura-Cali</li> <li>16. Universidad Santo Tomás-Bucaramanga</li> </ol>
<b>Costa Rica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro Agronómico Tropical de Inv. y Ens.-CATIE (Posgrado)</li> <li>2. Instituto Tecnológico de Costa Rica-Cartago</li> <li>3. Instituto Tecnológico de Costa Rica-San José</li> <li>4. Universidad Nacional de Costa Rica-Guanacaste</li> <li>5. Universidad Nacional de Costa Rica-Heredia</li> </ol>
<b>Cuba</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. INFOMED-Universidad Virtual de Salud</li> <li>2. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana</li> <li>3. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín</li> <li>4. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos</li> <li>5. Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría" (CUJAE)</li> <li>6. Universidad Central de Las Villas (Periodismo)</li> <li>7. Universidad de Camagüey</li> <li>8. Universidad de Cienfuegos</li> <li>9. Universidad de La Habana</li> <li>10. Universidad de las Ciencias Informáticas</li> <li>11. Universidad de Matanzas</li> <li>12. Universidad de Pinar del Río</li> </ol>
<b>El Salvador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Autónoma de Santa Ana</li> </ol>



<b>España</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Carlos III</li> <li>2. Universidad Complutense de Madrid</li> <li>3. Universidad de Alcalá</li> <li>4. Universidad de Barcelona</li> <li>5. Universidad de Burgos</li> <li>6. Universidad de Cantabria</li> <li>7. Universidad de Castilla-La Mancha</li> <li>8. Universidad de Girona</li> <li>9. Universidad de Granada</li> <li>10. Universidad de Jaén</li> <li>11. Universidad de La Laguna</li> <li>12. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</li> <li>13. Universidad de Málaga</li> <li>14. Universidad de Mondragón</li> <li>15. Universidad de Oviedo</li> <li>16. Universidad de Santiago de Compostela</li> <li>17. Universidad de Sevilla</li> <li>18. Universidad de Valencia</li> <li>19. Universidad de Valladolid</li> <li>20. Universidad de Zaragoza</li> <li>21. Universidad Europea Miguel de Cervantes</li> <li>22. Universidad Jaume I</li> <li>23. Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D</li> <li>24. Universidad Oberta de Catalunya</li> <li>25. Universidad Politécnica de Cartagena</li> <li>26. Universidad Politécnica de Cataluña</li> <li>27. Universidad Politécnica de Valencia</li> <li>28. Universidad Pompeu Fabra</li> <li>29. Universidad Rovira I Virgili</li> </ol>
<b>Honduras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Nacional de Agricultura</li> <li>2. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán</li> <li>3. Universidad Tecnológica Centroamericana</li> </ol>
<b>México</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro de Investigación y Docencia Económicas-CIDE</li> <li>2. El Colegio de México</li> <li>3. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey</li> <li>4. UNAM</li> <li>5. Universidad Anáhuac</li> <li>6. Universidad Autónoma de Chihuahua</li> <li>7. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</li> <li>8. Universidad Autónoma de Guadalajara</li> <li>9. Universidad Autónoma de Nuevo León</li> <li>10. Universidad Autónoma de San Luís Potosí</li> <li>11. Universidad Autónoma de Tamaulipas</li> <li>12. Universidad Autónoma de Yucatán</li> <li>13. Universidad de Colima</li> <li>14. Universidad de Guadalajara</li> <li>15. Universidad de las Américas-Puebla</li> <li>16. Universidad de Tijuana</li> <li>17. Universidad del Valle de Atemajac</li> <li>18. Universidad Michoacana</li> <li>19. Universidad Panamericana-Guadalajara</li> <li>20. Universidad Veracruzana</li> </ol>

<b>Perú</b>	1. Pontificia Universidad Católica del Perú
	2. Universidad de Lima
	3. Universidad de Piura
	4. Universidad del Pacífico
	5. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
<b>Portugal</b>	1. Instituto Politécnico do Porto
	2. ISPA-Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
	3. Universidade de Aveiro
	4. Universidade de Évora
	5. Universidade do Algarve
	6. Universidade dos Açores
	7. Universidade Nova de Lisboa
<b>Puerto Rico</b>	1. Ponce School of Medicine
	2. Universidad Central de Bayamón
	3. Universidad de Puerto Rico-Bayamón
	4. Universidad de Puerto Rico-Carolina
	5. Universidad Carlos Albizu
	6. Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras
	7. Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras (Fac. Arquitect.)
	8. Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras (Fac. Educ.)
	9. Universidad del Este
	10. Universidad del Sagrado Corazón
	11. Universidad del Turabo
	12. Universidad Politécnica de Puerto Rico
<b>Venezuela</b>	1. Universidad Central de Venezuela
	2. Universidad de Carabobo
	3. Universidad de Oriente
	4. Universidad del Zulia
	5. Universidad Metropolitana

Tabla 18. Listado de casos de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica detectados desde el análisis de contenido Web del total de bibliotecas universitarias de los 22 países iberoamericanos

### 5.2.3 Listado final de casos detectados con desarrollos en ALFIN-COMPINFO desde la literatura y el análisis de contenido Web

A continuación se presenta el listado final de casos detectado tras la realización de las dos estrategias-fases para su identificación desde la literatura y el análisis de contenido Web.

Este listado, tras integrar ambos resultados, dio un total de **301 casos**, y fue sobre esta base, que se estructuró entonces el desarrollo de las dos estrategias-fases siguientes de una orientación más cualitativa (*entrevistas y encuestas*), que efectivamente permitiera capturar las lecciones aprendidas de

la mayor cantidad (*representativa cuantitativa y cualitativamente*) de esas experiencias, de esos programas, y categorizarlas según la Matriz y ampliar finalmente la misma, para lograr una guía de lecciones aprendidas de programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica.

En síntesis, esos **301 casos** pertenecientes a 17 de los 22 países iberoamericanos, fueron:

<b>Argentina</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inst. Sup. Form. Docente "Mercedes de Lasala" de Moreno</li> <li>2. Universidad Católica Argentina-Buenos Aires</li> <li>3. Universidad Católica Argentina-Santa Fé</li> <li>4. Universidad Católica de Córdoba</li> <li>5. Universidad Católica de Santa Fe</li> <li>6. Universidad de Buenos Aires</li> <li>7. Universidad de Buenos Aires (Fac. Agronomía)</li> <li>8. Universidad de Buenos Aires (Fac. C. Veterinarias)</li> <li>9. Universidad de San Andrés</li> <li>10. Universidad del Aconcagua</li> <li>11. Universidad del Salvador-Buenos Aires</li> <li>12. Universidad del Salvador-Provincia de Buenos Aires</li> <li>13. Universidad Nacional de Córdoba</li> <li>14. Universidad Nacional de Córdoba (Fac. C. Médicas)</li> <li>15. Universidad Nacional de Córdoba (Fac. Odontología)</li> <li>16. Universidad Nacional de Cuyo</li> <li>17. Universidad Nacional de Cuyo (Fac. C. Aplicadas a la Industria)</li> <li>18. Universidad Nacional de Cuyo (Fac. Ciencias Agrarias)</li> <li>19. Universidad Nacional de Cuyo (Fac. Medicina)</li> <li>20. Universidad Nacional de la Plata (Bibliotecología)</li> <li>21. Universidad Nacional de Lomas de Zamora</li> <li>22. Universidad Nacional de Mar del Plata (Bibliotecología)</li> </ol>
------------------	---

<b>Brasil</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro-UniverCidade</li> <li>2. Inst. Brasileiro de Inf. em C.e Tecnologia-IBICT (Pós-Graduação)</li> <li>3. Instituto de Estudos Superiores da Amazônia</li> <li>4. Pontifícia Universidade Católica de Campinas</li> <li>5. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Bibliotecología)</li> <li>6. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro</li> <li>7. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</li> <li>8. Universidade Católica de Brasília</li> <li>9. Universidade de Brasília</li> <li>10. Universidade de São Paulo (Esc.Sup. de Agricultura)</li> <li>11. Universidade de São Paulo (Escola de Engenharia de Lorena)</li> <li>12. Universidade de Sao Paulo (Escola Politecnica)</li> <li>13. Universidade de Sao Paulo (Fac. Saúde Pública)</li> <li>14. Universidade de São Paulo (Fac. Zoot. e Eng. de Alimentos)</li> <li>15. Universidade de São Paulo (Instituto de Ciências Biomédicas)</li> <li>16. Universidade de São Paulo (Instituto de Psicologia)</li> <li>17. Universidade do Vale do Itajaí</li> <li>18. Universidade Estadual de Campinas</li> <li>19. Universidade Estadual de Campinas (Biologia)</li> <li>20. Universidade Estadual de Campinas (C. Médicas)</li> <li>21. Universidade Estadual de Campinas (Educación)</li> <li>22. Universidade Estadual de Campinas (Engenharias)</li> <li>23. Universidade Estadual Paulista</li> <li>24. Universidade Estadual Paulista (Educación)</li> <li>25. Universidade Estadual Paulista (Fac. Medicina)</li> <li>26. Universidade Estadual Paulista (Fac. Odont. e Med.Veterinária)</li> <li>27. Universidade Federal da Bahia</li> <li>28. Universidade Federal da Paraíba</li> <li>29. Universidade Federal de Goiás</li> <li>30. Universidade Federal de Goiás (Bibliotecología)</li> <li>31. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</li> <li>32. Universidade Federal de Minas Gerais</li> <li>33. Universidade Federal de Pelotas</li> <li>34. Universidade Federal de Roraima</li> <li>35. Universidade Federal de Santa Catarina</li> <li>36. Universidade Federal de Santa Catarina (Bibliotecología)</li> <li>37. Universidade Federal de São Carlos</li> <li>38. Universidade Federal de São Paulo</li> <li>39. Universidade Federal de Uberlândia</li> <li>40. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</li> <li>41. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Bibliot.)</li> <li>42. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Química)</li> <li>43. Universidade Federal do Pará</li> <li>44. Universidade Federal do Paraná</li> <li>45. Universidade Federal do Paraná (C. Biológicas)</li> <li>46. Universidade Federal do Rio Grande (Instituto de Geociências)</li> <li>47. Universidade Federal Fluminense</li> <li>48. Universidade Petrobras (Petroleo Brasileiro)</li> </ol>
---------------	--

<b>Chile</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Católica de Chile</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</li> <li>3. Universidad Austral de Chile</li> <li>4. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez</li> <li>5. Universidad Católica de Temuco</li> <li>6. Universidad Católica del Maule</li> <li>7. Universidad Católica del Maule (Pedagogía)</li> <li>8. Universidad Católica del Norte</li> <li>9. Universidad de Chile</li> <li>10. Universidad de Concepción</li> <li>11. Universidad de Los Andes</li> <li>12. Universidad de Magallanes</li> <li>13. Universidad de Playa Ancha</li> <li>14. Universidad de Playa Ancha (Bibliotecología)</li> <li>15. Universidad de Valparaíso</li> <li>16. Universidad Tecnológica Metropolitana</li> <li>17. Universidad Tecnológica Metropolitana (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Colombia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá</li> <li>2. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (Bibliotecología)</li> <li>3. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (Psicología)</li> <li>4. Pontificia Universidad Javeriana-Cali</li> <li>5. Universidad de Antioquia</li> <li>6. Universidad de Antioquia (Bibliotecología)</li> <li>7. Universidad de La Sabana-Bogotá</li> <li>8. Universidad de La Salle-Bogotá</li> <li>9. Universidad de La Salle-Bogotá (Bibliotecología)</li> <li>10. Universidad de los Andes</li> <li>11. Universidad del Magdalena</li> <li>12. Universidad del Norte</li> <li>13. Universidad del Rosario</li> <li>14. Universidad del Tolima</li> <li>15. Universidad EAFIT</li> <li>16. Universidad ICESI</li> <li>17. Universidad Industrial de Santander (Educación)</li> <li>18. Universidad Nacional de Colombia-Bogotá</li> <li>19. Universidad Nacional de Colombia-Medellín</li> <li>20. Universidad Pontificia Bolivariana</li> <li>21. Universidad San Buenaventura-Cali</li> <li>22. Universidad Santiago de Cali</li> <li>23. Universidad Santo Tomás-Bucaramanga</li> </ol>
<b>Costa Rica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro Agronómico Tropical de Inv. y Ens.-CATIE (Posgrado)</li> <li>2. Instituto Tecnológico de Costa Rica-Cartago</li> <li>3. Instituto Tecnológico de Costa Rica-San José</li> <li>4. Universidad de Costa Rica</li> <li>5. Universidad de Costa Rica (Fac. Ciencias Sociales)</li> <li>6. Universidad Nacional de Costa Rica-Guanacaste</li> <li>7. Universidad Nacional de Costa Rica-Heredia</li> </ol>

<b>Cuba</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. INFOMED-Universidad Virtual de Salud</li> <li>2. Instituto Nacional de Higiene, Epidemiología y Microbiología</li> <li>3. Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría" (CUJAE)</li> <li>4. Universidad Agraria de La Habana</li> <li>5. Universidad Agraria de La Habana (Bibliotecología)</li> <li>6. Universidad Central de Las Villas</li> <li>7. Universidad Central de Las Villas (C. Farmacéuticas)</li> <li>8. Universidad Central de Las Villas (Fac. Ingeniería)</li> <li>9. Universidad Central de Las Villas (Periodismo)</li> <li>10. Universidad de Camagüey</li> <li>11. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deportes</li> <li>12. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos</li> <li>13. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín</li> <li>14. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana</li> <li>15. Universidad de Cienfuegos</li> <li>16. Universidad de La Habana</li> <li>17. Universidad de La Habana (Bibliotecología)</li> <li>18. Universidad de la Habana (Biología)</li> <li>19. Universidad de la Habana (Estomatología-Odontología)</li> <li>20. Universidad de la Habana (Trabajo Social)</li> <li>21. Universidad de las Ciencias Informáticas</li> <li>22. Universidad de Matanzas</li> <li>23. Universidad de Pinar del Río</li> </ol>
<b>Ecuador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuela Politécnica del Ejército</li> <li>2. Universidad de Guayaquil (Fac. Ciencias Médicas)</li> <li>3. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</li> <li>4. Universidad Técnica Particular de Loja</li> </ol>
<b>El Salvador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Autónoma de Santa Ana</li> </ol>

<b>España</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Autónoma de Barcelona</li> <li>2. Universidad Carlos III</li> <li>3. Universidad Carlos III (Documentación)</li> <li>4. Universidad Complutense de Madrid</li> <li>5. Universidad Complutense de Madrid (Documentación)</li> <li>6. Universidad de Alcalá</li> <li>7. Universidad de Alcalá (C. de la Salud)</li> <li>8. Universidad de Alicante</li> <li>9. Universidad de Almería</li> <li>10. Universidad de Barcelona</li> <li>11. Universidad de Burgos</li> <li>12. Universidad de Cádiz</li> <li>13. Universidad de Cantabria</li> <li>14. Universidad de Castilla-La Mancha</li> <li>15. Universidad de Extremadura</li> <li>16. Universidad de Girona</li> <li>17. Universidad de Granada</li> <li>18. Universidad de Granada (Comunicación)</li> <li>19. Universidad de Granada (Documentación)</li> <li>20. Universidad de Granada (Psicología)</li> <li>21. Universidad de Huelva</li> <li>22. Universidad de Jaén</li> <li>23. Universidad de La Laguna</li> <li>24. Universidad de las Islas Baleares</li> <li>25. Universidad de las Islas Baleares (Educación)</li> <li>26. Universidad de las Islas Baleares (Fac. C. de la Salud)</li> <li>27. Universidad de las Islas Baleares (Informática)</li> <li>28. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</li> <li>29. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Deporte)</li> <li>30. Universidad de Málaga</li> <li>31. Universidad de Mondragón</li> <li>32. Universidad de Murcia</li> <li>33. Universidad de Murcia (Documentación)</li> <li>34. Universidad de Navarra</li> <li>35. Universidad de Oviedo</li> <li>36. Universidad de Oviedo (Educación)</li> <li>37. Universidad de Salamanca</li> <li>38. Universidad de Santiago de Compostela</li> <li>39. Universidad de Santiago de Compostela-Lugo</li> <li>40. Universidad de Sevilla</li> <li>41. Universidad de Sevilla (Arquitectura)</li> <li>42. Universidad de Sevilla (C. Salud)</li> <li>43. Universidad de Sevilla (Turismo)</li> <li>44. Universidad de Valencia</li> <li>45. Universidad de Valladolid</li> <li>46. Universidad de Zaragoza</li> <li>47. Universidad de Zaragoza (Documentación)</li> <li>48. Universidad Europea Miguel de Cervantes</li> <li>49. Universidad Jaume I</li> <li>50. Universidad Jaume I (Educación)</li> <li>51. Universidad Jaume I (Traducción)</li> <li>52. Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D</li> <li>53. Universidad Oberta de Catalunya</li> <li>54. Universidad Politécnica de Cartagena</li> <li>55. Universidad Politécnica de Cataluña</li> <li>56. Universidad Politécnica de Valencia</li> <li>57. Universidad Pompeu Fabra</li> <li>58. Universidad Rovira I Virgili</li> </ol>
---------------	--

<b>Honduras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Nacional de Agricultura</li> <li>2. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán</li> <li>3. Universidad Tecnológica Centroamericana</li> </ol>
<b>México</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro de Investigación y Docencia Económicas-CIDE</li> <li>2. El Colegio de México</li> <li>3. El Colegio de México (Posgrado Bibliotecología)</li> <li>4. Instituto Politécnico Nacional</li> <li>5. Instituto Politécnico Nacional (CICIMAR-Sinaloa)</li> <li>6. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey</li> <li>7. UNAM</li> <li>8. UNAM (Bibliotecología)</li> <li>9. UNAM (Fac. Est. Sup.-Cuatitlán)</li> <li>10. UNAM (Idiomas)</li> <li>11. Universidad Anáhuac</li> <li>12. Universidad Autónoma de Aguascalientes</li> <li>13. Universidad Autónoma de Baja California (Fac. C. Humanas)</li> <li>14. Universidad Autónoma de Baja California Sur</li> <li>15. Universidad Autónoma de Chihuahua</li> <li>16. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</li> <li>17. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (C. Sociales)</li> <li>18. Universidad Autónoma de Guadalajara</li> <li>19. Universidad Autónoma de Nuevo León</li> <li>20. Universidad Autónoma de San Luis Potosí</li> <li>21. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Bibliotecología)</li> <li>22. Universidad Autónoma de Sinaloa</li> <li>23. Universidad Autónoma de Tamaulipas</li> <li>24. Universidad Autónoma de Yucatán</li> <li>25. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco</li> <li>26. Universidad de Colima</li> <li>27. Universidad de Guadalajara</li> <li>28. Universidad de Guadalajara (Administración-Posgrado)</li> <li>29. Universidad de Guadalajara (CUCSUR)</li> <li>30. Universidad de las Américas-Puebla</li> <li>31. Universidad de Montemorelos</li> <li>32. Universidad de Tijuana</li> <li>33. Universidad del Valle de Atemajac</li> <li>34. Universidad Iberoamericana</li> <li>35. Universidad Michoacana</li> <li>36. Universidad Panamericana-Guadalajara</li> <li>37. Universidad Pedagógica Nacional (Ed. Tecnológica)</li> <li>38. Universidad Veracruzana</li> </ol>
<b>Panamá</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Panamá (Posgrados)</li> </ol>
<b>Perú</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuela de Administración de Negocios para Graduados</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica del Perú</li> <li>3. Pontificia Universidad Católica del Perú (Bibliotecología)</li> <li>4. Universidad de Lima</li> <li>5. Universidad de Piura</li> <li>6. Universidad del Pacífico</li> <li>7. Universidad Peruana Cayetano Heredia</li> <li>8. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas</li> </ol>



<b>Portugal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instituto Politécnico de Castelo Branco</li> <li>2. Instituto Politécnico do Porto</li> <li>3. ISPA-Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida</li> <li>4. Universidade de Aveiro</li> <li>5. Universidade de Coimbra</li> <li>6. Universidade de Évora</li> <li>7. Universidade do Algarve</li> <li>8. Universidade do Minho</li> <li>9. Universidade do Porto (Bibliotecología)</li> <li>10. Universidade do Porto (Fac. Ingeniería)</li> <li>11. Universidade dos Açores</li> <li>12. Universidade Nova de Lisboa</li> <li>13. Universidade Nova de Lisboa (Fac. C. Sociais)</li> <li>14. Universidade Nova de Lisboa (Fac. Ciências)</li> </ol>
<b>Puerto Rico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ponce School of Medicine</li> <li>2. Universidad Carlos Albizu</li> <li>3. Universidad Central de Bayamón</li> <li>4. Universidad de Puerto Rico-Arecibo</li> <li>5. Universidad de Puerto Rico-Bayamón</li> <li>6. Universidad de Puerto Rico-Carolina</li> <li>7. Universidad de Puerto Rico-Carolina (Fac. Idiomas)</li> <li>8. Universidad de Puerto Rico-Cayey</li> <li>9. Universidad de Puerto Rico-Humacao</li> <li>10. Universidad de Puerto Rico-Mayaguez</li> <li>11. Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras</li> <li>12. Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras (Fac. Arquitect.)</li> <li>13. Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras (Fac. Educ.)</li> <li>14. Universidad del Este</li> <li>15. Universidad del Sagrado Corazón</li> <li>16. Universidad del Turabo</li> <li>17. Universidad Metropolitana</li> <li>18. Universidad Politécnica de Puerto Rico</li> </ol>
<b>Uruguay</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de la República (Bibliotecología)</li> <li>2. Universidad de la República (Fac. C. Económicas y Admon.)</li> <li>3. Universidad de la República (Fac. Medicina)</li> </ol>
<b>Venezuela</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Católica Andrés Bello</li> <li>2. Universidad Central de Venezuela</li> <li>3. Universidad Central de Venezuela (Esc. de Nutrición y Dietética)</li> <li>4. Universidad de Carabobo</li> <li>5. Universidad de los Andes de Mérida</li> <li>6. Universidad de Oriente</li> <li>7. Universidad del Zulia</li> <li>8. Universidad del Zulia (Bibliotecología)</li> <li>9. Universidad Metropolitana</li> <li>10. Universidad Monteávila</li> <li>11. Universidad Nacional Abierta y a Distancia</li> <li>12. Universidad Nacional Experimental "Francisco Miranda"</li> <li>13. Universidad Nacional Experimental de Guayana</li> </ol>

Tabla 19. Listado final de casos de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica detectados

Para finalizar, es importante indicar, que de estos **301 casos**, 84 de ellos fueron identificados a la vez, tanto desde la literatura como desde el análisis de los sitios Web, lo que equivale solo a un 27.9% del total de los casos, lo cual revalida la necesidad de haber utilizados ambas estrategias-fases (la literatura

y los sitios Web) para ubicar los casos y así tener un mayor alcance, significatividad y representatividad.

En síntesis, es este total de **301 casos**, el universo final sobre el cual se buscó profundizar en la captura de las lecciones aprendidas, utilizando la entrevista y la encuesta, y en los casos que lo ameritara, el análisis específico y a profundidad de la literatura, como se presenta en los siguientes apartados.

### 5.3. LO TÁCITO-ENTREVISTAS

Esta tercera estrategia-fase del proceso de investigación, pretendía de una manera más cercana conocer las experiencias de los casos detectados desde las dos fases anteriores (tabla 19), y a partir de los postulados del análisis de contenido cualitativo, de la teoría fundamentada, realizar la captura de esas lecciones aprendidas y categorizarlas según la Matriz elaborada (tabla 14), teóricamente al inicio y validada de forma práctica desde el contexto iberoamericano con la respectiva prueba piloto.

No obstante, teniendo en cuenta para dicha Matriz (tabla 14), como postula este tipo de análisis y teoría, que las categorías y subcategorías pueden irse modificando, ya que pueden aparecer nuevos aportes que al repetirse (*saturación*) las consolidan, y por tanto se complementa y/o amplía la Matriz.

Gracias a la posibilidad de asistir durante el proceso de investigación que implicó esta Tesis a diferentes eventos, la facilitación de talleres-cursos-seminarios o las visitas programadas para conocer experiencias en distintos países iberoamericanos, se tuvo la posibilidad de realizar un total de **113 entrevistas** a coordinadores y/o formadores de los programas de ALFIN-COMPINFO (bibliotecas, sistemas de bibliotecas, CRAI's o programas académico-curriculares) de las siguientes universidades iberoamericanas:

<b>Argentina</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Buenos Aires</li> <li>2. Universidad de San Andrés</li> <li>3. Universidad Nacional de Cuyo</li> <li>4. Universidad Nacional de la Plata (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Brasil</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inst. Brasileiro de Inf. em C.e Tecnologia-IBICT (Pós-Graduação)</li> <li>2. Universidade de Brasília</li> <li>3. Universidade Estadual Paulista</li> <li>4. Universidade Federal de Santa Catarina (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Chile</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Católica de Chile</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</li> <li>3. Universidad Austral de Chile</li> <li>4. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez</li> <li>5. Universidad Católica de Temuco</li> </ol>
<b>Colombia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá</li> <li>2. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (Psicología)</li> <li>3. Universidad de Antioquia</li> <li>4. Universidad de Antioquia (Bibliotecología)</li> <li>5. Universidad de La Sabana-Bogotá</li> <li>6. Universidad de la Salle-Bogotá</li> <li>7. Universidad de la Salle-Bogotá (Bibliotecología)</li> <li>8. Universidad de los Andes</li> <li>9. Universidad del Rosario</li> <li>10. Universidad EAFIT</li> <li>11. Universidad Industrial de Santander (Educación)</li> <li>12. Universidad Nacional de Colombia-Bogotá</li> <li>13. Universidad Nacional de Colombia-Medellín</li> <li>14. Universidad Santo Tomás-Bucaramanga</li> </ol>
<b>Costa Rica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro Agronómico Tropical de Inv. y Ens.-CATIE (Posgrado)</li> <li>2. Instituto Tecnológico de Costa Rica-Cartago</li> <li>3. Universidad Nacional de Costa Rica-Heredia</li> </ol>
<b>Cuba</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. INFOMED-Universidad Virtual de Salud</li> <li>2. Universidad Agraria de La Habana (Bibliotecología)</li> <li>3. Universidad Central de Las Villas (Periodismo)</li> <li>4. Universidad de Cienfuegos</li> <li>5. Universidad de La Habana</li> <li>6. Universidad de La Habana (Bibliotecología)</li> <li>7. Universidad de las Ciencias Informáticas</li> <li>8. Universidad de Matanzas</li> </ol>

<b>España</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Carlos III</li> <li>2. Universidad Carlos III (Documentación)</li> <li>3. Universidad Complutense de Madrid</li> <li>4. Universidad Complutense de Madrid (Documentación)</li> <li>5. Universidad de Alcalá</li> <li>6. Universidad de Almería</li> <li>7. Universidad de Barcelona</li> <li>8. Universidad de Burgos</li> <li>9. Universidad de Cantabria</li> <li>10. Universidad de Girona</li> <li>11. Universidad de Granada</li> <li>12. Universidad de Granada (Documentación)</li> <li>13. Universidad de Granada (Psicología)</li> <li>14. Universidad de Jaén</li> <li>15. Universidad de La Laguna</li> <li>16. Universidad de Málaga</li> <li>17. Universidad de Murcia</li> <li>18. Universidad de Murcia (Documentación)</li> <li>19. Universidad de Navarra</li> <li>20. Universidad de Salamanca</li> <li>21. Universidad de Santiago de Compostela-Lugo</li> <li>22. Universidad de Sevilla</li> <li>23. Universidad de Sevilla (Arquitectura)</li> <li>24. Universidad de Sevilla (Turismo y Finanzas)</li> <li>25. Universidad de Sevilla (C. Salud)</li> <li>26. Universidad de Valencia</li> <li>27. Universidad de Zaragoza</li> <li>28. Universidad de Zaragoza (Documentación)</li> <li>29. Universidad Jaime I</li> <li>30. Universidad Jaime I (Traducción)</li> <li>31. Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D</li> <li>32. Universidad Oberta de Catalunya</li> <li>33. Universidad Politécnica de Cataluña</li> <li>34. Universidad Pompeu Fabra</li> <li>35. Universidad Rovira I Virgili</li> </ol>
<b>México</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Colegio de México</li> <li>2. El Colegio de México (Posgrado Bibliotecología)</li> <li>3. Instituto Politécnico Nacional</li> <li>4. Instituto Politécnico Nacional (CICIMAR-Sinaloa)</li> <li>5. Instituto Tecnológico y de Est. Superiores de Monterrey</li> <li>6. UNAM</li> <li>7. UNAM (Bibliotecología)</li> <li>8. UNAM (Idiomas)</li> <li>9. Universidad Autónoma de Aguascalientes</li> <li>10. Universidad Autónoma de Chihuahua</li> <li>11. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</li> <li>12. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (C. Sociales)</li> <li>13. Universidad Autónoma de Guadalajara</li> <li>14. Universidad Autónoma de San Luis Potosí</li> <li>15. Universidad Autónoma de Yucatán</li> <li>16. Universidad de Colima</li> <li>17. Universidad de Guadalajara</li> <li>18. Universidad Panamericana-Guadalajara</li> <li>19. Universidad Veracruzana</li> </ol>
<b>Perú</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Católica del Perú</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica del Perú (Bibliotecología)</li> <li>3. Universidad de Lima</li> </ol>

<b>Portugal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ISPA-Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida</li> <li>2. Universidade do Porto (Bibliotecología)</li> <li>3. Universidade de Évora</li> <li>4. Universidade do Algarve</li> <li>5. Universidade do Minho</li> </ol>
<b>Puerto Rico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Puerto Rico-Bayamón</li> <li>2. Universidad de Puerto Rico-Carolina</li> <li>3. Universidad de Puerto Rico-Cayey</li> <li>4. Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras</li> <li>5. Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras (Arquitectura)</li> <li>6. Universidad del Este</li> <li>7. Universidad Politécnica de Puerto Rico</li> </ol>
<b>Uruguay</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de la República (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Venezuela</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Central de Venezuela</li> <li>2. Universidad de los Andes de Mérida</li> <li>3. Universidad de Zulia</li> <li>4. Universidad del Zulia (Bibliotecología)</li> <li>5. Universidad Nacional Abierta y a Distancia</li> </ol>

**Tabla 20. Listado de casos capturados mediante la realización de entrevistas a los coordinadores/facilitadores de programas de ALFIN-COMPINFO**

Estas entrevistas fueron semi-estructuradas y las mismas iban de lo general a lo más específico y buscaban conocer inicialmente el programa de ALFIN-COMPINFO, para luego, ir profundizando en aspectos claves de un programa, y finalizar, con la indagación de las lecciones aprendidas de su programa y el conocimiento de otros casos que ellos destacaran en su país y/o Iberoamérica y el por qué. La guía usada fue la siguiente:

1. Cómo es el desarrollo de programas de formación desde la biblioteca? De los programas de ALFIN-COMPINFO?
2. Qué tipo de cursos y actividades formativas desarrollan? Son curriculares-con créditos? Se dirigen solo a estudiantes o también a investigadores y el personal administrativo? Se apoyan en e-learning o Web 2.0?
3. Siguen algún modelo pedagógico y/o estándar de ALFIN-COMPINFO? para el desarrollo de su programa?
4. El programa cuenta con un plan pedagógico y/o administrativo para su desarrollo? A cuántos años o qué período abarca?
5. Qué tan formados están los bibliotecólogos/documentalistas/profesionales de la información de su biblioteca, y de las bibliotecas universitarias de su país, para ser formadores en competencias informacionales (ALFIN-COMPINFO)? Hay un programa de formación al interior de la biblioteca o bibliotecas del país para cualificarse en el tema de ALFIN-COMPINFO?
6. Considerando el desarrollo del programa durante estos meses/años, cuáles son las lecciones aprendidas (POSITIVAS –logros– y NEGATIVAS –dificultades– que han identificado tanto en lo administrativo como en lo pedagógico-evaluativo?
7. Desde su experiencia, para otras universidades en su país o en Iberoamérica, qué buenas prácticas sugeriría llevar a cabo para una adecuada planeación, implementación, desarrollo y evaluación de programas de ALFIN-COMPINFO?
8. Desde su conocimiento, cuáles serían otras universidades con desarrollos destacados en ALFIN-COMPINFO en su país o en Iberoamérica?

Finalmente, si se considera el listado total de casos (**301 casos**) detectados desde la literatura y el análisis de sitios Web, el haber podido realizar estas **113 entrevistas** para conocer de manera directa las lecciones aprendidas de estos programas de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica, implica a nivel cuantitativo y cualitativo un muy valioso alcance, que aporta a su validez, desde los postulados de la investigación cualitativa-cuantitativa, considerando que estas **113 entrevistas** equivaldrían el **37.5%** del total de casos, y que se hicieron teniendo una Matriz de categorización.

Cantidad de entrevistas que como se ha indicado, se complementa con los cuestionarios diligenciados (estrategia de encuesta), y en los casos que lo ameritara, el análisis específico de determinada literatura (estrategia documental) como se presenta a continuación en el ítem 5.4, para así obtener el listado final de casos sobre el que se capturaron lecciones aprendidas.

#### **5.4. LO EXPLÍCITO/TÁCITO-ENCUESTAS**

Esta última estrategia-fase del proceso de investigación, se basó en una encuesta de corte cualitativo, que buscaba entre las universidades detectadas en la estrategia-fase de análisis de literatura y de análisis de contenidos Web, y que mediante la estrategia-fase de entrevistas no había sido posible indagar, poder capturar sus lecciones aprendidas.

Se buscaba mediante esta encuesta, poder capturar de manera indirecta, su visión, sus lecciones aprendidas considerando las categorías y subcategorías establecidas (Matriz).

Dicha encuesta se diseñó y diligenció de manera *online* utilizando la aplicación *SurveyMonkey* ([Anexo 3](#)) tanto en español como en portugués:

**Lecciones Aprendidas en Programas de Alfabetización Informacional en Universidades de Iberoamérica** Salir de esta encuesta

**Presentación - Invitación a participar...**

Este cuestionario hace parte de la investigación doctoral: "Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica" (Tutora: Catedrática, María Pinto Molina - Universidad de Granada, España).

Durante el proceso de investigación, tras el análisis de literatura sobre el tema donde se describen casos (<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com> - <http://alfiniberoamerica.blogspot.com>) y el análisis de los sitios Web de las bibliotecas universitarias iberoamericanas (<http://bit.ly/9hu80u>), se ha detectado que su Institución/Biblioteca tiene desarrollos valiosos en Alfabetización Informacional/ALFIN, en la formación de competencias informacionales, por lo que queremos con este análisis resaltar los aprendizajes de su Programa y facilitar posteriormente el conocimiento de los otros casos y sus lecciones aprendidas, además de generar posibilidades de trabajo colaborativo y en red entre bibliotecas universitarias Latinoamérica, España y Portugal (Iberoamérica).

Con su aplicación se pretende, a su vez, reconocer la visión distintos profesionales de la información y de otras disciplinas que trabajan por la ALFIN...

\*SU DILIGENCIAMIENTO NO DURA MÁS DE 10 MINUTOS, PUES SABEMOS LO VALIOSO QUE ES SU TIEMPO...

\*QUIENES PARTICIPEN RECIBIRÁN LOS RESULTADOS GENERALES TERMINADO EL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN...

Gracias por su interés y participación. Cordial saludo.

Alejandro Uribe Tirado  
 Profesor-Investigador  
 Escuela Interamericana de Bibliotecología  
 Universidad de Antioquia  
 Medellín-Colombia

[aunbe@bibliotecologia.udea.edu.co](mailto:aunbe@bibliotecologia.udea.edu.co)  
[aunbe@correo.ugr.es](mailto:aunbe@correo.ugr.es)

<http://alfincolombia.blogspot.com>  
<http://alfiniberoamerica.blogspot.com>

COMENZAR DILIGENCIAMIENTO...

**Figura 31. Presentación y primera parte encuesta online en español**

**Lições Aprendidas com Programas de Competência em Informação/Literacia em Informação em Univ.**

**Apresentação - Convide para participar...**

Este questionário é parte da pesquisa de doutorado: "Lições aprendidas em programas de Competência em Informação/Literacia em Informação em universidades ibero-americanas" (Tutor: Professor Pinto Maria Molina - Universidade de Granada, Espanha).

Durante a pesquisa/revisão bibliográfica, obteve-se uma revisão da literatura sobre o tema que abordou vários estudos de casos interessantes (<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com> - <http://alfiniberoamerica.blogspot.com>). Isso permitiu identificar junto aos sites das bibliotecas universitárias da Ibero-américa (<http://bit.ly/9hu80u>), que a sua Instituição/Biblioteca tem desenvolvido importantes programas voltados ao desenvolvimento da Competência em Informação/Literacia em Informação. Assim sendo, gostaríamos de poder destacar e divulgar o aprendizado de seu programa e permitir o conhecimento dos outros casos, a fim de gerar opções de trabalho colaborativo e em rede entre as instituições/bibliotecas da América Latina, Espanha e Portugal (Ibero-américa).

A aplicação deste instrumento tem como propósito identificar a visão de diferentes pessoas-profissionais e instituições/bibliotecas...

\* O SEU PREENCHIMENTO REQUER APENAS 10 MINUTOS PORQUE SABEMOS QUE O SEU TEMPO É VALIOSO ...

\* AQUELES QUE PARTICIPAREM DESTA PESQUISA RECEBERÃO OS RESULTADOS FINAIS QUANDO O PROCESSO DE COLETA DE DADOS FOR FINALIZADO...

Obrigado pelo seu interesse em participar. Cordiais saudações.

Alejandro Uribe Tirado  
 Professor-Pesquisador  
 Escola Interamericana de Bibliotecologia  
 Universidade de Antioquia  
 Medellín, Colombia

[aunbe@bibliotecologia.udea.edu.co](mailto:aunbe@bibliotecologia.udea.edu.co)  
[aunbe@correo.ugr.es](mailto:aunbe@correo.ugr.es)

<http://alfincolombia.blogspot.com>  
<http://alfiniberoamerica.blogspot.com>

COMEÇAR SUA EXECUÇÃO...

**Figura 32. Presentación y primera parte encuesta online en portugués**  
*(Con el apoyo en la traducción de la profesora Regina Belluzzo)*

Esta encuesta estaba dividida en dos grandes partes, la primera, más de datos básicos para identificar el coordinador y/o formador de ALFIN-COMPINFO que respondía y la universidad de procedencia y su desarrollo en esta temática.

La segunda, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías generadas de desde la teoría y luego validadas desde la prueba piloto (*Matriz*, tabla 14), consultaba sobre sus lecciones aprendidas de manera específica.

Esta encuesta mediante su aviso por correo electrónico se hizo llegar a las universidades identificadas desde las estrategias-fases anteriores (aprovechando la base de datos creada, en la cual se incluían los e-mails de autores y/o de las bibliotecas universitarias), y finalmente se logró la participación de **139 casos**, de programas universitarios (experiencias) de ALFIN-COMPINFO.

En su orden, por países, fueron:

<b>Argentina</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Católica Argentina-Buenos Aires</li> <li>2. Universidad Católica de Córdoba</li> <li>3. Universidad Católica de Santa Fe</li> <li>4. Universidad de Buenos Aires (Fac. de Agronomía)</li> <li>5. Universidad de San Andrés</li> <li>6. Universidad Nacional de Cuyo</li> <li>7. Universidad Nacional de Cuyo (Fac. Ciencias Agrarias)</li> <li>8. Universidad Nacional de La Plata (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Brasil</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inst. Brasileiro de Inf. em C.e Tecnologia-IBICT (Pós-Graduação)</li> <li>2. Universidade Católica de Brasília</li> <li>3. Universidade de Brasília</li> <li>4. Universidade de São Paulo (Esc. Sup. de Agricultura)</li> <li>5. Universidade de São Paulo (Fac. de Saúde Pública)</li> <li>6. Universidade do Vale do Itajaí</li> <li>7. Universidade Estadual de Campinas</li> <li>8. Universidade Estadual de Campinas (Engenharias)</li> <li>9. Universidade Estadual Paulista</li> <li>10. Universidade Estadual Paulista (Fac. Medicina)</li> <li>11. Universidade Federal da Bahia</li> <li>12. Universidade Federal de Goiás</li> <li>13. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</li> <li>14. Universidade Federal de São Carlos</li> <li>15. Universidade Federal de São Paulo</li> <li>16. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</li> <li>17. Universidade Federal do Paraná</li> <li>18. Universidade Federal do Paraná (C. Biológicas)</li> <li>19. Universidade Petrobras (Petróleo Brasileiro)</li> </ol>
<b>Chile</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Católica de Chile</li> <li>2. Universidad Austral de Chile</li> <li>3. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez</li> <li>4. Universidad Católica de Temuco</li> <li>5. Universidad Católica del Norte</li> <li>6. Universidad de Chile</li> <li>7. Universidad de Concepción</li> <li>8. Universidad de los Andes</li> <li>9. Universidad de Playa Ancha</li> </ol>



<b>Colombia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá</li> <li>2. Pontificia Universidad Javeriana-Cali</li> <li>3. Universidad Antioquia</li> <li>4. Universidad de Antioquia (Bibliotecología)</li> <li>5. Universidad de La Sabana-Bogotá</li> <li>6. Universidad de La Salle-Bogotá</li> <li>7. Universidad de los Andes</li> <li>8. Universidad del Rosario</li> <li>9. Universidad del Tolima</li> <li>10. Universidad ICESI</li> <li>11. Universidad Nacional de Colombia-Bogotá</li> <li>12. Universidad San Buenaventura-Cali</li> </ol>
<b>Costa Rica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro Agronómico Tropical de Inv. y Ens.-CATIE (Posgrado)</li> <li>2. Instituto Tecnológico de Costa Rica-Cartago</li> </ol>
<b>Cuba</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. INFOMED-Universidad Virtual de Salud</li> <li>2. Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría"-CUJAE</li> <li>3. Universidad Agraria de La Habana</li> <li>4. Universidad Agraria de La Habana (Bibliotecología)</li> <li>5. Universidad de Camagüey</li> <li>6. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos</li> <li>7. Universidad de La Habana</li> <li>8. Universidad de las Ciencias Informáticas</li> <li>9. Universidad de Matanzas</li> <li>10. Universidad de Pinar del Río</li> </ol>
<b>Ecuador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuela Politécnica del Ejército</li> <li>2. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</li> <li>3. Universidad Técnica Particular de Loja</li> </ol>
<b>El Salvador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Autónoma de Santa Ana</li> </ol>
<b>España</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Autónoma de Barcelona</li> <li>2. Universidad Carlos III</li> <li>3. Universidad Complutense de Madrid</li> <li>4. Universidad de Alcalá</li> <li>5. Universidad de Alcalá (C. de la Salud)</li> <li>6. Universidad de Alicante</li> <li>7. Universidad de Barcelona</li> <li>8. Universidad de Cádiz</li> <li>9. Universidad de Cantabria</li> <li>10. Universidad de Castilla-La Mancha</li> <li>11. Universidad de Extremadura</li> <li>12. Universidad de Girona</li> <li>13. Universidad de Granada</li> <li>14. Universidad de Granada (Psicología)</li> <li>15. Universidad de Huelva</li> <li>16. Universidad de Jaén</li> <li>17. Universidad de La Laguna</li> <li>18. Universidad de Málaga</li> <li>19. Universidad de Mondragón</li> <li>20. Universidad de Santiago de Compostela</li> <li>21. Universidad de Santiago de Compostela-Lugo</li> <li>22. Universidad de Sevilla</li> <li>23. Universidad de Valencia</li> <li>24. Universidad de Zaragoza</li> <li>25. Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D</li> <li>26. Universidad Oberta de Catalunya</li> <li>27. Universidad Politécnica de Cataluña</li> <li>28. Universidad Pompeu Fabra</li> <li>29. Universidad Rovira i Virgili</li> </ol>
<b>Honduras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Tecnológica Centroamericana</li> </ol>

<b>México</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro de Investigación y Docencia Económicas-CIDE</li> <li>2. El Colegio de México</li> <li>3. El Colegio de México (Posgrado Bibliotecología)</li> <li>4. Instituto Politécnico Nacional</li> <li>5. Instituto Politécnico Nacional (CICIMAR-Sinaloa)</li> <li>6. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey</li> <li>7. UNAM</li> <li>8. UNAM (Idiomas)</li> <li>9. Universidad Autónoma de Chihuahua</li> <li>10. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</li> <li>11. Universidad Autónoma de Guadalajara</li> <li>12. Universidad Autónoma de San Luis Potosí</li> <li>13. Universidad de Colima</li> <li>14. Universidad de Guadalajara</li> <li>15. Universidad de Guadalajara (CUCSUR)</li> <li>16. Universidad de las Américas-Puebla</li> <li>17. Universidad del Valle de Atemajac</li> <li>18. Universidad Michoacana</li> <li>19. Universidad Panamericana-Guadalajara</li> <li>20. Universidad Veracruzana</li> </ol>
<b>Perú</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Católica del Perú</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica del Perú (Bibliotecología)</li> <li>3. Universidad de Lima</li> <li>4. Universidad de Piura</li> <li>5. Universidad del Pacífico</li> </ol>
<b>Portugal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ISPA-Instituto Superior de Psicologia Aplicada</li> <li>2. Universidade de Évora</li> <li>3. Universidade do Algarve</li> <li>4. Universidade Nova de Lisboa</li> <li>5. Universidade Nova de Lisboa (Fac. Ciencias)</li> </ol>
<b>Puerto Rico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Puerto Rico-Arecibo</li> <li>2. Universidad de Puerto Rico-Bayamón</li> <li>3. Universidad de Puerto Rico-Carolina</li> <li>4. Universidad de Puerto Rico-Cayey</li> <li>5. Universidad de Puerto Rico-Mayaguez</li> <li>6. Universidad de Puerto Rico-Río Piedras</li> <li>7. Universidad de Puerto Rico-Río Piedras (Arquitectura)</li> <li>8. Universidad del Sagrado Corazón</li> <li>9. Universidad Politécnica de Puerto Rico</li> </ol>
<b>Uruguay</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de la República (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Venezuela</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Católica Andrés Bello</li> <li>2. Universidad de Carabobo</li> <li>3. Universidad de Zulia</li> <li>4. Universidad Metropolitana</li> <li>5. Universidad Nacional Abierta y a Distancia</li> </ol>

**Tabla 21. Listado de casos capturados mediante la realización de encuestas a los coordinadores/facilitadores de programas de ALFIN-COMPINFO**

Estos **139 casos**, representan del total de 301 casos establecidos, un **46.1%**, lo cual es de nuevo un porcentaje muy significativo, además 69 de ellos fueron una actualización de información ya recopilada por las entrevistas.

Por otra parte, tras considerar e integrar los casos capturados desde las entrevistas (113) y desde estos cuestionarios-encuestas (139), se hacía

necesario retomar la literatura para poder profundizar en diferentes contenidos, y desde los mismos, capturar algunas lecciones de esos otros **49 casos** no participantes ni de las entrevistas ni de los cuestionarios (que representan un **16.2%** del total de 301 casos a capturar), como se había indicado que se haría desde el apartado 5.1; a su vez, detectar otras posibles lecciones sí mencionadas en la literatura y no indicadas en las entrevistas o encuestas de los 252 casos capturados por esos medios.

Por tanto, el listado de casos retomados desde la literatura, de forma exclusiva o para profundizar, fue:

<b>Argentina</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inst. Sup. Form. Docente “Mercedes de Lasala” de Moreno</li> <li>2. Universidad Católica Argentina-Santa Fé</li> <li>3. Universidad de Buenos Aires (Fac. C. Veterinarias)</li> <li>4. Universidad del Aconcagua</li> <li>5. Universidad del Salvador-Buenos Aires</li> <li>6. Universidad del Salvador-Provincia de Buenos Aires</li> <li>7. Universidad Nacional de Córdoba</li> <li>8. Universidad Nacional de Córdoba (Fac. C. Médicas)</li> <li>9. Universidad Nacional de Córdoba (Fac. Odontología))</li> <li>10. Universidad Nacional de Cuyo (Fac. C. Aplicadas a la Industria)</li> <li>11. Universidad Nacional de Cuyo (Fac. Medicina)</li> <li>12. Universidad Nacional de Lomas de Zamora</li> <li>13. Universidad Nacional de Mar del Plata (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Brasil</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inst. Brasileiro de Inf. em C.e Tecnologia-IBICT (Pós-Graduação)</li> <li>2. Instituto de Estudos Superiores da Amazônia</li> <li>3. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Bibliotecología)</li> <li>4. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro</li> <li>5. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</li> <li>6. Universidade de São Paulo (Escola de Engenharia de Lorena)</li> <li>7. Universidade de Sao Paulo (Escola Politecnica)</li> <li>8. Universidade de São Paulo (Fac. Zoot. e Eng. de Alimentos)</li> <li>9. Universidade de São Paulo (Instituto de Ciências Biomédicas)</li> <li>10. Universidade de São Paulo (Instituto de Psicologia)</li> <li>11. Universidade Estadual de Campinas (Biología)</li> <li>12. Universidade Estadual de Campinas (C. Médicas)</li> <li>13. Universidade Estadual de Campinas (Educação)</li> <li>14. Universidade Estadual Paulista (Educação)</li> <li>15. Universidade Estadual Paulista (Fac. Odont. e Med.Veterinária)</li> <li>16. Universidade Federal da Paraíba</li> <li>17. Universidade Federal de Goiás (Bibliotecología)</li> <li>18. Universidade Federal de Minas Gerais</li> <li>19. Universidade Federal de Pelotas</li> <li>20. Universidade Federal de Roraima</li> <li>21. Universidade Federal de Santa Catarina</li> <li>22. Universidade Federal de Uberlândia</li> <li>23. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Bibliot.)</li> <li>24. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Química)</li> <li>25. Universidade Federal do Pará</li> <li>26. Universidade Federal do Rio Grande (Instituto de Geociências)</li> <li>27. Universidade Federal Fluminense</li> </ol>

<b>Chile</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Católica del Maule</li> <li>2. Universidad Católica del Maule (Pedagogía)</li> <li>3. Universidad de Magallanes</li> <li>4. Universidad de Playa Ancha (Bibliotecología)</li> <li>5. Universidad de Valparaíso</li> <li>6. Universidad Tecnológica Metropolitana (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Colombia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (Bibliotecología)</li> <li>2. Universidad del Magdalena</li> <li>3. Universidad del Norte</li> <li>4. Universidad Pontificia Bolivariana</li> <li>5. Universidad San Buenaventura-Cali</li> <li>6. Universidad Santiago de Cali</li> </ol>
<b>Costa Rica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instituto Tecnológico de Costa Rica-San José</li> <li>2. Universidad de Costa Rica</li> <li>3. Universidad de Costa Rica (Fac. Ciencias Sociales)</li> <li>4. Universidad Nacional de Costa Rica-Guanacaste</li> </ol>
<b>Cuba</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instituto Nacional de Higiene, Epidemiología y Microbiología</li> <li>2. Universidad Central de Las Villas</li> <li>3. Universidad Central de Las Villas (C. Farmacéuticas)</li> <li>4. Universidad Central de Las Villas (Fac. Ingeniería)</li> <li>5. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deportes</li> <li>6. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín</li> <li>7. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana</li> <li>8. Universidad de la Habana (Biología)</li> <li>9. Universidad de la Habana (Estomatología-Odontología)</li> <li>10. Universidad de la Habana (Trabajo Social)</li> </ol>
<b>Ecuador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Guayaquil (Fac. Ciencias Médicas)</li> </ol>
<b>España</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Alicante</li> <li>2. Universidad de Granada (Comunicación)</li> <li>3. Universidad de las Islas Baleares</li> <li>4. Universidad de las Islas Baleares (Educación)</li> <li>5. Universidad de las Islas Baleares (Fac. C. de la Salud)</li> <li>6. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</li> <li>7. Universidad de Oviedo</li> <li>8. Universidad de Oviedo (Educación)</li> <li>9. Universidad de Valladolid</li> <li>10. Universidad Europea Miguel de Cervantes</li> <li>11. Universidad Jaume I (Educación)</li> <li>12. Universidad Politécnica de Cartagena</li> <li>13. Universidad Politécnica de Valencia</li> </ol>
<b>Honduras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Nacional de Agricultura</li> <li>2. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán</li> </ol>
<b>México</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. UNAM (Fac. Est. Sup.-Cuatitlán)</li> <li>2. Universidad Anáhuac</li> <li>3. Universidad Autónoma de Baja California (Fac. C. Humanas)</li> <li>4. Universidad Autónoma de Guadalajara</li> <li>5. Universidad Autónoma de Nuevo León</li> <li>6. Universidad Autónoma de Tamaulipas</li> <li>7. Universidad de Guadalajara (Administración-Posgrado)</li> <li>8. Universidad de Morelos</li> <li>9. Universidad de Tijuana</li> <li>10. Universidad Pedagógica Nacional (Ed. Tecnológica)</li> </ol>
<b>Panamá</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Panamá (Posgrados)</li> </ol>
<b>Perú</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuela de Administración de Negocios para Graduados</li> <li>2. Universidad Peruana Cayetano Heredia</li> <li>3. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas</li> </ol>

<b>Portugal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instituto Politécnico de Castelo Branco</li> <li>2. Instituto Politécnico do Porto</li> <li>3. Universidade de Aveiro</li> <li>4. Universidade do Porto (Fac. Ingeniería)</li> <li>5. Universidade dos Açores</li> <li>6. Universidade Nova de Lisboa (Fac. C. Sociais)</li> </ol>
<b>Puerto Rico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ponce School of Medicine</li> <li>2. Universidad Carlos Albizu</li> <li>3. Universidad Central de Bayamón</li> <li>4. Universidad de Puerto Rico-Carolina (Fac. Idiomas)</li> <li>5. Universidad de Puerto Rico-Humacao</li> <li>6. Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras (Fac. Educ.)</li> <li>7. Universidad del Turabo</li> <li>8. Universidad Metropolitana</li> </ol>
<b>Uruguay</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de la República (Fac. C. Económicas y Admon.)</li> <li>2. Universidad de la República (Fac. Medicina)</li> </ol>
<b>Venezuela</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Central de Venezuela (Esc. de Nutrición y Dietética)</li> <li>2. Universidad de Oriente</li> <li>3. Universidad Metropolitana</li> <li>4. Universidad Monteávila</li> <li>5. Universidad Nacional Experimental "Francisco Miranda"</li> <li>6. Universidad Nacional Experimental de Guayana</li> </ol>

Tabla 22. Listado de casos con captura de lecciones aprendidas desde la literatura

Mediante el análisis de estos **118 casos** registrados desde la literatura, se logró capturar las lecciones de **37 casos** de los 49 que ni mediante las entrevistas ni las encuestas había sido posible capturar. A su vez, se pudo profundizar en 79 casos de los ya capturados, todo esto gracias al análisis de contenido de manera específica de un total de 138 contenidos-documentos teórico-prácticos, que los referencian.

Finalmente, y antes de dar paso al [Capítulo 6](#), donde se presentarán los resultados sintetizados de todo este análisis registrándolos en la matriz creada y la guía de lecciones aprendidas, es necesario indicar que tras todo este proceso de depuración de casos (tablas 15 a 22), el total de casos sobre los que efectivamente pudo hacerse la captura de las lecciones aprendidas bien fuera por las entrevistas, las encuestas y/o el análisis específico de la literatura es el de **289 casos**, que se enuncian a continuación:

<b>Argentina</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inst. Sup. Form. Docente “Mercedes de Lasala” de Moreno</li> <li>2. Universidad Católica Argentina-Buenos Aires</li> <li>3. Universidad Católica Argentina-Santa Fé</li> <li>4. Universidad Católica de Córdoba</li> <li>5. Universidad Católica de Santa Fe</li> <li>6. Universidad de Buenos Aires</li> <li>7. Universidad de Buenos Aires (Fac. C. Veterinarias)</li> <li>8. Universidad de Buenos Aires (Fac. de Agronomía)</li> <li>9. Universidad de Cuyo (Fac. Ciencias Aplicadas a la Industria)</li> <li>10. Universidad de Cuyo (Fac. Medicina)</li> <li>11. Universidad de San Andrés</li> <li>12. Universidad del Aconcagua</li> <li>13. Universidad del Salvador</li> <li>14. Universidad del Salvador-Provincia de Buenos Aires</li> <li>15. Universidad Nacional de Córdoba</li> <li>16. Universidad Nacional de Córdoba (Fac. C. Médicas)</li> <li>17. Universidad Nacional de Córdoba (Fac. Odontología)</li> <li>18. Universidad Nacional de Cuyo</li> <li>19. Universidad Nacional de Cuyo( Fac. Ciencias Agrarias)</li> <li>20. Universidad Nacional de La Plata (Bibliotecología)</li> <li>21. Universidad Nacional de Lomas de Zamora</li> <li>22. Universidad Nacional de Mar del Plata (Bibliotecología)</li> </ol>
<b>Brasil</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inst. Brasileiro de Inf. em C.e Tecnologia-IBICT (Pós-Graduação)</li> <li>2. Instituto de Estudos Superiores da Amazônia</li> <li>3. Pontificia Universidade Católica Campinas (Bibliotecología)</li> <li>4. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro</li> <li>5. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</li> <li>6. Universidade Católica de Brasília</li> <li>7. Universidade de Brasília</li> <li>8. Universidade de São Paulo (Esc.Sup. de Agricultura)</li> <li>9. Universidade de São Paulo (Escola de Engenharia de Lorena)</li> <li>10. Universidade de São Paulo (Escola Politécnica)</li> <li>11. Universidade de São Paulo (Fac. Saúde Pública)</li> <li>12. Universidade de São Paulo (Fac. Zoot. e Eng. de Alimentos)</li> <li>13. Universidade de São Paulo (Instituto de Ciências Biomédicas)</li> <li>14. Universidade de São Paulo (Instituto de Psicologia)</li> <li>15. Universidade do Vale do Itajaí</li> <li>16. Universidade Estadual de Campinas</li> <li>17. Universidade Estadual de Campinas (Biología)</li> <li>18. Universidade Estadual de Campinas (C. Médicas)</li> <li>19. Universidade Estadual de Campinas (Educación)</li> <li>20. Universidade Estadual de Campinas (Engenharias)</li> <li>21. Universidade Estadual Paulista</li> <li>22. Universidade Estadual Paulista (Educación)</li> <li>23. Universidade Estadual Paulista (Fac. de Medicina)</li> <li>24. Universidade Estadual Paulista (Fac. Odont. e Med.Veterinária)</li> <li>25. Universidade Federal da Bahia</li> <li>26. Universidade Federal da Paraíba</li> <li>27. Universidade Federal de Goiás</li> <li>28. Universidade Federal de Goiás (Bibliotecología)</li> <li>29. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</li> <li>30. Universidade Federal de Minas Gerais</li> <li>31. Universidade Federal de Pelotas</li> <li>32. Universidade Federal de Roraima</li> <li>33. Universidade Federal de Santa Catarina</li> <li>34. Universidade Federal de Santa Catarina (Bibliotecología)</li> <li>35. Universidade Federal de São Carlos</li> <li>36. Universidade Federal de São Paulo</li> <li>37. Universidade Federal de Uberlândia</li> <li>38. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>39. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Bibliot.)</li> <li>40. Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (Química)</li> <li>41. Universidade Federal do Pará</li> <li>42. Universidade Federal do Paraná</li> <li>43. Universidade Federal do Paraná (C. Biológicas)</li> <li>44. Universidade Federal do Rio Grande (Instituto de Geociências)</li> <li>45. Universidade Federal Fluminense</li> <li>46. Universidade Petrobras (Petróleo Brasileiro)</li> </ul>
<b>Chile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Católica de Chile</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</li> <li>3. Universidad Austral de Chile</li> <li>4. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez</li> <li>5. Universidad Católica de Maule</li> <li>6. Universidad Católica de Maule (Pedagogía)</li> <li>7. Universidad Católica de Temuco</li> <li>8. Universidad Católica del Norte</li> <li>9. Universidad de Chile</li> <li>10. Universidad de Concepción</li> <li>11. Universidad de los Andes</li> <li>12. Universidad de Magallanes</li> <li>13. Universidad de Playa Ancha</li> <li>14. Universidad de Playa Ancha (Bibliotecología)</li> <li>15. Universidad de Valparaíso</li> <li>16. Universidad Tecnológica Metropolitana (Bibliotecología)</li> </ul>
<b>Colombia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá</li> <li>2. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (Bibliotecología)</li> <li>3. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (Psicología)</li> <li>4. Pontificia Universidad Javeriana-Cali</li> <li>5. Universidad de Antioquia</li> <li>6. Universidad de Antioquia (Bibliotecología)</li> <li>7. Universidad de la Sabana-Bogotá</li> <li>8. Universidad de la Salle-Bogotá (Bibliotecología)</li> <li>9. Universidad de La Salle-Bogotá</li> <li>10. Universidad de Los Andes-Bogotá</li> <li>11. Universidad de San Buenaventura-Cali</li> <li>12. Universidad del Magdalena</li> <li>13. Universidad del Norte</li> <li>14. Universidad del Rosario</li> <li>15. Universidad del Tolima</li> <li>16. Universidad EAFIT</li> <li>17. Universidad ICESI</li> <li>18. Universidad Industrial de Santander (Educación)</li> <li>19. Universidad Nacional de Colombia-Bogotá</li> <li>20. Universidad Nacional de Colombia-Medellín</li> <li>21. Universidad Pontificia Bolivariana</li> <li>22. Universidad Santiago de Cali</li> <li>23. Universidad Santo Tomás-Bucaramanga</li> </ul>
<b>Costa Rica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Centro Agronómico Tropical de Inv. y Ens.-CATIE (Posgrado)</li> <li>2. Instituto Tecnológico de Costa Rica-Cartago</li> <li>3. Instituto Tecnológico de Costa Rica-San José</li> <li>4. Universidad de Costa Rica</li> <li>5. Universidad de Costa Rica (Fac. Ciencias Sociales)</li> <li>6. Universidad Nacional de Costa Rica-Guanacaste</li> <li>7. Universidad Nacional de Costa Rica-Heredia</li> </ul>

<b>Cuba</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. INFOMED-Universidad Virtual de Salud</li> <li>2. Instituto Nacional de Higiene, Epidemiología y Microbiología</li> <li>3. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana</li> <li>4. Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría"-CUJAE</li> <li>5. Universidad Agraria de La Habana</li> <li>6. Universidad Agraria de La Habana (Bibliotecología)</li> <li>7. Universidad Central de Las Villas (C. Farmacéuticas)</li> <li>8. Universidad Central de Las Villas (Fac. Ingeniería)</li> <li>9. Universidad Central de Las Villas (Periodismo)</li> <li>10. Universidad de Camagüey</li> <li>11. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deportes</li> <li>12. Universidad de Ciencias Médicas Cienfuegos</li> <li>13. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín</li> <li>14. Universidad de Cienfuegos</li> <li>15. Universidad de La Habana</li> <li>16. Universidad de La Habana (Bibliotecología)</li> <li>17. Universidad de la Habana (Biología)</li> <li>18. Universidad de la Habana (Estomatología-Odontología)</li> <li>19. Universidad de la Habana (Trabajo Social)</li> <li>20. Universidad de las Ciencias Informáticas</li> <li>21. Universidad de Matanzas</li> <li>22. Universidad de Pinar del Río</li> </ol>
<b>Ecuador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuela Politécnica del Ejército</li> <li>2. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</li> <li>3. Universidad de Guayaquil (Fac. Ciencias Médicas)</li> <li>4. Universidad Técnica Particular de Loja</li> </ol>
<b>El Salvador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Autónoma de Santa Ana</li> </ol>
<b>España</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Autónoma de Barcelona</li> <li>2. Universidad Carlos III de Madrid</li> <li>3. Universidad Carlos III de Madrid (Documentación)</li> <li>4. Universidad Complutense de Madrid</li> <li>5. Universidad Complutense de Madrid (Documentación)</li> <li>6. Universidad de Alcalá</li> <li>7. Universidad de Alcalá (C. de la Salud)</li> <li>8. Universidad de Alicante</li> <li>9. Universidad de Almería</li> <li>10. Universidad de Barcelona</li> <li>11. Universidad de Burgos</li> <li>12. Universidad de Cádiz</li> <li>13. Universidad de Cantabria</li> <li>14. Universidad de Castilla La Mancha</li> <li>15. Universidad de Extremadura</li> <li>16. Universidad de Girona</li> <li>17. Universidad de Granada</li> <li>18. Universidad de Granada (Comunicación)</li> <li>19. Universidad de Granada (Documentación)</li> <li>20. Universidad de Granada (Psicología)</li> <li>21. Universidad de Huelva</li> <li>22. Universidad de Jaén</li> <li>23. Universidad de La Laguna</li> <li>24. Universidad de las Islas Baleares</li> <li>25. Universidad de las Islas Baleares (Educación)</li> <li>26. Universidad de las Islas Baleares (Fac. C. de la Salud)</li> <li>27. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</li> <li>28. Universidad de Málaga</li> <li>29. Universidad de Murcia</li> <li>30. Universidad de Murcia (Documentación)</li> <li>31. Universidad de Navarra</li> <li>32. Universidad de Oviedo</li> <li>33. Universidad de Oviedo (Educación)</li> </ol>



	<ol style="list-style-type: none"> <li>34. Universidad de Salamanca</li> <li>35. Universidad de Santiago de Compostela</li> <li>36. Universidad de Santiago de Compostela-Lugo</li> <li>37. Universidad de Sevilla</li> <li>38. Universidad de Sevilla (Arquitectura)</li> <li>39. Universidad de Sevilla (C. Salud)</li> <li>40. Universidad de Sevilla (Turismo y Finanzas)</li> <li>41. Universidad de Valencia</li> <li>42. Universidad de Valladolid</li> <li>43. Universidad de Zaragoza</li> <li>44. Universidad de Zaragoza (Documentación)</li> <li>45. Universidad Europea Miguel de Cervantes</li> <li>46. Universidad Jaume I</li> <li>47. Universidad Jaume I (Educación)</li> <li>48. Universidad Jaume I (Traducción)</li> <li>49. Universidad Mondragón</li> <li>50. Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED</li> <li>51. Universidad Oberta de Cataluña</li> <li>52. Universidad Politécnica de Cartagena</li> <li>53. Universidad Politécnica de Cataluña</li> <li>54. Universidad Politécnica de Valencia</li> <li>55. Universidad Pompeu Fabra</li> <li>56. Universidad Rovira i Virgili</li> </ol>
<b>Honduras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Nacional de Agricultura</li> <li>2. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán</li> <li>3. Universidad Tecnológica Centroamericana</li> </ol>
<b>México</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro de Investigación y Docencias Económicas-CIDE</li> <li>2. El Colegio de México</li> <li>3. El Colegio de México (Posgrado Bibliotecología)</li> <li>4. Instituto Politécnico Nacional</li> <li>5. Instituto Politécnico Nacional (CICIMAR-Sinaloa)</li> <li>6. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey</li> <li>7. UNAM</li> <li>8. UNAM (Bibliotecología)</li> <li>9. UNAM (Fac. Est. Sup.-Cuatitlán)</li> <li>10. UNAM (Idiomas)</li> <li>11. Universidad Anáhuac</li> <li>12. Universidad Autónoma de Aguascalientes</li> <li>13. Universidad Autónoma de Baja California (Fac. C. Humanas)</li> <li>14. Universidad Autónoma de Chihuahua</li> <li>15. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</li> <li>16. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (C. Sociales)</li> <li>17. Universidad Autónoma de Guadalajara</li> <li>18. Universidad Autónoma de Nuevo León</li> <li>19. Universidad Autónoma de San Luís Potosí</li> <li>20. Universidad Autónoma de Tamaulipas</li> <li>21. Universidad Autónoma de Yucatán</li> <li>22. Universidad de Colima</li> <li>23. Universidad de Guadalajara</li> <li>24. Universidad de Guadalajara (Administración-Posgrado)</li> <li>25. Universidad de Guadalajara-CUCSUR</li> <li>26. Universidad de las Américas-Puebla</li> <li>27. Universidad de Montemorelos</li> <li>28. Universidad de Tijuana</li> <li>29. Universidad del Valle de Atemajac</li> <li>30. Universidad Michoacana</li> <li>31. Universidad Panamericana-Guadalajara</li> <li>32. Universidad Pedagógica Nacional (Educación Tecnologías)</li> <li>33. Universidad Veracruzana</li> </ol>
<b>Panamá</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de Panamá (Posgrados)</li> </ol>

<b>Perú</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuela de Administración de Negocios para Graduados</li> <li>2. Pontificia Universidad Católica del Perú</li> <li>3. Pontificia Universidad Católica del Perú (Bibliotecología)</li> <li>4. Universidad de Lima</li> <li>5. Universidad de Piura</li> <li>6. Universidad del Pacífico</li> <li>7. Universidad Peruana Cayetano Heredia</li> <li>8. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas</li> </ol>
<b>Portugal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instituto Politécnico de Castelo Branco</li> <li>2. Instituto Politécnico do Porto</li> <li>3. ISPA-Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida</li> <li>4. Universidade de Aveiro</li> <li>5. Universidade de Évora</li> <li>6. Universidade do Algarve</li> <li>7. Universidade do Minho</li> <li>8. Universidade do Porto (Bibliotecología)</li> <li>9. Universidade do Porto (Fac. Ingeniería)</li> <li>10. Universidade dos Açores</li> <li>11. Universidade Nova de Lisboa</li> <li>12. Universidade Nova de Lisboa (C. Sociais)</li> <li>13. Universidade Nova de Lisboa (Fac. Ciências)</li> </ol>
<b>Puerto Rico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ponce School of Medicine</li> <li>2. Universidad Carlos Albizu</li> <li>3. Universidad Central de Bayamón</li> <li>4. Universidad de Puerto Rico- Recinto Río Piedras (Fac. Arquít.)</li> <li>5. Universidad de Puerto Rico-Arecibo</li> <li>6. Universidad de Puerto Rico-Bayamón</li> <li>7. Universidad de Puerto Rico-Carolina</li> <li>8. Universidad de Puerto Rico-Carolina (Fac. Idiomas)</li> <li>9. Universidad de Puerto Rico-Cayey</li> <li>10. Universidad de Puerto Rico-Humacao</li> <li>11. Universidad de Puerto Rico-Mayaguez</li> <li>12. Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras</li> <li>13. Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras (Fac. Educ.)</li> <li>14. Universidad del Este</li> <li>15. Universidad del Sagrado Corazón</li> <li>16. Universidad del Turabo</li> <li>17. Universidad Metropolitana</li> <li>18. Universidad Politécnica de Puerto Rico</li> </ol>
<b>Uruguay</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad de la República (Bibliotecología)</li> <li>2. Universidad de la República (Fac. C. Económicas y Admon.)</li> <li>3. Universidad de la República (Fac. Medicina)</li> </ol>
<b>Venezuela</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad Católica Andrés Bello</li> <li>2. Universidad Central de Venezuela</li> <li>3. Universidad Central de Venezuela (Esc. de Nut. y Dietética)</li> <li>4. Universidad de Carabobo</li> <li>5. Universidad de los Andes de Mérida</li> <li>6. Universidad de Oriente</li> <li>7. Universidad del Zulia</li> <li>8. Universidad del Zulia (Bibliotecología)</li> <li>9. Universidad Metropolitana</li> <li>10. Universidad Monteávila</li> <li>11. Universidad Nacional Abierta y a Distancia</li> <li>12. Universidad Nacional Experimental "Francisco Miranda"</li> <li>13. Universidad Nacional Experimental de Guayana</li> </ol>

**Tabla 23. Listado final de casos de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica sobre los que se hizo captura de las lecciones aprendidas**

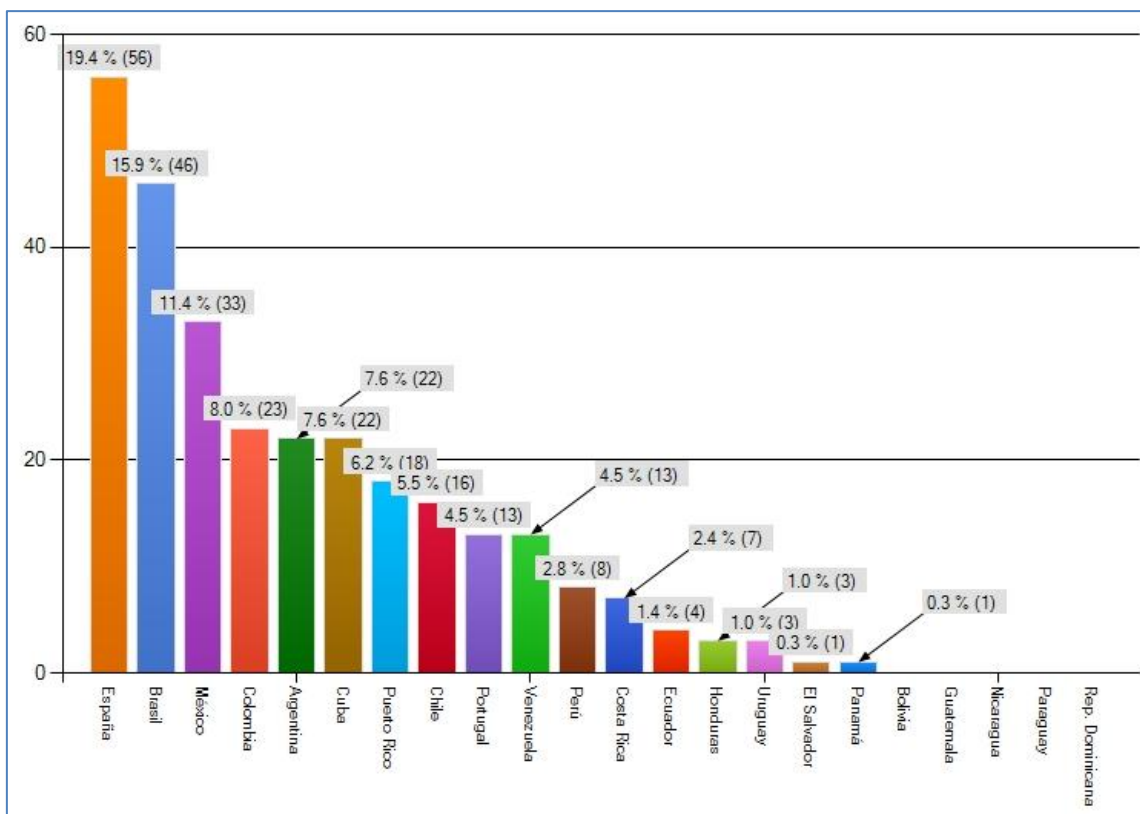


Figura 33. Cantidad de casos analizados por país y porcentaje según la totalidad de casos

Estos **289 casos**, del total especificado (301), implicó que al final hubo **12 casos** (3.9% de los casos detectados) que aunque inicialmente se ubicaron por la literatura o el análisis de sitios Web, no fue posible profundizar en la captura de sus lecciones aprendidas bien fuera por las entrevistas, las encuestas o el análisis específico de la literatura. En las dos primeras estrategias, aunque se trató de conseguir la participación de sus coordinadores-facilitadores, no hubo participación, y en la literatura, dichos textos cambiaron de ubicación o ya no estaban disponibles a texto completo para poder realizar esa profundización en las lecciones.

Por consiguiente, y considerando todo lo anterior, se puede afirmar que se alcanzó un porcentaje que es totalmente representativo y valida la generalización de las lecciones que se registran en todo este proceso de análisis, ya que cualitativamente se alcanza la significatividad necesaria, y cuantitativamente, si aplicáramos los estadísticos criterios habituales, la muestra esperada para un universo de 301 sería de 169 (considerando un

muestreo aleatorio simple, margen de error: 5% y nivel de confianza: 95%), por lo cual los casos capturados superarían ampliamente dicha muestra esperada, ya que los 289 casos sobre los que finalmente se capturaron sus lecciones, equivalen al **96% del total (universo)**.

A su vez, si consideráramos, siguiendo esos parámetros cuantitativos, lo referente a representatividad por cada país, el porcentaje de cada uno y para todos en conjunto, es de nuevo muy significativo:

	CANTIDAD DE CASOS ESTABLECIDOS	CASOS CAPTURADOS	PORCENTAJE DE CASOS DEL PAÍS CAPTURADOS
Argentina	22 casos	22 casos	100%
Brasil	48 casos	46 casos	95,8%
Chile	17 casos	16 casos	94.1%
Colombia	23 casos	23 casos	100%
Costa Rica	7 casos	7 casos	100%
Cuba	23 casos	22 casos	95.6%
Ecuador	4 casos	4 casos	100%
El Salvador	1 caso	1 caso	100%
España	58 casos	56 casos	96.5%
Honduras	3 casos	3 casos	100%
México	38 casos	33 casos	86.8%
Panamá	1 caso	1 caso	100%
Perú	8 casos	8 casos	100%
Portugal	14 casos	13 casos	92.8%
Puerto Rico	18 casos	18 casos	100%
Uruguay	3 casos	3 casos	100%
Venezuela	13 casos	13 casos	100%
<b>TOTAL</b>	<b>301 casos</b>	<b>289 casos</b>	<b>96%</b>

Tabla 24. Comparación de casos establecidos y capturados y porcentaje del alcance por cada país

En síntesis, es sobre esta base de **289 casos** que se aplicó el análisis de contenido cualitativo, la teoría fundamentada, siguiendo la Matriz de categorías y subcategorías, y que se presentan sus resultados en el capítulo siguiente ([Capítulo 6](#)).

No sobra reiterar, que estos casos fueron los ubicados tras el proceso metodológico de identificarlos desde la literatura y los sitios Web, y sobre los que pudieron realizarse procesos de captura de las lecciones, aunque con seguridad hay otras universidades y programas que están trabajando en ALFIN-COMPINFO, pero que no fue posible detectar siguiendo dichas estrategias-fases y metodologías.

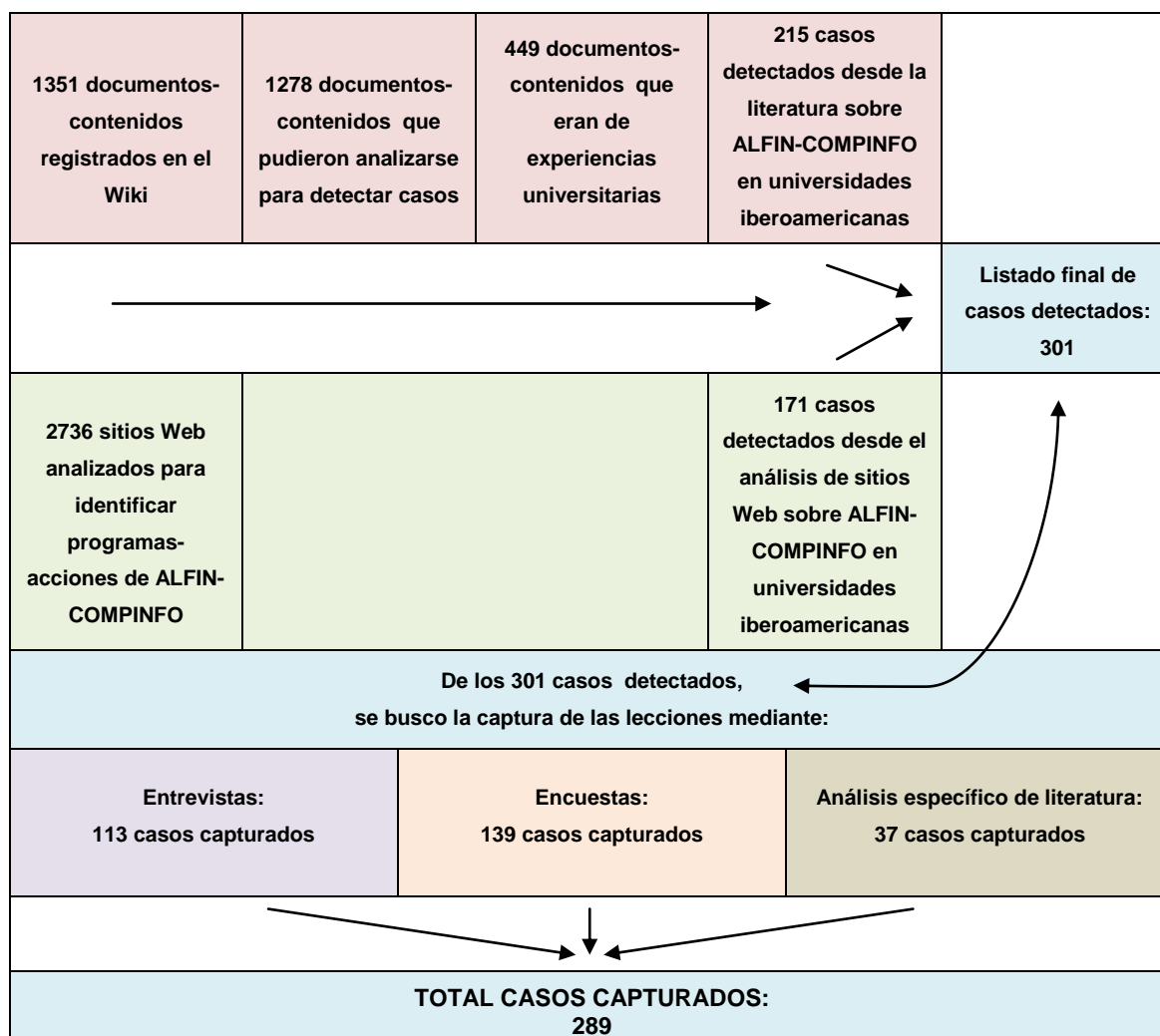
Esto no invalida ni el proceso de investigación, ni los casos mismos, ya que lo más importante de esta investigación no es la identificación de estos casos, sino las lecciones aprendidas y su generalización para el contexto iberoamericano (que a nivel de muestra y representatividad en lo cualitativo y/o cuantitativo, está validado), y que así, sirvan de reflexión, de metacognición, para quienes van adelante en programas de ALFIN-COMPINFO, y para quienes inician, tener una orientación en sus procesos desde las experiencias, a adaptar, que otras instituciones han vivido los últimos años o lo están viviendo.

## CAPÍTULO 6.

### RESULTADOS. LAS LECCIONES APRENDIDAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

*La ALFIN es una formación contextual, por eso no hay un modelo único, no se puede afirmar que un modelo sea mejor que otro ya que las circunstancias de cada universidad son muy diferentes, lo importante es analizar y desarrollar el Programa pertinentemente aprendiendo cómo lo han hecho bien otros y que podemos adaptar.*

Como se indicó en el [Capítulo 5](#), tras la aplicación de las cuatro estrategias-fases investigativas con sus diferentes métodos e instrumentos se logró finalmente la captura de las lecciones aprendidas de un total de 289 casos de programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas, como sintetiza la siguiente tabla:



**Tabla 25. Síntesis casos identificados y casos capturados**

Esos casos finalmente capturados, representan una visión de cómo a nivel de Iberoamérica se están desarrollando los programas de ALFIN-COMPINFO en las Universidades, y los mismos son una Guía para otras universidades del propio país o de otros países que desde sus bibliotecas u otros espacios están buscando una formación que haga que sus estudiantes de pregrado o posgrado, sus profesores-investigadores y/o su personal administrativo sea cada día más competente informacionalmente.

A continuación se presenta entonces los resultados de toda la captura de las lecciones aprendidas, para con ello, dar una visión amplia de las lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades de Iberoamérica, que era el objetivo principal de todo este proceso investigativo.

## **6.1 RESULTADOS GENERALES. LECCIONES PREESTABLECIDAS**

Retomando la Matriz de captura de lecciones aprendidas que finalmente quedó establecida tras el análisis de documentos fundamentales y la prueba piloto ([tabla 14](#), capítulo 4), se hizo el proceso de registro y análisis de los 113 casos capturados desde las entrevistas, los 139 casos capturados desde las encuestas y los 37 casos capturados desde el análisis específico de literatura.

La matriz tenía categorizadas desde el *Contexto social y organizacional específico* un total de 15 lecciones, desde los *Procesos de enseñanza-investigación* un total de 15 lecciones, desde los *Procesos de aprendizaje* un total de 12 lecciones, y finalmente, desde *Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo* un total de 11 lecciones, es decir, la matriz permitía el registro de 53 lecciones aprendidas (preestablecidas) según las cuatro categorías, antes de iniciar su análisis final.

### **6.1.1 Contexto social y organizacional específico**

Tras la captura y el análisis de las 15 lecciones inicialmente establecidas desde esta categoría, se encontró que las lecciones aprendidas más comunes entre los 289 casos fueron, en su orden, las siguientes:

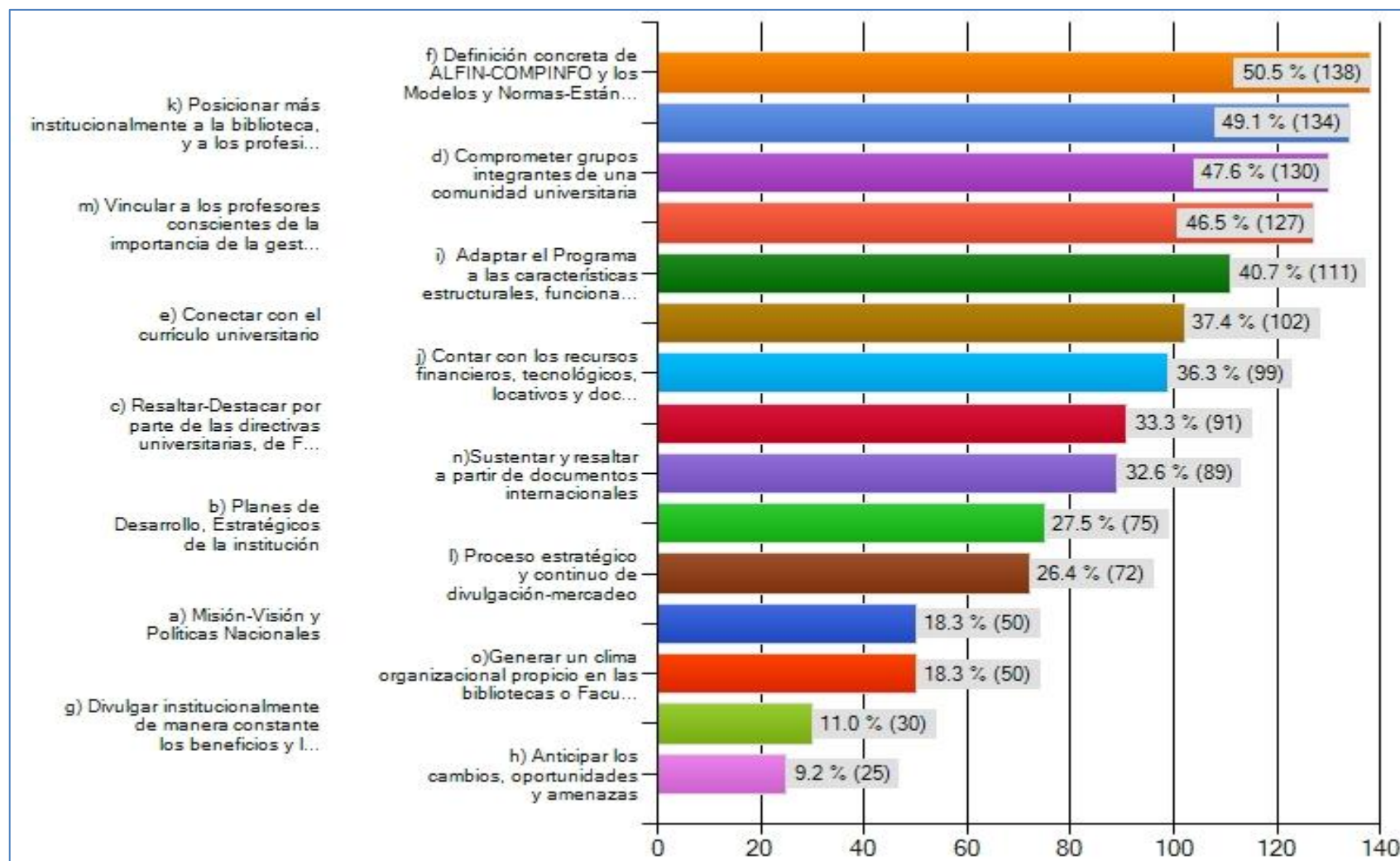


Figura 34. Lecciones aprendidas en orden de frecuencia desde el *Contexto social y organizacional específico* en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica



Como puede observarse en la figura 34, de estas 15 lecciones, se destaca de manera notoria la lección: *“Soportar la planeación del Programa considerando una definición concreta de ALFIN-COMPINFO y los Modelos y Normas-Estándares existentes”* (el 50.5% de los casos lo manifiesta), lo cual da cuenta que teniendo claro qué implica ALFIN-COMPINFO, qué modelo de enseñanza-aprendizaje trabajar y qué estándares seguir para poder evaluar que efectivamente se lograrán los objetivos de enseñanza aprendizaje (pautas para generar indicadores); es posible avanzar en un programa de formación que pretenda dar el paso de la formación de usuarios tradicional a todo lo que implica la ALFIN-COMPINFO como filosofía y práctica.

A su vez, como lo indica casi el 50% de los casos, como una consecuencia muy positiva, al poder desarrollar un programa de ALFIN-COMPINFO y tener buenos resultados, la mirada hacia la biblioteca y los bibliotecarios cambia, así permitiendo: *“posicionar más a nivel institucional a la biblioteca y a los profesionales de la información, al interior de la Universidad, por su contribución académico-científica, considerando sus aportes significativos a la formación en las competencias necesarias para la educación del siglo XXI, gracias a los programas de ALFIN-COMPINFO”*.

Igualmente, para alcanzar esos buenos resultados, como más de la tercera parte de los casos lo indican refiriéndose a varias lecciones, se hace necesario: *“comprometer a todos los grupos integrantes de una comunidad universitaria”,* y especialmente *“vincular a los profesores conscientes de la importancia de la gestión de información de calidad, al desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO, como facilitadores o divulgadores del mismo, al ser los principales aliados para lograr un mayor posicionamiento y evitar las actitudes reacias o desconocedoras de su importancia de parte de otros profesores o estudiantes”;* y el *“resaltar-destacar por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de Dependencia administrativa, la importancia de este Programa y las competencias que propone fomentar y ayudar a formar en información”*

Además, que se debe *“adaptar el Programa a las características estructurales, funcionales y curriculares institucionales”*, buscando siempre poder *“contar con*

*los recursos financieros, tecnológicos, locativos y documentales (fuentes de información) necesarios para el buen desarrollo del Programa”* sea que ya estén presentes en la misma universidad o que haya que gestionarlos, buscando así estar presentes de diferentes maneras, de todas las posibles, según las puertas que se le abran en una universidad a esta formación.

A su vez, teniendo como guía que hasta el momento, los mejores resultados se han logrado, aunque depende de cada contexto universitario con sus posibilidades, de: *“conectar-sustentar la ALFIN-COMPINFO como parte fundamental de un currículo universitario”*; hacer una adecuada y constante labor al *“acompañar el desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO de un proceso estratégico y continuo de divulgación-mercadeo del mismo, dirigido a los distintos públicos-agentes que tienen interrelación con la biblioteca o con el área de la Facultad/Escuela a cargo de esta formación”*; y *“divulgar institucionalmente de manera constante los beneficios y logros de este Programa”*.

También, no puede olvidarse que la sustentación y pertinencia de un programa de ALFIN-COMPINFO pueden depender de la vinculación, la presencia, la mención directa o indirecta de esta formación en sus *diferentes tipos de planes estratégicos*, en su *misión-visión* y al tener como referentes teórico-conceptuales y aplicados a diferentes *documentos elaborados por prestigiosas organizaciones* nacionales o internacionales (UNESCO, IFLA, OCDE, etc.)

Para terminar, aunque en menor medida, pero con presencia en varios casos (entre 25 y 50 casos), está que el cambio y la aceptación del programa no debe provenir solo de los directivos, de los profesores o de los estudiantes, sino también de los bibliotecarios, considerando las diferencias generacionales, las diferencias laborales-salariales, etc. ya que es necesario *“generar un clima organizacional propicio en las bibliotecas o Facultades/Escuelas, para que los coordinadores y/o facilitadores de ALFIN-COMPINFO puedan desarrollar toda su labor de formación”*, y ante toda esta realidad relacionada con el **Contexto social y organizacional específico**, estar siempre atentos a *“anticipar los cambios, oportunidades y amenazas que tiene el Programa”*.

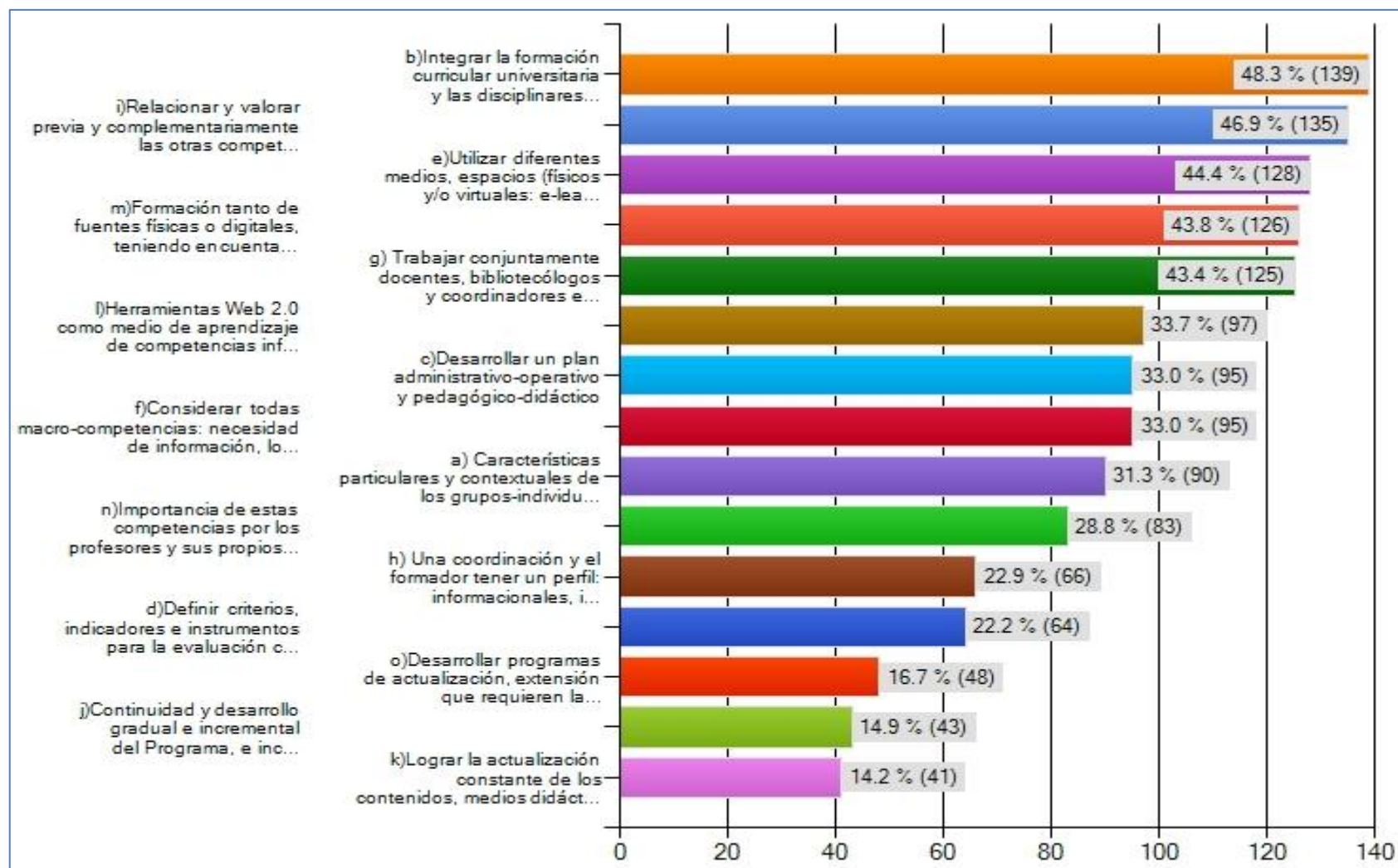


Figura 35. Lecciones aprendidas en orden de frecuencia desde el *Procesos de Enseñanza-Investigación* en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica

### 6.1.2 Procesos de enseñanza-investigación

En cuanto a las lecciones aprendidas relacionadas con los *Procesos de enseñanza-investigación* (figura 35), se encontró que entre las 15 lecciones preestablecidas, las más frecuentes entre los 289 casos fueron, por un lado, las lecciones relativas a la manera de facilitar la formación por diferentes vías, modalidades y acciones, es decir *“integrar las competencias esperadas en la formación curricular universitaria y las disciplinares, con las que implica la ALFIN-COMPINFO, mediante: cursos, módulos y/o actividades concretas y flexibles; obligatorias u optativas; transversales o disciplinares”; “utilizar diferentes medios (multimodalidad), espacios (físicos y/o virtuales: e-learning) y metodologías de enseñanza centradas en el estudiante (grupál-personalizada; real-simulada), para la formación en estas competencias”; “considerar como temática de formación, la gestión de información, tanto de fuentes físicas o digitales, teniendo en cuenta sus potencialidades y las realidades contextuales que facilitan o no el acceso y uso de determinadas fuentes” e “identificar las herramientas Web 2.0 como medio de aprendizaje de competencias informacionales y como fuente de localización, organización y evaluación de información”.*

Por otro lado, las lecciones que implican considerar aspectos previos y/o complementarios para obtener una mejor formación en ALFIN-COMPINFO desde los postulados de la formación centrada en el estudiante-usuario y la formación sistémica e integral de estas competencias, como son *“relacionar y valorar previa y complementariamente los niveles de las otras competencias relacionadas con la ALFIN-COMPINFO (alfabetización funcional, digital, en medios; conocimiento de otros idiomas) para identificar las potencialidades reales de los participantes de adquirir competencias informativas y diferenciarlas-relacionarlas de las competencias que implican esas otras alfabetizaciones (multialfabetismo)” y “considerar todas las etapas, niveles, macro-competencias que implica un programa integral de ALFIN-COMPINFO: necesidad de información, localización, valoración, organización, uso, comunicación y ética, evaluación / autoevaluación, etc.; tanto en lo práctico como en lo teórico”.*

Además, entre estas lecciones relativas a los **procesos de enseñanza-investigación**, está también presente, el enfoque de comprometer no solo a los estudiantes (público al que mayoritariamente se dirigen los programas de ALFIN-COMPINFO) sino también, a otros grupos de una comunidad universitaria por ser en sí mismos grupos de usuarios de su biblioteca o por ser medios para tener un mayor alcance (al ser los principales facilitadores educativos en una universidad), por tanto, se destacaron el *“trabajar conjuntamente docentes, investigadores, bibliotecólogos y coordinadores académicos, en la planeación, ejecución y evaluación del Programa”* y el *“tomar conciencia que la formación en competencias informacionales y el desarrollo de estas competencias por parte de los estudiantes dentro de los años de desarrollo de su formación universitaria, dependerá tanto de la organización de cursos/actividades concretas para esta formación, como de la conciencia que se tenga de la importancia de estas competencias por parte de los profesores y sus propios niveles de competencia en la gestión de información académica-científica”*.

Igualmente, tener presente como enfoque, que un mejor diagnóstico y planeación ayuda a tener más posibilidades de éxito en un Programa de ALFIN-COMPINFO, lo que implica: *“desarrollar un plan administrativo-operativo y pedagógico-didáctico basado en competencias, para lograr los resultados esperados por el Programa”*; *“desarrollar el Programa considerando las características particulares y contextuales (socio-demográficas) de los grupos-individuos que participan (estudiantes, profesores, investigadores, empleados, egresados) y los niveles educativos: pregrado, posgrado, educación continua; para ajustarlo a diferentes niveles, tiempos-intensidad, metodología y número de participantes (cobertura)”*, y *“definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación continua del Programa”*. A su vez, y de manera muy destacada y relacionada con la necesidad de capacitación como se verá en una de las lecciones relativas a la evaluación y el mejoramiento continuo *“tomar conciencia de la necesidad de una coordinación y que el formador de Programas de ALFIN-COMPINFO debe tener un perfil específico que implica tanto poseer competencias informacionales-informáticas como pedagógicas-*

*didácticas, y especialmente, presentar motivación y potencialidades para ser un buen facilitador de aprendizajes”.*

Finalmente, aunque no tan frecuentes, pero también reconocidas (en más de 40 casos), están otras lecciones que implican el futuro, crecimiento y actualización del Programa, de sus metodologías y temáticas-contenidos, como son las lecciones de: *“desarrollar los programas de Alfabetización Informacional no solo desde la perspectiva de educación formal en la universidad y desde el accionar de las bibliotecas académicas, sino también desde los programas de actualización, de educación continua, de extensión que requieren las organizaciones (empresas) para así apoyar la formación en las competencias laborales-profesionales que exige la sociedad actual, en relación con la información y la gestión del conocimiento”;* *“conseguir la continuidad y el desarrollo gradual e incremental del Programa para una mayor cobertura en la formación, y por tanto, incrementar su cobertura e impacto al abarcar mayor cantidad de usuarios: estudiantes, profesores, investigadores, empleados, directivas y/o egresados”* y *“lograr la actualización constante de los contenidos, medios didácticos- tecnológicos y de los ejemplos disciplinares en relación con la información, para generar una más pertinente respuesta a los participantes y mayor motivación para el aprendizaje”.*

Estas 15 lecciones, se conectan directamente al ser un proceso en dos vías (enseñanza-aprendizaje), con las lecciones relativas los *Procesos de aprendizaje*, las cuáles buscan presentar las acciones que implican más al que se forma, en su proceso de adquisición día a día de estas competencias en el contexto de una universidad.

### **6.1.3 Procesos de aprendizaje**

Como se indicó anteriormente, en la mayoría de los casos los programas de ALFIN-COMPINFO se dirigen a los estudiantes, sean de pregrado y/o posgrado, pero en determinados casos, como una oferta ampliada desde el Programa o como un accionar más estratégico, se trabaja también o

exclusivamente con los profesores-investigadores o con el personal administrativo de una universidad, por tanto, las siguientes lecciones se consideran según cada caso, a un grupo o a varios de estos grupos, que son reales y/o potenciales destinatarios de la formación en ALFIN-COMPINFO.

Como se evidencia en la figura 36, teniendo en cuenta las 12 lecciones categorizadas previamente en *Procesos de Aprendizaje*, se puede indicar que es muy importante que la formación se adecue a las necesidades, características e intereses de los formandos, en cuanto a: *“reconocer las diferencias y exigencias disciplinares de los participantes en relación con la información y las distintas expectativas de formación según las culturas académicas”* (un 58.8% de los casos lo destaca, siendo uno de los porcentajes más altos entre todas las lecciones); *“identificar las competencias informacionales como un aspecto fundamental tanto para un mejor rendimiento académico-científico-laboral como para su aprendizaje permanente y colaborativo, para su pensamiento crítico (“para toda la vida”); “diagnosticar y reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los participantes, sus ritmos y estilos de comportamiento Informacional (novato, intermedio, avanzado u otros) y propender por su aprendizaje autónomo”;* *“presentar y motivar la adquisición de las competencias informacionales como una labor de disfrute, de reto, de espíritu científico, para ubicar la información precisa y utilizarla para beneficio personal, académico, profesional y/o social”;* y *“mejorar la motivación de los estudiantes hacia a la formación en competencias informacionales, no solo a partir de temas de interés académico sino también de los temas de interés personales-sociales que generen más motivación inicial hacia el aprendizaje de estas competencias, y así, resaltar su importancia, no solo exclusivamente para su vida profesional-científica-académica sino también para su otros roles como persona-ciudadano”.*

De otra parte, están también presentes en los casos analizados, las lecciones relativas a la necesidad de un cambio en la manera de formar, para que esta formación sea más socio-constructivista y personalizada, es decir,

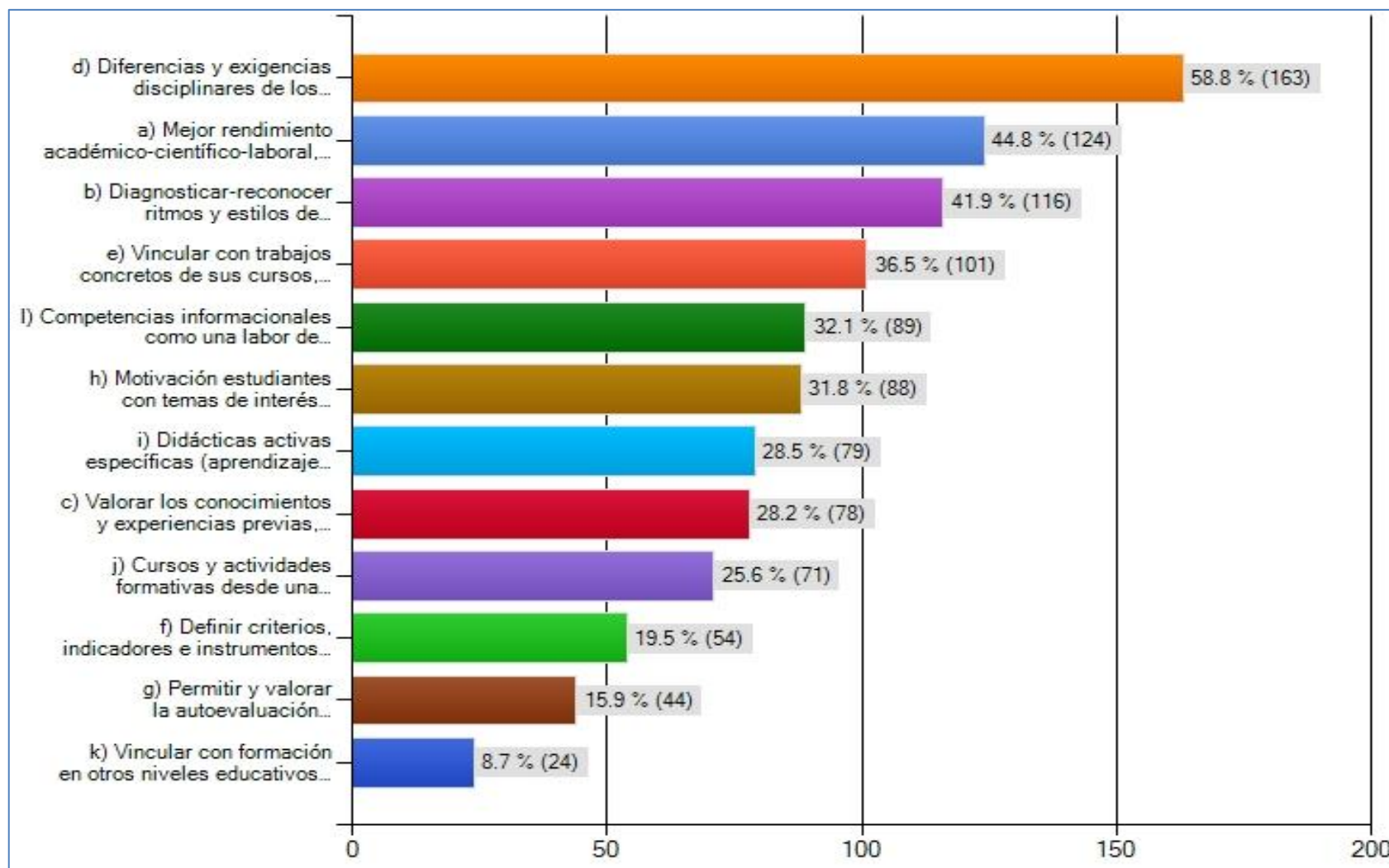


Figura 36. Lecciones aprendidas en orden de frecuencia desde el *Procesos de Aprendizaje* en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica



*“desarrollar las actividades formativas del Programa con didácticas activas específicas (aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en casos, concursos, etc.) que faciliten, motiven y generen retos en los estudiantes para el aprendizaje de las competencias informacionales”; el “valorar los conocimientos y experiencias previas de los participantes y sus intereses, como fuente de aprendizaje significativo” y el “identificar que los cursos y actividades formativas en competencias informacionales permiten mejores resultados de aprendizaje cuando se desarrollan desde una perspectiva más segmentada y personalizada, que implique grupos no muy grandes y el trabajo en intereses particulares y disciplinares, aunque con una amplia cobertura que abarque a la mayor cantidad de integrantes de la comunidad universitaria que requiere esta formación”.*

Asimismo, aunque en menor medida, está la dificultad de cómo evidenciar lo realmente lo aprendido según los objetivos de aprendizaje esperados, lo cual es dificultad tanto en el contexto de ALFIN-COMPINFO como de IL-INFOLIT, como lo demuestran diferentes estudios (como se indicó en el [Capítulo 1 y 2](#)). Solo entre 44 y 54 de los casos analizados indican que está presente: *“definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación formativa y sumativa, opcional u obligatoria, y de impacto, de los participantes del Programa” y “permitir y valorar la autoevaluación de los participantes (de entrada, durante la formación y al final) como parte del proceso formativo”.*

Por último, en algunos casos se reiteró que la formación en estas competencias no debería ser “remedial”, es decir, que actualiza temáticas y prácticas sobre las que se debería haber formado en niveles educativos previos (primaria y secundaria), pero que al normalmente no estar desarrollada esta formación en dichos niveles, es importante la labor hacia esas otras bibliotecas o instituciones: *“vincular los procesos de formación en ALFIN-COMPINFO a nivel universitario (pregrado y posgrado) con los procesos de formación de estas competencias en otros niveles educativos previos (primaria y secundaria) y cuando estos no están presentes; tener un accionar claro de extensión y aporte social para facilitar la adquisición de las competencias informacionales, según los niveles pertinentes, de esos otros ámbitos educativos previos”.*

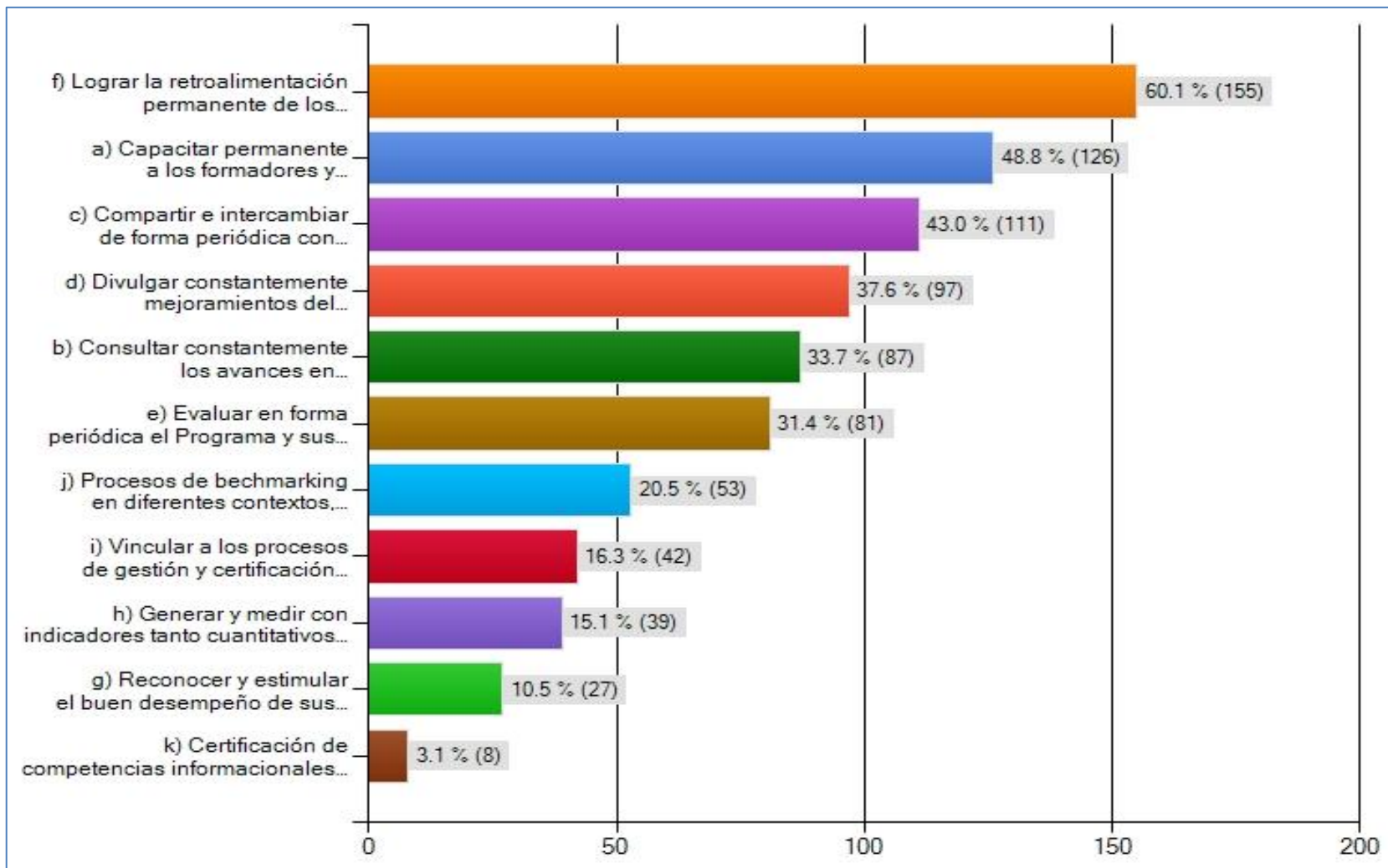


Figura 37. Lecciones aprendidas en orden de frecuencia desde el *Procesos de Evaluación y Mejoramiento Continuo* en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica

#### 6.1.4 Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo

Estas anteriores lecciones, considerando las tres categorías propuestas desde [GRATCH-LINDAUER \(2004\)](#), como se explicó en el [Capítulo 4](#), no pueden separarse de la categoría que se adiciona y propone en esta investigación como complementaria, y a su vez, reguladora de las demás, como es la de *Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo* y las 11 lecciones aprendidas que se preestablecieron para esta categoría (figura 37), en relación estrecha con las demás.

En primer lugar con un porcentaje alto de frecuencia entre los casos analizados (60.1%) está el *“lograr la retroalimentación permanente de los participantes y acoger las sugerencias pertinentes”*, no obstante, esa retroalimentación se ha centrado, en la mayoría de los casos, en conocer la opinión de los formandos (de los estudiantes, de los profesores, etc.) respecto a cómo les pareció la formación, su apreciación subjetiva, más que en medir sistemática y objetivamente tanto las metas logradas (lo estratégico-administrativo) como los aprendizajes alcanzados (lo pedagógico-didáctico). A su vez, entre lo estratégico-administrativo y lo pedagógico-didáctico, aún hay una tendencia mayor a centrarse en la primera forma de medición (31.4% de los casos la indican): *“evaluar en forma periódica el Programa y sus coordinadores-formadores: a corto, mediano y largo plazo (impacto), y los procesos-resultados, para así alcanzar su mejoramiento continuo”*, que en: *“identificar la necesidad de generar y medir con indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, para evaluar secuencialmente el proceso y lograr buenos resultados del Programa tanto a corto plazo como a mediano y largo plazo”*, la cual tiene un porcentaje de frecuencia mucho menor (15.1%). Es decir, cuando hay evaluación sistemática y objetiva, es más frecuente la evaluación midiendo las metas administrativas que midiendo lo pedagógico-didáctico.

Por otro lado, sí está muy marcado en esta categoría y los porcentajes en conjunto lo demuestran, respecto al enfoque de formarse, actualizarse, trabajar más colaborativamente y aprender de otros, tanto de las bibliotecas universitarias como institución que lidera mayoritariamente los programas de

ALFIN-COMPINFO, como de los bibliotecarios mismos que actúan como coordinadores y/o formadores de estos programas, considerando 5 lecciones que están interconectadas: *“capacitar permanente a los formadores (bibliotecólogos, informáticos, profesores de diferentes disciplinas, etc.) y lograr el acompañamiento de expertos en aspectos pedagógicos, tecnológicos e informacionales”*; *“compartir e intercambiar de forma periódica (colaborativamente presencial o virtualmente) información, métodos y planes con otros colegas coordinadores-formadores en ALFIN-COMPINFO de distintos contextos y entidades educativas”*; *“divulgar constantemente los resultados y avances-mejoramientos del Programa en diferentes publicaciones científicas y divulgativas”*; *“consultar constantemente los avances en ALFIN-COMPINFO como temática teórico-conceptual y aplicada a nivel global o local”* y *“generar procesos formales y continuos de benchmarking en diferentes contextos, para identificar casos de éxito en ALFIN-COMPINFO y así aportar también al mejoramiento permanente del Programa, a partir de las adaptaciones contextuales-organizacionales necesarias”*.

A su vez, están otras dos lecciones, aunque con menor frecuencia, pero también presentes en diferentes casos, por lo que es importante resaltarlas, relativas directa e indirectamente a que los programas de ALFIN-COMPINFO se han potenciado o se pueden potenciar a nivel de evaluación, considerando otras evaluaciones macro en una universidad-facultad o sistema de biblioteca-biblioteca al *“vincular a los procesos de gestión y certificación de la calidad que viven las bibliotecas y universidades, a los programas de formación de ALFIN-COMPINFO para facilitar y mejorar sus procesos gracias a la identificación (levantamiento) de los mismos, la generación de procedimientos y guías, y el registro y la evaluación permanente de esos procesos y resultados”* o al *“facilitar procesos de certificación de competencias informacionales que posibiliten en el ámbito universitario, el acceso a determinados niveles curriculares; y en el ámbito organizacional-empresarial, participar en determinados cargos considerando su importancia en la educación y la producción en la sociedad actual”*.

Finalmente, a pesar que hay una mayor conciencia de trabajo colaborativo y del posicionamiento de la biblioteca y de los profesionales de la información gracias a los programas de ALFIN-COMPINFO, aún hace más falta *“reconocer por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de dependencia administrativa, los logros del Programa, y estimular de diferentes maneras el buen desempeño de sus coordinadores y/o facilitadores”*.

Las páginas anteriores han presentado los resultados generales, tras los distintos procesos de captura y considerando la Matriz con las lecciones aprendidas preestablecidas para esta etapa del análisis de la investigación. No obstante, como se indicó desde el [Capítulo 4](#), siguiendo los postulados de la *teoría fundamentada*, del *análisis de contenido cualitativo*, dicha Matriz no era cerrada y mediante un apartado de otras lecciones, se logró finalmente ampliar ese listado de 53 lecciones, para que quedaran como Guía para todas las universidades iberoamericanas.

Por tanto, tras el análisis de esas otras lecciones indicadas en cada caso, su repetición o trascendentalidad, retomando los postulados de la teoría fundamentada, se identificaron como otras lecciones aprendidas para programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica las siguientes, organizadas de nuevo considerando las cuatro categorías.

## **6.2 LECCIONES APRENDIDAS ADICIONADAS TRAS LA CAPTURA DE TODOS LOS CASOS**

En síntesis, se adicionan un total de **22 lecciones**, que fueron enunciadas de manera significativa (por recurrencia o trascendentalidad) en los 289 casos analizados, y que entre las lecciones aprendidas preestablecidas no estaban presentes, o lo estaban de una manera muy general e indirecta y era necesario generar más especificidad para presentar más claramente su aporte, su lección aprendida.

### 6.2.1 Contexto social y organizacional específico

- Trabajar en red como instituciones educativas, como bibliotecas universitarias líderes, para que en las políticas educativas y/o informativas-tecnológicas locales, regionales o nacionales donde aún no está presente la ALFIN-COMPINFO, sea considerada como una competencia fundamental a incorporarse de múltiples maneras según cada contexto.
- Generar programas integrados (multialfabetismo) o nuevos espacios de acceso a la información y la formación (Bibliotecas híbridas, CRAI, CREA, etc.) entre distintas dependencias universitarias que potencien la formación necesaria ante los requerimientos de la sociedad actual.
- Identificar, cuando hay universidades de gran tamaño y con múltiples bibliotecas en las que no es posible realizar por cuestión de alcance, recursos o de contexto un programa general de ALFIN-COMPINFO para toda la universidad o sistema de bibliotecas; cuáles bibliotecas tienen adelantos significativos en su accionar de formación en ALFIN-COMPINFO y que las mismas lideren o sean las principales orientadoras de otras bibliotecas y bibliotecarios interesados en ofrecer esta formación en su misma institución.
- Actualizar los currículos de formación de los bibliotecólogos-documentalistas-profesionales de la información para que la ALFIN-COMPINFO sea una temática de formación tanto teórico-conceptual como práctica en relación con elementos tecnológicos y pedagógico-didácticos, y de esa manera sea una verdadera competencia de los futuros profesionales de esta área del conocimiento, y una competencia a fortalecer, mediante la educación continua-posgrado, de los ya graduados.
- Propender porque en las universidades donde haya Facultad/Escuela de Bibliotecología-Documentación-Ciencia de la Información se realice un trabajo de apoyo conjunto en docencia, investigación y/o extensión, entre ella y el Sistema de Bibliotecas, o con otras Facultades/Escuelas

relacionadas con esta temática (Educación, Informática, Comunicación, Idiomas, etc.), para que así, el programa mejore y crezca gracias al trabajo interdisciplinario o surjan nuevas propuestas investigativas-aplicadas que potencien la formación en estas competencias.

### **6.2.2 Procesos de enseñanza-investigación**

- Tener siempre presente la historia y resultados de los procesos formativos vividos previamente (instrucción bibliográfica, formación de usuarios tradicional) y compararlos con lo que implica hoy formar en ALFIN-COMPINFO, para de esa manera aprender lo positivo de esas experiencias y no cometer errores anteriores, y a su vez, marcar y evidenciar tanto en lo teórico-conceptual como en lo práctico, lo que diferencia a esta actual formación de la que se realizaba meses o años atrás.
- Buscar alternativas para que la formación en ALFIN-COMPINFO llegue a la mayor cantidad de estudiantes directa o indirectamente cuando son universidades de gran tamaño, bien sea mediante la estrategia de formar preferencialmente a los profesores y que éstos lo repliquen-exijan a los estudiantes, o gracias a la utilización de diferentes opciones de formación mediadas por tecnologías: cursos virtuales, tutoriales, manuales-guías interactivas, juegos-concursos, Webquest, tours, videos, podcast, tips vía celular, apps, redes sociales, etc.
- Adecuar la formación en competencias informacionales a los intereses de otros grupos de la comunidad universitaria, para así tener más aliados e impacto en la formación de estas competencias, específicamente con los profesores-investigadores, por medio de temáticas relativas a mejorar procesos de investigación, de visibilidad de sus publicaciones, de derechos de autor, o en el caso del personal administrativo, en aspectos relativos a hacer más eficiente su labor.

- Aprovechar todas las oportunidades que las distintas Facultades-Escuelas puedan dar para la presencia, crecimiento y/o integración curricular o no del Programa de ALFN-COMPIMFO, aunque ello implique acciones distintas dentro del Programa y que el mismo deba ser siempre flexible e innovador, pero teniendo claridad que el objetivo general es la adquisición de las competencias informacionales, y los específicos, es la adquisición de cada una de las subcompetencias.
- Pensar la oferta de formación en ALFIN-COMPINFO considerando también a los grupos poblacionales que tiene una universidad y que presentan algún tipo de discapacidad o una característica multicultural significativa, para así ajustar esa formación a las realidades y otras potencialidades de esa población, y con ello garantizar tanto el acceso a la información como a la formación, para toda la comunidad universitaria.
- Considerar que si se tiene una biblioteca virtual, implica que hay muchos usuarios que solo tienen una relación de acceso virtual a la información, por lo que se hace necesario que el programa de ALFIN-COMPINFO tenga un subprograma de formación exclusivamente virtual y adaptado a las características del medio, del tipo de usuarios, de la disponibilidad de tiempo, de las posibilidades didácticas de la no presencialidad, y demás.
- Trabajar el diseño instruccional y los objetos de información y aprendizaje de ALFIN-COMPINFO, desde que el contexto lo posibilite, considerando la perspectiva del acceso abierto (*open access*) y de los repositorios, con el objetivo que esta formación, esos recursos informativo-formativos, puedan utilizarse en cualquier momento y beneficiar a más universitarios, a más ciudadanos, y cumplir así una función social de información-formación, además de posibilitar un intercambio mayor de experiencias con otras bibliotecas y la validación de los mismos en distintos contextos.
- Realizar estudios sobre el currículo y el plan de estudios de los diferentes programas académicos para detectar puertas de entrada para ofrecer a esos programas, asignaturas y/o profesores que directa o indirectamente



dan una gran importancia a la gestión de información, una oferta formativa según distintas posibilidades: charlas, talleres, tutoriales, módulos, cursos completos, etc.

- Tener conciencia que la formación en competencias informacionales no se da solo desde las acciones formales de formación, sino también desde la comunicación diaria con los usuarios por diferentes vías: servicio de referencia, préstamo, cartelera, avisos electrónicos, mensajes digitales y demás, por lo cual la ALFIN-COMPINFO implica a toda la biblioteca y su personal: crear la biblioteca como un escenario alfabetizador informacionalmente.

### **6.2.3 Procesos de aprendizaje**

- Presentar claramente a los estudiantes u otros grupos que vayan a recibir la formación en ALFIN-COMPINFO los objetivos-alcances de esta formación, para así evitar mayores o menores expectativas y compromisos, y a su vez, evidenciar que esta formación puede asumirse de manera gradual por diferentes niveles o subcompetencias (si está estructurado de esa manera el programa), y que cada una es muy importante.
- Potenciar la creación de comunidades de aprendizaje-de práctica o de redes sociales, presenciales o virtuales, que posibiliten el intercambio de experiencias entre los que han recibido la formación en estas competencias, ya que puede potenciar entre los mismos formandos, con la mediación de los bibliotecarios y/o profesores, que estos sean formadores de otros colegas-pares considerando que la cercanía temática, generacional y demás, ayuda a desarrollar otras alternativas de aprendizaje y a la actualización continua en cada una de las subcompetencias que implica la ALFIN-COMPINFO
- Facilitar espacios divulgativos, uno a uno o uno a muchos, a quienes se han beneficiado de esta formación, para que sean los principales divulgadores

del Programa, ya que la mejor publicidad es la que viene de un referente semejante.

- Garantizar que los formandos puedan tener, tras pasar por las diferentes ofertas formativas, un espacio presencial o virtual donde puedan actualizarse, recibir respuesta a alguna duda, o recordar y autoformarse en alguna de las subcompetencias informacionales, bien sea en un aspecto teórico-conceptual o en uno aplicado-instrumental, ya que es clave que hayan espacios para que la formación en ALFIN-COMPINFO sea continua al interior de la universidad.
- Propender porque el lenguaje oral, textual y/o audiovisual que implica la formación en ALFIN-COMPINFO por diferentes modalidades, medios o contenidos, sea acorde a los conocimientos, nivel generacional y/o cultura de los destinatarios, para de esa manera garantizar que la formación sea más comprensible y apropiada, sin caer en excesivos informalismos o formalismos que generen lejanía o rechazo con las temáticas-competencias sobre las que se están formando y hasta por el nombre mismo del programa.

#### **6.2.4 Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo**

- Considerar metodologías y herramientas de evaluación externas (ya validadas) para adaptarlas al propio contexto, o generar las propias metodologías y herramientas de evaluación (y validarlas), para lograr de una manera continua y comparativa (entre facultades-escuelas, universidades, etc.), evidenciar la real adquisición de las competencias informacionales y el impacto académico-científico-social que éstas han posibilitado en quienes han recibido dicha formación.
- Facilitar la formación graduada o posgraduada de los bibliotecarios interesados o ya formadores en ALFIN-COMPINFO, para que de una manera más formal y permanente logren otras competencias necesarias,

además de las informativo-documentales (pedagogía-didáctica, tecnología, comunicación, idiomas, etc.), para ser mejores formadores, a la vez que al posibilitarse su participación en esos otros espacios universitarios, estos sean una oportunidad que: posibilite contactos con otros miembros de la comunidad universitaria, dar a conocer el programa, generar trabajos interdisciplinarios y lograr que haya más conciencia de los nuevos roles del bibliotecario, especialmente el rol educativo, que siempre ha estado pero que ante las exigencias de la sociedad de la información, es cada vez más necesario.

- Generar procesos formales de acompañamiento (*mentoring*), para que los nuevos formadores aprendan de manera más sistemática y estratégica de los formadores experimentados en ALFIN-COMPINFO, y generar mecanismos para que los conocimientos, las lecciones aprendidas, de los formadores se socialicen y generen conocimientos en la actualidad y a futuro, y garantizar que esas experiencias sean aprendidas por otros y no se pierdan, es decir, hacer gestión del conocimiento en los mismos programas de ALFIN-COMPINFO.

### **6.3 LECCIONES APRENDIDAS DEPURADAS TRAS LA CAPTURA DE TODOS LOS CASOS**

Durante el proceso de captura, además de la identificación de las lecciones aprendidas más frecuentes, según las que estaban preestablecidas (apartado 6.1), y las que se adicionaron como resultado del proceso investigativo mismo (apartado 6.2), gracias a la retroalimentación de los participantes que eran coordinadores y/o formadores de los 289 programas de ALFIN-COMPINFO, se tuvo también la oportunidad de depurar varias de esas lecciones aprendidas preestablecidas, adicionando o clarificando detalles claves que permitieran ser más precisos o amplios en determinada lección.

Teniendo en cuenta lo anterior, y buscando el mejoramiento continuo de esas mismas lecciones aprendidas preestablecidas, y que se presentan de manera más completa en la Guía de lecciones aprendidas (*ítem 6.4*), se depuraron 9 de ellas, las cuales se presentan a continuación siguiendo la clasificación según las cuatro categorías propuestas:

### **6.3.1 Contexto social y organizacional específico<sup>293</sup>**

- Contar con los recursos financieros, tecnológicos, locativos y documentales (fuentes de información) necesarios para el buen desarrollo del Programa y aprovechar los recursos ya disponibles en la institución y con los que puede contar como apoyo el Programa (área de informática, de diseño gráfico, de comunicación, de pedagogía, etc.), *y en los casos en que esto inicialmente no es posible, hacer gestión y mostrar resultados para poder conseguirlos, o en su defecto, ante las dificultades presupuestales o de otra índole que hagan que difícilmente se tenga acceso a esos recursos, ser creativos y flexibles buscando siempre alcanzar los objetivos de la mejor manera.*
- Vincular a los profesores conscientes de la importancia de la gestión de información de calidad, al desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO (*especialmente detectando a los que han tenido la posibilidad de estudiar su maestría o doctorado en países con desarrollos significativos en IL-INFOLIT*), *para que actúen como facilitadores o divulgadores del mismo, al ser los principales aliados para lograr un mayor posicionamiento y evitar las actitudes reacias o desconocedoras de su importancia de otros profesores o de los estudiantes*
- Acompañar el desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO de un proceso estratégico y continuo de divulgación-mercadeo del mismo, *utilizando diferentes medios y estrategias (desde avisos publicitarios-comunicativos masivos hasta el contacto uno a uno con estudiantes y*

---

<sup>293</sup> Se presentan *en cursiva* los textos adicionados o modificados de dichas lecciones aprendidas preestablecidas, según sugerencias de los casos-participantes en el proceso investigativo.

*profesores), buscando que los distintos públicos-agentes que tienen interrelación con la biblioteca o con el área de la Facultad/Escuela a cargo de esta formación conozcan cada día más esta oferta formativa y su importancia.*

### **6.3.2 Procesos de enseñanza-investigación**

- Desarrollar los programas de ALFIN-COMPINFO no solo desde la perspectiva de educación formal en la universidad y desde el accionar de las bibliotecas académicas, sino también desde los programas de actualización, de educación continua, de extensión que requieren las organizaciones (empresas o *instituciones sociales y comunidades*) para así apoyar la formación en las competencias laborales-profesionales-*ciudadanas* que exige la sociedad actual, en relación con la información y la gestión del conocimiento y el *capital social*, y mediante ese accionar de extensión, *cumplir con la responsabilidad social de toda universidad o biblioteca, a su vez, en los casos que sea pertinente, tener una fuente de financiación alternativa para la misma sostenibilidad económica del programa de ALFIN-COMPINFO.*
- Considerar todas las etapas, niveles, macro-competencias que implica un programa integral de ALFIN-COMPINFO tanto en lo práctico como en lo teórico: necesidad de información, localización, valoración, organización, uso, comunicación y ética, evaluación y autoevaluación, etc.; y *tener muy presente que el trabajo de todas estas competencias puede hacerse en diferentes etapas-períodos de acuerdo a las necesidades, intereses o la base de conocimientos que en un momento dado puedan tener los participantes y así ir facilitando un aprendizaje más gradual.*

### 6.3.3 Procesos de aprendizaje

- Diagnosticar y reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los participantes, sus ritmos y estilos de comportamiento Informacional (novato, intermedio, avanzado u otros) y propender por su aprendizaje autónomo, *siendo conscientes que los cambios generacionales, y por ende, de cultura informacional son cada vez más cortos, por tanto, esos diagnósticos, esos estudios del comportamiento informacional, deben ser continuos y periódicos para que la formación se ajuste a esas realidades cambiantes.*
- Permitir y valorar la autoevaluación de los participantes (de entrada, durante la formación y al final) como parte del proceso formativo, *aunque esta valoración, retroalimentación, no puede ser la única medición para detectar si se adquirieron o no estas competencias, si el proceso formativo fue o no exitoso, por tanto se hace necesario tener otras metodologías e instrumentos de medición, más de los aprendizajes, que de los niveles de satisfacción.*

### 6.3.4 Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo

- Capacitar permanente a los formadores (bibliotecólogos, ingenieros, profesores de diferentes disciplinas, etc.) y lograr el acompañamiento de expertos en aspectos pedagógicos, tecnológicos e informacionales, *buscando generar a su vez, una comunidad de aprendizaje en esta temática formativa.*
- Compartir e intercambiar de forma periódica (colaborativamente, presencial o virtualmente) información, métodos y planes con otros colegas coordinadores-formadores en ALFIN-COMPINFO de distintos contextos y entidades educativas, *y propiciar la generación y participación activa en redes locales, regionales, nacionales o internacionales de formadores en ALFIN-COMPINFO (sea desde asociaciones o redes ya existentes, o desde la creación de nuevas) para así, apoyarse mutuamente, generar consorcios*

*formativos, espacios de reconocimientos-premios a labores destacadas, y momentos formales y continuos de intercambio (eventos) o de desarrollo de lineamientos, políticas y/o recomendaciones para las propias universidades o los ámbitos educativos, informativos y tecnológicos de los diferentes países.*

Tras todo lo expresado en este capítulo, podemos resumir, teniendo en cuenta que todas estas lecciones y sus implicaciones se presentarán y ampliarán en el siguiente capítulo (como Guía de las lecciones aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica), que finalmente se lograron identificar un total de **75 lecciones aprendidas**, distribuidas según las cuatro categorías de análisis, así:

<b>Contexto social y organizacional específico</b>	<b>Procesos de enseñanza-investigación</b>	<b>Procesos de aprendizaje</b>	<b>Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo</b>
20 lecciones aprendidas	24 lecciones aprendidas	17 lecciones aprendidas	14 lecciones aprendidas

**Tabla 26. Total de lecciones aprendidas identificadas para programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica según las 4 categorías definidas**

## 6.4 GUÍA GENERAL DE LECCIONES APRENDIDAS DE ALFIN-COMPINFO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

En los ítems anteriores se presentaron los resultados generales tras la captura de los 289 casos, considerando las 53 lecciones aprendidas preestablecidas, las 9 lecciones depuradas de esas preestablecidas, y las 22 lecciones adicionadas, que dio como resultado la identificación y establecimiento de un total de **75 lecciones aprendidas** en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas.

En este último ítem, como **resultado final de todo el proceso investigativo**, se presenta una guía general de esas lecciones aprendidas con la breve explicación de cada una y sus aportes e implicaciones, además, para una mayor comprensión, se les adiciona de manera textual (como citas de pié de página en español y/o en portugués) algunas de las afirmaciones de los coordinadores y/o formadores de ALFIN-COMPINFO expresadas durante el proceso de captura y que refuerzan esa lección aprendida.

Finalmente, antes de presentar una a una estas lecciones aprendidas, es importante indicar que desde esta Guía se visualiza un proceso de investigación-publicación futuro (retomando los postulados de la investigación holística, como se mencionó en el [Capítulo 1](#)), ya que los alcances y extensión de esta Tesis no lo permiten.

En dicho proceso-publicación a futuro, se daría cuenta de forma más específica, la manera de asumir y de aplicar cada lección en determinados programas de ALFIN-COMPINFO (de los 289 casos analizados) y se mostrarían ejemplos, documentos, objetos de aprendizaje, etc. de cada uno de estos casos, con el fin de ampliar esta Guía para un uso-orientación más concreto, útil para diferentes estudiantes, profesores y/o bibliotecarios iberoamericanos, bien sea para su estudio en Facultades-Escuelas de Bibliotecología-Documentación-Ciencia de la Información o para su comprensión, adaptación y aplicación en distintas bibliotecas universitarias.



### 6.4.1 Contexto social y organizacional específico

*1) Vincular el programa de ALFIN-COMPINFO con la misión y visión institucional y/o con las políticas de información y educativas nacionales*

Como programa, un programa de ALFIN-COMPINFO debe partir de una sustentación estratégica que lo soporte. Los postulados de una misión y visión institucional o de una política nacional, cuando se orientan a: el aprendizaje para toda la vida, el pensamiento crítico, la gestión de la información para la generación de conocimientos, etc.; le ayudarán al programa en un aspecto clave como es, poder expresar su pertinencia en el marco de una organización y/o país, y que es un programa clave para llevar a cabo un aspecto de esa Misión/Visión o Política Nacional, por ello, que debe crearse, apoyarse y sostenerse en los diferentes niveles educativos, y específicamente, en la educación superior<sup>294</sup>.

*2) Trabajar en red como instituciones educativas, como bibliotecas universitarias líderes, para que en las políticas educativas, informativas y/o tecnológicas locales, regionales o nacionales donde aún no está presente la ALFIN-COMPINFO, sea considerada como una competencia fundamental a incorporarse de múltiples maneras según cada contexto*

El crecimiento de la ALFIN-COMPINFO en todo el sistema de educación superior de un país, depende en muy buena parte del trabajo de liderazgo que realicen las universidades y bibliotecas que tengan ya conciencia de la importancia de esta formación y que lleven adelantos teórico-conceptuales y prácticos, considerando que en muchos casos el impulso de esta formación no vendrá *desde arriba* sino desde el demostrar sus resultados o evidenciar su

---

<sup>294</sup> “Es necesario impulsar políticas de información para toda la universidad y eso en relación con ALFIN”; “Se establecen acciones definidas a todos los niveles, luego de aprobarse un programa nacional de ALFIN desde el Ministerio de Salud Pública en el año 2008, como parte de las políticas del Sistema Nacional de Información”; “La ALFIN es un insumo clave para la gestión del conocimiento y esa es la razón de ser de las universidades”; “É importante conhecer a missão e a visão da instituição. Desenvolver planejamento estratégico e plano de metas de forma integrada”; “Como uma biblioteca universitária atende aos cursos de graduação e pós graduação é fundamental o conhecimento das diretrizes do MEC para obter êxito e uma boa nota quando ocorrer os reconhecimentos de cursos”.

creciente relevancia internacional. Asumir ese liderazgo conducirá a la universidad o biblioteca misma a ganar prestigio por ser adelantada en esos procesos, pero a su vez, ayudar a que esté presente en diferentes políticas, le posibilitará en un futuro tanto cercano como lejano, poder contar con diferentes recursos (físicos, tecnológicos, humanos, etc.) que ayuden al crecimiento y sostenibilidad del propio programa y a crecer en conjunto con otras instituciones, ya que en la ALFIN-COMPINFO se crece colaborativamente como lo han evidenciado los países más desarrollados en IL-INFOLIT (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia-Nueva Zelanda).<sup>295</sup>

*3) Ser considerada la formación en competencias informacionales en los Planes de Desarrollo, Estratégicos, Operacionales, de Acción, de Docencia-Investigación de la institución*

La ALFIN-COMPINFO puede estar sustentada desde la Misión/Visión Institucional, o desde Políticas Nacionales, pero para hacerse más efectiva, para poderse llevar a la práctica con los recursos necesarios: humanos, financieros, tecnológicos, de dedicación de tiempo, en el marco de un currículo, etc., debe propenderse que esté explícitamente indicada en los diferentes tipos de Planes estratégicos que tiene la universidad como un todo o una facultad, el sistema de bibliotecas y/o una biblioteca en específico. Estar en dichos planes, permite la sostenibilidad del programa, que no dependa de los directivos, del personal bibliotecario y/o los profesores de turno, de los que ahora están comprometidos con el programa, ya que como en toda organización, el relevo o cambio de personal es un proceso organizacional continuo y normal<sup>296</sup>.

---

<sup>295</sup> “La ALFIN se potencia con una política de información del país que la reconozca y potencie”; “Es clave generar una política de país, o que sea muy explícita la ALFIN en las políticas nacionales de información y/o TIC”.

<sup>296</sup> “Las IES deben fijar ALFIN como línea estratégica”; Elaborar el programa ALFIN como un proyecto y de esa manera buscar su aprobación, recursos y presentar resultados”; “Se debe buscar que los programas se conviertan en una estrategia institucional más que en un esfuerzo-interés de una biblioteca o bibliotecólogo particular para buscar su sostenibilidad y un mayor impacto y cobertura”.

**4) Resaltar-Destacar por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de Dependencia administrativa, la importancia de este Programa y las competencias que propone fomentar y ayudar a formar en información**

El desarrollo y avance de un programa de ALFIN-COMPINFO en una universidad, no depende de manera exclusiva de contar con un apoyo y conciencia de su importancia desde un inicio por parte de diferentes directivas universitarias, ya que el desarrollo de esta formación puede venir “de abajo hacia arriba”, como lo demuestran diferentes casos tanto en el contexto iberoamericano como mundial. No obstante, si se cuenta gracias a diferentes gestiones desde un inicio con ese apoyo y conciencia, o a medida que se comienzan a presentar buenos resultados o la temática va ganando posicionamiento al interior de la universidad, ese apoyo se va haciendo efectivo, se hace evidente que inmediatamente hay un impulso del programa. El apoyo y conciencia de dichas directivas “abre puertas” para poder hacer llegar la formación a más estudiantes, más curricularmente, contando con el beneplácito de profesores-investigadores y de otras dependencias universitarias para cualificar mejor la ALFIN-COMPINFO en el contexto de esa universidad (centros de cómputo-informática, de desarrollo pedagógico-profesoral, comunicaciones, idiomas, etc.), aunque teniendo cuidado en ofrecer lo que realmente se puede de acuerdo a los recursos disponibles en el presente y futuro cercano<sup>297</sup>.

**5) Soportar la planeación del Programa considerando una definición concreta de ALFIN-COMPINFO y los Modelos y Normas-Estándares existentes**

Si se tienen claros los objetivos y alcances, se tiene claridad hacia dónde debe dirigirse, hasta dónde debe llegar un programa de formación. La formación en ALFIN-COMPINFO viene de una tradición de formación presente mayoritariamente desde las bibliotecas desde muchas décadas atrás (instrucción bibliográfica, formación de usuarios tradicional) que en su momento

---

<sup>297</sup> Nos relacionamos con diferentes vicerrectorados para elevar la cualificación de los alumnos” “Planejamento e execução com aprovação da alta administração”; “El voz a voz entre profesores-directivos es importante, pero hay que tener cuidado en ‘no morir de éxito’”.

era suficiente, pero ante los requerimientos de la sociedad actual, no lo es y se requiere una formación más amplia (por competencias), por lo que desarrollar-adaptar una definición, modelo y estándar marca ese cambio y define esos alcances y objetivos. Hacer esto permite tanto a la coordinación del Programa como a los formadores y demás personal relacionado directa e indirectamente (otros bibliotecarios, profesores-investigadores, informáticos, directivas, estudiantes) entender mejor qué es y qué implica esta formación, y su importancia y obligatoriedad si se quiere ofrecer una formación de calidad y pertinente en la actualidad. A su vez, poder hablar un lenguaje común con otros programas, otros coordinadores-formadores y así trabajar más colaborativamente, intercambiar experiencias, cursos, objetos virtuales de aprendizaje, etc. y realizar mediciones y comparaciones sobre el impacto, el aprendizaje alcanzado, es decir, las competencias informacionales adquiridas por los distintos grupos que se hayan formado<sup>298</sup>.

*6) Sustentar y resaltar la importancia de la formación en competencias informacionales ante directivas, profesores-investigadores y estudiantes a partir de documentos internacionales que desde el ámbito educativo e informacional avalan estas competencias, como parte de la educación actual y futura que deben ofrecer las universidades y poseer todo profesional, ante los requerimientos de la sociedad de la información*

Desafortunadamente en muchos casos el reconocimiento y apoyo a esta formación no se logra por el convencimiento y los resultados que puedan irse mostrando en el desarrollo del programa o mediante la presentación de su importancia por parte del personal universitario a cargo, para así poder alcanzar el visto bueno e iniciar el desarrollo del mismo. Sin embargo, el hecho que diferentes organismos internacionales, regionales o nacionales (UNESCO, IFLA, espacios comunes de educación, etc.) estén avalando esta formación, hace que, dichas directivas cambien o abran su visión al tema, que los

---

<sup>298</sup> “Es importante tener claridad terminológica para tener claros los objetivos y el alcance esperado”; “Hay que asumir una conceptualización y estandarización propia, de cada institución, país, región”; “Los modelos y estándares de otros países deben ser una guía pero cada contexto debe adaptarlo a sus condiciones o características”; “Importância de trabalhar com uma definição concreta de Competência em Informação”.

profesores-investigadores tengan conciencia que otras universidades de prestigio estén con el apoyo de sus profesores-investigadores ayudando a la adquisición de estas competencias, que los estudiantes vean que esta formación les es clave para lograr un mejor rendimiento académico y tener más posibilidades de desarrollo profesional, como lo están viviendo otros estudiantes en diferentes universidades y países con resultados muy positivos<sup>299</sup>.

**7) Conectar la ALFIN-COMPINFO como parte fundamental de un currículo universitario que se representa en diferentes modalidades-mediaciones de enseñanza-aprendizaje**

La presencia curricular de la formación en ALFIN-COMPINFO ha sido una de maneras más reconocidas para que esta formación pueda tener mejores resultados y alcanzar a beneficiar a mayor cantidad de usuarios (grupos poblacionales de una comunidad universitaria). La presencia garantizada y avalada en un currículo permite un mejor y mayor impacto formativo, y esta puede ser de diferentes maneras, según las posibilidades de cada contexto y los logros de gestión de la biblioteca, de los coordinadores-formadores, de los profesores-investigadores a cargo de esta formación: transversal o con asignaturas concretas, con cursos con créditos o sin créditos, con módulos exclusivos embebidos en diferentes asignaturas muy relacionadas (metodología de la investigación, introducción a la vida universitaria, trabajo de grado-tesis, etc.), entre otras modalidades; pero lo importante es estar<sup>300</sup>.

---

<sup>299</sup> “El hecho que Bolonia haya reconocido estas competencias implicó que toda la universidad se dirigiera a apoyar el programa, desde directivas hasta profesores y personal académico y de servicios, por lo que su presencia en diferentes facultades creció inmediatamente”; “Nuestra universidad se rige por los criterios de la calidad de... donde dicha entidad reconoce que las competencias informacionales son fundamentales en la formación de estudiantes de pregrado o posgrado... Esos documentos internacionales avalaron la formación y fueron claves para contar con el apoyo institucional y con los recursos necesarios para avanzar en la implementación del programa y estar presentes con diferentes modalidades en todos los currículos”.

<sup>300</sup> “Nuestro objetivo era estar curricularmente presentes para garantizar que todos los estudiantes recibieran la formación y que por su buen desempeño tuvieran un reconocimiento (en cumplir un requisito, en créditos, en notas, etc.) y así cambiar los problemas por la voluntariedad de años anteriores y tener más participación”; “La clave es estar en lo curricular en la mayor cantidad de facultades posibles y ser flexibles en la forma de cómo hacerlo fuera con solo 2 horas en un semestre o con un curso completo de 30, 60 ó 90 horas”

#### *8) Adaptar el Programa a las características estructurales, funcionales y curriculares institucionales*

Cada universidad o facultad-escuela tienen una estructura, un currículo, un plan de estudios que tiene unas generalidades de acuerdo al país, al modelo educativo, etc., y unas particularidades, de acuerdo a su disciplina, la corriente científica, la cultura académica, el estilo de los docentes-investigadores, etc. Un programa de ALFIN-COMPINFO debe conocer esa estructura para poder identificar cuáles son las posibles maneras de participar en dicho currículo, cuáles prácticas pueden ser bien vistas o mal vistas, todo ello con el fin de tener el ambiente más propicio para la incorporación o crecimiento de esta formación<sup>301</sup>.

#### *9) Comprometer en el buen desarrollo del Programa a todos los grupos integrantes de una comunidad universitaria*

Contar con el apoyo de los directivos es importante, recibir el beneplácito de los profesores-investigadores y el personal administrativo de la misma biblioteca o de otras dependencias también lo es, tener la receptividad de los estudiantes es fundamental; pero un programa de ALFIN-COMPINFO sólo puede tener un funcionamiento totalmente adecuado y desplegar todas sus potencialidades formativas si estos grupos trabajan de forma mancomunada, ya que la formación en competencias informacionales al interior de una universidad funciona como un sistema interconectado<sup>302</sup>.

---

<sup>301</sup> “Alinearse con proyectos de competencias generales que esté trabajando o proyectando la Universidad”; “No hay un modelo establecido, debe adaptarse al contexto social-institucional”; “Que cada trimestre en la universidad las necesidades de los profesores cambian y nosotros como biblioteca debemos adaptarnos a esos cambios”.

<sup>302</sup> “Un programa de ALFIN funciona si todos nos comprometemos, pues los bibliotecarios no podemos todo, ni solos, y si no recibimos los apoyos de los directivos, los informáticos, los educadores y los mismos estudiantes, una de las partes que soportan el programa no funciona y el programa flaquea, o tiene dificultades adicionales y por ello o no puede dar todo lo que pudiera dar, por eso hay que convencerlos y comprometerlos”.

*10) Propender porque en las universidades donde haya Facultad/Escuela de Bibliotecología-Documentación-Ciencia de la Información se realice un trabajo de apoyo conjunto en docencia, investigación y/o extensión, entre ella y el Sistema de Bibliotecas, o con otras Facultades/Escuelas relacionadas con esta temática (Educación, Informática, Comunicación, Idiomas, etc.), para que así el programa mejore y crezca gracias al trabajo interdisciplinario o surjan nuevas propuestas investigativas-aplicadas que potencien la formación en estas competencias.*

La formación en ALFIN-COMPINFO es un compromiso de todos, y para su crecimiento y mejoramiento requiere no solo de planeación y de hacer bien las cosas cada día, sino de investigar e innovar teniendo en cuenta el contexto cambiante que vive cada día la universidad, la sociedad misma en lo referente a la educación, las tecnologías, el ambiente socio-económico, etc. Por tanto, no tiene sentido, si la ALFIN-COMPINFO debe ser una práctica a desarrollar por toda biblioteca universitaria, si la ALFIN-COMPINFO debe ser una temática de docencia y línea de investigación en toda Facultad/Escuela de Bibliotecología-Documentación-Ciencia de la Información, si la ALFIN-COMPINFO es una práctica que potencia la educación y el mejor rendimiento académico-científico, si la ALFIN-COMPINFO es una formación donde las tecnologías son un medio de formación y complemento temático clave; que esas las dependencias de una misma universidad relacionadas con esta formación trabajen aisladamente o hasta en muchos casos se hagan competencia. Ser responsables con los recursos físicos, tecnológicos, académicos, investigativos y humanos de una universidad, es trabajar de forma interdisciplinaria, interdependencias<sup>303</sup>.

*11) Anticipar los cambios, oportunidades y amenazas que tiene el Programa*

En planeación estratégica se habla y realizan constantemente procesos que buscan identificar la situación de una organización, de un programa, y por tanto

---

<sup>303</sup> “Que las unidades de tecnología vean a la biblioteca como una de las principales áreas de trabajo conjunto y viceversa”; “Aplicar la interdisciplinariedad es una fortaleza para el programa”; “Trabalho integrado co os coordenadores dos cursos e com a Pró reitoria de graduação”.

la elaboración de una matriz DOFA (debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades) u otras herramientas de este tipo, es una importante acción, al igual que la realización de trabajos utilizando distintas herramientas tratando de hacer prospectiva. Sin embargo, en muchos casos, esas acciones de planeación estratégica no han llegado a la biblioteca misma, o en otros casos, no ha llegado al programa de ALFIN-COMPINFO, por tanto, para una adecuada planeación se requieren insumos informativos para visualizar y tomar decisiones que permitan al programa anticipar los cambios, estar atentos a las oportunidades o amenazas, ya que quedarse estáticos ante la realidad cambiante es un peligro, aunque en el momento se esté realizando un gran trabajo, aunque el programa esté reconocido y obteniendo importantes logros, puesto que si hay inercia o adormecimiento, tarde o temprano los avances, los apoyos, se pueden perder<sup>304</sup>.

*12) Contar con los recursos financieros, tecnológicos, locativos y documentales (fuentes de información) necesarios para el buen desarrollo del Programa y aprovechar los recursos ya disponibles en la institución y con los que puede contar como apoyo el Programa (área de informática, de diseño gráfico, de comunicación, de pedagogía, etc.), y en los casos en que esto inicialmente no es posible, hacer gestión y mostrar resultados para poder conseguirlos, o en su defecto, ante las dificultades presupuestales o de otra índole que hagan que difícilmente se tenga acceso a esos recursos, ser creativos y flexibles buscando siempre alcanzar los objetivos de la mejor manera.*

Es evidente que para el buen desarrollo de un programa de ALFIN-COMPINFO en una universidad, si se quieren tener los mejores resultados o tener un mayor alcance según el modelo y el grupo(s) de usuario(s) que se haya decidido formar; se requieren recursos. La reserva presupuestal de estos recursos o la consecución de nuevos para el desarrollo o crecimiento del programa, depende de una labor constante de gestión, de presentar resultados, de convencer y sustentar, por parte de los directores de la biblioteca, de los coordinadores y/o

<sup>304</sup> “O las bibliotecas cambiamos nuestra forma de formar los usuarios y el uso de la tecnología para hacerlo, o los usuarios nos dejan o hasta a nosotros mismos nos cambian”; “Un programa eficiente de ALFIN es el que está atento a toda la realidad de la universidad para ver puertas que se abren o puertas que se puedan cerrar y ante ello realizar acciones para el bien del programa”.



facilitadores del programa lo cual puede dar buenos frutos y debe ser una constante semestre a semestre, año a año, período a período, según la forma de asignar recursos de cada universidad. No obstante, el no contar con todos los recursos esperados, no puede ser un impedimento para ser creativos y buscar alternativas para tratar de lograr lo máximo que se pueda con lo que se tiene, aunque estando atentos a no ofrecer menos formación de la que se pudiera ofrecer o a ofrecer más de lo que realmente, y optimizando al máximo los recursos disponibles, se puede dar<sup>305</sup>.

*13) Generar programas integrados (multialfabetismo) o nuevos espacios de acceso a la información y la formación (Bibliotecas híbridas, CRAI, CREA, etc.) entre distintas dependencias universitarias que potencien la formación necesaria ante los requerimientos de la sociedad actual.*

Es una realidad que normalmente al interior de las universidades las bibliotecas han tenido una oferta formativa, las áreas de cómputo-informática han tenido otras, las áreas de apoyo al estudiante o al docente también otras, etc. La realidad económica actual, la tendencia a trabajar más interdisciplinariamente, que las competencias (las alfabetizaciones = multialfabetismo) no son aisladas, conlleva a que el trabajo conjunto sea una obligación. Trabajo conjunto que puede ser realizar programas de formación en compañía, pero incluso, puede ser el integrar dependencias y espacios físicos en la misma universidad, y ello en diferentes contextos, con diferentes denominaciones (Bibliotecas híbridas, CRAI, CREA, etc.), ha demostrado tener muy significativos resultados para cada una de esas dependencias, para todas en conjunto, según sea la manera de haber decidido trabajar.<sup>306</sup>

---

<sup>305</sup> “Necessidade de aporte de recursos financeiros, tecnológicos, infraestrutura física e acervos disponíveis para o programa”; “A universidade auxilie na divulgação do projeto”. “Si no hay recursos físicos o tecnológicos, adaptarse y trabajar”; “La formación debe llevar hasta donde los recursos den para así poder dar respuesta a las solicitudes”.

<sup>306</sup> “El Programa ALFIN ha supuesto la mejor forma que nuestros usuarios comprendan lo que somos hoy las bibliotecas como centros de recursos”; “Nuestro programa de ALFIN funcionaba bien, pero cuando decidimos cambiar y ser CRAI y formar en CI2 (competencias informáticas e informacionales) todo se potenció para beneficio de nuestro propio trabajo como bibliotecarios o informáticos, como para el beneficio y el aprendizaje más integral y relacionado de los estudiantes”.

*14) Divulgar institucionalmente de manera constante los beneficios y logros de este Programa*

Creer en visibilidad y apoyo institucional es un deber de un programa ALFIN-COMPINFO buscando su sostenibilidad y crecimiento. Por tanto, es necesario que en todo lo referente a presentar el programa y/o a la rendición de cuentas (presentar resultados y demostrar que se han alcanzado los indicadores), la formación en competencias informacionales sea uno de los criterios tanto en el plan de una universidad como un todo, como en el plan de la biblioteca misma o de una facultad-escuela. Si se tienen esos criterios y el trabajo se hace bien, hay que divulgarlo en esos informes-documentos oficiales para que quede constancia estratégica e histórica de esos logros, y que ello, a pesar de los cambios de directivas, de personal y demás, sea una evidencia de lo logrado, un insumo para recuperar la historia, los avances o los cambios necesarios del programa, cuando sea necesario<sup>307</sup>.

*15) Acompañar el desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO de un proceso estratégico y continuo de divulgación-mercadeo del mismo, utilizando diferentes medios y estrategias (desde avisos publicitarios-comunicativos masivos hasta el contacto uno a uno con estudiantes y profesores), buscando que los distintos públicos-agentes que tienen interrelación con la biblioteca o con el área de la Facultad/Escuela a cargo de esta formación conozcan cada día más esta oferta formativa y su importancia.*

Si se considera que un programa de ALFIN-COMPINFO es un programa valioso, que son importantes los logros que se hayan alcanzado aunque haya aún mucho por hacer y/o mejorar, hay que divulgarlo. Hay que divulgar lo mucho o lo poco que se hace, ya que esa divulgación es la principal aliada para ayudar al posicionamiento, para ayudar a la autoestima de los formadores y para convencer aún más a las directivas, a los profesores-investigadores, al

<sup>307</sup> “Las reuniones con grupos pequeños de maestros son efectivas para replicar el programa por área o disciplina, tanto para darlo a conocer como para mostrar sus buenos resultados”; “Divulgación a nivel interno, a través de reuniones) e institucional (Comisiones de usuarios, informes técnicos y reuniones con responsables de centros y servicios de la Universidad de los resultados)”.

personal administrativo y a los estudiantes, que esta formación, que este programa, vale la pena. Ello implica que junto al plan administrativo (de estrategias), al plan pedagógico-didáctico (de objetivos y alcances), debe desarrollarse un plan de divulgación-mercado (dar a conocer y mostrar sus resultados), ya que estos planes integrados son la base del desarrollo eficiente y efectivo del programa de ALFIN-COMPINFO. Divulgación-mercadeo que puede hacerse de múltiples maneras (masivas, segmentadas o personalizadas) y utilizando recursos de la propia biblioteca-facultad o aprovechando recurso de toda la universidad o externos, según las posibilidades y disponibilidades, pero lo importante es informar<sup>308</sup>.

*16) Vincular a los profesores conscientes de la importancia de la gestión de información de calidad, al desarrollo del Programa de ALFIN-COMPINFO (especialmente detectando a los que han tenido la posibilidad de estudiar su maestría o doctorado en países con desarrollos significativos en IL-INFOLIT), para que actúen como facilitadores o divulgadores del mismo, al ser los principales aliados para lograr un mayor posicionamiento y evitar las actitudes reacias o desconocedoras de su importancia de otros profesores o de los estudiantes*

La formación en ALFIN-COMPINFO se ha dirigido especialmente a los estudiantes, y en la mayoría de los casos, ha estado a cargo de las biblioteca y los bibliotecarios, pero ya sea por una decisión estratégica (solo se alcanzarán todos los estudiantes por medio de los profesores) o por una decisión de valorar las relaciones ya existentes de trabajo conjunto, se debe buscar y trabajar con los profesores que tienen conciencia de la importancia de esta formación, los cuales son frecuentemente los que han podido formarse en el exterior, en universidades o países donde las competencias informacionales

---

<sup>308</sup> “Lo que no se ve no existe, es necesario difundir las actividades formativas”; “Se debe mercadear el programa intensamente, participar de las reuniones de facultad, presentarlo a los directores de cada departamento académico, ver cada oportunidad de reunión profesional o social para llevar el mensaje de que tenemos este programa que impacta el aprendizaje de por vida, etc.”; “Crear un folleto con toda la oferta formativa y que el mismo esté presente por toda la biblioteca y se distribuya constantemente a todos los usuarios (estudiantes, profesores, etc.)”; “La difusión es fundamental. Se aprovechan todos los canales de la Universidad (Web principal, listas de distribución, redes sociales...), los propios de la Biblioteca y se tiene la colaboración de la prensa local”. “Necessidade de maior divulgação do Programa”.

son una realidad y una exigencia. Son estos profesores los principales aliados, los “profesores amigos” que inicialmente abren las puertas de sus asignaturas, pero que también por su relación con otros profesores, van abriendo más puertas cuando la incorporación de ALFIN-COMPINFO en una universidad es un proceso que va más *de abajo hacia arriba*, que se va dando en forma escalable<sup>309</sup>.

*17) Identificar, cuando hay universidades de gran tamaño y con múltiples bibliotecas en las que no es posible realizar por cuestión de alcance, recursos o de contexto un programa general de ALFIN-COMPINFO para toda la universidad o sistema de bibliotecas, cuáles bibliotecas tienen adelantos significativos en su accionar de formación en ALFIN-COMPINFO y que las mismas lideren o sean las principales orientadoras de otras bibliotecas y bibliotecarios interesados en ofrecer esta formación en su misma institución*

Un programa de ALFIN-COMPINFO puede ser centralizado o descentralizado tanto en lo referente a planeación como a recursos, lo cual depende mucho de la estructura organizacional, de la cultura administrativa, etc. Ello hace que en muchas universidades las realidades de las distintas bibliotecas a su interior no sean las mismas, por lo cual es frecuente encontrar universidades con bibliotecas específicas (de facultad, de área, de sede-campus) con desarrollos importantes en la formación de competencias informacionales y otras bibliotecas donde los desarrollos aún son muy mínimos, o no existe un accionar formativo o este sigue siendo muy tradicional. Ante esa realidad, las bibliotecas que al interior de una universidad de estas características tengan desarrollos significativos, tienen un deber de apoyar hasta donde sea posible a esas otras bibliotecas, a esos otros bibliotecarios. Por un lado, dando a conocer sus desarrollos ya que es habitual que en universidades grandes o dispersas no se conozcan esos propios desarrollos formativos, y por otro lado, para que sean capacitadoras y orientadoras, intercambien planes, estrategias didácticas,

<sup>309</sup> “Una estrategia específica es generar relaciones con los docentes, embeberse en la cultura académica de cada universidad”; Se debe tratar de convencer a los directivos, pero si las puertas no se abren mucho, se debe llegar por debajo, cautivando a profesores y estudiantes”; “Los profesores que han estudiado postgrado en el extranjero, tienen interés en que sus alumnos reciban los talleres CIA”.

objetos de aprendizaje-información y así esas bibliotecas más en crecimiento puedan crecer, y las que están más avanzadas, puedan cumplir con su responsabilidad institucional interna y posicionarse mucho más<sup>310</sup>.

*18) Generar un clima organizacional propicio en las bibliotecas o Facultades/Escuelas, para que los coordinadores y/o facilitadores de ALFIN-COMPINFO, en relación con otros bibliotecarios, las directivas, los profesores-investigadores, puedan desarrollar toda su labor de formación en competencias informacionales, evitando los recelos y las posiciones reacias a la necesidad de estos nuevos aprendizajes*

No todos los bibliotecarios de una biblioteca universitaria deben ser formadores de ALFIN-COMPINFO, no todos los profesores tienen que incorporar a sus asignaturas la formación en ALFIN-COMPINFO, no todas las áreas relacionadas con esta temática tienen que apoyarla; mientras en determinada universidad no sea una política institucional-curricular-administrativa de obligatorio cumplimiento. No obstante, como los procesos habitualmente se dan segmentados (en algunos lugares sí y en otros no o no tanto), es necesario realizar un trabajo divulgativo y formativo, para ese propio personal de la universidad, para que conozca en qué consiste esta formación y para que aunque no esté de acuerdo, no comparta la manera de trabajar o no vea cómo hacerlo posible, dicho personal no sea un impedimento para que otros lo lleven a cabo. Es decir, que haya un respeto por el trabajo de todos, y para este caso, de los convencidos de la importancia de ALFIN-COMPINFO, de los que actúan como coordinadores y/o formadores de esta temática en diferentes contextos de la propia universidad<sup>311</sup>.

---

<sup>310</sup> “Aunque sea una política universitaria y del Sistema de Bibliotecas, su puesta en práctica en cada Facultad y el apoyo-participación de cada biblioteca es distinta según sus posibilidades y recursos, por tanto hay que adaptarse al contexto y trabajar hasta donde sea posible unidas”; “Cada biblioteca tiene su realidad y resultados de formación, pero entre todas nos debemos ayudar, especialmente las que tenemos más recursos de personal y tecnología”.

<sup>311</sup> “El Programa ALFIN ha supuesto un nuevo reto para el personal de la Biblioteca que le ha dado la posibilidad de crecer como profesionales, y construirlo juntos”; Mostrar que asumir ALFIN no es más trabajo sino una razón de ser, por tanto ir generando conciencia entre los bibliotecarios en ello. A su vez, que les sirve para su currículum o vida personal-familiar”.

19) *Posicionar más institucionalmente a la biblioteca, y a los profesionales de la información al interior de la Universidad por su contribución académico-científica, considerando sus aportes significativos a la formación en las competencias necesarias para la educación del siglo XXI, gracias a los programas de ALFIN-COMPINFO*

Esta lección es una causa y consecuencia misma de las otras lecciones, ya que llevar a cabo bien el trabajo, impactar positivamente en estudiantes, profesores-investigadores y directivas hace que la biblioteca sea reconocida, que el programa sea valorado, que los mismos bibliotecólogos sean considerados tanto como profesionales de la información, como profesionales que pueden tener un fuerte perfil educativo, e incluso según la cultura o la reglamentación de la propia universidad o de una facultad-escuela específica, ser reconocidos de nombre y hasta salarialmente, como profesores de una temática-competencias específicas. La ALFIN-COMPINFO permite ver a la biblioteca y a los bibliotecarios de otra manera, permite renovar ante las realidades de la sociedad actual, el perfil educativo que siempre han tenido pero que ahora es necesario cambiarlo en sus prácticas y concepciones, y que es más exigente, pero que puede dar “grandes frutos”.<sup>312</sup>

20) *Actualizar los currículos de formación de los bibliotecólogos-documentalistas-profesionales de la información para que la ALFIN-COMPINFO sea una temática de formación tanto teórico-conceptual como práctica en relación con elementos tecnológicos y pedagógico-didácticos, y de esa manera sea una verdadera competencia de los futuros profesionales de esta área del conocimiento, y una competencia a fortalecer, mediante la educación continua-posgrados, de los ya graduados*

El futuro de la ALFIN-COMPINFO dependerá de la renovación de las prácticas formativas de acuerdo a las exigencias del entorno, y por tanto, en la medida

<sup>312</sup> “Como bibliotecarios al abrimos campo en la enseñanza nos permite crecer profesionalmente”; “El reconocimiento de la biblioteca como un espacio y sus recursos de información que posee, como un lugar que promueve el aprendizaje y desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes hacia el uso de la información, es un avance hacia el reconocimiento del trabajo docente del bibliotecario”; “Es necesario demostrar que la labor de los bibliotecarios tiene impacto en los procesos de aprendizaje-investigación, lo cual tiene un valor añadido para la facultad, la universidad y la sociedad misma”; “Posicionamento da Biblioteca em relação à educação dos usuários”.

que los bibliotecarios estén más preparados para ofrecer esta formación en conjunto y diálogo académico-laboral con otros profesionales, será mucho mejor. Por tanto, que en esta temática los futuros bibliotecarios estén más preparados es un deber de las Escuelas-Facultades de Bibliotecología-Documentación-Ciencias de la Información, pero un deber no solo para con sus estudiantes y futuros estudiantes, sino también para con sus egresados, bien sea por medio de la educación continua (extensión) o de la formación de posgrado (maestrías-doctorados). Esto implica que lo informacional, lo tecnológico, lo pedagógico-didáctico, lo comunicativo, que requiere un integral formador de ALFIN-COMPINFO debe estar presente en su formación y en las competencias esperadas para estos profesionales<sup>313</sup>.

#### 6.4.2 Procesos de Enseñanza-Investigación

*21) Tener siempre presente la historia y resultados de los procesos formativos vividos previamente (instrucción bibliográfica, formación de usuarios tradicional) y compararlos con lo que implica hoy formar en ALFIN-COMPINFO, para de esa manera aprender lo positivo de esas experiencias y no cometer errores anteriores, y a su vez, marcar y evidenciar tanto en lo teórico-conceptual como en lo práctico, lo que diferencia a esta actual formación de la que se realizaba meses o años atrás*

El desarrollo de un Programa de ALFIN-COMPINFO no parte de cero, normalmente ha habido una experiencia formativa previa en algunos casos muy básica y en otros más elaborada, pero que ante las exigencias de la actual sociedad de la información y el establecimiento de definiciones, modelos y estándares de ALFIN-COMPINFO implican un cambio tanto teórico-conceptual como aplicado. Esa experiencia formativa previa hay que sistematizarla,

---

<sup>313</sup> “En las Escuelas de Bibliotecología entre los perfiles que tienen sus egresados, sea de pregrado o posgrado, el de formadores, el de alfabetizadores informacionales, debe estar presente y ello implica que en diferentes asignaturas se nos forme para ello, pues en muchas escuelas no hay nada de formación en ‘formación de usuarios’, y en otras, lo que se enseña, es la formación de usuarios tradicional y no todo lo que implica ALFIN por lo que cuando llegamos a las bibliotecas no estamos preparados o llegamos a aprender a destiempo, por el ensayo y error”.

conocerla y evaluarla para a partir de los documentos existentes y de los bibliotecarios que la vivieron, poder aprender de los resultados positivos y evitar los mismos errores, aunque los contextos y épocas puedan ser diferentes. Siempre hay algo que aprender del pasado, por lo que no puede olvidarse que una parte clave de un programa formativo es conocer y reconocer su historia<sup>314</sup>.

*22) Desarrollar el Programa considerando las características particulares y contextuales (socio-demográficas) de los grupos-individuos que participan (estudiantes, profesores, investigadores, empleados, egresados) y los niveles educativos: pregrado, posgrado, educación continua; para ajustarlo a diferentes niveles, tiempos-intensidad, metodología y número de participantes (cobertura)*

Una de las claves de éxito de un programa de formación en competencias informacionales es ajustar el mismo al contexto, y entre las variables determinantes del contexto está el conocer las características de los potenciales grupos poblacionales que tendrán acceso a dicha formación. Una universidad, una facultad, tiene diferencias de otras según esos perfiles de sus grupos poblacionales y ellos pueden determinar tanto aspectos informacionales como aspectos de incorporación de tecnologías, uso de determinadas fuentes de información, formación organizada por niveles de conocimientos, de acuerdo a: cada subcompetencia informacional u otras competencias (alfabetizaciones), la importancia de la investigación, el aporte teórico o teórico/práctico que se busca alcanzar, la disponibilidad de tiempo para profundizar en un tema, entre otras<sup>315</sup>.

---

<sup>314</sup> “Miramos y analizamos cómo se habían realizado acciones de formación en años anteriores y en distintas facultades y vimos que algunas cosas sí eran novedosas, pero que otras se habían hecho de forma parecida y no habían funcionado por aspectos de logística y disciplinares que incluso ahora tampoco lo hacían viable”; “Es importante tener en cuenta los antecedentes históricos para reconocer más el contexto y saber sus implicaciones para los programas DHI-ALFIN del presente”.

<sup>315</sup> “Hemos debido adaptarnos a los niveles y tiempo disponible por los usuarios para realizar los cursos”; “Para dar el paso a ALFIN, es necesario tener conciencia de la importancia y la relación de los estudios de comportamiento informacional y las TIC, y formar a los bibliotecarios y futuros bibliotecarios en esta temática”.



*23) Considerar todas las etapas, niveles, macro-competencias que implica un programa integral de ALFIN-COMPINFO tanto en lo práctico como en lo teórico: necesidad de información, localización, valoración, organización, uso, comunicación y ética, evaluación y autoevaluación, etc.; y tener muy presente que el trabajo de todas estas competencias puede hacerse en diferentes etapas-períodos de acuerdo a las necesidades, intereses o la base de conocimientos que en un momento dado puedan tener los participantes y así ir facilitando un aprendizaje más gradual.*

Una de las características distintivas de un programa de formación actual en ALFIN-COMPINFO y uno de formación de usuarios tradicional, es tener claras las 5, 6, 7 u 8 subcompetencias que implica la actual formación. Los programas de formación de usuarios tradicionales se centraban normalmente en las dos primeras subcompetencias y se trabajaban aisladas: necesidad de información, localización de la información (el catálogo, las bases de datos); pero un programa actual debe considerar todas las subcompetencias hasta llegar a la comunicación y ética, a la evaluación y autoevaluación. Esto puede implicar trabajar todas las subcompetencias en un mismo espacio-momento formativo (un curso de larga duración, un amplio tutorial, etc.) o trabajar por módulos, etapas-períodos y hacer que la adquisición de las mismas sea gradual y ajustada a las etapas que viven los estudiantes en su proceso académico o los distintos intereses de los profesores y/o empleados<sup>316</sup>.

*24) Desarrollar un plan administrativo-operativo y pedagógico-didáctico basado en competencias, para lograr los resultados esperados por el Programa*

Un plan completo de un programa de ALFIN-COMPINFO debe considerar tanto lo administrativo-operativo (recursos necesarios, indicadores de resultado,

---

<sup>316</sup> “Si no se consideran todas las competencias informacionales, desde la búsqueda y hasta la divulgación, aunque sea como niveles a largo plazo, la ALFIN, el Programa cojea y puede quedarse más en la formación tradicional de la biblioteca”; “Buscar que el programa llegue por niveles tanto al pregrado y posgrado (incluso Doctorado) como con los profesores y empleados”; “El desarrollo del itinerario CI2 en tres niveles: Básico, intermedio y avanzado. Se incluyen las seis competencias integradas de una manera gradual y progresiva, de manera que los conocimientos, habilidades y aptitudes transmitidas se adaptan a las características y necesidades del nivel en que se encuentra cada estudiante”; “La ALFIN debe enseñarse de manera gradual, por niveles, no es suficiente solo al inicio o final de la carrera y en un solo espacio”.

etc.), que es lo que habitualmente más se tiene elaborado, pero para obtener mejores resultados se hace necesario también un plan de divulgación-mercadeo, pero sobre todo, un plan pedagógico-didáctico que dé cuenta de: la concepción de ALFIN-COMPINFO, el modelo formativo y cantidad de subcompetencias y los indicadores para establecer los aprendizajes adquiridos, los grupos poblacionales que se formarían, el lugar que tendrá la tecnología como mediadora de la formación, los niveles y el alcance de la formación, el tipo de actividades que se realizarán y el grado de participación y consideración de los conocimientos previos y su cercanía con las actividades académicas-investigativas, entre otras<sup>317</sup>.

## *25) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación continua del Programa*

Lo que no se mide no puede sustentarse, por tanto, si no hay indicadores claros y de permanente medición de lo que se quiere alcanzar, tanto de lo que se quiere en lo administrativo-operativo, como en lo pedagógico-didáctico, no se puede confirmar qué se ha logrado. Es necesario por tanto, que todos los agentes que participen en la formación construyan conjuntamente esos criterios, indicadores e instrumentos para que al llegar a los momentos de evaluación (al inicio, en medio, al final; de proceso y resultados) se tenga claro qué hacer y qué esperar<sup>318</sup>.

---

<sup>317</sup> “Es necesario planificar de manera conjunta y tener un plan permanente de formación de formadores para evitar tantos diversos estilos y alcances”; “Gracias a la capacitación en cuestiones de pedagogía aprendimos a planear más didácticamente, que cada curso o actividad tenga unos objetivos de aprendizaje, que responda a una o varias de las competencias, es decir, tener claro lo que se hace y a qué aporta para la adquisición de las competencias”.

<sup>318</sup> “Debemos evaluar la biblioteca con indicadores que midan el impacto de los servicios de información en el aprendizaje de los usuarios”; “Crear módulos o cursos para adaptarlos a la oferta académica con ejemplos, asignaciones e instrumentos de evaluación pertinentes a cada programa”; “Es necesario contar con instrumentos para detectar necesidades, formación previa y para conocer la satisfacción y valoración del alumno con el plan formativo”.

*26) Trabajar conjuntamente docentes, investigadores, bibliotecólogos y coordinadores académicos, en la planeación, ejecución y evaluación del Programa*

Aunque un plan de ALFIN-COMPINFO normalmente es liderado por la biblioteca y por los bibliotecarios, al interior de una universidad, cuando dicho plan se elabora, desarrolla y evalúa de manera colaborativa implicando a las otras dependencias o profesionales que tienen relación y que pueden aportar significativamente en esta formación, dicho plan tiene más fortalezas gracias a la interdisciplinariedad, tiene un sentido mayor de compromiso por esas dependencias y profesionales, y ello siempre repercutirá en el éxito del programa, beneficiará a los grupos que aprovechan dicha formación<sup>319</sup>.

*27) Utilizar diferentes medios (multimodalidad), espacios (físicos y/o virtuales: plataforma e-learning) y metodologías de enseñanza centradas en el estudiante (grupál-personalizada; real-simulada), para la formación en estas competencias*

Según las características de los grupos poblacionales a los que va a ir dirigida la formación, su disposición o no para la formación mediada por tecnologías y el acceso o no a la misma, las competencias de los formadores de ALFIN-COMPINFO, los recursos financieros y la disponibilidad de recursos tecnológicos de la misma biblioteca y la universidad; dicha formación puede desarrollarse o no, bajo varias modalidades según esas variables (totalmente virtual, semi-virtual/mixta –blended learning– presencial) e implicando desde grandes grupos hasta el uno a uno, el trabajo colaborativo o la formación totalmente individual. Cuál modalidad es mejor, la respuesta es, la que mejor se ajuste a esas características de los agentes que participan en este proceso

---

<sup>319</sup> “El Trabajo conjunto con profesores e investigadores para el desarrollo del Programa con los estudiantes es una necesidad”; “Que el diseño del programa sea grupál, colaborativo, entre todos los bibliotecarios-profesores y eso genera apropiación y responsabilidad”; “Del mismo modo que la coordinación de la asignatura en el Departamento trabaja directamente con los profesores que desarrollan funciones de coordinación dentro de cada titulación y éstos, a su vez, con los profesores de los distintos grupos a su cargo, en la Biblioteca los coordinadores de la línea estratégica de aprendizaje trabajan con los Coordinadores de apoyo a Docencia y Aprendizaje y éstos a su vez con los responsables de otras secciones involucradas en la formación”; “Importância do trabalho integrado com professores e pesquisadores para desenvolver o programa com os alunos”.

de enseñanza-aprendizaje y a la disponibilidad de recursos. Lo importante es tener en cuenta que los grupos poblacionales actuales en las universidades son motivados más fuertemente cuando hay mediación tecnológica en su formación, aunque ello no implica que todas las competencias digitales-informáticas ya las tengan, ya que como han indicado distintos estudios, muchos son “nativos digitales”, pero para un uso social y de entretenimiento de la tecnología y la información, más que para un uso académico, científico y/o profesional, pero su disponibilidad a las tecnologías es una ventaja que debe aprovecharse de la mejor manera<sup>320</sup>.

### *28) Identificar las herramientas Web 2.0 como medio de aprendizaje de competencias informacionales y como fuente de localización, organización y evaluación de información*

Las herramientas de la Web 2.0, las redes sociales, en la formación de competencias informacionales tienen un doble papel que los programas de ALFIN-COMPINFO, que los coordinadores y/o formadores debe considerar. Por un lado, estas herramientas en sí mismas se han convertido en fuentes de información alternativa, no solo para el entretenimiento y lo social, sino también para temas académicos, científicos y profesionales, pero por otro lado, estas son herramientas, son tecnologías que pueden brindar una muy valiosa mediación para hacer llegar la formación en estas competencias para grupos poblacionales muy familiarizadas con ellas, o para trabajar algunas subcompetencias informacionales muy específicas como pueden ser la

---

<sup>320</sup> “Se obtienen mejores resultados con grupos de 15 o menos e integrando las redes sociales y las tecnologías Web 2.0.”; “Es necesario acercar la formación a los estudiantes aprovechando la tecnología, especialmente los tutoriales”; “La importancia de los tour virtuales para orientar de manera más autónoma a los usuarios”; “Es necesario utilizar la tecnología para bajar los costos de los programas DHI”; “Fundamental para el éxito del plan, la implicación y la motivación del personal formador. Por eso se constituyó un equipo de formadores responsable de la elaboración de materiales docentes, tutorización del curso e integración del mismo en la plataforma virtual de aprendizaje Moodle”; “Diferentes líneas de investigación orientadas al diseño de estrategias metodológicas para una adecuada explotación de los sistemas de gestión del conocimiento, acentuando la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje y de gestión personal de la información”; “Na implementação deste processo, em termos de dificuldades destacamse, por um lado, as concepções dos estudantes relativamente à infoliteracia: confundem domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação, com domínio da informação propriamente dita, tendo a tendência de sobrevalorizar as competências que individualmente têm à partida nesta matéria”.

evaluación, la comunicación, el uso ético, por todo lo que implican positiva y/o negativamente en esos procesos estas herramientas<sup>321</sup>.

**29) Integrar las competencias esperadas en la formación curricular universitaria y las disciplinares, con las que implica la ALFIN-COMPINFO, mediante: cursos, módulos y/o actividades concretas y flexibles; obligatorias u optativas; transversales o disciplinares**

Muchas universidades o facultades-escuelas, han asumido su modelo educativo basado en postulados de la educación por competencias tanto generales-transversales como disciplinares. Se debe buscar en dicha documentación, o desde la presentación de la importancia de las competencias informacionales, vincularlas con esas otras competencias para abrir puertas, evitar duplicidades y realizar un trabajo conjunto que posibilite realmente tener un currículo basado en competencias y que unas de esas competencias, sean las informacionales: generales-transversales o disciplinares. Teniendo clara esa vinculación, es más fácil detectar cuál(es) modalidad(es) de formación son más pertinentes, ya que la formación por competencias es una puerta de entrada para la formación en información que quieren ofrecer normalmente las bibliotecas<sup>322</sup>.

---

<sup>321</sup> “Facilitar que los estudiantes utilicen la Web 2.0 para buscar información, seleccionarla y analizarla para luego producir sus propios discursos informativos tanto textuales como audiovisuales al mismo tiempo que se alfabetizaban digitalmente”; “Es necesario potenciar la ALFIN desde las posibilidades de la Web 2.0”; “Generar objetos de aprendizaje y redes sociales de una manera paulatina y que atraiga a los estudiantes”.

<sup>322</sup> “Ver los cambios de la educación por competencias como una oportunidad para la biblioteca”; “Alinearse con proyectos de competencias generales que esté trabajando o proyectando la Universidad”; “Resaltar la aprobación por parte de la Secretaría Académica que el desarrollo de las competencias informacionales sea competencia genérica o transversal en el diseño curricular de los nuevos planes de estudio”; “La integración de los cursos se lleva a cabo en asignaturas de formación básica y obligatorias, ya que son competencias transversales a todas las titulaciones y esenciales para el estudiante a lo largo de su vida académica y laboral”; “La implementación del EEES ha supuesto una oportunidad para la programa ALFIN en los planes de estudios. En este sentido, una de las competencias genéricas elegida por la Universidad... es ‘Uso solvente de los recursos de información’”; “Desde la perspectiva docente, estaba claro que la propuesta de realización de un proyecto colaborativo... implicaba de forma activa a todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y propiciaba la adquisición de competencias específicas y genéricas que cualificarán a los estudiantes para su actividad profesional”; “É fundamental medir o desempenho dos alunos na disciplina e o efeito da disciplina sobre o desempenho do aluno, a partir do programa de Competência”.

*30) Realizar estudios sobre el currículo y el plan de estudios de los diferentes programas académicos para detectar puertas de entrada para ofrecer a esos programas, asignaturas y/o profesores que directa o indirectamente dan una gran importancia a la gestión de información, una oferta formativa según distintas posibilidades: charlas, talleres, tutoriales, módulos, cursos completos, etc.*

Identificar puertas de entrada es una estrategia clave para aumentar el alcance de ALFIN-COMPINFO en una universidad cuando por políticas generales aún esta formación no está totalmente establecida. Entre las estrategias que mejores resultados ha reportado es el estudio por parte de la biblioteca, por parte de los coordinadores y/o formadores de los currículos, y más específicamente, de los planes de estudio y el plan-syllabus de cada asignatura para detectar aquellas donde se mencionen las competencias informacionales como un todo, o algunas subcompetencias en específico, y gestionar con cada profesor de dicha asignatura las diferentes maneras en que el programa puede participar y apoyarle para la formación de todas las competencias o de alguna de ellas<sup>323</sup>.

*31) Aprovechar todas las oportunidades que las distintas Facultades-Escuelas puedan dar para la presencia, crecimiento y/o integración curricular o no del Programa de ALFN-COMPIMFO, aunque ello implique acciones distintas dentro del Programa y que el mismo deba ser siempre flexible e innovador, pero teniendo claridad que el objetivo general es la adquisición de las competencias informacionales, y los específicos, es la adquisición de cada una de las subcompetencias*

Lo importante es poder estar, poder brindar formación, que preferiblemente sea curricular por las ventajas de continuidad, tiempo y alcance que puede brindar, pero ello no puede ser una realidad en todos los contextos, en todas las Facultades-Escuelas, por tanto, que el programa de ALFIN-COMPINFO defina

---

<sup>323</sup> “La persona encargada del programa reviso uno a uno todos los prontuarios o syllabus para identificar los cursos donde se pueden introducir actividades para desarrollar destrezas”; “Analizar los programas de las asignaturas y ver posibilidades de intervención”.

de manera explícita diferentes modalidades, un portafolio de servicios de formación flexible, es una oportunidad para ajustarse a todas esas realidades y poder estar. A su vez, que en el diálogo con los profesores y análisis mismo de los contextos, puedan surgir constantemente propuestas innovadoras para ajustar la formación. Es decir, que haya una “formación a la carta” es importante, pero que la segmentación, el adecuarse al contexto, no haga que el objetivo general se pierda, que la segmentación de la formación por cada subcompetencia no haga perder su visión de interconexión entre las mismas, su integralidad para que realmente todas las competencias informacionales se adquieran y pongan en práctica<sup>324</sup>.

*32) Buscar alternativas para que la formación en ALFIN-COMPINFO llegue a la mayor cantidad de estudiantes directa o indirectamente cuando son universidades de gran tamaño, bien sea mediante la estrategia de formar preferencialmente a los profesores y que éstos lo repliquen-exijan a los estudiantes, o gracias a la utilización de diferentes opciones de formación mediadas por tecnologías: cursos virtuales, tutoriales, manuales-guías interactivas, juegos-concursos, Webquest, tours, videos, podcast, tips vía celular, apps, redes sociales, etc.*

El tamaño de cada universidad es un determinante de las posibilidades formativas que puede ofrecer el programa de ALFIN-COMPINFO ya que en algunos casos la disponibilidad de recursos y el alto número de estudiantes no hace viable que la formación a estos llegue de forma presencial y/o directamente por parte de las bibliotecas, del accionar de los coordinadores y/o formadores. En esos casos, se ha encontrado que la mejor decisión puede orientarse a dos estrategias independientes o integradas según cada caso: por un lado, dirigir todo el programa a la formación de los profesores-investigadores y que por medio de ellos, y su convencimiento e inclusión en sus actividades de aula, de investigación, los estudiantes puedan aprenderlas.

---

<sup>324</sup> “Que el Plan de acción sea flexible de forma que se adapte a las estructuras y particularidades curriculares de cada centro”; “Es importante llevar de diferentes maneras según las oportunidades que de la Universidad y las Facultades”; “Cada Facultad tiene sus posibilidades diferentes y se deben tener diferentes opciones”; “Ofrecer tanto una formación amplia-integral con un curso curricular, pero mantener los cursos sueltos según las necesidades (a la carta), además de lo presencial y virtual”.

No obstante, esta estrategia depende de varios factores como la posibilidad de llegar a esos profesores-investigadores, el apoyo de la universidad en ese sentido, entre otras<sup>325</sup>. Por otro lado, está la estrategia de enfocar toda la formación en ALFIN-COMPINFO hacia los estudiantes mediante el diseño instruccional de diferentes cursos, objetos de aprendizaje e información, mediados por tecnologías (tutoriales, manuales-guías interactivas, juegos-concursos, Webquest, tours, videos, podcast, tips vía celular, apps, redes sociales, etc.), para que los estudiantes accedan e interactúen con esos espacios-recursos y puedan de manera conjunta o individualmente ir trabajando la adquisición de sus competencias informacionales<sup>326</sup>.

*33) Adecuar la formación en competencias informacionales a los intereses de otros grupos de la comunidad universitaria, para así tener más aliados e impacto en la formación de estas competencias, específicamente con los profesores-investigadores, por medio de temáticas relativas a mejorar procesos de investigación, de visibilidad de sus publicaciones, de derechos de autor, o en el caso del personal administrativo, en aspectos relativos a hacer más eficiente su labor.*

La formación en estas competencias no es solo necesaria para los estudiantes, sino que también lo es según los respectivos intereses, más académicos-investigativos para los profesores, y más administrativos-logísticos para los empleados. Por tanto, si la estrategia definida y/o el alcance y los recursos lo permiten, es necesario establecer una clara oferta formativa para estos otros

---

<sup>325</sup> “Que se deben desarrollar programas DHI para diferentes niveles de usuarios, dando prioridad a los profesores e investigadores ya que son replicadores naturales”; “Vincularnos con los profesores de seminario de investigación (hoy en día ya 12 facultades)”; “Algo aprendido fue trabajar primero con profesores para que ellos transmitieran a sus alumnos los conocimientos”; “La estrategia es centrarse en los profesores para que ellos lo socialicen con los estudiantes”; “Desarrollar talleres para el desarrollo de habilidades informativas en las diferentes áreas de conocimiento, dirigidas a los profesores, como cursos con valor curricular y como parte de su actualización docente”; “Es importante que la formación llegue a los profesores que no son de planta y que haya motivación para ellos”.

<sup>326</sup> “La importancia de los manuales y tour virtuales como guías de autoaprendizaje de DHI”; “La utilización del espacio virtual dentro de la universidad, por especialistas de la biblioteca, en conjunto con los docentes en la Universidad... para extender las oportunidades de formación ALFIN”; “Los tutoriales son un medio clave de formación que permite un gran alcance e impacto, si están bien diseñados instruccionalmente”; “El profesor debe ser el mediador para tener el alcance suficiente o mediante objetos virtuales de aprendizaje”.



grupos poblacionales de una universidad, que con su convencimiento sobre la importancia y el impacto del programa, son mediadores claves para que ese convencimiento esté también presente entre las directivas, entre los estudiantes, sean de pregrado o de posgrado<sup>327</sup>.

*34) Pensar la oferta de formación en ALFIN-COMPINFO considerando también a los grupos poblacionales que tiene una universidad y que presentan algún tipo de discapacidad o una característica multicultural significativa, para así ajustar esa formación a las realidades y otras potencialidades de esa población, y con ello garantizar tanto el acceso a la información como a la formación, para toda la comunidad universitaria.*

La inclusión tanto de personas con algún tipo de discapacidad o de personas con una característica multicultural significativa (idioma, costumbre, etc.) debe ser un deber de toda universidad y biblioteca. Un programa de ALFIN-COMPINFO no puede estar ajeno a esa realidad, por lo cual, como un subprograma del mismo, ajustándose a las características y potencialidades de dichos grupos poblacionales, pero sin generar discriminación, se deben ofrecer alternativas de formación en competencias informacionales acordes, que consideren por una parte: las personas con discapacidad visual (braille, audios formativos, etc.), las personas con discapacidad auditiva (manuales textuales, videos subtítulos, etc.), las personas con discapacidad de movilidad (acceso virtual a la formación, usabilidad y accesibilidad de los sitios Web y de los objetos de información y aprendizaje); y por otra parte, las personas de grupos minoritarios como pueden ser de grupos indígenas, extranjeros, etc. (formación con otras posibilidades idiomáticas, con ejemplos acordes a su contexto y cultura)<sup>328</sup>.

---

<sup>327</sup> “Identificar en el caso de los profesores las áreas con menor visibilidad, de publicación en ISI y Scopus y entrar la formación de las competencias por esa ventana de oportunidad”; “Tener un programa específico de DHI para cada público universitario: estudiantes, profesores, empleados”; “Se deben ajustar el tema de los cursos para que sean de interés para los profesores e investigadores, y los empleados administrativos”; “Mejorar nuestra investigación y publicaciones por parte de los académicos. Aquí la Alfabetización en Información puede ser también un aporte importante, en especial en la formación de los ayudantes de investigación, los alumnos tesisistas y los alumnos de pos grado en general”.

<sup>328</sup> “Debe ser accesible para usuarios con Discapacidad y de lenguas étnicas”; “Pensar programas de ALFIN para usuarios en situación de discapacidad”; “Generar un CREADIS (Centro de Recursos Electrónicos para Alumnos Universitarios con Discapacidad) con acciones de formación en DHI”;

35) *Considerar que si se tiene una biblioteca virtual, implica que hay muchos usuarios que solo tienen una relación de acceso virtual a la información, por lo que se hace necesario que el programa de ALFIN-COMPINFO tenga un subprograma de formación exclusivamente virtual y adaptado a las características del medio, del tipo de usuarios, de la disponibilidad de tiempo, de las posibilidades didácticas de la no presencialidad y demás*

La existencia de bibliotecas virtuales gestionadas desde una universidad ha generado comportamientos informacionales diferentes en los usuarios de una biblioteca, generándose así un nuevo segmento como son los “usuarios virtuales de información”. Estos son ese tipo de usuarios que presencialmente nunca o casi nunca visitan la biblioteca, pero que sí aprovechan todos sus recursos con acceso vía Internet (catálogo, bases de datos, libros digitales, etc.). Si existen este tipo de usuarios, una biblioteca universitaria debe pensar en su programa de ALFIN-COMPINFO opciones formativas para este tipo de usuarios, y por ende, se hace necesario un subprograma que considere la formación en todas las subcompetencias informacionales utilizando diferentes medios y modalidades mediadas por tecnologías<sup>329</sup>.

36) *Tener conciencia que la formación en competencias informacionales no se da solo desde las acciones formales de formación, sino también desde la comunicación diaria con los usuarios por diferentes vías: servicio de referencia, préstamo, carteleras, avisos electrónicos, mensajes digitales y demás, por lo cual la ALFIN-COMPINFO implica a toda la biblioteca y su personal: crear la biblioteca como un escenario alfabetizador informacionalmente.*

La formación en competencias informacionales no implica solo cursos o espacios concretos de formación virtual, esta puede darse en todo momento en

---

“Nuestro programa por la gran variedad de estudiantes de distintas culturas y lugares, tiene muy en cuenta todo lo multicultural, y para ello nos hemos apoyado en amigos antropólogos y de idiomas, para hacerlo lo más ajustado a sus realidades”.

<sup>329</sup> “Desarrollar materiales educativos auto-instruccionales (objetos de aprendizaje, tutoriales, etc.) para el desarrollo de competencias informacionales y digitales (JUEGO RALLY - CREATIVA)”;

“Las bibliotecas digitales deben como las físicas tener un programa de formación en competencias informacionales de acuerdo a sus características”;

“Vincular la formación teniendo en cuenta el repositorio de la Universidad como fuente de información y las características de los usuarios virtuales”.

que haya relación con la biblioteca o con el programa mismo, sea en lo presencial o en lo virtual. Si se retoman conceptos de la gerencia de servicios, se puede indicar que todo “momento de verdad” con la biblioteca puede ser un momento de formación mediado por personal en diferentes funciones de la biblioteca, o por distintos medios de comunicación masivos o alternativos. En esta línea, es necesario destacar que especialmente el servicio de referencia presencial o virtual (habitualmente vía chat) puede ser parte del mismo programa de ALFIN-COMPINFO, ya que la tendencia es que no solo el contacto con el usuario se debe remitir a indicar dónde está tal o cual recurso, sino a mirar como con claves cortas, con tips, puede ayudarle a formarse para que sea más autónomo, para que su necesidad de información y/o duda quede satisfecha y aprenda para la próxima necesidad o duda similar<sup>330</sup>.

*37) Relacionar y valorar previa y complementariamente los niveles de las otras competencias relacionadas con la ALFIN-COMPINFO (alfabetización funcional, digital, en medios; conocimiento de otros idiomas) para identificar las potencialidades reales de los participantes de adquirir competencias informativas y diferenciarlas-relacionarlas de las competencias que implican esas otras alfabetizaciones (multialfabetismo)*

Las competencias informacionales no están aisladas de otras competencias, por el contrario, los niveles en otras competencias (alfabetizaciones) pueden determinar un mejor rendimiento en las informacionales, como lo son la lectura comprensiva (alfabetización funcional), el manejo de otros idiomas, la adecuada utilización de las TIC (alfabetización informática-digital), la actitud crítica frente a los medios masivos de comunicación (alfabetización en medios), entre otras. Por tanto, conocer los niveles de los participantes en esas otras competencias gracias a estudios de otras áreas de la universidad puede ser un

---

<sup>330</sup> “Ampliar la visión del bibliotecario de referencia e integrarlo con la formación en ALFIN, crear espacios/oficinas de orientación”; “Integrar el servicio de referencia con ALFIN”; “Integrar la formación grupal con los servicios de referencia (uno a uno)”; “Muy importante la implicación y participación de la mayoría de los bibliotecarios del servicio”; “La implicación del personal es fundamental, contamos con más de 25 bibliotecarios implicados en el programa”; “Mas compañeros bibliotecarios se están integrando como instructores en línea y de forma presencial como parte de esta oferta educativa”; “Todos los bibliotecarios deben conocer y participar en todos los servicios, entre ellos ALFIN. Esto posibilita el trabajo intra-disciplinario”.

gran aporte, o trabajar en conjunto con esas dependencias para generar grandes diagnósticos de multialfabetismo, y tras ello, ofrecer una formación de multi-competencias sería una importante alternativa, una posibilidad de mayor motivación y optimización de recursos<sup>331</sup>.

*38) Trabajar el diseño instruccional y los objetos de información y aprendizaje de ALFIN-COMPINFO, desde que el contexto lo posibilite, considerando la perspectiva del acceso abierto (open access) y de los repositorios, con el objetivo que esta formación, esos recursos informativo-formativos, puedan utilizarse en cualquier momento y beneficiar a más universitarios, a más ciudadanos, y cumplir así una función social de información-formación, además de posibilitar un intercambio mayor de experiencias con otras bibliotecas y la validación de los mismos en distintos contextos.*

Los programas de en ALFIN-COMPINFO pueden beneficiar no solo a determinados grupos poblacionales de una universidad, sino también a otros grupos poblacionales de otra universidad, de otra comunidad, además que pueden ser una guía para otras universidades-bibliotecas para conocer qué están haciendo otros, quién puede apoyarlos-asesorarlos si quiere iniciar o crecer en el propio programa. A su vez, cuando las opciones de acceder a los objetos de información y de aprendizaje no se circunscriben solo a estar conectados desde las instalaciones de la universidad, da más oportunidades para que los que quieran formarse puedan hacerlo según su comunidad, sus tiempos, de forma más personalizada y autónoma. Por tanto, asumir el acceso

---

<sup>331</sup> “Hay que pasar de CI a CI2 (competencias informáticas e informacionales): adaptar las competencias informacionales al ámbito digital. Para ello necesitamos incorporar nuevos contenidos y establecer nuevas alianzas para las CI2 (involucrando a todos los agentes implicados: docentes, informáticos, bibliotecarios, pedagogos...)”; “Sabemos que las competencias en información es algo más amplio y en el mundo actual se habla más de *trsliteracy*. Además el mundo actual hace necesario tener competencias digitales, de idiomas, en medios, etc.”; “Se están comenzando a considerar no solo las competencias informáticas y las informacionales, sino también las mediáticas”; “Que los instructores DHI deben ser expertos en habilidades informativas pero ayuda mucho si son expertos en habilidades mediáticas y en habilidades científicas también”; “Si queremos pasar de la información al conocimiento es necesario desarrollar una serie de competencias relacionadas con la multiafabetización, la lectura crítica (búsqueda, selección, análisis, procesamiento de la información) y la producción de mensajes mediáticos propios (utilizando diferentes lenguajes y canales)”; “En favor de la integración de las CIAs en la currícula, se está iniciando un trabajo cooperativo con docentes que están rediseñando materias básicas dentro del modelo educativo del Proyecto Aula, al que se están incorporando los CLA Scoring Criteria, para materias como habilidades de pensamiento, lectura y redacción; apoyándolos en la forma en que se ha de tratar la información para las tareas, proyectos de investigación, ensayos, así como tesis”.

a la formación, a los objetos de información y de aprendizaje con una perspectiva desde el *open access* es un aporte importante, además un paso inicial para ir pensando en la tendencia más actual de la formación en línea como son los cursos masivos online abiertos (MOOC)<sup>332</sup>.

**39) Conseguir la continuidad y el desarrollo gradual del Programa para una mayor cobertura en la formación y un impacto significativo, al abarcar mayor cantidad de usuarios: estudiantes, profesores, investigadores, empleados y/o egresados.**

Visualizar siempre la forma cómo el programa de ALFIN-COMPINFO puede llegar a más beneficiarios debe ser una actitud continua de los coordinadores y/o formadores. Ese crecimiento debe ser planeado para poder responder efectivamente, teniendo claros los recursos necesarios y cómo gestionarlos, pero habiendo definido sobretodo, cuáles son los reales y potenciales usuarios de esta formación que el programa por las características de la universidad ha elegido. Es decir, si se dirigirá o no, en el presente o en el futuro, a los estudiantes (de pregrado, maestrías y/o doctorado), a los profesores-investigadores (de planta y/o transitorios), a todos los empleados y directivos, y si tendrá acciones de extensión con los egresados de la misma universidad o si impactará socialmente con acciones formativas (gratuitas o por cobro) a públicos externos (empresas, otros profesionales no egresados, comunidades, población en alto riesgo, entre otras)<sup>333</sup>.

---

<sup>332</sup> “Trabajar desde la perspectiva de open access todo lo relacionado con ALFIN desde las universidades para que sea aporte a otras universidades o tipologías de bibliotecas y sus usuarios”; “Vincular los procesos de ALFIN con los de open access y de repositorios instituciones enfocado a docentes e investigadores”; “La integración en el currículum se adapta según las necesidades de cada titulación (para estudiantes), necesidades para el investigador docente (para PDI), necesidades para la gestión (del PAS), necesidades sociales (colectivos sociales a quienes la dirigimos o sociedad en general a través de los objetos de aprendizaje que ponemos en open access)”; “desde ya estamos visualizando el ofrecer varios de nuestros cursos de ALFIN como cursos MOOC”.

<sup>333</sup> “Crear una oficina de asesorías en competencia informacional para profesores, estudiantes de posgrado y públicos externos; para detectar temas de impacto en la comunidad relacionados con ALFIN”; “Tener en cuenta a los egresados como público a formar”; “La articulación del trabajo con la línea de proyección social del programa permitió lograr un mayor impacto y visibilidad en las comunidades vulnerables con las que se viene trabajando”; “Buscar integrar a las comunidades menos favorecidas, ir de la inclusión-alfabetización digital a lo informacional”.

40) *Lograr la actualización constante de los contenidos, medios didácticos-tecnológicos y de los ejemplos disciplinares en relación con la información, para generar una más pertinente respuesta a los participantes y mayor motivación para el aprendizaje*

Crear un curso, tutorial, manual, etc. de formación en competencias informacionales es un desarrollo importante que en su momento puede ser el más pertinente y posible con los recursos disponibles. No obstante, los grupos poblacionales cambian sus comportamientos informacionales, las opciones tecnológicas varían (más inalámbricas, más táctiles, por ejemplo), la disponibilidad de recursos pueden ser diferentes y la experiencia misma de lo que ha funcionado mejor o no tanto, es algo que se va dando con el paso del tiempo y de la formación, unido finalmente a los propios cambios temáticos de cada disciplina. Teniendo en cuenta esto, es necesario que el programa esté atento a las posibilidades de actualización, sea de todo el programa, de un curso o material en específico según sea necesario y/o posible, lo importante es estar atentos y abiertos a estos cambios para lograr mejores resultados de enseñanza-aprendizaje<sup>334</sup>.

41) *Considerar como temática de formación, la gestión de información, tanto de fuentes físicas o digitales, teniendo en cuenta sus potencialidades y las realidades contextuales que facilitan o no el acceso y uso de determinadas fuentes*

La formación de todas las subcompetencias informacionales puede orientarse desde la disponibilidad de recursos de información físicos, como de recursos de información digitales-virtuales. Centrarse en una u otra tendencia depende del comportamiento informacional de quienes se formarán, de la disponibilidad o no de recursos tecnológicos, de las características de información y de

---

<sup>334</sup> “Los cursos, actividades y demás tienen un ciclo, un momento que sirvieron y que deben actualizarse o cancelarse”; “Establecer un proceso de formación de instructores DHI permanente es la base de la operación del proceso de gestión de competencias informativas y que todos, absolutamente todos, necesitamos renovar y actualizar nuestras habilidades informativas tan rápido se van incorporando novedades en la industria editorial y las tecnologías de la información y comunicación (cada 6 meses, al menos)”; “Adaptación constante. Cada curso académico se valora e introducen adaptaciones según los resultados”.

publicación-generación de conocimiento de cada disciplina. Sin embargo, para lograr una formación más integral, es siempre mejor un justo equilibrio, para que así no haya usuarios que interactúan muy bien (tienen las competencias) cuando la información es de una manera, pero no tanto de la otra, y viceversa. Hay una tendencia actual a privilegiar por sus potencialidades la información digital-virtual y sus mediaciones, pero hacerlo solo con esta tendencia priva adquirir y practicar estas competencias con otras realidades informativas que en la misma universidad o en su desarrollo profesional tendrán que enfrentar según cada contexto, y donde la información física es la más abundante y trascendental para la toma de decisiones<sup>335</sup>.

*42) Tener claridad que la formación en competencias informacionales y el desarrollo de estas competencias por parte de los estudiantes dentro de los años de desarrollo de su formación universitaria, dependerá tanto de la organización de cursos/actividades concretas para esta formación, como de la conciencia que se tenga de la importancia de estas competencias por parte de los profesores y sus propios niveles de competencia en la gestión de información académica-científica*

En muchas universidades se asume que los profesores tienen las competencias informacionales y por eso se centran solo en los estudiantes, en otras se asume que ni los profesores ni los estudiantes tienen las suficientes competencias, pero que es más fácil-conveniente llegar a uno o ambos grupos poblacionales, y ello, en definitiva, determina con quién y la forma de desarrollar el programa de ALFIN-COMPINFO. Lo ideal sería que los estudios de comportamiento informacional, de diagnóstico de las competencias informacionales previas, se hicieran para todos, los reales y potenciales usuarios de esta formación, para así ajustar mejor la misma. Diferentes investigaciones han demostrado que los profesores universitarios, según diferentes contextos y realidades (sobre todo según sus niveles de formación, el manejo de otros idiomas, de la tecnología y el haber estudiado en otros

---

<sup>335</sup> “La formación y las fuentes de información físicas o digitales debe hacerse según el nivel de cada público para no saturar”; “Las competencias informacionales no se centran solo en la información digital, implican todos los tipos de información y todos los formatos”.

países, especialmente de los avanzados en IL-INFOLT) tienen más o menos competencias informacionales. Por tanto, se debe tener siempre presente estos posibles niveles en los profesores, para ofrecerles alternativas de formación en ALFIN-COMPINFO, ajustadas a sus intereses y a sus conocimientos-competencias previas, pero teniendo cuidado en no generar reacciones negativas, generar susceptibilidades en éstos, lo cual depende mucho de la cultura académica, del reconocer lo que se sabe y no se sabe, ya que el profesor universitario “no es un sabio en todo”<sup>336</sup>.

*43) Desarrollar los programas de Alfabetización Informacional no solo desde la perspectiva de educación formal en la universidad y desde el accionar de las bibliotecas académicas, sino también desde los programas de actualización, de educación continua, de extensión que requieren las organizaciones (empresas o instituciones sociales y comunidades) para así apoyar la formación en las competencias laborales-profesionales-ciudadanas que exige la sociedad actual, en relación con la información y la gestión del conocimiento y el capital social, y mediante ese accionar de extensión, cumplir con la responsabilidad social de toda universidad o biblioteca, a su vez, en los casos que sea pertinente, tener una fuente de financiación alternativa para la misma sostenibilidad económica del programa de ALFIN-COMPINFO.*

La ALFIN-COMPINFO puede ser, por un lado, una forma de responsabilidad social de las bibliotecas; pero a su vez, una manera de consecución de recursos económicos al ofrecer la formación a empresas, a profesionales con posibilidades de retribuir un determinado valor por una formación en esta temática que sea de calidad y pertinente según sus intereses y los de sus organizaciones. Un plan de ALFIN-COMPINFO puede considerar estos públicos como parte de su accionar de extensión. El hacer estas acciones

---

<sup>336</sup> “Si las competencias informacionales de los docentes no se actualizan, difícilmente se actualizarán o se convertirán en una práctica cotidiana en los estudiantes”; “La clave para expandir la ALFIN es convencer y formar a los profesores de los diferentes niveles académicos (inclusión informacional)”; “Cuando iniciamos los profesores creen que saben todo lo relativo al acceso a la información de su disciplina, pero en la medida que avanzamos son capaces de reconocer lo que no sabían y tener una mejor actitud de aprendizaje, dejan de ser soberbios”.



externas de formación además de la satisfacción por la responsabilidad social o el beneficio económico, ayuda al posicionamiento del programa, de la biblioteca y la universidad misma. A su vez, estas acciones de extensión de ALFIN-COMPINFO permiten conocer cómo estas competencias pueden llevarse a cabo, a tener ejemplos concretos y reales de su aplicabilidad en la empresa, en organizaciones sociales, en la ciudadanía y ello es un insumo valioso para la formación-ejemplificación en la formación de los grupos poblacionales de una universidad: estudiantes, profesores-investigadores, empleados y/o directivas<sup>337</sup>.

*44) Tomar conciencia de la necesidad de tener una coordinación específica del Programa y que el formador debe tener un perfil que implica tanto poseer competencias informacionales-informáticas como pedagógicas-didácticas, y especialmente, presentar motivación y potencialidades para ser un buen facilitador de aprendizajes*

Un programa de ALFIN-COMPINFO tiene mejores resultados, más posibilidades de crecimiento y de impacto al interior de la universidad y externamente, si logra conformar un grupo de trabajo constante, donde haya una coordinación que apoye y oriente la formación misma y pueda realizar diferentes acciones de gestión para el buen funcionamiento del programa, para poder llegar a diferentes grupos poblacionales o Facultades-Escuelas, para la consecución de recursos, etc. Pero a su vez, un grupo que cuente con formadores (permanentes y hasta adicionales, de apoyo) que tengan el perfil más idóneo, que les guste formar (que sea parte de su vocación) y trabajar en equipo, que se hayan cualificado y estén dispuestos a aprender y desaprender, con el fin último que estas competencias puedan estar presentes en más y más personas para su beneficio en lo académico, investigativo, profesional y/o personal. Teniendo en cuenta esto, si hay personas exclusivas para dedicarse

---

<sup>337</sup> “Ver la ALFIN como una fuente de recursos económicos externos (Extensión)”; “Que la extensión de ALFIN sea tanto para otros niveles de educación como para empresas y otros tipos de bibliotecas u organizaciones sociales”; “Hemos incluido en nuestro programa la formación para externos (reciclaje, actualización de competencias informacionales)”; “La proyección social es importante y trabajamos con sectores externos a la Universidad”; “Trabajar las competencias informacionales desde las empresas”; “Conocer las habilidades profesionales en las organizaciones para luego desarrollar las informacionales”; “Exista parceria entre os projetos de extensão pertencentes à universidade”.

a la formación y si se tienen definidos perfiles para estos coordinadores y/o formadores, y ambos aspectos se tienen presentes en los procesos de selección o de evaluación del desempeño, los resultados serán mucho más positivos, aunque siendo conscientes que las dinámicas de ese grupo de trabajo y hasta la denominación de sus integrantes (como bibliotecarios, como formadores o como profesores...), al interactuar con quienes se forman dependerá de cada contexto<sup>338</sup>.

### 6.4.3 Procesos de Aprendizaje

*45) Identificar las competencias informacionales como un aspecto fundamental tanto para un mejor rendimiento académico-científico-laboral como para su aprendizaje permanente y colaborativo, para su pensamiento crítico (“para toda la vida”)*

Cuando los estudiantes o grupos poblacionales a los que se puede dirigir la formación están conscientes de la importancia de estas competencias, su motivación, su apoyo al programa, se convierte en un aspecto fundamental para el crecimiento y la sostenibilidad del mismo, para el posicionamiento de la biblioteca y de los bibliotecarios. La importancia de la ALFIN-COMPINFO está en todo su potencial para mejorar el rendimiento en diferentes esferas de la vida, en que sean unas competencias que permitan que aunque cambien las temáticas se pueda gestionar la información, adquirir nuevos conocimientos, siempre con una actitud crítica desde el presente y hasta el futuro<sup>339</sup>.

---

<sup>338</sup> “Generar una unidad-grupo de formación y cada uno aportar sus potencialidades”, “Contar con un grupo de formadores de apoyo, no vinculados exclusiva o directamente a la biblioteca”; “Es necesario desarrollar un perfil en competencias docentes para el bibliotecario”; “Generar un perfil de ‘bibliotecarios temáticos’ que según cultura académica y necesidades de información apoye la formación”; “Se debe reforzar más la formación de los bibliotecarios para ser formadores en sentido integral y que se asume como un perfil laboral que se solicite”; “Es importante capacitar al bibliotecario en procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollando un perfil que lo convierta en bibliotecario docente”; “Maior disponibilidade de tempo e valorizaçãõ da equipe de desenvolvimento”.

<sup>339</sup> “Se debe mercadear el programa intensamente, participar de las reuniones de facultad, presentarlo a los directores de cada departamento académico, ver cada oportunidad de reunión profesional o social para llevar el mensaje de que tenemos este programa que impacta el aprendizaje de por vida, etc.”; “Si no hay un cambio de fondo, sigue siendo muy instrumental la formación más que el posibilitar el aprendizaje

*46) Valorar los conocimientos y experiencias previas de los participantes y sus intereses, como fuente de aprendizaje significativo*

Los estudiantes aunque estén iniciando la universidad o estén iniciando su formación en el programa de competencias informacionales, tienen experiencias previas (positivas o negativas, eficaces o no tan eficaces) en el acceso, conocimiento y uso de la información. Un programa de formación en ALFIN-COMPINFO no debe partir de cero, debe conocer qué saben, qué comportamientos en relación con la información tienen y han tenido, y a partir de esa información, ajustar más el programa, motivarlos, generarles “autoestima informacional” cuando sienten que no saben mucho o “humildad informacional” cuando sienten que lo saben todo por ser hábiles en el uso de las tecnologías. Partir de la valoración de lo que saben, es reconocer un postulado clave en el aprendizaje actual, desde una perspectiva socio-constructivista, como lo es el aprendizaje significativo<sup>340</sup>.

*47) Reconocer las diferencias y exigencias disciplinares de los participantes en relación con la información y las distintas expectativas de formación según las culturas académicas*

Aunque las competencias son las mismas, la importancia y aplicación constata de algunas de esas subcompetencias depende de la cultura académica y de las prácticas y realidades de cada disciplina. Por tanto, aunque un programa de ALFIN-COMPINFO puede ser genérico para toda una universidad pues son las mismas competencias, el mismo puede ser también especializado ya que los ejemplos y determinados énfasis, sí pueden ser dependientes directamente de cada disciplina. Cuál tendencia es mejor, la respuesta es la misma, depende de cada contexto y sus posibilidades, lo importante es tener en cuenta esas diferencias y el potencial de cada modalidad, la general o la específica-

---

problemático”; “Es muy importante contextualizar la formación de ALFIN de forma que el alumno vea su utilidad a corto plazo, debe tener una vertiente, no solo científica, sino de aplicación a su vida diaria”.

<sup>340</sup> “Tener una visión positiva de los estudiantes (evitar predisposiciones) sobre su contexto social, nivel de aprendizaje, comportamiento informacional”; “Se debe tratar de profundizar en lo cognitivo y el trabajo colaborativo-constructivista y no solo en lo instrumental que implica la ALFIN, para que se dé un aprendizaje real. Se pueden trabajar todas las competencias pero de manera cognitiva o socio-constructivista”.

disciplinar, o la combinación de las mismas con un programa mixto, donde se potencien unas competencias generales y unas específicas<sup>341</sup>.

48) *Diagnosticar y reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los participantes, sus ritmos y estilos de comportamiento Informacional (novato, intermedio, avanzado u otros) y propender por su aprendizaje autónomo, siendo conscientes que los cambios generacionales, y por ende, de cultura informacional son cada vez más cortos, por tanto, esos diagnósticos, esos estudios del comportamiento informacional, deben ser continuos y periódicos para que la formación se ajuste a esas realidades cambiantes.*

Para ofrecer una adecuada formación hay que conocer a los usuarios. En épocas anteriores los estudios de usuarios (indagando especialmente variables socio-demográficas) podían ser suficientes, pero en la actualidad con los cambios constantes de las tecnologías y su influencia en la forma de interactuar con la información, se hace necesario tener el enfoque de estudios de comportamiento informacional (*information behaviour*). Estudios de comportamiento que según los diferentes niveles establecidos puedan ayudar a ubicar a los usuarios en determinado nivel (novato, intermedio, avanzado u otros) y que su formación parta desde ese nivel, valorando así sus conocimientos previos, además de ser más segmentada y/o hasta personalizada. Estudios además, que ante las realidades cambiantes, deben ser continuos porque cada generación es distinta en muchos aspectos y lo informacional-tecnológico es uno de ellos<sup>342</sup>.

---

<sup>341</sup> “Es importante definir las competencias de ALFIN adaptadas a cada disciplina o sector profesional”; “Trabajar como Sistema de Bibliotecas también en formación aunque respetando las diferencias disciplinares y contextuales”; “Generar materiales y contenidos de manera colaborativa, interdisciplinaria para aspectos generales a todos los estudiantes pero con módulos específicos por disciplinas desde el conocimiento de los bibliotecarios de cada biblioteca”; “Tener un programa general y darle cada biblioteca su especificidad por su contexto educativo, disciplinar y recursos disponibles”; “Es importante definir las competencias de ALFIN adaptadas a cada disciplina o sector profesional”.

<sup>342</sup> “Si no se el comportamiento informativo no podemos hacer alfabetización informacional”; “Tener claro que la ALFIN depende del contexto, del comportamiento informacional de cada grupo poblacional”; “Es necesario hacer más estudios de comportamiento y cultura informacional que estudios de usuarios tradicionales (cuando se hacen)”; “Para dar el paso a ALFIN, es necesario tener conciencia de la importancia y la relación de los estudios de comportamiento informacional y las TIC, y formar a los bibliotecarios y futuros bibliotecarios en esta temática”; “Diseñar el programas con base en teorías educativas y modelos de comportamiento informativo”; “Precisamos identificar o grau de habilidade de cada participante para posteriormente estabeceremos grupos que tenham características afins”.

*49) Mejorar la motivación de los estudiantes para la formación en competencias informacionales, no solo a partir de temas de interés académico sino también de los temas de interés personales-sociales que generen más motivación inicial hacia el aprendizaje de estas competencias, y así, resaltar su importancia, no solo exclusivamente para su vida profesional-científica-académica sino también para su otros roles como persona-ciudadano*

Para muchos estudiantes no es claro el por qué deben aprender estas competencias si con Google puede parecerles que todo es suficiente, lo que conduce a que su motivación intrínseca o extrínseca no sea la mejor. Desde esa visión, una estrategia motivacional clave es mostrar cómo en su vida diaria tener más competencias informacionales, poseer una buena capacidad para cada subcompetencia, les permitirá tomar mejores decisiones. Esa estrategia puede desarrollarse con trabajos basados en problemas y decisiones cotidianas que impliquen información, lo cual los acerca a las competencias mismas y luego cuando su aplicación sea más para ámbitos académicos, científicos y/o profesionales dichas competencias estarán más apropiadas, serán más cercanas y ello facilitará todo proceso, permitirá mejores resultados e impacto<sup>343</sup>.

*50) Presentar claramente a los estudiantes u otros grupos que vayan a recibir la formación en ALFIN-COMPINFO los objetivos-alcances de esta formación, para así evitar mayores o menores expectativas y compromisos, y a su vez, evidenciar que esta formación puede asumirse de manera gradual por diferentes niveles o subcompetencias (si está estructurado de esa manera el programa), y que cada una es muy importante.*

Si a los estudiantes se les presenta claramente lo que deben realizar, lo que se espera de ellos, hasta dónde se les puede exigir, su desempeño presenta mejores resultados. Dicha claridad les permite, por un lado, ver para qué les puede servir esta formación, y por otro lado, que aunque aparentemente les

<sup>343</sup> “La formación en ALFIN debe tener una vertiente, no solo científica, sino de aplicación a su vida diaria”; “El trabajo lo hacemos por portafolios y resolución de problemas pero la primera parte es sobre decisiones informativas de su cotidianidad: comprar algo..., hacer un viaje... etc. y eso los ha acercado y dado muy positivos resultados”

implique más trabajo y ello no sea una temática tan directamente de su programa académico o de la carrera de la cual se graduarán, sus resultados tanto en un futuro cercano como lejano impactarán positivamente su desempeño académico, investigativo, profesional y hasta personal. Presentar claramente esos objetivos y alcances facilita también, que entiendan el por qué de las diferentes actividades formativas y las evaluaciones que tendrá que presentar y cumplir para poder afirmar que alcanzaron los objetivos, que son competentes informacionales en todas las competencias, en determinado nivel, o en alguna(s) subcompetencia(s) en específico<sup>344</sup>.

*51) Vincular la formación de ALFIN-COMPINFO que estén desarrollando los participantes, con trabajos concretos de sus cursos, trabajos de investigación, desempeño docente-científico y/o administrativo*

Que esta formación sea pertinente, que sea significativa, es un asunto de mayor importancia pues de ello depende la motivación y disposición para el aprendizaje. Cuando las actividades y ejemplos son alejados de sus intereses, de su contexto, de su nivel generacional, de su disciplina de estudio y/o trabajo, los resultados no son tan positivos que cuando los trabajos para esta formación están directamente relacionados con su disciplina, con trabajos concretos de otras asignaturas. Cuando es así, sí le ven la utilidad a esta formación y la motivación y deseo de hacerlo mejor para alcanzar mejores logros (nota, evaluación de aprobado, reconocimiento) se hace evidente<sup>345</sup>.

---

<sup>344</sup> “Si los estudiantes no conocen lo que se les evaluará y el por qué su motivación y compromiso desde un inicio flaquea”; “Cuando se les presentaba las actividades y trabajos que deben realizar para poder aprobar el módulo siempre habían quejas y protestas, que para qué esa formación, pero cuando se fue más claro con los objetivos y su importancia para su vida en la universidad y futura, su actitud cambió y los resultados al terminar se notaron”; “Se deben siempre indicar muy claramente los indicadores de evaluación, lo que se quiere que aprendan, el nivel de las subcompetencias que logren”.

<sup>345</sup> “Funciona el aprendizaje mejor si, aunque solo se explique en el contexto de una asignatura ALFIN, los profesores exigen el desempeño de lo aprendido en los trabajos académicos de los alumnos”; “Si las actividades durante la formación de ALFIN se relacionan con las de otros cursos y el profesor lo reconoce, los resultados son mucho mejores, por eso tratamos siempre conectar la formación con sus materias de ese semestre que están cursando”.

*52) Desarrollar las actividades formativas del Programa con didácticas activas específicas (aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en casos, concursos, etc.) que faciliten, motiven y generen retos en los estudiantes para el aprendizaje de las competencias informacionales*

La formación tradicional ya no es la única ni la mejor manera de hacer llegar un conocimiento, mucho menos con las nuevas generaciones. Ante esa realidad y los aportes de la psicología educativa sobre didácticas más activas que generan más atención, motivación y resultados más pertinentes (“que sirve para algo”, como dicen los estudiantes), un programa de ALFIN-COMPONFO debe considerar diferentes didácticas que permitan ese papel más activo, significativo, constructivo. Diferentes programas que han asumido esta didáctica con distintas actividades y evaluaciones (aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en casos, concursos, etc.) han presentado resultados muy positivos. En este aspecto hay que tener muy en cuenta el área disciplinar y la tradición o realidad actual de aprender, más de manera tradicional o de manera más problematizadora o crítica. Para lograr esto, se hace evidente que los coordinadores y/o formadores deben crecer en sus competencias, en su formación en aspectos pedagógicos y didácticos, además de contar con el apoyo de áreas de la universidad especialistas en estos asuntos<sup>346</sup>.

*53) Presentar y motivar la adquisición de las competencias informacionales como una labor de disfrute, de reto, de espíritu científico, para ubicar la información precisa y utilizarla para beneficio personal, académico, profesional y/o social*

Hay que presentar la formación en estas competencias no como un compromiso-requisito académico a cumplir, sino como un reto, ya que estas competencias implican ser una especie de detective, de realizar un reto con determinada temática y tras seguir las diferentes subcompetencias, alcanzar

---

<sup>346</sup> “Deberíamos desarrollar herramientas propias que les inciten a aprender por sí mismos, mediante problemas que atraigan”; “Estaría bien plantear que los propios alumnos creen los problemas o traigan algunos específicos que resolvamos entre todos”; “Técnicas didácticas como un aprendizaje basado en investigación (ver Univ. de California en Berkeley) cambia el concepto de una biblioteca”; “É importante avaliar a aprendizagem dos alunos após o programa através do preenchimento de relatórios”.

los resultados esperados. Esta situación hace que no sea extraño que varios programas enfoquen el nombre del mismo a esa tendencia de reto, a realizar actividades que involucren los concursos, los juegos, lo cual va acorde con algunas características significativas en las nuevas generaciones<sup>347</sup>.

*54) Propender porque el lenguaje oral, textual y/o audiovisual que implica la formación en ALFIN-COMPINFO por diferentes modalidades, medios o contenidos, sea acorde a los conocimientos, nivel generacional y/o cultura de los destinatarios, para de esa manera garantizar que la formación sea más comprensible y apropiada, sin caer en excesivos informalismos o formalismos que generen lejanía o rechazo con las temáticas-competencias sobre las que se están formando, y hasta por el nombre mismo del programa.*

El lenguaje, los ejemplos, los casos para desarrollar la formación deben ser acordes a cada grupo poblacional, a sus edades, a sus culturas académicas (disciplinares). Por tanto, aunque las competencias sean las mismas, debe ser diferente la forma en que se les presenten los contenidos, la forma en que se les hable, para no generar lejanía o falta de formalismo, según sea el caso. El saber cómo y cuándo enfocarlo de una u otra manera depende del conocimiento del contexto por parte del formador, de sus competencias comunicativas y del buen trabajo conjunto para estar preparado para actitudes de atención o desatención al tema, de ignorancia o de soberbia, de ligereza o complejidad, de silencios o de participación activa, entre otras. Es en este aspecto que entra la consideración del nombre para el programa completo o para algún subprograma, para que sea atractivo, para que no genere lejanía. En este aspecto, es necesario no olvidar la carga negativa que tiene el término “alfabetización” y que por ende para el ámbito profesional, de estudiosos o desarrolladores de la temática el hablar de alfabetización informacional

---

<sup>347</sup> “Generar interés mediante el juego, la competencia entre los mismos estudiantes y premiación para esos concursos”; “Los estudiantes y profesores conllevan muchas veces un espíritu competitivo, orientar la formación de manera constructiva para aprovechar ese espíritu competitivo, como un reto puede dar buenos resultados, aunque también presentado que para lograrlo se necesita un trabajo conjunto, colaborativo, ya que entre varios se busca, evalúa y publica habitualmente mejor”; “Para os cursos onde a disciplina não é obrigatória, é preciso convencer os alunos sobre os benefícios e vantagens da Competência em Informação, especialmente para graduação”.



(“*information literacy*”) no debiera ser problemático, pero para los usuarios finales, para los que recibirán la formación, sí debieran haber otras opciones de nombres, más comunicativos y hasta mercadológicos<sup>348</sup>.

*55) Identificar que los cursos y actividades formativas en competencias informacionales permiten mejores resultados de aprendizaje cuando se desarrollan desde una perspectiva más segmentada y personalizada, que implique grupos no muy grandes y el trabajo en intereses particulares y disciplinares, aunque con una amplia cobertura que abarque a la mayor cantidad de integrantes de la comunidad universitaria que requiere esta formación*

La posibilidad de trabajar en forma más segmentada o personalizada estas competencias, sea presencial, combinada o virtualmente puede ser un ideal, pero ello depende directamente de los recursos disponibles, del tamaño de las universidades y de los públicos reales y potenciales a los que se dirige la formación en ALFIN-COMPINFO. Diferentes casos evidencian que entre más posibilidades de segmentación-personalización se obtienen mejores resultados, por lo que siempre es mejor que se pueda lograr más esta tendencia, aunque ello no quiere decir que si se es muy masiva y general la formación, no se puedan obtener de manera positiva estas competencias, pero la segmentación y personalización da más posibilidades de éxito. Esta situación implica un reto para todo programa de ALFIN-COMPINFO cuya decisión depende de cada programa y contexto, el preferir mayor cobertura o el preferir mayor calidad, o llegar a un punto medio sin sacrificar la una o la otra ya que ambas son importantes en un proceso formativo actual<sup>349</sup>.

---

<sup>348</sup> “Es necesario generar sintonía entre el lenguaje y los conocimientos de TIC de los estudiantes”; “Contar con un aula informática con el nombre del programa que sea atrayente a los estudiantes”; “Adaptar el nombre del curso a la mejor receptividad de los estudiantes”.

<sup>349</sup> “El programa está enfocado al usuario, conforme a la segmentación del mismo, según las necesidades específicas de cada segmento”; “Es importante centrarse en determinadas acciones y estrategias y trabajarlas, más que tener un alcance que luego no se puede soportar”.

*56) Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación formativa y sumativa, opcional u obligatoria, y de impacto, de los participantes del Programa*

Los criterios e instrumentos de evaluación deben estar acordes a las características de cada grupo poblacional a formarse y a los resultados estratégicos y de aprendizaje que se quieren alcanzar y luego poder mostrar-evidenciar. Esto solo se logra si desde el inicio el grupo de trabajo lo considera, si se tiene en cuenta lo que se espera a nivel de las subcompetencias en cada momento de la vida universitaria que se logre. Esa evaluación debe ser tanto al inicio, como durante el proceso y al final, debe además tratar de analizar y evaluar a futuro sus impactos. Esos criterios dependen en gran medida de la clasificación de las subcompetencias y los estándares a alcanzar según los niveles definidos o no (básico, medio, avanzado, u otras posibles denominaciones-alcances). En este sentido las rúbricas, los test, son una herramienta clave<sup>350</sup>.

*57) Permitir y valorar la autoevaluación de los participantes (de entrada, durante la formación y al final) como parte del proceso formativo, aunque esta valoración, retroalimentación, no puede ser la única medición para detectar si se adquirieron o no estas competencias, si el proceso formativo fue o no exitoso, por tanto, se hace necesario tener otras metodologías e instrumentos de medición, más de los aprendizajes que de los niveles de satisfacción.*

La medición de los aprendizajes no puede circunscribirse solo a una metodología e instrumentos de evaluación, sino que debe tener varias opciones a comparar para obtener resultados más confiables. Se debe generar y motivar instrumentos de autoevaluación por parte de los participantes para que ellos mismos evalúen las competencias que han adquirido y las que les faltarían,

---

<sup>350</sup> “Es necesario tener claro las mediciones de inicio y de final”; “Resulta más cómodo utilizar una sola nota para el desarrollo de todas las competencias transversales aunque la evaluación sea individualizada”; “Se deben siempre indicar muy claramente los indicadores de evaluación, lo que se quiere que aprendan, el nivel de las subcompetencias que logren”; “Es necesario hacer evaluaciones del impacto de la formación en procesos educativos futuros o en aspectos laborales, socio-productivos”.

pero se necesitan evaluaciones más dirigidas, donde ellos demuestren qué si han alcanzado dichas competencias, y en los casos que sea apropiado, esa comparación, ese cruce de resultados, dé la nota positiva, la aprobación, del mismo, ya que es posible verificar-autoverificar las competencias informacionales adquiridas<sup>351</sup>.

*58) Garantizar que los formandos puedan tener, tras pasar por las diferentes ofertas formativas, un espacio presencial o virtual donde puedan actualizarse, recibir respuesta a alguna duda, o recordar y autoformarse en alguna de las subcompetencias informacionales, bien sea en un aspecto teórico-conceptual o en uno aplicado-instrumental, ya que es clave que hayan espacios para que la formación en ALFIN-COMPINFO sea continua al interior de la universidad.*

La formación en las competencias informacionales debe ser un compromiso permanente de la biblioteca, de los coordinadores y/o formadores, y de la Universidad misma. Esto implica que un participante tras pasar la oferta formativa que se le puede ofrecer (sea curricular o no, sea obligatoria o no, sea presencial o no) en algún momento querrá recurrir a un contenido, a una estrategia, a una instrucción, a un ejemplo visto. Por tanto, debe brindársele la opción de retornar a ese contenido y él mismo resolver su duda o recordar algo, o dársele la oportunidad de seguirse actualizando en un aspecto concreto o tener interlocutores para resolver una duda, para satisfacer una nueva necesidad de información y que a pesar de sus competencias informacionales adquiridas, no les ha sido posible. En este aspecto los portales Web con información clave y de guía, y los servicios de referencia presencial o virtual, son una manera de seguir ese participante contando con un apoyo informativo-formativo<sup>352</sup>.

---

<sup>351</sup> “Por motivos de sostenibilidad, hemos apostado claramente por la auto-evaluación de los participantes para aquellas actividades con reconocimiento de crédito o que implican la consecución de la competencia Genérica”; “Que los estudiantes puedan recurrir a instrumentos-test donde durante toda la formación puedan confirmar si están o no adquiriendo determinada competencia es clave para que de esa manera ellos autoregulen y sean más comprometidos con su proceso de aprendizaje, y puedan aprender de sus errores antes de las evaluaciones o aprobaciones definitivas”.

<sup>352</sup> “Gracias a Internet y los servicios de contacto y referencia de la biblioteca hemos podido seguir apoyando a quienes han pasado por la formación y recibir su retroalimentación sobre el impacto de los

*59)Potenciar la creación de comunidades de aprendizaje-de práctica o de redes sociales, presenciales o virtuales, que posibiliten el intercambio de experiencias entre los que han recibido la formación en estas competencias, ya que puede potenciar entre los mismos formandos, con la mediación de los bibliotecarios y/o profesores, que estos sean formadores de otros colegas-pares considerando que la cercanía temática, generacional y demás, ayuda a desarrollar otras alternativas de aprendizaje y a la actualización continua en cada una de las subcompetencias que implica la ALFIN-COMPINFO*

La formación no debe terminar en los cursos. La Web 2.0 ha generado la posibilidad de utilizar espacios no solo para divulgar la oferta formativa que se puede tener, sino para mantener el contacto y que de esa manera los formadores puedan seguir orientando a los participantes (sean estudiantes o profesores); pero especialmente, que entre los mismos participantes intercambien los aprendizajes adquiridos, sus aciertos y errores, y que al ser más cercanos por sus realidades, por sus necesidades y trabajos disciplinarios, pueda así generarse más pertinencia y aprendizaje colaborativo entre ellos<sup>353</sup>.

*60)Facilitar espacios divulgativos, uno a uno o uno a muchos, a quienes se han beneficiado de esta formación, para que sean los principales divulgadores del Programa, ya que la mejor publicidad es la que viene de un referente semejante.*

Para la labor de comunicación-mercadeo que requiere todo programa de ALFIN-COMPINFO, el contar como testimonios de buenos resultados, con estudiantes, profesores-investigadores, empleados y/o directivas amigas, es

---

cursos y cómo podemos mejorarlos”; “Nuestra estrategia de formar es más presencial, pero cuando han pasado nuestros cursos la manera de mantenerlos actualizados o resolverles inquietudes ha sido el sitio Web con los videos y tutoriales que tenemos, además del contacto vía chat”.

<sup>353</sup> “Buscamos orientar pero mediante los foros y otros espacios Web motivamos a que los estudiantes que han adquirido más competencias guíen a otros estudiantes, ya que el aprendizaje es más efectivo cuando el mediador es un par, es nuestra forma de aplicar el concepto de ‘zona de desarrollo próximo’ que postula el socioconstructivismo”; “Nuestro taller pretende que los estudiantes o profesores que asisten, trabajen en equipos, resuelvan en conjunto pues todos tienen experiencias y prácticas que les han dado o no resultado y pueden apoyarse, y en esos espacios nuestra labor es orientadora y mediadora, ya que ellos son los que conocen de su propia disciplina”.

fundamental. Por tanto, escuchar a personas de su mismo rol, o representativas de la universidad y su grupo poblacional, sobre lo que les ha aportado el programa, los aprendizajes adquiridos y el impacto que ha tenido en su desempeño académico, investigativo y laboral, es muy importante. Estos son nuestros aliados clave para evidenciar y motivar el aprendizaje de las competencias informacionales para los grupos poblacionales nuevos o que aún por el alcance mismo del programa apenas se está en proceso de alcanzarlos, ya que de ellos también depende que se abran esas puertas en diferentes instancias, en diferentes facultades-escuelas<sup>354</sup>.

*61) Vincular los procesos de formación en ALFIN-COMPINFO a nivel universitario (pregrado y posgrado) con los procesos de formación de estas competencias en otros niveles educativos previos (primaria y secundaria) y cuando estos no están presentes; tener un accionar claro de extensión y aporte social para facilitar la adquisición de las competencias informacionales, según los niveles pertinentes, de esos otros ámbitos educativos previos*

La universidad debería recibir a los estudiantes con mejores niveles de competencia informacional, si en nuestros países esta formación en los niveles educativos previos (primaria y secundaria) estuviera: más regulada; si se reconocieran como fundamentales-transversales estas competencias, como cada vez se está haciendo a nivel universitario; o si todas las bibliotecas escolares y públicas tuvieran tanto los recursos como la conciencia que deben formar en estas competencias, acorde a los niveles educativos y los intereses y exigencias diferentes de los estudiantes y de los profesores mismos. Hay casos y realidades educativas locales, regionales y nacionales que sí trabajan estas competencias para que los estudiantes las adquieran antes de la universidad, y ya en la universidad, puedan profundizar y ampliar, pero desafortunadamente la realidad mayoritaria no es así. Por tanto, es clave

---

<sup>354</sup> “Contactamos a estudiantes y profesores amigos e hicimos diferentes videos y avisos radiales para divulgar por los medios de la universidad e Internet lo que era el programa y sus beneficios. Esto hizo que muchos estudiantes y profesores que inicialmente habían sido reacios vieran lo que se habían perdido”; “Un profesor cree más en la necesidad de formar estas competencias en sus estudiantes, en sí mismo, si lo escucha de otro profesor”.

identificar los niveles de competencia, el comportamiento informacional con que vienen a la universidad, para así ajustar la formación; pero por otro lado, debería haber el compromiso de las bibliotecas universitarias de apoyar a las bibliotecas escolares y públicas en esta formación (con recursos, contenidos, capacitación) ya que ello al final, les permitirá optimizar su trabajo cuando esos estudiantes, en pocos meses o años, lleguen a la misma universidad<sup>355</sup>.

#### 6.4.4 Evaluación de la calidad y mejoramiento continuo

62) *Capacitar permanente a los formadores (bibliotecólogos, informáticos, profesores de diferentes disciplinas, etc.) y lograr el acompañamiento de expertos en aspectos pedagógicos, tecnológicos e informacionales, buscando generar a su vez, una comunidad de aprendizaje en esta temática formativa.*

Para ser coordinadores y/o formadores en ALFIN-COMPINFO además de vocación, de gusto e interés por querer enseñar a otros, se deben tener ciertas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes). La formación bibliotecológica da elementos claves en lo informacional, no obstante, por la orientación de los currículos o no haber suficiente tiempo y asignaturas, la formación en competencias más relacionadas con lo pedagógico-didáctico, lo tecnológico y lo gerencial-administrativo no es la suficiente. Por tanto, un programa debe contemplar previa o paralelamente al accionar formativo para los grupos poblacionales universitarios, un plan de formación y actualización interno enfocado en esas tres áreas-competencias que como trípode son claves para el proceso de formación. A la par, es importante para un programa contar con capacitadores y asesores que apoyen en determinadas acciones: en

---

<sup>355</sup> “Es muy valioso cuando desde la educación primaria o secundaria, o desde las bibliotecas escolares y públicas se forman a los usuarios, y así cuando estos llegan a la universidad se pueden profundizar más o trabajar otras competencias”; “Para nuestro programa es clave diseñar cursos y talleres en diferentes modalidades para alumnos y profesores de las escuelas preparatorias de la ciudad..., para promover el desarrollo de habilidades informativas en la sociedad y la formación de individuos alfabetizados digital e informacionalmente”; “Para lograr impactos previos a la universidad, se ha extendido el programa a la red de bibliotecas públicas”; “En esta tarea nos ocuparemos de la difusión social de la Alfabetización informacional desde la Biblioteca Escolar dentro del Programa Ciudades Educadoras, como queda contemplado en el Proyecto Europeo Ciudades Educadoras”.

los diseños instruccionales; en la generación de criterios, indicadores e instrumentos de evaluación; en la implementación de objetos virtuales de información y aprendizaje; en la creación de campañas de promoción, etc. Por consiguiente, el apoyo de educadores, informáticos, comunicadores de otras dependencias de la misma universidad y hasta externos es una oportunidad de mejora y de capacitación misma, y con todo ese grupo generar una comunidad de aprendizaje permanente en esta temática<sup>356</sup>.

*63) Facilitar la formación graduada o posgraduada de los bibliotecarios interesados o ya formadores en ALFIN-COMPINFO, para que de una manera más formal y permanente logren otras competencias necesarias, además de las informativo-documentales, para ser mejores formadores (pedagogía-didáctica, tecnología, comunicación, idiomas, etc.), a la vez que al posibilitarse su participación en esos otros espacios universitarios, estos sean una oportunidad que: posibilite contactos con otros miembros de la comunidad universitaria, dar a conocer el programa, generar trabajos interdisciplinarios y lograr que haya más conciencia de los nuevos roles del bibliotecario, especialmente el rol educativo, que siempre ha estado pero que ante las exigencias de la sociedad de la información, es cada vez más necesario.*

Tener un programa interno de capacitación para fortalecer el programa de ALFIN-COMPINFO es necesario e importante, pero considerando las

---

<sup>356</sup> “Trabajar en una organización que ha apostado claramente por la formación/capacitación de los formadores ha sido un elemento clave de éxito. Finalmente, también ha sido clave la autoformación y el seguimiento en ALFIN de los formadores de la universidad”; “La capacitación da seguridad a los formadores y estimula”; “Alinear las estrategias de formación, capacitación y actualización del personal Bibliotecario... al Plan de Desarrollo del Sistema de Bibliotecas... y al Plan Institucional de Desarrollo”; “Haber tenido acompañamiento y asesoría por el área de cualificación docente de la Universidad que nos apoyó en temas de pedagogía y didáctica, para fortalecer los cursos que dictamos en biblioteca, y lograr un mayor impacto en nuestros usuarios”; “Es necesaria una mayor formación pedagógica-didáctica de los bibliotecólogos y/o trabajar más interdisciplinariamente con profesionales de la educación y/o psicología”; “Si la formación es con adultos se debe tener más formación, conciencia y didácticas desde la andragogía”; “Es necesaria la formación didáctica-pedagógica de los bibliotecólogos para cambiar la práctica instrumental en ALFIN y a su vez el trabajar por proyectos para que desde la universidad propongamos acciones concretas en sus contextos”; “Nuevos roles formativos del personal bibliotecario desarrollados a partir de un plan de formación específico. Imprescindible definición y puesta en marcha de un plan de formación continuada del personal formador (formación pedagógica, formación tecnológica, habilidades de comunicación.. etc)”; “Toda a equipe que trabalha nas unidades de informação deve ser capacitada”; “Adequar constantemente a biblioteca e seus funcionários aos avanços tecnológicos de informação”.

posibilidades de una cualificación más amplia y formal que tendrían al estar en una universidad, y que normalmente las universidades ofrecen la posibilidad de acceder a maestrías y hasta doctorados a su personal, como parte de su apoyo al crecimiento del talento humano, es importante que la biblioteca apoye la participación de los coordinadores y/o formadores en esa formación, que a mediano plazo dará sus frutos en el programa al estar más cualificados y poder aportar desde esas otras áreas necesarias la formación en competencias informacionales: educación, informática, comunicación, idiomas, entre otras. Esta mayor cualificación genera más autoestima en el bibliotecario y seguridad en su rol educativo<sup>357</sup>.

#### 64) Consultar constantemente los avances en ALFIN-COMPINFO como temática teórico-conceptual y aplicada a nivel global o local

La cualificación de los coordinadores y/o formadores depende tanto de la educación continua que pueda ofrecerles el plan de capacitación interno y/o de la opción de acceder a posgrados en otras áreas temáticas, como de su actitud de querer estar al tanto de los avances teórico-conceptuales y aplicados en esta temática consultando artículos y libros en diferentes contextos-idiomas y/o participando en redes temáticas apoyadas por herramientas de la Web 2.0 (foros, blogs, comunidades virtuales, etc.). Este estudio de la temática y participación permite además de la cualificación, estar en contacto con otros coordinadores y/o formadores para luego hacer parte formal en redes de trabajo, en estudios comparativos, entre otros<sup>358</sup>.

---

<sup>357</sup> “La formación del personal que participa en el programa es sin duda prioritario para lograr el éxito del mismo, en nuestro caso se cuenta con un programa de capacitación y actualización constante propio del área de bibliotecas, así como los bibliotecarios pueden participar en actividades de capacitación organizadas en el área central de la Institución. Aunado a lo anterior conscientes de la importancia de la formación del personal, nace en el Sistema de bibliotecas de la Universidad para posteriormente pasar a un área académica, la Maestría en Gestión de Servicios Informativos”.

<sup>358</sup> “En la actualidad se está publicando mucho sobre ALFIN tanto en revistas y libros como en la Web 2.0. Si yo quiero como formador estar al día y mirar posibles innovaciones, debo estar leyendo y conectado”; “Uno puede hacer acciones de formación en competencias informacionales y tener resultados aceptables, pero entre más estudie, entre más consulte lo que se publica, tendrá más conocimientos teóricos y podrá hacer mejoras o entender cosas que hace bien, pero su por qué”.



65) *Compartir e intercambiar de forma periódica (colaborativamente presencial o virtualmente) información, métodos y planes con otros colegas coordinadores-formadores en ALFIN-COMPINFO de distintos contextos y entidades educativas, y propiciar la generación y participación activa en redes locales, regionales, nacionales o internacionales de formadores en ALFIN-COMPINFO (sea desde asociaciones o redes ya existentes, o desde la creación de nuevas) para así apoyarse mutuamente, generar consorcios formativos, espacios de reconocimientos-premios a labores destacadas, y momentos formales y continuos de intercambio (eventos) o de desarrollo de lineamientos, políticas y/o recomendaciones para las propias universidades o los ámbitos educativos, informativos y tecnológicos de los diferentes países.*

La ALFIN-COMPINFO tiene mejores resultados si es producto de un trabajo colaborativo, tanto al interior de la universidad, con otros bibliotecarios, profesores-investigadores, informáticos, etc.; pero también a nivel externo con otras bibliotecas, coordinadores y/o formadores de ALFIN-COMPINFO para crear o participar en grupos de trabajo, redes de aprendizaje y/o asociaciones ya establecidas cuyo propósito es el trabajo colaborativo para la mejora continua en esta temática. En esta línea, la creación de espacios virtuales de generación de contenidos colaborativos (ej.: ALFARED), la conformación de consorcios formativos (ej. UniCI2), la realización de eventos periódicos de intercambio de experiencias y de avances (ej.: Seminarios DHI-Ciudad Juárez) o la conformación de asociaciones-redes (ej. AlfinCat, ALFIN/Iberoamérica) es un aporte a la temática misma y una manera de dar a conocer y hacer crecer, de innovar y mejorar, el propio programa<sup>359</sup>.

---

<sup>359</sup> “Aumentar la conciencia del rol docente de los bibliotecarios”; “Es necesario promover efectivas redes de intercambio y socialización de conocimiento”; “Los grupos de trabajo de universidades distintas, incluso como las que tienen lugar con otras bibliotecas (como alfared) son tremendamente interesantes para los profesionales que trabajan en lo mismo, pues comparten ‘penas y glorias’, objetivos, estrategias, problemas, etc.”; “Dada la dimensión del proyecto, su viabilidad está condicionada a un modelo de formación virtual, por eso la importancia del rodaje inicial a partir de un proyecto piloto y de la colaboración con otras instituciones con una experiencia previa (Convenio Unici2)”; “Para nuestro programa ha sido clave participar desde 1997 en los 7 encuentros DHI en Ciudad Juárez, ya que hemos podido contar lo que hacemos y escuchar lo que otros hacen”; “Hay que seguir trabajando en proyectos colaborativos que redunden en beneficio de todos y utilizar la infraestructura que tenemos ya a disposición de todos para preservar estos materiales, como el Proyecto ARCA es un proyecto creado para federar la información de contenidos multimedia que ofrecen los integrantes de RedIris. Debemos por

*66) Generar procesos formales y continuos de benchmarking en diferentes contextos, para identificar casos de éxito en ALFIN-COMPINFO y así aportar también al mejoramiento permanente del Programa, a partir de las adaptaciones contextuales-organizacionales necesarias*

Aprender de otros es clave para la formación de competencias informacionales. Muchos casos de éxito de Programas de ALFIN-COMPINFO han visto en la realización de procesos informales o formales de *benchmarking* (interno y/o externo) una manera de estructurar desde un inicio sus programas, conociendo lo que otros han hecho y les ha resultado bien, o para hacer una evaluación y mejoramiento a sus programas, para mediante ese conocer, adaptar y mejorar. La cultura actual, en buena parte gracias a la filosofía de compartir que ha enseñado la Web 2.0, los repositorios digitales, el *open access*, hace que la disponibilidad a realizar ese conocer a otros y dejar que otros conozcan directa o indirectamente lo que uno hace, sea más factible: “compartir es lo que hace crecer un programa de ALFIN”<sup>360</sup>.

*67) Divulgar constantemente los resultados y avances-mejoramientos del Programa en diferentes publicaciones científicas y divulgativas*

Desde el espíritu de compartir que es fundamental en ALFIN-COMPINFO, al valorar lo que se hace y valorar lo que otros hacen, es clave tener de parte de los coordinadores y/o formadores, como una labor periódica, publicar los desarrollos, éxitos, avances, innovaciones y demás. Divulgar bien sea en publicaciones o recursos Web de su propia universidad, pero preferiblemente externos, de mayor alcance, para que otros coordinadores y/o formadores

---

tanto trabajar en proyectos de colaboración y compartir, reutilizar y comunicar lo que hacemos”; “Las comunidades de prácticas de destrezas de información son recursos valiosos para la colaboración y mejoramiento profesional”; “Conhecer as boas práticas de serviços de outros profissionais de mesma área de conhecimento”.

<sup>360</sup> “Tener en cuenta la trayectoria de formación y las relaciones con otras bibliotecas, bibliotecólogos a nivel nacional y/o internacional”; “Que los logros y experiencias del programa de ALFIN de una biblioteca o Sistema, se trasladen a las otras bibliotecas de la misma institución sea en la misma ciudad o en otras sedes”; “Es importante que los desarrollos exitosos en determinadas Facultades, se puedan conocer y luego adaptar para aplicarlos en otras bibliotecas, sobre todo en Universidades muy grandes y con múltiples bibliotecas”; “Hemos exportado nuestro modelo de formación a otras bibliotecas universitarias”.

puedan conocer lo que hacen, aprender de esa experiencia y generar potenciales acciones de intercambio, de trabajo conjunto, como la experiencia y diferentes casos lo han ido demostrando. Por eso, no es de extrañar que la publicación de ALFIN-COMPINFO desde nuestros contextos, aunque aún no todo lo suficiente (no todos los casos lo hacen, y es muchísimo menos que en el contexto de IL-INFOLIT), sí está en continuo crecimiento y hay cada vez más visibilidad, sea por la publicación de artículos, ponencias, presentaciones, libros, notas en periódicos, entrevistas o por la publicación en blogs y otros medios Web 2.0<sup>361</sup>.

*68) Generar procesos formales de acompañamiento (mentoring), para que los nuevos formadores aprendan de manera más sistemática y estratégica de los formadores experimentados en ALFIN-COMPINFO, y generar mecanismos para que los conocimientos, las lecciones aprendidas, de los formadores se socialicen y generen conocimientos en la actualidad y a futuro, y así garantizar que esas experiencias sean aprendidas por otros y no se pierdan, es decir, hacer gestión del conocimiento en los mismos programas de ALFIN-COMPINFO.*

Aunque los programas propiamente dichos de ALFIN-COMPINFO llevan en las universidades solo un par de años, estas experiencias han generado importantes lecciones aprendidas, ha generado conocimiento de las mejores maneras de llevarlo o no a cabo (se aprende de lo positivo y de lo negativo) para que los grupos poblacionales sean más competentes informacionalmente. Cuando llega un nuevo personal a la biblioteca y/o al programa, además de la información sobre el mismo y su capacitación, realizar procesos de acompañamiento continuo es una manera que la experiencia de los coordinadores y/o formadores (sus lecciones aprendidas) no se pierdan y se puedan comprender de mejor manera. Las técnicas de *mentorig*

---

<sup>361</sup> “Se están haciendo muchas cosas pero no se están publicando, pero somos conscientes que debemos hacerlo por las ventajas que ello trae a los que sí lo están haciendo”; “Mejorar nuestra investigación y publicaciones ayudaría a potenciar más nuestro Programa”; “Trascendencia de la colaboración en el marco del convenio CI2. La divulgación de las características, contenidos y resultados del proyecto en el marco común de Unici2 nos ha dado mayor difusión nacional e internacional”; “Exponer hacia el exterior las actividades realizadas con éxito favorecen el benchmarking y la mejora continua de los programas de formación”.

(acompañamiento) son una forma de lograr ese propósito, máxime cuando hay movilidad en los coordinadores y/o formadores, sea por aspectos de estructura universitaria, salariales y/o de relevo generacional. Esto conduce a que como complemento del plan de capacitación, deba existir también, o proyectarse, un plan de gestión de conocimiento para el programa de ALFN-COMPINFO, para la biblioteca misma, y así responder a los requerimientos gerenciales del mundo de hoy<sup>362</sup>.

**69) *Evaluar en forma periódica el Programa y sus coordinadores-formadores: a corto, mediano y largo plazo (impacto), y los procesos-resultados, para así alcanzar su mejoramiento continuo***

Como en todo programa, en un programa de ALFIN-COMPINFO que busque presentar buenos resultados y mejorar de manera continua, la evaluación permanente tanto de lo estratégico (lo administrativo-operativo) como de lo educativo (los procesos y resultados de enseñanza-aprendizaje) debe ser una obligación constante. Para hacerlo, se deben generar desde esos procesos (*Contextuales, de Enseñanza-Investigación, de Aprendizaje*) criterios, indicadores e instrumentos, para que al llegar su momento, se pueda hacer seguimiento, dar cuenta de..., etc. Dicha evaluación debe considerar tanto el corto, como el mediano y largo plazo, y su objetivo más que dar informes o dar cuenta a agentes externos (aunque que son importantes), es saber qué se está haciendo, por qué se está haciendo, qué resultados nos está dando y cómo mejorar cada día, para un mayor impacto institucional y una mayor satisfacción personal de los coordinadores y/o facilitadores de ALFIN-COMPINFO<sup>363</sup>.

---

<sup>362</sup> “Para motivar y ubicar nuevos formadores: generar una estrategia de acompañamiento (mentoring) para ir ganando confianza, además de la formación continua”; “Considerar las ventajas y desventajas del relevo profesional-generacional”; “Es necesario tener un personal formador adecuadamente capacitado y motivado para que el programa se impulse y tener muy en cuenta el relevo generacional de los bibliotecólogos”; “La relación ALFIN y gestión del conocimiento es un aspecto clave”.

<sup>363</sup> “La mejora continua es la mejor forma de alcanzar nuestros resultados”; “Si evaluamos de manera periódica podemos saber qué estamos haciendo bien o mal, qué hay que cambiar y eso nos da la tranquilidad de saber que lo que estamos haciendo vale la pena para la universidad y los estudiantes”; “Lo que no se mide y evalúa no se puede demostrar y tarde o temprano alguien pedirá saber los resultados y cómo se le va a responder, si no se ha evaluado de manera juiciosa y continua”; “Os cursos devem ser constantemente revistos”.

*70) Lograr la retroalimentación permanente de los participantes y acoger las sugerencias pertinentes*

Parte clave de la evaluación, sea de satisfacción o de los aprendizajes-competencias adquiridas, es lograr la retroalimentación de los grupos poblacionales participantes en la formación. Esta retroalimentación es un insumo clave para ambos tipos de evaluaciones, aunque no el único, ni el único “verdadero”. Como parte del mismo proceso de formación de los participantes, se debe aunar en la cultura de una retroalimentación juiciosa y cuidadosa, no de responder para salir de ese proceso, sino como una manera de colaborar con la institución, con la biblioteca y el programa, para que otros puedan disfrutar lo que está bien, y otros no tengan que afrontar, y hasta soportar, lo que no está también. Para lograr ese tipo de motivación, además de generar conciencia, está la posibilidad de concebir premios, reconocimientos, etc. a quienes lo hagan de una manera crítica y concienzuda<sup>364</sup>.

*71) Identificar la necesidad de generar y medir con indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, para evaluar secuencialmente el proceso y lograr buenos resultados del Programa tanto a corto plazo como a mediano y largo plazo*

La evaluación, tanto de los criterios referentes a satisfacción como de los niveles de aprendizaje, habitualmente se centran en aspectos más cuantitativos, de resultados. No obstante, para tener una evaluación más integral desde los procesos anteriores, desde la planeación misma, se deben considerar metodologías y herramientas que puedan también recopilar y facilitar el análisis de lo cualitativo, que muchas veces, por el poder de la palabra más que de la cifra, puede ayudar a comprender mejor lo que se está haciendo adecuadamente y lo que se tiene que mejorar. Evaluación integral (desde lo cualitativo y cuantitativo), tanto a corto plazo, como a mediano y largo

<sup>364</sup> “Las mejoras del programa han venido en gran parte de consultar de manera periódica a los participantes y ser muy abiertos y tomar muy en serio sus sugerencias”; “Si uno demuestra que realmente le interesa consultar su opinión sobre cómo ha sido la formación, qué tanto han aprendido y luego del tiempo, se muestran cambios y mejoras por esos comentarios, la cultura del feedback se convierte en un insumo muy valioso para todos”; “Necessidade de uma canal para feedback do aluno”.

plazo, ya que esto garantiza mejores resultados y que las decisiones se tomen no solo por el presente, sino también considerando el pasado y el futuro<sup>365</sup>.

*72) Considerar metodologías y herramientas de evaluación externas (ya validadas) para adaptarlas al propio contexto, o generar las propias metodologías y herramientas de evaluación (y validarlas), para lograr de una manera continua y comparativa (entre facultades-escuelas, universidades, etc.), evidenciar la real adquisición de las competencias informacionales y el impacto académico-científico-social que éstas han posibilitado en quienes han recibido dicha formación.*

La evaluación de los aprendizajes, de las competencias realmente adquiridas, es sin duda uno de los mayores retos de esta formación, ya que saber esto implica un trabajo de planeación, ejecución y análisis fuerte. Por ello, no es de extrañar que en muchos casos no haya criterios, indicadores e instrumentos definidos y/o validados, ni tiempos, ni recursos para poderlo hacer de la manera más científica. Ante esa realidad, una opción asumida por muchos programas es estudiar cuidadosamente los modelos, indicadores, estándares, análisis y herramientas que en otros contextos se han aplicado con éxito (ej. SAILS, RAILS, etc.) y tras su debida adaptación-contextualización, aplicarlos al propio contexto, para así tener resultados de medición del aprendizaje más validables y comparables con otros lugares-universidades. Otra opción asumida, aunque aún en muy pocos casos, es lograr tener su propio modelo, metodología e instrumentos de evaluación del aprendizaje con su debida validación en el propio contexto, y poco a poco, en otros contextos, al compartirlo (ej. ALFINHumass, INFOLITTrans, etc.)<sup>366</sup>.

---

<sup>365</sup> “Nuestra evaluación siempre se centraba en obtener datos estadísticos, que eran importante para presentar resultados a los profesores y directivos, pero cuando comenzamos a recopilar y evaluar más desde lo cualitativo, el mejoramiento de aspectos puntuales de la formación fue más fácil”; “En un programa de ALFIN son tan importantes los resultados como los proceso por eso nosotros pensamos también en tener indicadores más cualitativos”.

<sup>366</sup> “En nuestro caso, nuestro modelo de evaluación utiliza los parámetros de SAILS, ya al estar cercanos a Estados Unidos, era apropiado para nuestro contexto, además, nuestra universidad se rige por parámetros de calidad norteamericanos”; “Es importante generar instrumentos de medición y con los mismos sustentar el programa y poder hacer comparaciones entre bibliotecas y universidades”.

*73) Facilitar procesos de certificación de competencias informacionales que posibiliten en el ámbito universitario, el acceso a determinados niveles curriculares; y en el ámbito organizacional-empresarial, participar en determinados cargos considerando su importancia en la educación y la producción en la sociedad actual*

Recibir una formación en competencias informacionales es un aspecto importante en la vida profesional de los estudiantes, o de los empleados de una organización. No obstante, para poder demostrar que realmente se tienen esas competencias, poder contar con certificaciones avaladas por la universidad o por asociaciones u organizaciones representativas y especializadas en estos ámbitos es importante y pertinente demostrar que realmente se es competente en información y se está capacitado desde estas competencias para determinada labor académica, científica y/o profesional. Esta certificación de competencias aún en el contexto Iberoamericano no es una realidad, pero poco a poco se escuchan propuestas en este sentido, hay deseo de las instituciones que trabajan muy colaborativamente, por consorcios, de lograr construir en conjunto estas certificaciones, para el propio logro y evaluación de la calidad de la universidad y la biblioteca, o como una fuente de recursos y de compartir formalmente lo que se hace y sus logros<sup>367</sup>.

*74) Vincular a los procesos de gestión y certificación de la calidad y de acreditación que viven las bibliotecas y las universidades, a los programas de formación de ALFIN-COMPINFO para facilitar y mejorar sus procesos gracias a la identificación (levantamiento) de los mismos, la generación de procedimientos y guías, y el registro y la evaluación permanente de esos procesos y resultados*

Los procesos de certificación de la calidad (ISO, EFQM u otro) y de acreditación universitaria (nacionales o internacionales) han sido aliados de las

---

<sup>367</sup> “Se ha colaborado para lograr certificaciones institucionales y académicas en ALFIN”; “Importancia de certificar las competencias de cara al mundo laboral: nuestros estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios deben poder acreditar las competencias adquiridas con un certificado (posibilidad de certificación externa a través de la plataforma de acreditación universitaria Certiuni)”; “Se debe caminar hacia la certificación nacional e internacional de las competencias informacionales, sin olvidar que podría formar parte del suplemento del título del alumno”.

bibliotecas y los programas de ALFIN-COMPINFO mismos, ya que muchas de esas certificaciones-acreditaciones tienen en cuenta estas competencias y a la formación desde las bibliotecas como un servicio fundamental, bien sea por la conciencia local o nacional de su importancia, o por ser procesos de evaluación que se rigen y guían por parámetros internacionales o de países donde la IL-INFOLIT tiene gran peso en la formación universitaria y los servicios bibliotecarios. Por tal motivo, es clave para el reconocimiento y crecimiento de un programa de ALFIN-COMPINFO estar atentos a su presencia en los planes y programas estratégicos de la institución y la biblioteca misma, ya que ello garantiza: desde los procesos de calidad, tener que dar cuenta de los procesos y la calidad-resultados de los mismos; y desde los procesos de acreditación, ser un distintivo de calidad institucional, de mostrar el por qué sus egresados, profesores y empleados son los mejores y cumplen con los criterios esperados a nivel de educación, a nivel de información, a nivel de generación de conocimientos<sup>368</sup>.

*75) Reconocer por parte de las directivas universitarias, de Facultad o de dependencia administrativa, los logros del Programa, y estimular de diferentes maneras el buen desempeño de sus coordinadores y/o facilitadores*

El trabajo diario y arduo de los coordinadores y/o formadores de ALFIN-COMPINFO debe ser reconocido por todos los agentes participantes del proceso, pero especialmente por las directivas, para que dicho reconocimiento además de algo comunicativo o de estatus-autoestima, genere una motivación laboral para seguirlo haciendo y para hacerlo cada vez mejor. Por ende, son importantes las recategorizaciones laborales-funcionales, los estímulos salariales, los premios, etc. que ayudan a que tanto en lo informal, como en lo formal, se valore el trabajo de estos profesionales. Profesionales que con su

---

<sup>368</sup> “Aprovechar cuando la ALFIN es un criterio de Evaluación de Calidad-Acreditación”; “La calidad del servicio en una biblioteca está relacionada directamente con la formación a los usuarios”; “La recepción de sugerencias de los usuarios está sistematizada e incorporada a nuestro sistema de evaluación, revisión y mejora, al seguir el Modelo EFQM para la gestión de la calidad”; “Disponemos además de objetivos definidos en nuestro sistema de gestión de calidad referidos a ALFIN, con sus indicadores (definidos en sus fichas), procedimientos de obtención de datos, evaluación, revisión y mejora”.



desempeño están tratando que los distintos grupos poblacionales de una universidad adquieran las competencias que como indica y avala la UNESCO, son claves para el “aprendizaje para toda la vida”, para el pensamiento crítico, para el acceso universal a la información, y todo ello, no es una labor menor, por tanto, a quienes lo hacen posible hay que reconocérseles de diferentes maneras<sup>369</sup>.

Para finalizar este ítem y capítulo, es necesario indicar que estas **75 lecciones aprendidas** son un buen reflejo de toda la complejidad que implica un programa de ALFIN-COMPINFO, y que desde el contexto Iberoamericano, a pesar que aún no son tan masivos e históricos los avances en esta temática, hay mucho que aportar a universidades y bibliotecas, a bibliotecarios y otros profesionales iberoamericanos.

Además, desde esta temática tenemos mucho que aportar a la IL-INFOLIT para que el crecimiento mundial en esta temática considere tanto los aportes de países anglosajones, como de países que hablan español y portugués, de países con una cultura particular como la que implican los 22 países de Iberoamérica.

Son 75 lecciones aprendidas, que a los programas con avances en ALFIN-COMPINFO, al revisarlas, les permitirá autoevaluar cuáles han vivido y cuáles no, y de esas, cuáles sería pertinente revisar y adaptar-aplicar para poder alcanzar mejoramientos a su programa.

---

<sup>369</sup> “Aplicar un programa de estímulos... esto mejora el rendimiento y colaboración...”; “Buscar el reconocimiento como educador del bibliotecario”; “Ser reconocidos los bibliotecarios con un estatus académico”; “El crear un premio para motivar a los bibliotecarios que trabajan nacionalmente en el tema de formación ‘Premio Carol Kuhltaul’”; “El que cada año el sistema de bibliotecas entre todos los bibliotecarios y bibliotecas del sistema reconozca al ‘mejor bibliotecario formador’, teniendo en cuenta los resultados del programa y la opinión de los estudiantes en los formatos establecidos para todos y de obligatoria aplicación, ha sido un fuerte estímulo por el reconocimiento mismo y porque salarialmente se ven los beneficios”.

A su vez, para las que apenas inician o aún no han iniciado, pero que quieren incorporar esta formación, estas 75 lecciones son una *base de conocimiento* que con seguridad les será sumamente útil para avanzar en forma más rápida, ahorrando tiempo y distintos recursos, ya que la experiencia es un aprendizaje, que si se adapta al propio contexto y se sigue permanentemente analizando, siempre dará los mejores resultados para un programa formativo.

Por tanto, es la posibilidad de realizar estas acciones aplicadas, considerando previamente su adaptación a cada contexto, el propósito de esta investigación (*de potenciales a reales*). Es decir, la sistematización y conocimiento que brindan estas 75 lecciones aprendidas permiten afirmar, que la meta se ha cumplido, y ahora el trabajo es aprovecharlas.

Esta misión está en manos de los bibliotecarios de vanguardia, de los coordinadores y/o formadores de los programas de ALFIN-COMPINFO, de las universidades de Iberoamérica, del sistema educativo iberoamericano, con la inclusión de dichos programas y políticas acordes a estos, como un dinamizador, que permita seguir fomentando el trabajo colaborativo, para el crecimiento de la ALFIN-COMPINFO en nuestros contextos y la visión de las competencias informacionales como un eje transversal y fundamental de la educación en la era de la información y el conocimiento.

## CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LECCIONES APRENDIDAS Y PRODUCTOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Este ítem final está subdividido en cuatro puntos que están interrelacionados y dan cuenta en forma de síntesis de todo lo alcanzado como proceso y como resultado en esta investigación.

Como **conclusiones** generales de este trabajo, teniendo en cuenta las 6 preguntas que orientaron la investigación y los 4 objetivos específicos de la misma (ver [Introducción](#)), se afirma que:

- 1) Considerando las definiciones-descripciones, modelos, clasificaciones y declaraciones propuestas como novedades temáticas desde esta investigación, además de la ardua labor de investigación documental tanto para el contexto internacional (IL-INFOLIT) como para el contexto iberoamericano (ALFIN-COMPINFO); se puede aseverar, sin pretensiones, que estas propuestas y el recuento histórico realizado, con su subdivisión por períodos y la posibilidad de consultar esos recorridos históricos en diferentes recursos Web, son contribuciones muy significativas a esta temática como objeto de estudio tanto en el contexto iberoamericano como mundial<sup>370</sup>.

---

<sup>370</sup> Como lo han compartido hasta el momento reconocidos expertos internacionales en IL-INFOLIT como:

\* **Sheila Webber:** *“That is great news. I have done a blog post that will publish later today” – “Congratulations on the developments in Information Literacy!” – “Congratulations on this article. Very interesting and opens new perspectives of analysis, and expansion of training and information literacy standards”;*

\* **Forest Horton:** *“Wonderful news! Congratulations to all who contributed to this tremendous collection of IL materials! It is gigantic and I’m certain will contribute to teaching, learning and research! And since it is related to Open Access I’m sure UNESCO will be pleased too”;* o

\* **Gabriela Sonntag:** *“This is an excellent report Alejandro and a model for us to follow in documenting InfoLit in our respective countries. I especially appreciate the thoroughness of your study and the levels that you outline, the continuum from very basic training to fully integrated information literacy education at the institutional level. Thanks for sharing!”;* entre otros.

Ver: <http://information-literacy.blogspot.com/search/label/South%20America> - <http://information-literacy.blogspot.com/search/label/Colombia> - [http://www.linkedin.com/groupItem?view=&gid=1850160&type=member&item=48506240&qid=b59f064e-713d-4286-b98d-fe572337839f&trk=group\\_most\\_popular-0-b-ttl&goback=%%20Egmp\\_1850160](http://www.linkedin.com/groupItem?view=&gid=1850160&type=member&item=48506240&qid=b59f064e-713d-4286-b98d-fe572337839f&trk=group_most_popular-0-b-ttl&goback=%%20Egmp_1850160) (Consultados: 21-6-2013)

Específicamente estos recuentos, serían hasta el momento, algunos de los principales y más completos realizados en esta temática y su aporte está en lo investigativo, pero también en lo aplicado, ya que como se ha dicho en muchos momentos y aspectos: *se debe conocer la historia para comprender el hoy o si no se conoce la historia, se pueden repetir los mismos errores del pasado y no aprovechar los aciertos, para el presente.*

- 2) La IL-INFOLIT no es un tema nuevo en los contextos más internacionales, ya que son más de 30 años de desarrollos teórico-conceptuales y aplicados en esta temática (1974...), y específicamente en el contexto iberoamericano, para la ALFIN-COMPINFO, serían más de 20 años (1985...).

A pesar de ello, en muchos contextos, especialmente en muchas universidades iberoamericanas, esta formación aún no es un proceso visible ya que un porcentaje muy mínimo reporta acciones significativas (6.2% según la información analizada desde los sitios Web).

Esto al hoy mostraría un “mal síntoma” y explica el por qué los resultados cuando se miden estas competencias a nivel de educación superior en algunos de nuestros países, comparados con los países más avanzados en esta temática, no han sido muy positivos.

Sin embargo, si miramos en un futuro cercano, esa misma ausencia, es una gran oportunidad, ya que hay mucho campo de acción y de investigación, además como evidenció esta investigación, la tendencia a incorporar esta formación es cada vez más creciente, lo cual la literatura, los eventos y los programas lo van poco a poco evidenciando.

- 3) La relevancia de la ALFIN-COMPINFO en políticas nacionales o internacionales aún no es muy fuerte, y por ello, no es de extrañar que en la mayoría de documentos claves de educación, de tecnologías, publicados en las últimas dos décadas no se mencione como un aspecto fundamental.

Sin embargo, los últimos esfuerzos de UNESCO e IFLA van a dar sus frutos, pero para que esto se dé, hay aún mucho trabajo por hacer y ello debe ser un esfuerzo de todos (instituciones y bibliotecas, bibliotecarios y profesores, etc.).

Esfuerzo para que se comprenda más y más qué implica esta formación y la importancia de la misma en diferentes instancias decisorias, pero sobre todo, para que toda la sociedad comprenda que en pleno siglo XXI no debiera haber un estudiante universitario, un integrante de un grupo poblacional de una universidad, o mirando más ampliamente, un ciudadano, que no tuviera la opción de formarse en estas competencias, adquirirlas y aplicarlas, ya que la presencia de esa exclusión termina haciendo que estas competencias informacionales sean más un privilegio de algunos universitarios, o ciudadanos, que una realidad en toda la educación universitaria, en la sociedad, que sean un derecho.<sup>371</sup>

Son competencias básicas y necesarias que implican la perspectiva del multialfabetismo, pero que van más allá de las tecnologías, de la alfabetización digital-tecnológica.

- 4) Sistematizar de forma permanente las lecciones aprendidas debería ser un proceso continuo en todo programa, máxime en un programa formativo como lo es la ALFIN-COMPINFO.

En la gran mayoría de los casos identificados y analizados, dicha sistematización permanente no se hace, por lo cual de forma indirecta para

---

<sup>371</sup> Ver: STURGES y GASTINGER (2010). *Information literacy as a human right*. [http://www.ugr.es/~alozano/Translations/InformationLiteracy\\_en.pdf](http://www.ugr.es/~alozano/Translations/InformationLiteracy_en.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

cada institución participante de esta investigación (por la entrevista y/o la encuesta) fue una oportunidad para hacer esa sistematización, para hacer metacognición del proceso de enseñanza-aprendizaje que han realizado, por eso, a cada caso de manera indirecta le quedó un producto de su propio proceso, y ello, como lo manifestaron los formadores y/o coordinadores, fue un aporte (auto-aporte) muy valioso.

- 5) Aunque en el contexto universitario iberoamericano la formación en estas competencias no está tan generalizada como en universidades de otros países, los casos que esta investigación pudo identificar y sobre los cuales luego pudo capturar sus lecciones (289 casos), muestran que desde nuestros contextos se están realizando en algunas universidades acciones muy significativas, que son un logro para la propia institución, pero a su vez, una contribución para otras universidades de Iberoamérica y para el movimiento IL-INFOLIT a nivel mundial.

Es muy valioso ver, que cada vez más aportes y experiencias de autores o coordinadores y/o formadores iberoamericanos son conocidas en la región y a nivel mundial.

Nuestro deber es creer y valorar nuestros desarrollos y darlos a conocer más y más como contribuciones valiosas para el crecimiento de la ALFIN-COMPINFO en la región y para otros contextos (IL-INFOLIT), ya que como nosotros mismos durante varios años hemos aprovechado los aportes de esos contextos internacionales, esos contextos pueden ahora también aprovechar los nuestros.

- 6) Finalmente, poder contar con un listado de 75 lecciones aprendidas desde el contexto iberoamericano, organizadas por cuatro categorías, es una Guía muy valiosa no realizada hasta ahora, ya que por un lado, como se ha indicado anteriormente, es un aporte al sistematizar los aprendizajes de diferentes programas de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica, de sus coordinadores y/o facilitadores, lo cual ya de por sí tiene un gran valor.

Pero, por otro lado, es un aporte para otros bibliotecarios, profesores o interesados en el tema, tanto desde lo investigativo como desde el crecimiento, desarrollo y mejoramiento mismo de sus programas, ya que esta Guía es un insumo clave, que permite aprender de los procesos y resultados positivos (y hasta negativos) de otros, que con sus debidas adaptaciones, puede optimizar recursos, lograr más efectividad y ahorrar tiempo en los propios procesos-programas de ALFIN-COMPINFO.

En cuanto a **recomendaciones**, las mismas se presentan teniendo en cuenta tanto la *utilidad de los productos y resultados de esta investigación* como la *prospectiva desde la visión personal* que se tiene de este tema en el contexto iberoamericano en general del desarrollo de la ALFIN-COMPINFO, y más específicamente en el nivel educativo universitario.

Las recomendaciones en cuanto a la *utilidad de los productos y resultados*, son:

- 1) Visibilizar lo que hacemos posibilita conocernos y trabajar juntos. En su momento diferentes profesionales iniciaron, aprovechando distintos recursos de la Web 1.0 y 2.0, la recopilación de lo que en su propio país o área disciplinar había sobre ALFIN-COMPINFO (siendo pioneros los casos desde España, Brasil y Argentina), y muchos otros fueron luego seguidores de ese propósito (desde Uruguay, Portugal, Colombia, Puerto Rico, Cuba, Venezuela).

Los recursos Web denominados ALFIN / Iberoamérica buscan integrar lo presente en los 22 países iberoamericanos, por tanto, la recomendación es que todos participemos de los mismos, ya que estos recursos podrán seguirse actualizando y ser sostenibles, si desde cada país siguen o surgen nuevos esfuerzos y recursos para dar visibilidad, y si los investigadores o los coordinadores y/o facilitadores de ALFIN-COMPINFO asumen como propios estos recursos nacionales o iberoamericanos, y todos trabajan de manera colaborativa en el aumento de sus contenidos.

- 2) Los estados del arte realizados para diferentes países iberoamericanos de manera particular, y de manera general para toda Iberoamérica, como resultados directos e indirectos de este proceso investigativo, fueron productos que reflejan un momento dado.

Como recomendación está entonces el que es necesario que dichos estados del arte periódicamente se actualicen, o se corrijan los ya publicados, ya que esta temática y su investigación misma, con sus diferentes resultados-productos, es un proceso cambiante y sobre el cual debe realizarse un *observatorio permanente* desde múltiples visiones (profesionales, instituciones, disciplinas, etc.).

Esto será posible de manera informal, pero preferiblemente formal, si se generan más trabajos colaborativos y redes de aprendizaje.

- 3) La Guía generada, con sus 75 lecciones aprendidas, no es una camisa de fuerza, es el resultado de un proceso investigativo y la visión de diferentes participantes, pero con seguridad habrá otras lecciones y casos muy valiosos que no fue posible tener en cuenta.

Por tal motivo, dicha Guía es un resultado dinámico, cambiante, por lo que en compromisos investigativos futuros, además de la posibilidad de ampliación y ejemplificación en un libro, como se mencionó anteriormente; está la recomendación que dicha guía debe estar publicada a corto plazo en recursos Web 2.0 colaborativos que faciliten la consulta y/o actualización por parte de todos los *alfineros* iberoamericanos, es decir, que sea una guía de construcción continua y colectiva en el futuro cercano<sup>372</sup>.

---

<sup>372</sup> Ver propuesta en: [http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/\\*Lecciones+Aprendidas](http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/*Lecciones+Aprendidas)



Y respecto a la *prospectiva desde la visión personal*, se presentan como recomendaciones:

- 4) Un programa de ALFIN-COMPINFO debe estar planeado y estructurado tanto en lo estratégico-administrativo como en lo pedagógico-didáctico, y entre mejor se haga dicho proceso los resultados pueden ser más positivos.

Sin embargo, considerando las respuestas y opiniones de todos aquellos participantes que compartieron sus lecciones aprendidas, una recomendación específica a los coordinadores y/o formadores que quieren iniciar un programa o mejorar la formación tradicional que hasta ahora han realizado, es que el “exceso de análisis puede también producir parálisis”, por lo cual, es importante que aun cuando todo no esté totalmente listo y confirmado, se realicen procesos de formación (“echarse al agua”).

Dicha planeación y estructuración son un proceso cambiante que debe siempre basarse en los resultados positivos y negativos (lecciones aprendidas) de la práctica de enseñanza-aprendizaje de ALFIN-COMPINFO, por lo que solo al retroalimentarse tras la práctica y de forma permanente de la opinión y de los resultados, tanto de los formandos (usuarios, estudiantes, etc.) como de los formadores (bibliotecarios, profesores, etc.), podrán obtener valiosos insumos informativos para realizar una mejor toma de decisiones, una mejor planificación y estructuración.

Por eso, llevando a la práctica esta formación, desde lo posible en el presente, pero visualizando lo que se puede construir a futuro, y sistematizando toda esa información, se podrá ver realmente lo logrado y lo que se podrá lograr como proceso, como niveles de incorporación.

- 5) Para llevar a cabo un programa de ALFIN-COMPINFO es importante contar con recursos propios y suficientes en cuanto a personal formador, tecnología, fuentes de información, espacios físicos, etc.

Desafortunadamente la realidad de muchos países y/o universidades-bibliotecas no permiten en la actualidad, ni en un futuro muy cercano (*considerando las crisis económicas en varios países*), tener todos los recursos que se necesitarían o quisieran, pero ello no puede ser un impedimento para realizar algunas acciones efectivas de formación.

La recomendación se dirige entonces a que hay que tener creatividad (aprovechar al máximo los recursos que se tienen), proactividad y disposición a trabajar colaborativamente.

Esto implica, desde hacer el programa con pocos recursos pero mucha didáctica, hasta realizar el programa de formación basado en los recursos compartidos por otros (*open access, creative commons*) tratando que dichas acciones formativas, con su explicación directa, se adapten al propio contexto (ejemplos, palabras específicas por el idioma y país de procedencia).

Incluso puede implicar, llegar a la conformación de consorcios de formación en ALFIN-COMPINFO, sean locales, nacionales y/o internacionales, como se está iniciando en la actualidad (ej. UniCI2), ya que podría ser esta última estrategia la prospectiva (recomendación) más viable para el crecimiento de los programas de ALFIN-COMPINFO en Iberoamérica, dada la buena disposición a compartir entre los *alfineros* iberoamericanos (como se comprobó en el proceso investigativo de este trabajo), y el complicado contexto socioeconómico actual de la región.

- 6) Para terminar, las tecnologías cambian de manera constante, por lo que con seguridad nuevas opciones para mantener la visibilidad de lo que se hace en ALFIN-COMPINFO, para hacer recuentos históricos, serán posibles.

Que diferentes profesionales o grupos-redes-asociaciones asuman este trabajo, presenten nuevas formas, es clave para que esta temática se actualice, para que siga siendo un tema de discusión, investigación y

aplicación desde la bibliotecología-documentación-ciencia de la información o desde otras disciplinas.

Por tanto, como recomendación, pensando en la actualización y el aprovechar todo el potencial tecnológico de las nuevas herramientas y servicios que vayan surgiendo, está el reforzar el trabajo colaborativo entre los encargados de distintos recursos Web existentes sobre ALFIN-COMPINFO y estar atentos a esas innovaciones tecnológicas, para según las circunstancias, mantener al día todos los recursos Web ALFIN/Iberoamérica generados desde esta investigación, o generar, como productos directos e indirectos de otras investigaciones venideras, nuevos recursos Web que potencien el desarrollo y visualización de esta temática para el contexto iberoamericano y mundial.

Adicionalmente, sería contradictorio en una investigación en la que uno de los componentes-conceptos fundamentales fue la importancia de las lecciones aprendidas, no presentar las propias lecciones aprendidas que dejó este trabajo, considerando los postulados de la investigación holística, sea pensando en investigaciones propias que den continuidad o detallen aspectos de los procesos y resultados de esta investigación, o para que sirvan de base a otros colegas y/o investigadores de la bibliotecología-documentación-ciencia de la información o de otras disciplinas, para realizar investigaciones cuyo objeto de estudio sea la alfabetización informacional, las competencias informacionales, o incluso, la tendencia más integradora como es el multialfabetismo.

Por tanto, como **lecciones aprendidas** desde este proceso-resultado investigativo, se destacan:

- 1) La validez del paradigma holístico de investigación, en cuanto a que investigar es un proceso, que una o varias investigaciones anteriores son la base de investigaciones futuras, sean del mismo autor u otros autores

(una o varias “puertas que se abren”), por lo cual nunca se parte de cero en el proceso investigativo.

A su vez, que terminar un proceso investigativo como una Tesis Doctoral, deja otras puertas abiertas para seguir investigando, y eso mismo, es su propósito, por lo que es siempre un proceso a continuar más que un producto terminado o definitivo.

- 2) Las potencialidades investigativas que brinda el asumir una perspectiva mixta (cualitativa y cuantitativa) en una investigación del alcance de este trabajo considerando el contexto amplio que implica Iberoamérica, considerando la gran cantidad de documentos y sitios Web a analizar, y la consulta a múltiples participantes (coordinadores y/o facilitadores de ALFIN-COMPINFO).

Por tanto, si no se hubiera tenido esta perspectiva mixta, y desde la misma, se hubiera construido y validado (*prueba piloto*) un Modelo investigativo (figura 23) y una Matriz de lecciones aprendidas (tabla 14), los resultados obtenidos y en el tiempo estipulado, no se hubieran alcanzado.

- 3) El intercambiar opiniones y visiones, además de documentos concretos como planes y hasta recursos formativos, fue una constante durante el proceso investigativo.

Esto evidenció una lección aprendida del mismo, referida a que hay una actitud abierta a dar a conocer lo que se hace y a conocer lo que otros hacen, para validar y visibilizar lo propio y aprender de otros para el mejoramiento del programa.

Por consiguiente, la disposición a compartir y al trabajo colaborativo desde una visión iberoamericana (considerando sus potencialidades) entre los diferentes coordinadores y/o facilitadores de los programas de ALFIN-

COMPINFO universitarios que participaron en esta investigación, es una significativa lección aprendida del proceso investigativo mismo.

- 4) Por último, es posible realizar investigaciones con importantes aportes teórico-conceptuales y aplicados, en un amplio contexto (Iberoamérica), solamente si se cuenta con el apoyo de múltiples agentes, tanto desde la esfera personal (familia) y organizacional (universidad de procedencia, universidad-es donde se realiza el proceso investigativo-Doctorado, entidades de apoyo-Becas) como desde la esfera académica (tutora) y profesional (colegas, coordinadores y facilitadores de programas, y redes académico-científicas y sociales).

Por tanto, la síntesis de esta última lección aprendida es que, los resultados logrados y su aporte-impacto es producto de un esfuerzo de todos, facilitado por múltiples agentes, por lo cual es un logro propio y colectivo, por eso la lección aprendida es un: **GRACIAS A TODOS...**

Finalmente como cierre de este capítulo y como colofón de todo este proceso investigativo, además de reiterar el **GRACIAS A TODOS**, es importante indicar de manera explícita los **productos** concretos que deja este trabajo como resultado y síntesis del mismo, siguiendo de nuevo el orden de las 6 preguntas de investigación y los 4 objetivos específicos de la misma:

- 1) Un *Estado del arte* general de la IL-INFOLIT (internacional) organizado por períodos (ítem, 1.2.1), y específicamente, desde los aportes y desarrollos a nivel universitario. Estado del arte que se presenta completo en los capítulos 1 y 2 de esta tesis, y que puede consultarse en línea desde la herramienta creada desde esta investigación utilizando el servicio de *Dipity*, denominado: “*Information Literacy / IL-INFOLIT*” - <http://www.dipity.com/INFOLIT/>, y la que tras este proceso investigativo se pretende desarrollar y ampliar, denominado “*Information literacy around the world*”: <http://information-literacy-around-the-world.blogspot.com/>

- 2) Un *Estado del arte* de la ALFIN-COMPINFO (Iberoamérica) organizado por períodos (ítem 3.2.4), el cual se presenta completo en el [Capítulo 3](#) y que puede consultarse en línea en el Wiki-Repositorio ALFIN Iberoamérica: <http://alfiniberoamerica.wikispaces.com> que recopila más de 1650 contenidos (entre octubre de 2011 y junio de 2013) organizado por los 22 países de región y según sus diferentes formatos (artículos, ponencias, libros y capítulos, trabajos de grado-pregrado, tesis-posgrado, presentaciones, videos, audios y sitios Web), además el blog y demás recursos ALFIN/Iberoamérica que posibilitan visibilizar noticias de actualidad de esta temática en la región y generar contactos y redes de trabajo y aprendizaje colaborativo: <http://alfiniberoamerica.blogspot.com>
- 3) Una *Matriz* comparativa de los diferentes modelos-estándares de IL-INFOLIT y ALFIN-COMPINFO con énfasis en lo universitario (tabla 2); un *Modelo* integrado de ALFIN-COMPINFO que presenta 7 subcompetencias interrelacionadas como red (figura 12); y una *Clasificación* de los niveles de incorporación de IL-INFOLIT / ALFIN-COMPINFO en una universidad (ítem 2.2.3, figura 13); todos los cuales están presentes en el [Capítulo 2](#) y pueden consultarse en línea desde el blog ALFIN / Colombia y su menú (derecho) de recursos destacados: <http://alfincolombia.blogspot.com>
- 4) Dos *Definiciones-descripciones* propias y sus *Mapas conceptuales*, para facilitar la comprensión de varias maneras (ritmos y estilos de aprendizaje: textual y/o visual), de los dos conceptos claves de esta investigación como son: alfabetización informacional (ítem 1.1, figura 7) y lecciones aprendidas (ítem 4.1.2, figura 21)
- 5) Un *Modelo* para capturar lecciones aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO, que puede utilizarse en diferentes procesos y momentos investigativos, más allá de esta Tesis (figura 23)
- 6) Un *Listado de programas* de ALFIN-COMPINFO en universidades iberoamericanas, presente en su totalidad en el [Capítulo 5](#) y que puede consultarse en línea desde el mapa de geo-representación

de contenidos creado desde esta investigación, utilizando la tecnología de *Google Maps*, denominado “Alfabetización Informativa-ALFIN Iberoamérica / Bibliotecas y Proyectos” - <http://bit.ly/9hu80u>

- 7) Una *Guía* de 75 lecciones aprendidas en programas de ALFIN-COMPINFO en universidades de Iberoamérica, útil para el mejoramiento de los programas ya existentes, y necesario para lograr avances rápidos y optimizando diferentes recursos para los programas en la formación de estas competencias que apenas inician o que están próximos a estructurarse, según el interés de bibliotecarios, profesores u otros profesionales alrededor del contexto iberoamericano. *Guía* que podrá consultarse en línea y seguir un proceso de actualización continua (como se indica en una recomendación), aprovechando el espacio que se está creando para ello desde el Wiki-Repositorio ALFIN / Iberoamérica: [http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/\\*Lecciones Aprendidas](http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/*Lecciones+Aprendidas). A su vez, *Guía* que podrá extenderse con ejemplos y distintos recursos, desde el libro planeado a corto plazo, terminado este proceso investigativo, como ampliación del mismo y sus resultados.
  
- 8) Más de 30 publicaciones (artículos, ponencias y capítulos de libro) que fueron compartidas con los *alfineros* iberoamericanos como resultados de avance, directos e indirectos, de esta investigación (entre 2009 y 2013), que dieron cuenta de la realidad de esta temática en aspectos específicos respecto a esta temática o en países en concretos, los cuales en su mayoría se encuentran en *open access*: <http://bit.ly/12VWYgS>

## ANEXOS

### ANEXO 1. Ficha bibliográfica y de contenidos


FICHA BIBLIOGRAFICA Y DE CONTENIDOS		
TITULO DEL LIBRO		
TITULO DEL ARTICULO		
AUTOR(E)S DEL LIBRO		
AUTOR DEL ARTICULO		
INSTITUCIONAL		
PALABRAS CLAVE		
PUBLICACIÓN	CLASIFICACIÓN	
EDITORIAL	CIUDAD	FECHA
REVISTA	VOLUMEN	NÚMERO
INSTITUCIÓN QUE TIENE EL DOCUMENTO		
DIRECCIÓN ELECTRÓNICA		
OBSERVACIONES		
ELABORADO POR:	GRUPO:	

RESUMEN:

PUNTOS CLAVE DEL TEXTO:



## ANEXO 2. Formato de registro Sitios Web

FORMATO DE REGISTRO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE USUARIOS Y/O ALFIN DE BIBLIOTECAS DE UNIVERSIDADES COLOMBIANAS			
<b>NOMBRE DE LA BIBLIOTECA:</b> Sistema de Bibliotecas Universidad de Antioquia			
<b>DIRECCION WEB:</b> <a href="http://formacionbiblioteca.udea.edu.co/moodle/course/category.php?id=6">http://formacionbiblioteca.udea.edu.co/moodle/course/category.php?id=6</a>			
<b>E-MAIL:</b> <a href="mailto:hlopera@biblioteca.udea.edu.co">hlopera@biblioteca.udea.edu.co</a>			
<b>PRESENTA SU WEB INFORMACION SOBRE SU PROGRAMA DE F.U. y/o ALFIN</b>	SI	X	NO
<p><b>QUE INFORMACION PRESENTA:</b> Nombre: Programa de Formación de Usuarios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación de usuarios (tres niveles)</b> Desde de la biblioteca y en los currículos</li> <li>• <b>Otros cursos desde las bibliotecas de las diferentes facultades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <a href="#">GESTIÓN INTEGRAL DE LA INFORMACIÓN</a></li> <li>○ <a href="#">LA BIBLIOTECA COMO ESCENARIO DE LA NUEVA CULTURA DEL APRENDIZAJE: De La Información Al Conocimiento</a></li> <li>○ <a href="#">BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN ESPECIALIZADA</a></li> <li>○ <a href="#">SEMINARIO CIBERCULTURA Y BIBLIOTECA</a></li> <li>○ <a href="#">VISITA VIRTUAL</a></li> </ul> </li> </ul>			
<b>EN QUE NIVEL SE ENCONTRARIA:</b>			
	1. <b>Formación de Usuarios</b> (solo capacitación en los servicios generales de la biblioteca)		
	2. <b>Formación de Usuarios</b> (capacitación en servicios generales de la biblioteca y algunos cursos -muy instrumentales- para búsqueda de información: utilización de catálogos/bases de datos)		
	3. <b>Alfabetización Informacional</b> (cursos desde la biblioteca para formar en competencias informacionales: lo instrumental + aprendizaje para toda la vida + pensamiento crítico)		
X	4. <b>Alfabetización Informacional</b> (cursos desde la biblioteca para formar en competencias informacionales: lo instrumental + aprendizaje para toda la vida + pensamiento crítico; y cursos/módulos específicos inmersos oficialmente en los currículos de distintos programas académicos-carreras para formar de manera transversal y disciplinar en esas competencias)		

## Anexo 3. Encuesta completa apoyada en la plataforma *Survey Monkey*

### Lecciones Aprendidas en Programas de Alfabetización Informacional en Universidades de Iberoamérica

Salir de esta encuesta

#### Cuestionario (parte 1 e inicial)

##### I. DATOS PERSONALES E INSTITUCIONALES

(Esta información es de carácter confidencial. Se solicita solo para registro y divulgación de los resultados entre quienes participaron y el reconocimiento de sus instituciones universitarias)

##### 1. Nombre completo:

##### 2. Ciudad y Estado/Provincia:

Ciudad:

Estado/Provincia:

##### \* 3. País

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Argentina   | <input type="radio"/> Honduras                   |
| <input type="radio"/> Bolivia     | <input type="radio"/> México                     |
| <input type="radio"/> Brasil      | <input type="radio"/> Nicaragua                  |
| <input type="radio"/> Chile       | <input type="radio"/> Panamá                     |
| <input type="radio"/> Colombia    | <input type="radio"/> Paraguay                   |
| <input type="radio"/> Costa Rica  | <input type="radio"/> Perú                       |
| <input type="radio"/> Cuba        | <input type="radio"/> Portugal                   |
| <input type="radio"/> Ecuador     | <input type="radio"/> Puerto Rico                |
| <input type="radio"/> Guatemala   | <input checked="" type="radio"/> Rep. Dominicana |
| <input type="radio"/> El Salvador | <input type="radio"/> Uruguay                    |
| <input type="radio"/> España      | <input type="radio"/> Venezuela                  |

##### 4. Correo electrónico principal y secundario (para poder compartir los resultados generales):

Correo electrónico principal:

Correo electrónico secundario:

**\* 5. Institución universitaria con la que tiene vinculación-apoyo (en relación con la formación en Alfabetización Informacional-ALFIN):**

**\* 6. Carácter de la institución universitaria con que está vinculado:**

- Pública/Estatal  
 Privada/Particular

**\* 7. Área de la que depende: (en relación con la formación en Alfabetización Informacional-ALFIN):**

- Biblioteca (Sistema de Bibliotecas, Servicios de Información, CRAI, etc.)  
 Facultad/Escuela/Instituto  
 Otro (especifique)

**\* 8. Nombre del cargo que desempeña (en relación con la formación en Alfabetización Informacional-ALFIN):**

- Director/Coordinador  
 Bibliotecólogo/Bibliotecario formador (u otros nombres semejantes)  
 Referencista  
 Informático  
 Profesor-Docente  
 Otro (especifique)

**\* 9. Sitio Web de la Biblioteca y/o Facultad-Escuela-Instituto en que se desempeña-que apoya:**

10. Nombre general del Programa de formación en Alfabetización Informacional-ALFIN que desde su Biblioteca o Facultad-Escuela-Instituto se desarrolla: (ej.: Programa de..., Aprendiendo en la..., Cursos para la..., Formación en..., Metodología para...):

\* 11. Año de inicio aproximado del Programa: cursos/módulos/tutoriales/actividades (desde una concepción de Alfabetización Informacional-ALFIN que implica las diferentes competencias y más allá de la formación de usuarios tradicional)

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| <input type="radio"/> 1997 (o anterior) | <input type="radio"/> 2005 |
| <input type="radio"/> 1998              | <input type="radio"/> 2006 |
| <input type="radio"/> 1999              | <input type="radio"/> 2007 |
| <input type="radio"/> 2000              | <input type="radio"/> 2008 |
| <input type="radio"/> 2001              | <input type="radio"/> 2009 |
| <input type="radio"/> 2002              | <input type="radio"/> 2010 |
| <input type="radio"/> 2003              | <input type="radio"/> 2011 |
| <input type="radio"/> 2004              | <input type="radio"/> 2012 |

12. Sitio Web donde se puede consultar la información de los cursos/módulos/tutoriales/actividades que conforman su accionar (Programa) por la formación en Alfabetización Informacional-ALFIN:

13. Sitio Web de la plataforma virtual de aprendizaje (Moodle, Blackboard, etc.) y/o recursos Web 2.0 (Blogspot, Facebook, Twitter, etc.) que apoyan de alguna manera dicho accionar formativo en Alfabetización Informacional-ALFIN. (SI SE TIENEN):

\* 14. Teniendo en cuenta los cursos/módulos/tutoriales/actividades que conforman su Programa de formación en Alfabetización Informacional-ALFIN, considera que el mismo se centra más en la formación de cuáles competencias informacionales y desde qué nivel de incorporación principalmente para cada una de dichas competencias:

	Curricular (obligatorios con reconocimiento de créditos)	Curricular (obligatorios sin reconocimiento de créditos)	Semi-Curricular (electivos con reconocimiento de créditos)	No Curricular (electivos sin reconocimiento de créditos)	No Curricular (como servicio bibliotecario por demanda individual o grupal)	Competencia SIN trabajo formativo actualmente
Reconocimiento de la necesidad de información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Búsqueda y localización de la información en diferentes fuentes impresas y digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organización de la información recuperada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación de la información recuperada y organizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso crítico y pertinente de la información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicación efectiva y ética de la información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Ant. Sig.

## II. LECCIONES APRENDIDAS DURANTE EL DESARROLLO DE SU PROGRAMA.

Teniendo en cuenta el desarrollo de los cursos/módulos/tutoriales/actividades que hacen parte de su Programa de formación en Alfabetización Informacional-ALFIN, cuáles han sido durante los años/meses de ejecución y de su participación en este Programa, las LECCIONES APRENDIDAS PARA SU CASO:

\*\*\*\*\*

Se entiende como Lecciones Aprendidas: los aprendizajes positivos y/o negativos que ha ido dejando su experiencia particular de diagnóstico, planeación, implementación, evaluación y posicionamiento de su programa de Alfabetización Informacional-ALFIN (cursos/módulos/tutoriales/actividades) y que le han conducido al crecimiento y mejoramiento continuo del mismo.

\*\*\*\*\*

### 15. Lecciones aprendidas considerando el CONTEXTO SOCIAL Y ORGANIZACIONAL ESPECÍFICO:

EXPLICACIÓN: Son las lecciones aprendidas que implican lo referente a:

- Interrelación con la Misión y Visión institucional, Planes de desarrollo y estratégicos institucionales, Políticas de información y educativas nacionales
- Trabajar con una definición concreta de ALFIN-Competencias Informacionales y considerar los Modelos y Normas-Estándares de ALFIN
- Estructuras y particularidades curriculares de su Universidad / Dependencia
- Relaciones con los Directivos y Órganos decisorios
- Trabajo conjunto con profesores e investigadores para el desarrollo del Programa con los estudiantes
- Recursos financieros, tecnológicos, locativos y documentales disponibles para el Programa
- Divulgación y Mercadeo de los beneficios y logros del Programa
- Posicionamiento educativo de la Biblioteca

SE PUEDEN COMPARTIR UNA O VARIAS LECCIONES APRENDIDAS.

"Por tanto, compartimos que durante el desarrollo del programa de ALFIN hemos aprendido que..."

1)	<input type="text"/>
2)	<input type="text"/>
3)	<input type="text"/>
4)	<input type="text"/>
5)	<input type="text"/>
6)	<input type="text"/>
7)	<input type="text"/>

- 8)
- 9)
- 10)

16. Lecciones aprendidas considerando los PROCESOS DE ENSEÑANZA-INVESTIGACIÓN:

EXPLICACIÓN: Son las lecciones aprendidas que implican lo referente a:

- Implementar el Programa considerando las características particulares y contextuales (socio-demográficas/comportamientos informacionales) de los grupos-individuos que participan (estudiantes, profesores, investigadores, empleados, egresados)
- Desarrollar un plan administrativo-operativo y pedagógico-didáctico basado en competencias para lograr los resultados esperados por el Programa
- Integrar las competencias esperadas en la formación curricular universitaria y las disciplinares, con las que implica la ALFIN, mediante cursos-módulos-tutoriales-actividades concretas y flexibles, obligatorias u optativas, transversales o disciplinares
- Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación continua del Programa
- Utilizar diferentes medios (multimodal), espacios (físicos-virtuales) y metodologías de enseñanza centradas en el estudiante (grupal-personalizada; real-simulada) para la formación en estas competencias
- Considerar todas etapas, niveles, macro-competencias que implica un programa integral de ALFIN: necesidad de información, localización, valoración, organización, uso, comunicación y ética, evaluación / autoevaluación, tanto en lo práctico como en lo teórico
- Desarrollar los programas de Alfabetización Informacional no solo desde la perspectiva de educación formal en la universidad y desde el accionar de las bibliotecas académicas, sino desde los programas de actualización, de educación continua, que implementan las organizaciones (empresas) para responder a las competencias laborales-profesionales que exige la sociedad actual en relación con la información y la gestión del conocimiento
- Relacionar y valorar previa y complementariamente los niveles de las otras competencias relacionadas con la ALFIN (alfabetización funcional, digital, en medios; conocimiento de otros idiomas) para identificar las potencialidades reales de los participantes de adquirir competencias informativas y diferenciarlas-relacionarlas de las competencias que implican esas otras alfabetizaciones

SE PUEDEN COMPARTIR UNA O VARIAS LECCIONES APRENDIDAS.

"Por tanto, compartimos que durante el desarrollo del programa de ALFIN hemos aprendido que..."

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)

- 8)
- 9)
- 10)

17. Lecciones aprendidas considerando los PROCESOS DE APRENDIZAJE:

EXPLICACIÓN: Son las lecciones aprendidas que implican lo referente a:

- Diagnosticar y reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los participantes, y sus ritmos y estilos de comportamiento Informativo (novato, intermedio, avanzado) y propender por su aprendizaje autónomo
- Valorar los conocimientos y experiencias previas de los participantes y sus intereses, como fuente de aprendizaje significativo
- Reconocer las diferencias y exigencias disciplinares de los participantes en relación con la información, y las expectativas esperadas y las necesidades particulares de esta formación disciplinar en relación con la información y el conocimiento
- Vincular la formación de ALFIN que estén desarrollando los participantes con trabajos concretos de sus cursos, trabajos de investigación, desempeño docente-científico y/o administrativo
- Definir criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación formativa y sumativa, opcional u obligatoria, y de impacto, de los participantes del Programa
- Desarrollar las actividades formativas del Programa con didácticas activas específicas (aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en casos, concursos, etc.) que faciliten, motiven y generen retos en los estudiantes para el aprendizaje de las competencias informacionales
- Presentar y motivar los procesos de formación en competencias informacionales como una labor de disfrute, de reto, de espíritu científico, por ubicar la información precisa y utilizarla para el beneficio personal, académico, profesional y social
- Permitir y valorar la autoevaluación de los participantes (de entrada, durante la formación y al final) como parte del proceso formativo

SE PUEDEN COMPARTIR UNA O VARIAS LECCIONES APRENDIDAS.

"Por tanto, compartimos que durante el desarrollo del programa de ALFIN hemos aprendido que..."

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)



- 8)
- 9)
- 10)

**18. Lecciones aprendidas considerando los PROCESOS DE MEJORAMIENTO CONTINUO:**

EXPLICACIÓN: Son las lecciones aprendidas que implican lo referente a:

- Capacitar permanente a los formadores (bibliotecólogos, ingenieros, profesionales de diferentes disciplinas, etc.) y lograr el acompañamiento de expertos en aspectos pedagógicos, tecnológicos e informacionales
- Consultar constantemente los avances en Alfabetización Informacional-ALFIN como temática teórico-conceptual y aplicada
- Compartir (trabajar colaborativamente) e intercambiar periódicamente información, métodos y planes con otros colegas coordinadores-formadores en ALFIN de otros contextos y entidades educativas presencial o virtualmente
- Lograr la retroalimentación permanente de los participantes y acoger sus sugerencias pertinentes
- Identificar la necesidad de generar y medir con indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, para lograr buenos resultados del Programa tanto a corto plazo como a mediano y largo plazo
- Vincular a los procesos de gestión y certificación de la calidad que viven las bibliotecas y universidades, a los programas de formación de ALFIN para facilitar y mejorar sus procesos, gracias a la identificación (levantamiento) de los mismos, la generación de procedimientos y guías, y el registro y la evaluación de esos procesos
- Divulgar constantemente los resultados y avances-mejoramientos de este Programa para su posicionamiento institucional
- Generar procesos formales y continuos de bechmarking para identificar casos de éxito en ALFIN para el mejoramiento permanente del Programa a partir de las adaptaciones contextuales-organizacionales necesarias

SE PUEDEN COMPARTIR UNA O VARIAS LECCIONES APRENDIDAS.

"Por tanto, compartimos que durante el desarrollo del programa de ALFIN hemos aprendido que..."

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)



Ant. Listo

## BIBLIOGRAFÍA

### BIBLIOGRAFÍA INTRODUCCIÓN<sup>373</sup>

BAÑUELOS BEAUJEAN, D. (2012). Alfabetización Informativa, asignatura pendiente en la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. En: HERNÁNDEZ SALAZAR, P. (Coord.) *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica*. México: UNAM. p. 385-412. [http://132.248.242.3/~publica/conmutar1.php?arch=./archivos/libros/263/tendencias\\_alfabetizacion\\_informativa\\_14\\_daniel\\_banuelos\\_beaujean.pdf&idx=176](http://132.248.242.3/~publica/conmutar1.php?arch=./archivos/libros/263/tendencias_alfabetizacion_informativa_14_daniel_banuelos_beaujean.pdf&idx=176) (Consultado:21-6-2013)

BLASCO OLIVARES, A. y DURBAN ROCA, G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. *Revista Española de Documentación Científica*, (monográfico). <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/746> (Consultado: 21-6-2013)

CALDERÓN REHECHO, A. (2010). *Informe APEI sobre alfabetización informacional*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información. 108 p. <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14972/1/Informeapeialfin.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

CAMPELLO, B. (2006). A escolarização da competência informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. 2 (2), 63-77. <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=8735> (Consultado: 21-6-2013)

CAMPELLO, B. (2009). Developing Students' Information Skills in Brazilian School Libraries: The Librarian's Role. *School Libraries Worldwide*, 15 (1), 14-27.

CERETTA SORIA, M<sup>a</sup>.G. (2010). *La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del Plan Nacional de Lectura de Uruguay*. Tesis doctoral. Documentación. Universidad Carlos III. <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/9158/1/tesis%20ceretta.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

CLÚA, O. y FELDGEN, M. (2004). Differences among experts, novices and trainees writing a report. En: *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE1*, 26-31. <http://fie-conference.org/fie2004/papers/1224.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

COMAS, R. *et al* (2011). La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (1), 44-64. <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/download/682/756> (Consultado: 21-6-2013)

EGAÑA, T; BIDEGAIN, E. y ZUBEROGOITIA, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica en internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EduTec-e / Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (43). [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/EduTec-e\\_n43-Egana\\_Didegain\\_Zuberoigoitia.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/EduTec-e_n43-Egana_Didegain_Zuberoigoitia.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

GUEDES, M.G.. (2007). Information literacy: uma análise nas bibliotecas escolares da rede privada em Natal/RN. *Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação*, 4 (2), 110-133. <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=8612> (Consultado: 21-6-2013)

---

<sup>373</sup> Todas las referencias digitales de esta bibliografía y de las bibliografías de los demás capítulos han sido reconfirmadas para lograr que los lectores tengan más posibilidades de acceso efectivo a esos recursos, ante los cambios de sitios Web, url's, etc. que se presentan en forma habitual. Por tal motivo, la mayoría de las referencias digitales aparecen como consultadas la fecha de entrega de esta Tesis (**Consultado: 21-6-2013**). Las que presentan otras fechas, estas representan el momento original de su consulta, ya que al querer reconfirmar la actualidad de ese link o identificar una nueva ubicación de ese contenido, no fue posible hacerlo.

FIALHO, J.F. (2004). *A formação do pesquisador juvenil: um estudo sob o enfoque da competência informacional*. Dissertação (Mestrado Ciência da Informação.) - Universidade Federal de Minas Gerais. [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECID-67FJ59/1/mestrado\\_jana\\_na\\_ferreira\\_fialho.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECID-67FJ59/1/mestrado_jana_na_ferreira_fialho.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

GARCÍA GÓMEZ, F. y DÍAZ GRAU, A. (2002). La formación de usuarios en las bibliotecas públicas españolas: análisis de las principales experiencias desarrolladas. En: *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (65), 27-46. <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/5952/1/65a2.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

GARCÍA GÓMEZ, F. (2004). La formación de usuarios en la biblioteca pública virtual. Recursos y procedimientos en las bibliotecas públicas españolas. En: *Anales de documentación*, (7), 97-122. <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12045/1/ad0707.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

GÓMEZ-HERNÁNDEZ, J.A. y PASADAS UREÑA, C. (2007). La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo. *Information Research*, 12 (3) paper 316. <http://InformationR.net/ir/12-3/paper316.html> (Consultado: 21-6-2013)

GONZÁLEZ-VALIENTE, C.L.; SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ, Y. y LEZCANO-PÉREZ, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las competencias informacionales de los estudiantes de la Universidad de La Habana. *Ciencias de la Información*, 43 (2), 61-68. <http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/413/pdf> (Consultado: 21-6-2013)

GRUPO DE TRABAJO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (2009). *Hacia la alfabetización informacional en las bibliotecas públicas*. Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria. 56 p. [http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/gt\\_alfin/ALFIN\\_en\\_BP\\_2009.pdf](http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/gt_alfin/ALFIN_en_BP_2009.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. 850 p.

HURTADO BARRERA, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Venezuela: SYPAL-IUTC, 656 p.

JARAMILLO, P., HENNIG, C. y RINCÓN, Y. (2011). ¿Cómo manejan información los estudiantes de educación superior? El caso de la Universidad de la Sabana, Colombia. *Información, Cultura y Sociedad*, (25), 117-143. <http://eprints.rclis.org/handle/10760/17273> (Consultado: 21-6-2013)

LAU, J. (2007). Information Literacy in Latin America. En: LAU, J. et al, 2007. *State-of-the-Art of Information Literacy*. UNESCO. [http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO\\_state\\_of\\_the\\_art.pdf](http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO_state_of_the_art.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

LEIVA, D., GAETE, A. y SAURINA DE SOLANES, E. (2003). Habilidades para buscar, evaluar y usar información en estudiantes universitarios: una contribución a la "alfabetización informacional" de estudiantes de Educación. *Revista Pensamiento Educativo*, 32 (1), 221-249. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/255/540> (Consultado: 21-6-2013)

LICEA DE ARENAS, J. (2009). La alfabetización informacional en el entorno hispanoamericano. *Anales de documentación*, (12), 93-106. <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/70261/67731> (Consultado: 21-6-2013)

LICEA DE ARENAS, J. y GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2012). Entre noveles y hacedores. En: HERNÁNDEZ SALAZAR, P. (Coord.) *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica*. México: UNAM. p.439-470. [http://132.248.242.3/~publica/conmutar1.php?arch=/archivos/libros/263/tendencias\\_alfabetizacion\\_informativa\\_16\\_%20licea\\_arenas\\_gomez\\_hernandez.pdf&idx=179](http://132.248.242.3/~publica/conmutar1.php?arch=/archivos/libros/263/tendencias_alfabetizacion_informativa_16_%20licea_arenas_gomez_hernandez.pdf&idx=179) (Consultado: 21-6-2013)

LOPES, C. y PINTO, M. (2010). IL-HUMASS. Instrumento de avaliação de competências em Literacia da Informação: um estudo de adaptação à população portuguesa. En: *X Congresso de la BAD. Guimaraes, Portugal*. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/200/1/IL-HUMASS%20%E2%80%93%20instrumento%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20competencias%20em%20literacia%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

MARCIALES VIVAS, G. *et al* (2010). Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33 (1), 187-209. <http://revinut.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/6287/5978> (Consultado: 21-6-2013)

MARZAL, M.A.; PARRA-VALERO, P. y COLMENERO, J. (2011). La medición de impacto y evaluación de programas de alfabetización en información para bibliotecas escolares. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (2), 190-211. <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/download/692/766> (Consultado: 21-6-2013)

MENESES PLACERES, G. (2011). La evaluación de habilidades de información en la licenciatura de periodismo en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba. *Documentación de las ciencias de la información*, (34), 255-275. <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/36457/35305> (Consultado: 21-6-2013)

MERLO-VEGA, J. (2006). School libraries, information literacy and reading promotion initiatives in Spain. En: *35th Annual Conference of the International Association of School Librarianship-IASL*, Lisbon (Portugal). [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/7893/1/Merlo\\_IASL.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/7893/1/Merlo_IASL.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

NARANJO VÉLEZ, E. *et. al.* (2006). *Evolución y Tendencias de la Formación de Usuarios en un Contexto Latinoamericano*. Medellín: CICINF-EIB Universidad de Antioquia, 256 p.

PACHECO, E. (2007). A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. En: *9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14483/1/Template\\_9\\_CongBAD.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14483/1/Template_9_CongBAD.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

PÉREZ LÓPEZ, A. y GÓMEZ NARVÁEZ, M. (2009). La biblioteca escolar: recurso imprescindible para la alfabetización informacional y en los media. En: *I Congreso Internacional de Comunicación y Divulgación Educativas. Medios de comunicación, Familia y Escuela*, Granada. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, 18, 19 y 20 de Mayo. [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/17581/1/Perez-Lopez\\_Gomez-Narvaez.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/17581/1/Perez-Lopez_Gomez-Narvaez.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

PINTO, M. (2011). An approach to the internal facet of Information Literacy using the IL-HUMASS survey. *Journal of Academic Library*, 37 (2), 145-154.

PINTO, M. (2012). Information literacy perceptions and behaviour among history students. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 64 (3), 304-327.

PINTO, M. y PUERTAS VALDEIGLESIAS, S. (2012). Autoevaluación de la competencia informacional en los estudios de Psicología desde la percepción del estudiante. *Anales de Documentación*, 15 (2). <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/151661/139991> (Consultado: 21-6-2013)

PINTO, M. y SALES, D. (2007). INFOLIT in Spain. En: LAU, J. *et al*, 2007. *State-of-the-Art of Information Literacy*. UNESCO. [http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO\\_state\\_of\\_the\\_art.pdf](http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO_state_of_the_art.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

PINTO, M. y SALES, D. (2008). Knowledge transfer and information skills for student-centered learning: Some academic experiences in Spain. *Portal. Libraries and the Academy*, 8 (1), 53-74.

- PINTO, M. y URIBE-TIRADO, A. (2012). Las bibliotecas públicas híbridas en el marco de la Alfabetización Informacional. *Revista Española de Documentación Científica*, (monográfico). <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/747> (Consultado: 21-6-2013)
- PINTO, M.; FERNÁNDEZ-RAMOS, A. y DOUCET, A.V. (2008). Measuring Students' Information Literacy Skills through Abstracting. *College and Research Libraries*, 69 (2), 132-154.
- PINTO, M.; FERNÁNDEZ-RAMOS, A. y DOUCET, A.V. (2010). Measuring students' information skills through concept mapping. *Journal of Information Science*, 36 (4), 464-480. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21680/1/postprintJIS-2010.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- PUERTAS VALDEIGLESIAS, S. y PINTO, M. (2009). El aprendizaje por competencias transversales: la competencia informacional y comunicacional de los estudiantes de la titulación de Comunicación Audiovisual. *Diálogos de la comunicación*, (78). [http://www.dialogosfelafacs.net/revista/upload/articulos/pdf/articulopdf\\_145.pdf](http://www.dialogosfelafacs.net/revista/upload/articulos/pdf/articulopdf_145.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- REUSCH HEVIA, A.M. (2012). La Alfabetización en Información: una necesidad desde la educación primaria. En: HERNÁNDEZ SALAZAR, P. (Coord.) *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica*. México: UNAM. p.135-158. [http://132.248.242.3/~publica/conmutarl.php?arch=./archivos/libros/263/tendencias\\_alfabetizacion\\_informativa\\_5\\_ana\\_maria\\_reusch\\_hevia.pdf&idx=165](http://132.248.242.3/~publica/conmutarl.php?arch=./archivos/libros/263/tendencias_alfabetizacion_informativa_5_ana_maria_reusch_hevia.pdf&idx=165) (Consultado: 21-6-2013)
- RIVERO, M.D.C.G. y ARROYO, S.S. (2008). Comportamiento de los estudiantes de medicina en la búsqueda de información en Internet. *ACIMED*, 17 (4). <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v17n4/aci09408.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- RODRIGUES, M.E.; VAZ, F. y MENEZES, M.H. (2012). Contribuição para o conhecimento do perfil informacional do estudante do ensino superior. Em: *XII Congresso de la BAD*. <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/302> (Consultado: 21-6-2013)
- RODRÍGUEZ CHAVES, O. (2006). Formación de usuarios en las bibliotecas públicas de Costa Rica. *Bibliotecas: Revista de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información-Universidad Nacional de Costa Rica*, 24 (1 y 2). <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/430/372> (Consultado: 21-6-2013)
- ROMO GONZÁLEZ, J. R. *et al* (2012). Cultura informacional en Comunidades de Aprendizaje Universitarias: Brecha Digital por tipo de Educación y Área Académica. En: *Seminario "Lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en Iberoamérica". Congreso INFO Cuba*. <https://docs.google.com/open?id=0BweUYcipCswRU0dJT0VnZEEdXZGM> (Consultado: 21-6-2013)
- SALAS LAMADRID, C. (2007). *Alfabetización informacional en la educación básica: el concepto adaptado a la realidad chilena*. Santiago: Serie Bibliotecología y Gestión de Información, 52 p. [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/9172/1/Serie\\_22\\_Salas.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/9172/1/Serie_22_Salas.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- SILVA, H. y OLIVERA, E.S. (2012). O uso da informação no âmbito acadêmico: o Comportamento Informacional de pós-graduandos da área de educação. *Encontros Bibli*, 17 (especial), 169-187. <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17nesp1p169/22731> (Consultado: 21-6-2013)
- TAMAYO-RUEDA, D. *et al* (2012). Diagnóstico del grado de alfabetización informacional en los profesionales del Centro Tecnologías para la Formación de la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (2), 347-360. <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/740/821> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. (2004). *Acceso, conocimiento y uso de las herramientas especializadas de internet entre la comunidad académica, científica, profesional y cultural de la Universidad de Antioquia*. Especialización en gerencia de servicios de información. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Universidad de Antioquia. <http://eprints.rclis.org/handle/10760/6206#.T1qhOIEaPIM> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. (2008). *Diseño e implementación y evaluación de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario: caso Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia*. Maestría en Ingeniería, Línea Informática Educativa. Universidad EAFIT (Colombia). <http://eprints.rclis.org/handle/10760/12606> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. *et al* (2008) *Acceso, conocimiento y uso de Internet en la universidad. Modelo de diagnóstico y caracterización: Caso Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia/EIB-CICINF, 180 p. [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12543/1/Libro\\_Internet\\_Universidad\\_de\\_Antioquia.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12543/1/Libro_Internet_Universidad_de_Antioquia.pdf) (Consultado:21-6-2013)

WHITFIELD, J. y CALIXTO, J. (2009). Literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida nas bibliotecas públicas portuguesas. En: *European Conference on Reading e no 1º Forum Ibero-Americano de Literacias*, Braga.

## BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULOS 1 y 2.<sup>374</sup>

- ABELL, A., y OXBROW, N. (1999). Skills for the knowledge economy: The reality of the market-place. *Business Information Review*, 16 (3), 115-121.
- ABIDI, S.A. (2002). Uganda: Toward information literacy and an information and communication technologies environment. *Library Quarterly*, 72 (4), xiii-xvi.
- ABROMEIT, K.A. y VAUGHAN, V. (2004). Info lit and the diva: Integrating information literacy into the Oberlin Conservatory of Music opera theater department. *Notes*, 60 (3), 632-652.
- ACCARDI, M.T. *et al* (2010). *Critical Library Instruction: Theories and Methods*. Duluth: Library Juice Press.
- AHARONY, N. (2010). Information literacy in the professional literature: An exploratory analysis. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 62 (3), 261-282.
- ALBITZ, R.S. (2007). The what and who of information literacy and critical thinking in higher education. *Portal*, 7 (1), 97-109.
- AL-DAIHANI, S.M., y UR REHMAN, S. (2007). A study of the information literacy capabilities of the Kuwaiti police officers. *Electronic Library*, 25(5), 613-626.
- ALDERETE, A.D. (2011). La alfabetización en información en los policlínicos universitarios. *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 25 (2).
- ALEIXO, C., NUNES, M., y ISAIAS, P. (2012). Usability and digital inclusion: Standards and guidelines. *International Journal of Public Administration*, 35 (3), 221-239.
- ALEXANDER, R.C. (2009). Political literacy as information literacy. *Communications in Information Literacy*, 3 (1), 9-13.
- AMEEN, K., y GORMAN, G. E. (2009). Information and digital literacy: A stumbling block to development? A Pakistan perspective. *Library Management*, 30 (1-2), 99-112.
- AMSTUTZ, D., y WHITSON, D. (1997). University faculty and information literacy: Who teaches the students? *Research Strategies*, 15 (1), 18-25.
- ANDERSEN, J. (2006). The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, 62 (2), 213-288
- ANDERSON, K., y MAY, F.A. (2010). Does the method of instruction matter? an experimental examination of information literacy instruction in the online, blended, and face-to-face classrooms. *Journal of Academic Librarianship*, 36 (6), 495-500.
- ANDERSON, L. (2011). DELLILA – embedding digital and information literacy OERs into the PG Cert. *Journal of Information Literacy*, 5 (1), 95-98.
- ANDRETTA, S. (2005). *Information literacy: a practitioner's guide*. Oxford: Chandos. 208 p.
- ANDRETTA, S. (2007a). *Change and Challenge: Information Literacy for the Twenty-first Century*. Adelaide: Auslib Press.
- ANDRETTA, S. (2007b). Phenomenography: a conceptual framework for information literacy education. *Aslib Proceedings*, 59 (2), 152-168.

---

<sup>374</sup> Todas las referencias digitales han sido reconfirmadas para lograr que los lectores tengan más posibilidades de acceso efectivo a esos recursos, ante los cambios de sitios Web, url's, etc. que se presentan en forma habitual. Por tal motivo, todas las referencias digitales aparecen como consultadas la fecha de entrega de esta Tesis (**Consultado: 21-6-2013**)

ANDRETTA, S. (2009). Transliteracy: take a walk on the wild side. En: *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council*, Milan, Italy. <http://conference.ifla.org/past/ifla75/94-andretta-en.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

ANDRETTA, S. (2011). Evaluating information literacy educators' practices before and after the course facilitating information literacy education: from tutor to learner-centred. *Health Information and Libraries Journal*, 28 (3), 171-178.

ANDRETTA, S. (2012). *Ways of Experiencing Information Literacy*. Cambridge: Chandos Publishing.

ANGELETAKI, A. (2011). E-readers as a studying tool: A project by the NTNU university library, trondheim. *Serials*, 24 (3), S1-S6.

APPLETON, L. (2005). Examination of the impact of information-skills training on the academic work of health-studies students: a single case study. *Health Information and Libraries Journal*, 22, (3), 164-172.

AREA MOREIRA, M.; GROS, B. y MARZAL, M.A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis, 116 p.

ARIEW, S. (2008). Youtube culture and the academic library: a guide to online open access educational videos. *Choice: Current Reviews for Academic Libraries*, 45 (12), 2057-2063.

ARIF, M., y MAHMOOD, K. (2009). Libraries' services at distance: A survey of Allama Iqbal Open University tutors in Pakistan. *Journal of Library and Information Services in Distance Learning*, 3 (3-4), 159-172.

ARP, L., y WOODARD, B. S. (2002). Recent trends in information literacy and instruction. *Reference and User Services Quarterly*, 42 (2), 124-132.

ASPINALL, E. E., BESCHNETT, A., y ELLWOOD, A. F. (2012). Health literacy for older adults: Using evidence to build a model educational program. *Medical Reference Services Quarterly*, 31 (3), 302-314.

ASSELIN, M. y DOIRON, R. (2008). Towards a transformative pedagogy for school libraries 2.0. *School Libraries Worldwide*, 14, 1-18.

AUSTIN, T., y BHANDOL, J. (2013). The academic librarian: Buying into, playing out, and resisting the teacher role in higher education. *New Review of Academic Librarianship*, 19 (1), 15-35.

AVERY, E.F. (Ed.) (2003), *Assessing Student Learning Outcomes for Information Literacy Instruction in Academic Institutions*. Chicago: Association of College and Research Libraries.

BABALHAVAJEI, F., et al (2009). Quality assessment of academic library performance: The case of an iranian academic library. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 14 (2), 51-81.

BADKE, W.B. (2005). Can't get no respect: Helping faculty to understand the educational power of information literacy. *The Reference Librarian*, (89-90), 63-80.

BARCLAY, D.A. (Ed.). (1995). *Teaching electronic information literacy: A how-to-do-it manual*. New York: Neal-Schuman Publishers.

BARO, E.E. (2011). A survey of information literacy education in library schools in Africa. *Library Review*, 60(3), 202-217.

BARRETT, L. (2010). Effective school libraries: evidence of impact on student achievement. *School Librarian*, 58 (3), 136-139.



- BARRY, C. A. (1997). Information skills for an electronic world: Training doctoral research students. *Journal of Information Science*, 23 (3), 225-238.
- BASILI, C. (2003). *Information Literacy in Europe: a first insight into the state of the art of information literacy in the European Union*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- BASILI, C. (2004). *EnIL survey*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche. <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/> (Consultado: 21-6-2013)
- BASILI, C. (2008). Theorems of Information Literacy. In: BASILI, C. –Ed.–. *Information Literacy at the crossroad of Education and Information Policies in Europe*. Consiglio Nazionale delle Ricerche, Rome, pp.33-52
- BASILI, C. (2009). *The Observatory on Information Literacy Policies and Research in Europe*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche, 413 p.
- BATOOL, S.H., y MAHMOOD, K. (2012). Teachers' conceptions about information literacy skills of school children. *Pakistan Journal of Library and Information Science*, (13).
- BATTLES, J., GLENN, V., y SHEDD, L. (2011). Rethinking the library game: Creating an alternate reality with social media. *Journal of Web Librarianship*, 5 (2), 114-131.
- BATZ, L., y ROSENBERG, H. (1999). Creating an information literate school: Information literacy in action. *NASSP Bulletin*, 83 (605), 68-74.
- BAWDEN, D. (2001a). The shifting terminologies of information. *Aslib Proceedings*, 53(3), 93-98.
- BAWDEN, D. (2001b). Progress in Documentation–Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, (57), 218–59.
- BAWDEN, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, (5), 362-408.
- BEAGLE, D.R. (2006). *The Information Commons Handbook*. New York: Neal-Schuman.
- BEHRENS, S.J. (1992). Librarians and information literacy. *Mousaion*, 10 (1).
- BEHRENS, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 55 (4), 309-322.
- BELLUZZO, R.C., y DE FÁTIMA BECKMAN CAVALCANTE, L. (2011). A competência em informação na televisão universitária: Reflexões e contribuições iniciais ao contexto brasileiro. *Informacao e Sociedade*, 21 (3), 21-30.
- BENNETT, S. (2008). The Information or the Learning Commons: Which Will We Have? *Journal of Academic Librarianship*, 34 (3), 183-185.
- BENT, M. y STOCKDALE, E. (2009). Integrating information literacy as a habit of learning – assessing the impact of a thread of IL through the curriculum. *Journal of Information Literacy*, 3 (1), 43-57.
- BEWICK, L., y CORRALL, S. (2010). Developing librarians as teachers: A study of their pedagogical knowledge. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42 (2), 97-110.
- BIDDIX, J.P., CHUNG, C.J. y PARK, H.W. (2011). Convenience or credibility? A study of college student online research behaviors. *Internet & Higher Education*, 14 (3), 175-82.
- BIRD, N.J. et al (2012). Workplace information literacy: A neglected priority for community college libraries. *Journal of Business and Finance Librarianship*, 17 (1), 18-33.

- BJORNER, S.N. (1991). The information literacy curriculum-A working model. *ZATUL Ruceedings*, (5), 150-160
- BLACK, C., CREST, S., y VOLLAND, M. (2001). Building a successful information literacy infrastructure on the foundation of librarian- faculty collaboration. *Research Strategies*, 18 (3), 215-225.
- BLACKMAN, E. (2011). *Information literacy in the composition classroom: an annotated bibliography of collaborations between librarians and composition teachers*. MA thesis, University of South Carolina, Columbia, SC
- BLANCHETT, H.; POWIS, C. y WEBB, J. (2011). *A Guide to Teaching Information Literacy*. Chicago: Neal-Schuman. 256 p.
- BLOOM, B. y DEYRUP, M. (2003). Information literacy across the wired university. *Reference Services Review*, 31 (3), 237-247.
- BLOWERS, E. (2006). *Web 2.0 meets Information Fluency*. [http://www.heleneblowers.info/2006\\_12\\_01\\_archive.html](http://www.heleneblowers.info/2006_12_01_archive.html) (Consultado: 21-6-2013)
- BLUM, G. (2007). Information Literacy durch eine "Teaching Library"? Eine vergleichende Studie der Informationskompetenz von Studierenden in Deutschland und den USA. *B.I.T.online*, (3), 213-221.
- BOBER C, POULIN S y VILENO L. (1995). Evaluating library instruction in academic libraries. A Critical Review of the Literature, 1980-1993. *The Reference Librarian*, (51/52), 53-71.
- BOBISH, G. (2011). Participation and pedagogy: Connecting the social Web to ACRL learning outcomes. *Journal of Academic Librarianship*, 37 (1), 54-63.
- BOON, S., JOHNSTON, B., y WEBBER, S. (2007). A phenomenographic study of english faculty's conceptions of information literacy. *Journal of Documentation*, 63 (2), 204-228.
- BOWDEN, T. S., y DIBENEDETTO, A. (2001). Information literacy in a biology laboratory session: An example of librarian-faculty collaboration. *Research Strategies*, 18 (2), 143-149.
- BOWERS, C.V. *et al* (2009). Interdisciplinary synergy: A partnership between business and library faculty and its effects on students' information literacy. *Journal of Business and Finance Librarianship*, 14 (2), 110-127.
- BOWLER, L., LARGE, A., y REJSKIND, G. (2001). Primary school students, information literacy and the Web. *Education for Information*, 19 (3), 201-223.
- BOWLES-TERRY, M. (2012). Library instruction and academic success: A mixed-methods assessment of a library instruction program. *Evidence Based Library and Information Practice*, 7 (1), 82-95.
- BRAAKSMA, B; MCLEAN, C. y TITTENBERGER, P. (2006). Tools for Information Literacy. En: *World Library and Information Congress: 72nd IFLA General Conference and Council*, Seoul, Korea. [http://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/072-Braaksma\\_McLean\\_Tittenberger-en.pdf](http://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/072-Braaksma_McLean_Tittenberger-en.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- BRACKE, M. S., y CRIZ, L. J. (2001). Re-envisioning instruction for the electronic environment of a 21st century science-engineering library. *Science and Technology Libraries*, 20 (2-3), 97-106.
- BRANCH, J.L. (2003). Nontraditional undergraduates at home, work, and school: An examination of information-seeking behaviors and the impact of information literacy instruction. *Research Strategies*, 19 (1), 3-15.

- BRAND-GRUWEL, S., WOPEREIS, I., y VERMETTEN, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21 (3 SPEC. ISS.), 487-508.
- BRANDT, D. S. (2001). Information technology literacy: Task knowledge and mental models. *Library Trends*, 50 (1), 73-86.
- BRANSTON, C. (2006). From game studies to bibliographic gaming: libraries tap into the video game culture. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 32 (4), 24-26
- BREIVIK, P.S. (1985a). Putting Libraries Back in the Information Society. *American Libraries*, 16 (1), 723.
- BREIVIK, P.S. (1985b). *Higher Education in the Internet Age: Libraries Creating a Strategic Edge*. Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.
- BREIVIK, P.S. y GEE, E.G. (1989). *Information literacy: revolution in the library*. New York: Collier Macmillan.
- BREIVIK, P.S. y GEE, E.G. (2006). *Higher Education in the Internet Age: Libraries Creating a Strategic Edge*. Westport: Praeger Publishers.
- BREIVIK, P.S., y SENN, J.A. (1994). *Information literacy: Educating children for the 21st century*. New York: Scholastic.
- BRENNAN, P.F. (1999). Health informatics and community health: Support for patients as collaborators in care. *Methods of Information in Medicine*, 38 (4-5), 274-278.
- BRETELLE-DESMAZIERES, D. (1998). Aperçu des caractéristiques des formations à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur français. *Education et francophonie*. XXVI, (1). <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/11-bretelle.html> (Consultado: 21-6-2013)
- BRIDGES, L.M. y EDMUNSON-MORTON, T. (2011). Image-seeking preferences among undergraduate novice researchers. *Evidence Based Library & Information Practice*, 6 (1), 24-38.
- BRIDGLAND, A. y WHITEHEAD, M. (2005). Information literacy in the E environment: an approach for sustainability. *The Journal of Academic Librarianship*, 31 (1), 54-59.
- BRIER, D.J. y LEBBIN, V.K. (2004). Teaching information literacy using the short story. *Reference Services Review*, 32 (4), 383-387.
- BROADDUS, K. y IVEY, G. (2002). Surprising the Writer: Discovering Details through Research and Reading. *Language Arts*, 80 (1), 23-30
- BROOKS, J.S., y NORMORE, A.H. (2010). Educational leadership and globalization: Literacy for a global perspective. *Educational Policy*, 24 (1), 52-82.
- BROOKS, M. (1985). Information specialist and the corporate intelligence center. En: *Proceedings - National Online Meeting*, 51-55.
- BROWN, C.M. (1999). Information literacy of physical science graduate students in the information age. *College and Research Libraries*, 60 (5), 426-438.
- BROWN, G.T. (2005). Student information literacy: Psychometric validation of a self-efficacy report. *Psychological Reports*, 96(3 II), 1044-1048.
- BROWN, L.S. (1997). Development, Implementation, and Evaluation of an Information Literacy Program for the Undergraduate School at Philadelphia College of Bible. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 57 (10), 4175-A

BRUCE, C.S. (1995). Towards an outcome space for information literacy in higher education. En: *Invited presentation to the RAISS research seminar, Brisbane, October 1995*.

BRUCE, C.S. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*, AUSLIB Press, Adelaide.

BRUCE, C.S. (1999). Workplace experiences of information literacy. *International Journal of Information Management*, 19 (1), 33-47.

BRUCE, C.S y CANDY, P. (2000). Information Literacy Programs: People, Politics and Potential. In: *Information Literacy Around the World* (pp. 3–10), edited by Christine Bruce and Philip Candy. Wagga Wagga, New South Wales: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.

BRUCE, C.S y HUGHES, H. (2010). Informed learning: A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library and Information Science Research*, 32 (4), A2-A8.

BRUCE, C.S, HUGHES, H., y SOMERVILLE, M. M. (2012). Supporting informed learners in the twenty-first century. *Library Trends*, 60 (3), 522-545.

BUCHANAN, L.E., LUCK, D.L., y JONES, T.C. (2002). Integrating information literacy into the virtual university: A course model. *Library Trends*, 51 (2), 144-166+260.

BUCHBINDER, R., *et al* (2011). Health literacy: What is it and why is it important to measure? *Journal of Rheumatology*, 38 (8), 1791-1797.

BUCK, S., y MELLINGER, M. (2011). The impact of serial solutions' summon™ on information literacy instruction: Librarian perceptions. *Internet Reference Services Quarterly*, 16 (4), 159-181.

BUDD, J. (2009). *Framing Library Instruction*. Chicago: Association of College and Research Libraries.

BURCHINAL, L.G. (1976). *The Communication Revolution: America's Third Century Challenge*. College Station, TX: A&M University Library.

BURHANNA, K.J. *et al* (2009). No Natives Here: A Focus Group Study of Student Perceptions of Web 2.0 and the Academic Library. *Journal of Academic Librarianship*, 35 (6), 523-532.

BURKHARDT, J.M. (2007). Assessing library skills: A first step to information literacy. *Portal*, 7 (1), 25-49.

BURKHARDT, J.M., MACDONALD, M.C. y RATHERMACHER, A.J. (2005). *Creating a Comprehensive Information Literacy Plan*. Chicago: Neal-Schuman.

BURTON, V. T., y CHADWICK, S. A. (2000). Investigating the practices of student researchers: Patterns of use and criteria for use of internet and library sources. *Computers and Composition*, 17 (3), 309-328.

BURY, S. (2011). Faculty attitudes, perceptions and experiences of information literacy: a study across multiple disciplines at York University, Canada". *Journal of Information Literacy*, 5 (1), 45-64.

BUSCHMAN, J. y WARNER, D.A. (2005). Researching and shaping information literacy initiatives in relation to the Web: some framework problems and needs. *The Journal of Academic Librarianship*, 31 (1), 12-18.

BUSSERT, K., BROWN, N.E., y ARMSTRONG, A.H. (2008). IL 2.0 at the american university in Cairo: Flickr in the classroom. *Internet Reference Services Quarterly*, 13 (1), 1-13.

BYERLY, G. y BRODIE, C. (1999). Information Literacy Skills Models: Defining the Choices. BARBARA K. (1999) *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

BYERLY, G., et al (2006). Footholds and foundations: setting freshmen on the path to lifelong learning. *Reference Services Review*, 34 (4), 589-598.

BYRNE, A. (2005). La alfabetización informacional desde una perspectiva global: el desastre agudiza nuestras mentes. *Anales de Documentación*, (8), 7-20.

CABRA-TORRES, F. y MARCIALES-VIVAS, G.P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': Una revisión. *Universitas Psychologica*, 8 (2), 323-338.

CÁCERES, A.M., GÂNDARA, J.P., y PUGLISI, M.L. (2011). Scientific writing and the quality of papers: Towards a higher impact. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(4), 401-406.

CAIN, A. (2002). Archimedes, reading, and the sustenance of academic research culture in library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 28 (3), 115-121.

CALDERHEAD, V. (1998). Reflections on information confusion in chemistry information learning: The meaning of the shift from library instruction to information literacy. *Research Strategies*, 16(4), 285-299.

CALIFORNIA SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION (1997). *From library skills to information literacy: a handbook for the 21st century / California School Library Association*. —2<sup>nd</sup> ed.— San Jose, California: Hi Willow Research and Publishing.

CALLISON, D. y LESLIE, P. (2006). *The Blue Book on Information Age Inquiry. Instruction and Literacy*. Westport: Libraries Unlimited.

CALVERT, P.J. (2001). Scholarly misconduct and misinformation on the World Wide Web. *Electronic Library*, 19 (4), 232-240

CAMERON, L. (2005). Integrating Information Literacy into the Major. *Knowledge Edge* 6, (2).

CAMERON, L. y FEIND, R. (2001). An online competency test for information literacy: Development, implementation, and results. En: *10th National Conference of the Association-of-College-and-Research-Libraries*, Denver, 213-218.

CAMERON, L., WISE, S. L., y LOTTRIDGE, S. M. (2007). The development and validation of the information literacy test. *College and Research Libraries*, 68 (3), 229-236.

CAMPELLO, B. (2010). Del trabajo de referencia hacia la alfabetización informativa: La evolución del papel educativo del bibliotecario. *Investigación Bibliotecológica*, 24 (50), 83-108.

CAMPOS, E.M. (2008). Information literacy, universities, and the access to information. LAU, J. —Ed.— *Information Literacy: International Perspectives*. Munich:K.G.Saur-IFLA Publications, 160 p.

CANDY, P.C. (1992). The problem of currency - information literacy in the context of Australia as a learning society. En: *Conference on Information Literacy - The Australian Agenda*. December. Adelaide, Australia

CANDY, P.C. (2002). *Lifelong Learning and Information Literacy*. <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf> (Consultado: 6-11-2009)

CANICK, S. (2009). Legal research assessment. *Legal Reference Services Quarterly*, 28 (3/4), 201-217.

- CARAVELLO, P.S.; HERSCHMAN, J.; MITCHELL, E. (2001). Assessing the information literacy of undergraduates: Reports from the UCLA library's information competencies survey project. En: *10th National Conference of the Association-of-College-and-Research-Libraries*, Denver, 175-180.
- CARBO, T. (1997). Mediacy: Knowledge and Skills to Navigate the Information Highway. *International Information & Library Review (IILR)*, 29 (3-4), 393-401.
- CARDER, L., WILLINGHAM, P., y BIBB, D. (2001). Case-based, problem-based learning information literacy for the real world. *Research Strategies*, 18 (3), 181-190.
- CARDWELL, C., FURLONG, K., y O'KEEFFE, J. (2001). My librarian: Personalized research clinics and the academic library. *Research Strategies*, 18 (2), 97-111.
- CARLSSON, U. y CULVER, S.H. (2013). *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. [http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media\\_and\\_Information\\_Literacy\\_and\\_Intercultural\\_Dialogue.pdf](http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media_and_Information_Literacy_and_Intercultural_Dialogue.pdf) (Consultado: 6-11-2009)
- CARR, A. y LY, P. (2009). More than words: screencasting as a reference tool. *Reference Services Review*, 37 (4), 408-420.
- CARR, J.A. y ROCKMAN, I.F. (2003). Information literacy collaboration: a shared responsibility. *American Libraries*, 34 (8), 52-54.
- CARTER, E.W. (2002). Doing the best you can with what you have": lessons learned from outcomes assessment. *The Journal of Academic Librarianship*, (28), 36-41.
- CASE, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
- CASTAÑO-MUÑOZ, W. y URIBE-TIRADO, A. (2011). Identifying Information Behavior in Information Search and Retrieval Through Learning Activities Using an E-learning Platform Case: Interamerican School of Library and Information Science at the University of Antioquia (Medellín-Colombia). *Education Libraries. Special Libraries Association*, 34, (1), pp.33-49.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, (Vol. 2). México: Siglo XXI.
- CATTS, R.M. (2005). *Information Skills Survey, Technical Manual*. Canberra: CAUL. <http://archive.caul.edu.au/info-literacy/ISSTechnicalManual2005.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- CATTS, R.M. (2007). Information Competencies: Necessary Skills for Lifelong Learning in every Profession. En: *IVIG Annual Conference*, Prague, Sept.
- CATTS, R.M. y APPLETON, M. (1999). Assessing models of information literacy. En: *10th International Conference on College Learning and Teaching - Critical Thinking and Information Literacy Across the Curriculum (CTILAC)*, Bellevue Community Coll, Jacksonville, 23-32.
- CATTS, R.M. y LAU, J. (2008). Towards information literacy indicators. Paris: UNESCO. [http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/towards-information-literacy\\_2008-en.pdf](http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/towards-information-literacy_2008-en.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- CESARINI, P. (2004). Computers, Technology, and Literacies. *Journal of Literacy and Technology*, 4, (1) <http://www.todroberts.com/USF/Computers-Technologies-Literacies.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- CHAPMAN, M. (2005). Introducing quizzes and discussion boards on the Bar Vocational Course. *Legal Information Management*, 5 (2), 87-94.

- CHEEK, J., y DOSKATSCH, I. (1998). Information literacy: A resource for nurses as lifelong learners. *Nurse Education Today*, 18 (3), 243-250.
- CHEUK, B. (2002). *Information Literacy in the Workplace Context: Issues, Best Practices and Challenge*. White Paper for use at the *Information Literacy Meeting of Experts*, Prague, The Czech Republic.
- CHEUK, W.Y. (1998). Exploring information literacy in the workplace: A qualitative study of engineers using the sense-making approach. *International Forum on Information and Documentation*, 23 (2), 30-38.
- CHEVILLOTTE, S. et al (2004). *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problèmes et perspectives* Lyon: Presses de l'enssib, 232p.
- CHEVILLOTTE, S (2005). Bibliothèques et information literacy: un état de l'art. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 50 (2), 42-48. <http://www.Webcitation.org/5Nr3Ud157> (Consultado: 21-6-2013)
- CHOINSKI, E. y EMANUEL, M. (2006). The one-minute paper and the one-hour class: outcomes assessment for one-shot library instruction. *Reference Services Review*, 34 (1), 148-155.
- CHOU, T., CHEN, J. y PU, C. (2005). The influence of information literacy on cooperative behaviors and collective actions: The case of e-government development. En: *9th Pacific Asia Conference on Information Systems: I.T. and Value Creation*, PACIS, 881-890.
- CHRISTENSEN, B. (2004). Warp, weft, and waffle: Weaving information literacy into an undergraduate music curriculum. *Notes*, 60 (3), 616-631.
- CHURKOVICH, M. y OUGHTRED, C. (2002). Can an online tutorial pass the test for library instruction? An evaluation and comparison of library skills instruction methods for first year students at Deakin University. *Australian Academic and Research Libraries*, 33 (1), 25-38.
- CIBER. (2008). *Information behaviour of the researcher of the future: a CIBER briefing paper*. London: University College London. [http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg\\_final\\_keynote\\_11012008.pdf](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- CLARK, C. y CATTS, R. (2007). Information skills survey: Its application to a medical course. *Evidence Based Library and Information Practice*, 2 (3), 3-26.
- CLARO, M., et al (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers and Education*, 59 (3), 1042-1053.
- CLAUSEN, H. (1997a). Online, CD-ROM and Web: Is it the same difference? *Aslib Proceedings*, 49 (7), 177-183.
- CLAUSEN, H. (1997b). Internet information literacy: Some basic considerations. *Libri*, 47(1), 25-34.
- CLICK, A., y PETIT, J. (2010). Social networking and Web 2.0 in information literacy. *International Information and Library Review*, 42 (2), 137-142.
- CLINCH, P. (2005). Training to be a barrister: The Bar Vocational Course. *Legal Information Management*, 5 (2), 81-86.
- CLÚA, O. y FELDGEN, M. (2004). Differences among experts, novices and trainees writing a report. En: *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE1*, 26-31. <http://fie-conference.org/fie2004/papers/1224.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

- CLYDE, J. y THOMAS, C. (2008). Building an information literacy first-person shooter", *Reference Services Review*, 36 (4), 366-380.
- CLYDE, L.A. (2005). Librarians and breaking barriers to information literacy: Implications for continuing professional development and workplace learning. *Library Review*, 54 (7), 425-434.
- COLLARD, S. y WHATLEY, K. (2011). Virtual reference/query log pairs: a window onto user need. *Reference Services Review*, 39 (1), 151-166.
- COLLINS, J.W., y WEINER, S.A. (2010). Proposal for the creation of a subdiscipline: Education informatics. *Teachers College Record*, 112 (10), 2523-2536.
- COMAS, R., *et al* (2011). La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (1), 44-64.
- CONNELL, T. H., y FRANKLIN, C. (1994). The internet: Educational issues. *Library Trends*, 42 (4), 608-625.
- CONNOR, E. (Ed.) (2005). *A Guide to Developing End User Education Programs in Medical Libraries*. Binghamton: Haworth Information Press and Haworth Medical Press.
- CONTEH-MORGAN, M. E. (2001). Empowering ESL students: A new model for information literacy instruction. *Research Strategies*, 18 (1), 29-38.
- COOK, D. y SITTLE, R. (2008). *Practical Pedagogy for Library Instructors: 17 Innovative Strategies to Improve Student Learning*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- COONAN, E.M. (2011). Navigating the information landscape. *Serials Librarian*, 61 (3/4), 323-333.
- COONEY, M. (2005). Business information literacy instruction: A survey and progress report. *Journal of Business and Finance Librarianship*, 11 (1), 3-25.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- CORBETT, P. (2010). What about the 'Google effect'? Improving the library research habits of first-year composition students. *Teaching English in the Two-Year College*, 37 (3), 265-277.
- CORRALL, S.M. (2007). Benchmarking strategic engagement with information literacy in higher education: towards a working model. *Information Research*, 12 (4). <http://InformationR.net/ir/12-4/paper328.html> (Consultado: 21-6-2013)
- CORRALL, S.M. y MCKINNEY, P. –Ed.– (2013). *Information Literacy Through Enquiry*. London: Facet Publishing. 256 p.
- CORREIA, A.M. (2007). Book Review: "Digital Literacies for learning". *Online Information Review*, 31 (4), 541-542.
- CORREIA, A.M. (2008). Book Review: "University of Google: Education in the (post) information age". *Online Information Review*, 32 (3), 459-460.
- CORREIA, A.M. y TEIXEIRA, J.C. (2003). Information literacy: An integrated concept for a safer internet. *Online Information Review*, 27 (5), 311-320.
- COUNTS, S., y FISHER, K. E. (2010). Mobile social networking as information ground: A case study. *Library and Information Science Research*, 32 (2), 98-115.



- COX, C.N. y LINDSAY, E.B. –Ed.– (2008). *Information Literacy Instruction Handbook*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- CROW, S.R. (2007). Information literacy: what's motivation got to do with it?". *Knowledge Quest*, 35 (4), 48-52.
- CUEVAS CERVERÓ, A. (2005). *La Promoción a la Lectura como Modelo de Alfabetización en Información en Bibliotecas Escolares*. Tesina. Documentación. Universidad Carlos III de Madrid.
- CUEVAS CERVERÓ, A. (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Ediciones TREA, S.L., 254 p.
- CUEVAS CERVERÓ, A., y GARCÍA MORENO, M. (2010). Ideas, un modelo de evaluación para inclusión digital y alfabetización informacional orientado a salud. *Profesional de la información*, 19 (3), 240-245.
- CULVER, S.H., y JACOBSON, T. (2012). Media literacy and its use as a method to encourage civic engagement. *Comunicar*, 20 (39), 73-80.
- CUNNINGHAM, A. (2006). Using 'ready-to-go' assessment tools to create a year long assessment portfolio and improve instruction. *College & Undergraduate Libraries*, 13 (2), 75-90.
- CURZON, S.C. y LAMPERT, L.D. (2007). *Proven Strategies for Building an Information Literacy Program*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- CVETKOVIC, V.B. y LACKIE, R.J. (2009). *Teaching Generation M: A Handbook for Librarians and Educators*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- D'ANGELO, B.J. (2001). Using source analysis to promote critical thinking. *Research Strategies*, 18 (4), 303-309.
- D'ANGELO, B.J. (2008). More than mere collections: portfolio's as direct and authentic - assessment of information literacy outcomes. En: *World Library and Information Congress: 74<sup>th</sup> IFLA General Conference and Council*, Québec, Canada.
- DABBOUR, K. S. (1997). Applying active learning methods to the design of library instruction for a freshman seminar. *College and Research Libraries*, 58 (4), 299-308.
- DACOSTA, J.W. (2010). Is there an information literacy skills gap to be bridged? an examination of faculty perceptions and activities relating to information literacy in the united states and England. *College and Research Libraries*, 71 (3), 203-222.
- DADZIE, P.S. (2009). Information literacy in higher education: Overview of initiatives at two Ghanaian universities. *African Journal of Library Archives and Information Science*, 19(2), 165-175.
- DALSTON, T.R. y TURNER, P.M. (2012). An evaluation of four levels of online training in public libraries. *Public Library Quarterly*, 30 (1), 12-33.
- DANDO, P.M. (2005). First steps in online learning: creating an environment for instructional support and assessment. *Knowledge Quest*, 34 (1), 23-24.
- DAUGHERTY, A. y RUSSO, M.F. (2007). *Information Literacy Programs in the Digital Age: Educating College and University Students Online*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- DAUGHERTY, A.L. y RUSSO, M.F. (2010). Reinforcing critical thinking and information literacy skills through assignment design. *Louisiana Libraries*, 72 (3), 26-29.

- DAVENPORT, T. (1997). *Information ecology*. New York, NY: Oxford University Press.
- DAVIS-KAHL, S. y HENSLEY, M. –Ed.– (2013). *Common Ground at the Nexus of Information Literacy and Scholarly Communication*. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries. [http://www.ala.org/acrl/files/publications/booksanddigitalresources/digital/commonground\\_oa.pdf](http://www.ala.org/acrl/files/publications/booksanddigitalresources/digital/commonground_oa.pdf). (Consultado: 21-6-2013)
- DAVITT MAUGHAN, P. (2001). Assessing information literacy among undergraduates: a discussion of the literature and the University of California-Berkeley assessment experience. *College & Research Libraries*, 62 (1), 71-85.
- DAWSON, P.H.; HSIEH, M.A; CARLIN, M.T. (2012). Quantitative/qualitative analysis of assessing student information literacy skills: the power of librarian-faculty collaborations. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 35-42.
- DE ARAÚJO FREIRE, G. H. (2008). Construção participativa de instrumento de política pública para gestão e acesso à informação. *Perspectivas em Ciencia da Informacao*, 13 (3), 195-207.
- DE BOER, A.L.; BOTHMA, T. y DU TOIT, P. (2011). Enhancing Information Literacy through the Application of Whole Brain Strategies. *LIBRI*, 61 (1), 67-75.
- DE CÁRDENAS CRISTIA, A., y JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, N. (2007). Acceso universal a la información: Globalización, cultura y alfabetización. *ACIMED*, 15 (1).
- DE LA VEGA, A. (2009). Peru workshop report and declaration of Lima. UNESCO "training-the-trainers in information literacy" (TTT) workshop in Lima, Perú, January 22-24, 2009. *International Information and Library Review*, 41 (4), 292-296.
- DE PONTES JUNIOR, J. y GONCALVES MOREIRA TALAMO, M.F. (2009). Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos em competência informacional. *Informacao & Sociedade-Estudos*, 19 (2), 81-97.
- DEITERING, A.M. y GRONEMYER, K. (2011). Beyond peer-reviewed articles: using blogs to enrich students' understanding of scholarly work. *Portal*, 11 (1), 489-503.
- DESS, H.M. (1991). Information literacy: a subject source survey and annotated bibliography. VARLEJS, J. –Ed.– *Information literacy: learning how to learn*. McFarland Jefferson Ed: EUA.
- DETLOR, B., *et al* (2011). Learning outcomes of information literacy instruction at business schools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62 (3), 572-585.
- DEWALD, N., *et al* (2000). Information literacy at a distance: Instructional design issues. *Journal of Academic Librarianship*, 26 (1), 33-44.
- DIBIANCO, P. (2004). Teaching information literacy skills in the age of search, click, copy, and paste. *Information Searcher*, 14 (4), 1-32.
- DILL, E. (2008). Do clickers improve library instruction? Lock in your answers now. *The Journal of Academic Librarianship*, 34 (6), 527-529.
- DILLER, K.R. y PHELPS, S.F. (2008). Learning outcomes, portfolios, and rubrics, oh my! Authentic assessment of an information literacy program. *Portal: Libraries and the Academy*, 8 (1), 75-89.
- DOHERTY, J.J., y KETCHNER, K. (2005). Empowering the intentional learner: A critical theory for information literacy instruction. *Library Philosophy and Practice*, 8(1)
- DOMINE, V. (2011). Think global, act local: Expanding the agenda for media literacy education in the United States. *Library Trends*, 60 (2), 440-453.

- DOMÍNGUEZ-AROCA, M. (2012). Lucha contra el plagio desde las bibliotecas universitarias. *Profesional de la información*, 21 (5), 498-503.
- DONALDSON, K. A. (2000). Library research success: Designing an online tutorial to teach information literacy skills to first-year students. *Internet and Higher Education*, 2 (1), 237-251.
- DONLAN, J. (2002). *A guide to research @ your library*. Ontario: Ontario Library Association/ Vancouver Public Library, Canada.
- DONHAM, J. (2008). Standards! Standards! Standards!. *Teacher Librarian*, 35 (4), 43-46.
- DORNER, D.G. y GORMAN, G.E. (2011). Contextual factors affecting learning in Laos and the implications for information literacy education. *Information Research*, 16 (2).
- DOS SANTOS, E.M., DUARTE, E.A., y PRATA, N.V. (2008). Cidadania e trabalho na sociedade da informação: Uma abordagem baseada na competência informacional. *Perspectivas em Ciência da Informacao*, 13 (3), 208-222.
- DOSHI, A. (2006). How gaming could improve information literacy. *Computers in Libraries*, 26 (5), 14-17.
- DOYLE, C.S. (1992). *Outcome measures for information literacy. Final report to the National Forum on Information Literacy*. Syracuse NY: ERIC Clearinghouse.
- DOYLE, C.S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse.
- DOYLE, C.S. (1995). Telementoring takes off in california: The telemation project develops integrated curriculum. *Internet Research*, 5 (1), 40-45.
- DOYLE, C.S. (1996). Across the Curriculum: information literacy in the USA' in Learning for Life. En: *Proceedings of the Second Australian Information Literacy Conference*, edited by Di Booker, Auslib Press, Adelaide.
- DRABINSKI, E. (2011). *Teaching in time: toward a kairos of library instruction*. MA thesis, Long Island University, The Brooklyn Center, New York, NY.
- DRUCKER, P.F. (1993). The post-capitalist executive. Interview by T George Harris. *Harvard Business Review*, 71 (3), 114-122.
- DUDZIAK, E. A. (2002). Information literacy education: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes, visando a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida. En: *Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias*, 12, Recife. Anais. Recife: UFPE
- DUDZIAK, E. A. (2003). Information Literacy: Principios, Filosofía y Práctica. *Ciencia da Informação*, 32 (1), 23-35.
- DUDZIAK, E.A. (2010). Competência informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. *Informação & Informação*, 15 (2), 1-22.
- DUNAWAY, M.K. (2011a). Connectivism: Learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes. *Reference Services Review*, 39 (4), 675-685.
- DUNAWAY, M.K. (2011b). Web 2.0 and critical information literacy. *Public Services Quarterly*, 7 (3/4), 149-157.
- DUNAWAY, M.K. y ORBLYCH, M.T. (2011). Formative assessment: transforming information literacy instruction. *Reference Services Review*, (39), 24-41.

DUNCAN, V., y HOLTSLANDER, L. (2012). Utilizing grounded theory to explore the information-seeking behavior of senior nursing students. *Journal of the Medical Library Association*, 100 (1), 20-27.

DUNN, K. (2002). Assessing information literacy skills in the California State University: A progress report. *Journal of Academic Librarianship*, 28 (1-2), 26-35.

DURNIN, J.F. y FORTIER, C. (2008). Appropriation du questionnaire d'auto-évaluation des connaissances informationnelles par les bibliothécaires: le cas des sciences de l'éducation et de l'anthropologie à l'Université de Montréal. En: *World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council*, Québec, Canada.

DURRANT, F. (2009). UNESCO training-the-trainers "information literacy workshop, Montego Bay, Jamaica, June 1-6, 2008". *International Information and Library Review*, 41 (4), 280-285.

EDMUNDS, A., y MORRIS, A. (2000). Problem of information overload in business organizations: A review of the literature. *International Journal of Information Management*, 20 (1), 17-28.

EDZAN, N.N., y SAAD, M.S. (2005). Nila: A national information literacy agenda for Malaysia. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 10 (1), 91-103.

EGAÑA, T. (2012). Use of bibliography and academic plagiarism among university students. [Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios] *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 9 (2), 200-212.

EISENBERG, M.B., y BERKOWITZ, R.E. (1990). *Information Problem-solving: The Big Six Skills Approach to Library and Information Skills Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.

EISENBERG, M.B. y BERKOWITZ, R.E. (2000). *Teaching information and technology skills: The Big6 in secondary*

EISENBERG, M.B., LOWE, C. y SPITZER, K. (2004). *Information literacy: Essential Skills for the Information Age* (2nd ed.), Libraries Unlimited, Westport, CT.

ELMBORG, J.K. (2006). Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *Journal of Academic Librarianship*, (32), 192-199.

ELMBORG, J.K. (2011). Libraries as the spaces between us: recognizing and valuing the Third Space. *Reference & User Services Quarterly*, 50 (4), 338-350.

ELSTER, D. (2010). Learning communities in teacher education: The impact of e-competence. *International Journal of Science Education*, 32 (16), 2185-2216.

EMDE, J., y EMMETT, A. (2007). Assessing information literacy skills using the ACRL standards as a guide. *Reference Services Review*, 35 (2), 210-229.

EPSTEIN, C. (2003). Using Blackboard for training and communicating with student employees. *College & Undergraduate Libraries*, 10 (1), 21-25.

ERCEGOVAC, Z. (2003). Bridging the knowledge gap between secondary and higher education. *College & Research Libraries*, 64 (1), 75-85.

ERIKSSON-BACKA, K. (2010). Elderly people, health information, and libraries: A small-scale study on seniors in a language minority. *Libri*, 60 (2), 181-194.

ERIKSSON-BACKA, K. *et al* (2012). Health information literacy in everyday life: A study of finns aged 65-79 years. *Health Informatics Journal*, 18 (2), 83-94.

- ESHET-ALKALAI, Y. y GERI, N. (2007). Does the medium affect the message? the influence of text representation format on critical thinking. *Human Systems Management*, 26 (4), 269-279.
- ESHET-ALKALI, Y., y AMICHAH-HAMBURGER, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyberpsychology and Behavior*, 7 (4), 421-429.
- ESKOLA, E. (2005). Information literacy of medical students studying in the problem-based and traditional curriculum. *Information Research*, 10 (2).
- FAIN, M. (2011). Assessing information literacy skills development in first year students: A multi-year study. *Journal of Academic Librarianship*, 37 (2), 109-119.
- FARMER, L.S. y HENRI, J. (2008). *Information Literacy Assessment in K-12 Settings*. Lanham: Scarecrow Press.
- FELDMAN, L. y J. FELDMANN. (2000). Developing information literacy skills in freshmen engineering technology students. En: *30th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, Kansas City, MO, October 18-21.
- FERNÁNDEZ VALDÉS, M.M. (2008). Metodología para el desarrollo y aplicación del Programa de alfabetización informacional en las bibliotecas y centros de información en ciencias de la salud. *ACIMED*, 18 (5).
- FERNÁNDEZ VALDÉS, M.M., ZAYAS MUJICA, R. y URRÁ GONZÁLEZ, P. (2008). Normas de competencias informacionales para el Sistema Nacional de Información en Salud. *ACIMED*, 17 (4).
- FERNÁNDEZ-MOLINA, J.C., *et al* (2011). Copyright and e-learning: Professors' level of knowledge about the new spanish law. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 63 (4), 340-353.
- FERNANDEZ-VILLAVICENCIO, N. G. (2010). Helping students become literate in a digital, networking-based society: A literature review and discussion. *International Information and Library Review*, 42 (2), 124-136.
- FERREIRO, S. (1997). Dealing with diversity and digital culture. *International Information and Library Review*, 29 (2), 237-245.
- FERRER, L.M., y MOSCOSO, P. (2011). La biblioteca escolar vista por sus usuarios: El caso de la biblioteca del CEIP Isabel La Católica (Colmenar Viejo, Madrid). *Revista general de información y documentación*, 21 (1), 79-98.
- FÍALHO, J.F. y ANDRADE, M.E. (2007). Comportamento informacional de crianças e adolescentes: Uma revisão da literatura estrangeira. *Ciencia da Informacao*, 36 (1), 20-34.
- FIELD, J. (2001). Nationality, Citizenship and Lifelong learning: Building Social Capital in the Learning Society. BRON, M. y FIELD, J. 2001 –Ed.–. *Adult Education and Democratic Citizenship*, 17-36. Wroclaw, Lower Silesian University College of Education.
- FINQUELIEVICH, S. y PRINCE, A. (2006). *Universidades y TIC en Argentina: universidades argentinas en la Sociedad de la Información*. Buenos Aires: Fundación Telefónica. 134 p.
- FISHER, K.E. DURRANCE, J.C., y HINTON, M.B. (2004). Information grounds and the use of need-based services by immigrants in queens, New York: A context-based, outcome evaluation approach. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55 (8), 754-766.
- FJÄLLBRANT, N. (2000). Information literacy for scientists and engineers: experiences of EDUCATE and DEDICATE. *Program*, 34 (3), 257-268.

- FLEWELLING, K.W. (2010). Refugee health: information needs of health professionals. *Journal of Consumer Health on the Internet*, 14 (1), 69-74.
- FLOYD, D.M., COLVIN, G., y BODUR, Y. (2008). A faculty-librarian collaboration for developing information literacy skills among preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 368-376.
- FOSMIRE, M. (2010). Calibrated peer review: a new tool for integrating information literacy skills in writing-intensive large classroom settings. *Portal*, 10 (2), 147-163.
- FOSTER, A. (2004). A nonlinear model of information-seeking behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55 (3), 228-237.
- FOSTER, S.(1993). Information literacy: some misgivings. *American Libraries*, 24 (4), 344-346.
- FOURIE, I. (2012). Understanding and exploiting idiosyncrasy in the use of ICT devices such as tablets: Setting the background. *Library Hi Tech*, 30 (2), 359-366.
- FOX, L. M., RICHTER, J. M., y WHITE, N. E. (1996). A multidimensional evaluation of a nursing information-literacy program. *Bulletin of the Medical Library Association*, 84 (2), 182-190.
- FRANCIS, H. (1996). Environmental information issues in the english-speaking caribbean. *Libri*, 46 (1), 35-40.
- FRANCKE, H.; SUNDIN, O. y LIMBERG, L. (2011). Debating credibility: the shaping of information literacies in upper secondary school. *Journal of Documentation*, 67 (4), 675-694.
- FRANSMAN, J. (2005). *Understanding literacy: a concept paper*. Paris: UNESCO. 31 p.
- FRAZIER, B.J. y CHEEK, W.K. (2005). Fashion industry career matrix: Encouraging students to explore fashion-related careers. *Clothing and Textiles Research Journal*, 23 (4), 375-384.
- GARCÍA BAJO, M. (2009). Liaison between librarians and lecturers regarding information literacy: A case study of some academic libraries. *Estudios Sobre Educación*, (17), 45-61.
- GARCÍA GÓMEZ, F. y DÍAZ GRAU, A. (2002). La formación de usuarios en las bibliotecas públicas españolas : análisis de las principales experiencias desarrolladas. En: *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (65), 27-46. <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/5952/1/65a2.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- GARCÍA-MARCO, F.J. y PINTO, M. (2010). Local versus global information relevance in Website use: A case study with the information literacy portal AlfinEEES. [Relevancia de la información local versus mundial en el uso de Sitios Web: un estudio de caso con el portal sobre alfabetización informacional AlfinEEES] *Information Research*, 15(4)
- GARFIELD, E. (1979). 2001: an information society? *Journal of Information Science*, 6(1), 609-615.
- GASQUE, K.C. (2010). Conceptual framework of information literacy. [Arcabouço conceitual do letramento informacional] *Ciencia da Informacao*, 39 (3), 83-92.
- GASQUE, K.C. (2011). Pesquisas na pós-graduação: O uso do pensamento reflexivo no letramento informacional. *Ciencia da Informacao*, 40 (1), 22-37.
- GASQUE, K.C. y CUNHA, M.V. (2010). A epistemologia de John Dewey e o letramento informacional. *Transinformacao*, 22 (2), 139-146.
- GATTEN, J.N. (2004). Student psychosocial and cognitive development: theory to practice in academic libraries. *Reference Services Review*, 32 (2), 157-163.

GAVIN, C. (2008). *Teaching Information Literacy: a Conceptual Approach*. Lanham: Scarecrow Press.

GENDINA, N.I. (2008). Could learners outcomes in information literacy be measured: pluses and minuses of testing. En: *World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council*, Québec, Canada.

GHAPERY, J. (2004). There's an 800-pound gorilla in our stacks: An information literacy case study of google. *College and Research Libraries News*, 65 (10), 582-585.

GIBSON, C (2008). The History of Information Literacy. In: CHRISTOPHER N. COX AND ELIZABETH BLAKESLEY LINDSAY –Ed.–. *Information Literacy Handbook* (pp. 10–23), Chicago: ALA, ACRL.

GIBSON, C. (Ed.) (2006). *Student Engagement and Information Literacy*. Chicago: Association of College and Research Libraries.

GIGUERE, M.; GALLER, A.M.; LOCKE, J. (1994). Enhancing information literacy skills across the curriculum. En: *23rd Conference of the International-Association-of-School-Librarianship - Literacy: Traditional, Cultural, Technological*. July. Pittsburgh.

GODWIN, P. (2008). *Information Literacy Meets Library 2.0*. Chicago: Neal-Schuman. 188 p.

GOEBEL, N., et al (2013). Making assessment less scary: Academic libraries collaborate on an information literacy assessment model. *College and Research Libraries News*, 74(1), 28-31.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2007). Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*. <http://www.thinkepi.net/alfabetizacion-informacional-cuestiones-basicas> (Consultado: 21-6-2013)

GÓMEZ-HERNÁNDEZ, J.A. (2008). Las metáforas sobre el mundo de la información y los bibliotecarios. *Profesional de la Información*, 17 (3), 340-343.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2010). *University libraries and the development of lecturers' and students' information competencies*. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 7 (2), 37-47.

GÓMEZ-HERNÁNDEZ, J.A., y PASADAS UREÑA, C. (2007). La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo. *Information Research*, 12 (3).

GOODIN, M.E. (1991). The transferability of library research skills from high school to college. *School Library Media Quarterly*, 19 (1), 33-42.

GORDON, C.A. (2009). An emerging theory for evidence based information literacy instruction in school libraries, part 1: building a foundation. *Evidence Based Library and Information Practice*, 4 (2), 56-77.

GORMAN, G.E. (2003). Sustainable Development and Information Literacy: IFLA priorities in Asia and Oceania. *IFLA Journal*, 29 (4), 288-294.

GRAFSTEIN, A. (2002). A discipline-based approach to information literacy. *Journal of Academic Librarianship*, 28(4), 197-204.

GRASSIAN, E.S. (1997). *Information Literacy Competencies: Selected Items & Efforts*. ALA/ACRL.

GRASSIAN, E.S, y CLARK, S. (1999). Internet resources: Information literacy sites: Background and ideas for program planning and development. *College & Research Libraries News*, 60 (2), 78-92.

GRASSIAN, E.S. y KAPLOWITZ, J.R. (2005). *Learning to Lead and Manage Information Literacy Instruction*. Chicago: Neal-Schuman Publishers.

GRASSIAN, E.S. y KAPLOWITZ, J.R. (2009). *Information literacy instruction: Theory and practice*. 2nd ed. Chicago: Neal-Schuman.

GRATCH-LINDAUER, B., *et al* (1992). Information retrieval and evaluation skills for education students. *College and Research Libraries News*, October, 583-588.

GRATCH-LINDAUER, B. (2002). Comparing the regional accreditation standards: outcomes assessment and other trends. *Journal of Academic Librarianship*, 28 (1-2), 14-25.

GRATCH-LINDAUER, B. (2003). Selecting and Developing Assessment Tools. FUSELER AVERY, E. –Ed.–. *Assessing Student Learning Outcomes for Information Literacy Instruction*. Chicago: ALA, 22-39

GRATCH-LINDAUER, B. (2004). The three Arenas of Information Literacy Assessment. *Reference & User Services Quarterly*, 44 (2), 122-129.

GRATCH-LINDAUER, B. (2005a). Information Literacy behaviors: potential items for the National Survey of Student Engagement. *College and research library news*, 66 (10).

GRATCH-LINDAUER, B. (2005b). Information Literacy Student Behaviors: Potential Items for the National Survey of Student Engagement. *College & Research Libraries News* 66 (10), 715-718.

GRATCH-LINDAUER, B. y BROWN, A. (2004). Developing a Tool to Assess Community College Student. ROCKMAN, I. (Ed.). *Integrating Information Literacy Into the Higher Education Curriculum*. Francisco: Jossey-Bass, 165-206.

GRATCH-LINDAUER, B., ARP, L., y WOODARD, B.S. (2004). The three arenas of information literacy assessment. *Reference and User Services Quarterly*, 44 (2), 122-129.

GRAVES, S.J. y DESAI, C.M. (2006). Instruction via chat reference: does co-browse help?. *Reference Services Review*, 34 (3), 340-357

GREEN, R. (2010). Information illiteracy: Examining our assumptions. *Journal of Academic Librarianship*, 36 (4), 313-319.

GROSS, D.E. (2009). *Assessment of information literacy instruction*. MLIS thesis, San Jose State University, San Jose, CA.

GROSS, M. (2005). The impact of low-level skills on information-seeking behavior. *Reference & User Services Quarterly*, 45 (2), 155-162.

GROSS, M. y LATHAM, D. (2007). Attaining information literacy: An investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety. *Library and Information Science Research*, 29 (3), 332-353.

GROSS, M. y LATHAM, D. (2009). Undergraduate perceptions of information literacy: defining, attaining, and self-assessing skills. *College and Research Libraries*, 70 (4), 336-350.

GROSS, M. y LATHAM, D. (2011). Experiences with and perceptions of information: a phenomenographic study of first-year college students. *Library quarterly*, 81 (2), 161-186.

GRYGOROWICZ, A., y KRASZEWSKA, E. (2007). The proposition of information literacy competency standards for users of polish medical libraries. [Propozycje standardów w zakresie edukacji użytkowników Polskich Bibliotek Medycznych] *Annales Academiae Medicae Gedanensis*, (37), 167-173.



- GUILLOT, L., STAHR, B., y MEEKER, B. J. (2010). Nursing faculty collaborate with embedded librarians to serve online graduate students in a consortium setting. *Journal of Library and Information Services in Distance Learning*, 4 (1-2), 53-62.
- GULLIKSON, S. (2006). Faculty perceptions of ACRL's information literacy competency standards for higher education. *Journal of Academic Librarianship*, 32 (6), 583-592.
- GUEDES, M.G.; VARELA VARELA, A. y FREIRE, I.M. (2013). Information Mediation for Social Inclusion in a Poor Urban Community in Brazil. *Libri*, (63), 179-189.
- GUNTON, L. (2011). Religious information literacy: using information to learn in church community. *Australian Library Journal*, 60 (2), 155-164.
- GUNTON, L., BRUCE, C., y STOODLEY, I. (2012). Experiencing religious information literacy: Informed learning in church communities. *Australian Library Journal*, 61 (2), 119-132.
- GUTIERREZ, C., y WANG, J. (2001). A comparison of an electronic vs. print workbook for information literacy instruction. *Journal of Academic Librarianship*, 27 (3), 208-212.
- HADENGUE, V. (2005). E-learning for information literacy. A case study. *Library Review*, 54 (1), 36-46.
- HAHN, E. (2012). Video lectures help enhance online information literacy course. *Reference Services Review*, 40 (1), 49-60.
- HALL, R. (2010). Public praxis: A vision for critical information literacy in public libraries. *Public Library Quarterly*, 29 (2), 162-175.
- HAMELINK, C. (1976). An Alternative to News. *Journal of Communication*, 26 (122).
- HANCOCK, V.E. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning*. <http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html> (Consultado: 611-2009)
- HANSEN, C. (2001). The internet navigator: An online internet course for distance learners. *Library Trends*, 50 (1), 58-72.
- HANSEN, C., y LOMBARDO, N. (1997). Toward the virtual university: Collaborative development of a Web-based course. *Research Strategies*, 15 (2), 68-79.
- HARADA, V.H. (2006). Building evidence folders for learning through library media centers. *School Library Media Activities Monthly*, 23 (3), 25-30.
- HARKER, C. y PUTONTI, D. (2008). *Library Research with Emergent Readers: Meeting Standards through Collaboration*. Columbus: Linworth Books.
- HARKINS, M.J., RODRIGUES, D.B. y ORLOV, S. (2011). 'Where to start?': considerations for faculty and librarians in delivering information literacy instruction for graduate students. *Practical Academic Librarianship: The International Journal of the SLA*, 1 (1), 28-50.
- HARRIS, B.R. (2008a). Communities as necessity in information literacy development: Challenging the standards. *Journal of Academic Librarianship*, 34 (3), 248-255.
- HARRIS, B.R. (2008b). Values: The invisible Ante" in information literacy learning?. *Reference Services Review*, 36 (4), 424-437.
- HARRIS, B.R. (2010). Blurring borders, visualizing connections: aligning information and visual literacy learning outcomes. *Reference Services Review*, 38 (4), 523-535.
- HARRIS, C.S. (2011). The case for partnering doctoral students with librarians: a synthesis of the literatures. *Library Review*, 60 (7), 599-620.

- HARRIS, F.J. (2003). Information literacy in school libraries: it takes a community. *Reference & User Services Quarterly*, 42 (3), 215-223.
- HARRISON, J. y ROURKE, L. (2006). The benefits of buy-in: integrating information literacy into each year of an academic program. *Reference Services Review*, 34 (4), 599-606
- HARTSUIJKER, A. P. (1986). Curriculum development in computer and information literacy in the netherlands. *Education and Computing*, 2 (1-2), 89-93.
- HARVEY, R. (2002). Introduction in Research methods for students, academics and professionals. *Information management and systems*, 2nd Ed., WILLIAMSON, K. –Ed.–, Centre for Information Studies, Charles Sturt University, Wagga Wagga, NSW, pp. xiii-xvii.
- HAVELKA, S., y VERBOVETSKAYA, A. (2012). Mobile information literacy: Let's use an app for that! *College and Research Libraries News*, 73 (1), 22-23.
- HAWKINS, D.T. y BRYNKO, B. (2006). Gaming: the next hot technology for libraries?. *Information Today*, 23 (6), 1, 51.
- HAZEN, T.J. (2009). *Assessing information literacy: the multiple narrative approach*. PhD thesis, University of Iowa, Iowa City, IA.
- HEAD, A.J. y EISENBERG, M.B. (2009). *Lessons Learned: How College Students Seek Information in the Digital Age*. Washington: PIL-The Information School, University of Washington. [http://projectinfolit.org/pdfs/PIL\\_Fall2009\\_Year1Report\\_12\\_2009.pdf](http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2009_Year1Report_12_2009.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- HEGARTY, F. *et al* (1992). The continuum of information literacy between tafe, school and higher education - development of an agenda. En: *Conference on Information Literacy - The Australian Agenda*. December. Adelaide, Australia.
- HEIM, O. (2010). ODOK 2010 at the University of Leoben, "knowledge access and information literacy for all?". [ODOK 2010 an der montanuniversität leoben: "wissenszugang und informationskompetenz für alle?"] *VOEB-Mitteilungen*, 63(3-4), 136-138.
- HEMMIG, W. y MONTET, M. (2010). The 'just for me' virtual library: enhancing an embedded ebrarian program. *Journal of Library Administration*, 50 (5/6), 657-669.
- HENDERSON, D.E. (2010). A chemical instrumentation game for teaching critical thinking and information literacy in instrumental analysis courses. *Journal of Chemical Education*, 87 (4), 412-415.
- HEPWORTH, M. y WALTON, G. (2009). *Teaching Information Literacy for Inquiry-Based Learning*. Chicago: Neal-Schuman. 274 p.
- HERNÁNDEZ, C.J. (2010). A plan for information competency training via virtual classrooms: Analysis of an experience involving university students. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 7 (2), 48-59.
- HERNANDEZ-PEREZ, T., *et al* (2011). La formación en alfabetización en información en las aulas universitarias: El caso de la UC3M. *Scire*, 17 (2), 27-37.
- HERRING, J.E. (1999). *Exploiting the Internet as an information resource*. London: Library Association.
- HERRING, J.E. (2010). *Improving Students' Web Use and Information Literacy: A Guide for Teachers and Teacher Librarians*. London: Facet. 192 p.
- HICKS, A., y GRABER, A. (2010). Shifting paradigms: Teaching, learning and Web 2.0. *Reference Services Review*, 38 (4), 621-633.

- HIGNITE, M., MARGAVIO, T.M. y MARGAVIO, G. W. (2009). Information literacy assessment: moving beyond computer literacy. *College Student Journal*, 43 (3), 812-821.
- HINOJOSA ÁLVAREZ, M.C., LARÍN, S.S. y SOTO, T.G. (2010). Multimedia autoinstructiva e interactiva "Gestión de Información en Salud" (GIS) como instrumento docente del proceso de alfabetización informacional en Higiene y Epidemiología. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 48 (3), 345-356.
- HIRSH, S. G. (1999). Children's relevance criteria and information seeking on electronic resources. *Journal of the American Society for Information Science*, 50 (14), 1265-1283.
- HOFFMAN, C. y GOODWIN, S. (2006). A clicker for your thoughts: Technology for active learning. *New Library World*, 107 (9-10), 422-433.
- HOLLIDAY, W. y FAGERHEIM, B. (2006). Integrating information literacy with a sequenced English composition curriculum. *Portal: Libraries and the Academy*, 6 (2), 169-184
- HORTON, F. W. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- HORTON, F.W. (1983). Information literacy vs. computer literacy. *Bulletin of the American Society for Information Science*, 9 (4), 14-16.
- HORTON, F.W. et al (2013). *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*. París: UNESCO. 222 p. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview\\_info\\_lit\\_resources.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf) (Consultado:21-6-2013).
- HOSIER, A. (2012). When teachers are taught to learn: Using team-based learning as a first-time information literacy instructor. *College and Research Libraries News*, 73 (9), 524-527.
- HOUTMAN, E. (2010). Trying to figure it out': academic librarians talk about learning to teach. *Library & Information Research*, 34 (107), 18-40.
- HOYER, J. (2011). Information is social: information literacy in context. *Reference Services Review*, 39 (1), 10-23.
- HU, L. (2005). On the structure and meaning of information literacy. *Journal of Educational Media and Library Science*, 42 (4), 471-480.
- HUISMAN, R., MILLER, W. y TRINOSKEY, J. (2011). We've Wordled, have you?. *College & Research Libraries News*, 72 (9), 522-526.
- HUNDIE, K. (2003). Library operations and internet resources. *Electronic Library*, 21(6), 555-564.
- HUNT, F. y BIRKS, J. (2004). Best practices in information literacy. *Portal*, 4(1), 27-39.
- HUNT, F. y BIRKS, J. (2008). *More Hands-On Information Literacy Activities*. Chicago: Neal-Schuman. 153 p.
- HURST, S. y LEONDARD, J. (2007). Garbage in, garbage out: the effect of library instruction on the quality of students' term papers. *E-JASL: The Electronic Journal of Academic and Special Librarianship*, 8 (1).
- HUSSON, O., MOLLS, F., y VAN DE POLL-FRANSE, L.V. (2011). The relation between information provision and health-related quality of life, anxiety and depression among cancer survivors: A systematic review. *Annals of Oncology*, 22 (4), 761-772.
- HUSTON, M. (1999). Towards Information Literacy: Innovative Perspective for the 90s. *Library Trends* (39), 12-17.

- INOUE, H., NAITO, E., y KOSHIZUKA, M. (1997). Mediacy: What it is? where to go? *International Information and Library Review*, 29 (3-4), 403-413.
- IRVING, A. (1985). *Study and information skills across the curriculum*. London: Heinemann Educational.
- ISAAC, J.R. (2000). Identifying educational core competencies for the Information Age. TAYLOR, H. y HOGENBIRK, P. (Ed.). *Information and Communication Technologies in Education: The School of the future*. USA: Kluwer Academic Publishers-IFLA, 129-148.
- ISHIMURA, Y. (2013). Information behavior and japanese students: How can an understanding of the research process lead to better information literacy? *Public Services Quarterly*, 9 (1), 20-33.
- ISLAM, M.A., y TSUJI, K. (2010). Assessing information literacy competency of information science and library management graduate students of Dhaka University. *IFLA Journal*, 36 (4), 300-316.
- ISOKPEHI, R.D., *et al* (2000). Information technology literacy among nigerian microbiology students and professionals. *World Journal of Microbiology and Biotechnology*, 16 (5), 423-424.
- IVANITSKAYA, L. *et al* (2008). How does a pre-assessment of off-campus students' information literacy affect the effectiveness of library instruction?. *Journal of Library Administration*, 48 (3/4), 509-525.
- IVANITSKAYA, L., O' BOYLE, I. y CASEY, A.M. (2006). Health information literacy and competencies of information age students: results from the interactive online research readiness self-assessment (RRSA). *Journal of Medical Internet Research*, 8 (2).
- JACKMAN, L.W. (2013). Health literacy: A national responsibility-our brothers' keeper. *College and Undergraduate Libraries*, 20 (1), 95-106.
- JACKSON, R. (2008). Information literacy and its relationship to cognitive development and reflective judgment. *New Directions for Teaching & Learning*, (114), 47-61.
- JACOBS, V. (1997). From local village to global village -can the two meet? *Information Development*, 13 (2), 78-82.
- JACOBSON, F. F., e IGNACIO, E.N. (1997). Teaching reflection: Information seeking and evaluation in a digital library environment. *Library Trends*, 45 (4), 771-802.
- JACOBSON, T.E. y MACKEY, T.P. (2007). *Information Literacy Collaborations that Work*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- JACOBSON, T.E. y SU, L. (2004). *Motivating Students in Information Literacy Classes*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- JAMES, B.D., *et al* (2012). The impact of health and financial literacy on decision making in community-based older adults. *Gerontology*, 58 (6), 531-539.
- JEHLIK, T. (2004). Information literacy in the public library. <http://www.nebraskalibraries.org/nlaquarterly/2004/4/2004-4-Jehlik.htm> (Consultado: 21-6-2013)
- JISC *et al* (2009). *Higher Education in a Web 2.0 World*. <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/heWeb20rptv1.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- JOHNS, S.K. (2008). AASL standards for the 21st Century Learner: a map for student learning. *Knowledge Quest*, 36 (4), 4-7.

- JOHNSON, A.M. (2001). Library instruction and information literacy - 2000". *Reference Services Review*, 29 (4), 338-362
- JOHNSON, A.M. (2003). Library instruction and information literacy. *Reference Services Review*, 31 (4), 385-418.
- JOHNSON, A.M. *et al* (2012). Library Instruction and Information Literacy - 2011. *Reference Services Review*, 40 (4), 601-703.
- JOHNSON, A.M. y JENT, S. (2004). Library instruction and information literacy - 2003. *Reference Services Review*, 32 (4), 413-442.
- JOHNSON, A.M. y JENT, S. (2005). Library instruction and information literacy - 2004. *Reference Services Review*, 33 (4), 487-530.
- JOHNSON, A.M. y JENT, S. (2007). Library instruction and information literacy - 2005", *Reference Services Review*, 35 (1), 137-186.
- JOHNSON, A.M. y RADER, H.B. (2002). Library instruction and information literacy - 2001. *Reference Services Review*, 30 (4), 359-389.
- JOHNSON, A.M., JENT, S. y REYNOLDS, L. (2007). Library instruction and information literacy - 2006. *Reference Services Review*, 35 (4), 584-640.
- JOHNSON, A.M., JENT, S. y REYNOLDS, L. (2008). Library instruction and information literacy - 2007. *Reference Services Review*, 36 (4), 450-514.
- JOHNSON, A.M., SPROLES, C. y DETMERING, R. (2011). Library instruction and information literacy - 2010. *Reference Services Review*, 39 (4), 551-627.
- JOHNSON, A.M., SPROLES, C. y REYNOLDS, (2009). Library instruction and information literacy - 2008. *Reference Services Review*, 37 (4), 463-553.
- JOHNSON, A.M., SPROLES, C. y DETMERING, R. (2010). Library instruction and information literacy - 2009. *Reference Services Review*, 38 (4), 676-768.
- JOHNSON, K.A. y HARRIS, S.R. (2009). *Teaching Literary Research: Challenges in a Changing Environment*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- JOHNSON, W. (2008). The application of learning theory to information literacy. *College & Undergraduate Libraries*, 14 (4), 103-120.
- JOHNSON, W. (2009). Developing an information literacy action plan. *Community and Junior College Libraries*, 15 (4), 212-216.
- JOHNSTON, B. y WEBBER, S. (2003). Information literacy in higher education: A review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335-352.
- JOHNSTON, B. y WEBBER, S. (2004). The role of LIS faculty in the information literate university: taking over the academy? *New Library World*, 105 (1/2), 12-20.
- JOHNSTON, J. (1985). *Information Literacy: Academic Skills for a New Age*. Washington, DC: National Institute of Education.
- JOINT, N. (2003). Information literacy evaluation: moving towards virtual learning environments. *The Electronic Library*, 21 (4), 322-334.
- JORDAN, T.E. (2002). Queen Victoria's Irish soldiers: Quality of life and social origins of the thin green line. *Social Indicators Research*, 57 (1), 73-88.

- JUANALS, B. (2004). Online encyclopaedia: An electronic reader model. [Encyclopédies en ligne: Un modèle du lecteur électronique] *HERMES*, (39), 87-93.
- JULIEN, H. (2005). A longitudinal analysis of information literacy instruction in Canadian Academic Libraries. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 29 (3), 289-313.
- JULIEN, H., y ANDERSON, S. (2003). The public library in "connecting Canadians". *Canadian Journal of Information and Library Science*, 27 (4), 5-29.
- JULIEN, H. y BOON, S (2001). But are they learning anything? Outcomes assessment of information literacy instruction. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 26 (4), 95-96
- JULIEN, H. y BREU, R.D. (2005). Instructional practices in Canadian public libraries. *Library and Information Science Research*, 27 (3), 281-301.
- JULIEN, H. y GENUIS, S.K. (2011). Librarians' experiences of the teaching role: A national survey of librarians. *Library & Information Science Research*, 33 (2), 103-111.
- KAGAN, A., RICHARDS, T. J., y ADU-ASAMOAH, R. (1996). Multimediated curricular development applications. En: *Proceedings - Frontiers in Education Conference*, 221-223.
- KAISER LEE, K. (2011). *From telling to transforming: rhetorical invention and the genre of the research paper*. PhD thesis, Purdue University, West Lafayette, IN
- KAMMERLOCHER, L. (2005). Using scenario-based questions to assess students' information seeking skills. En: *6th Northumbria Conference on Performance Measurement in Libraries and Information Services*.
- KANAMUGIRE, A. B. (1996). Electronic information services and bibliographic retrieval education programs at King Fahd University of Petroleum and Minerals library in Saudi Arabia. *International Information and Library Review*, 28 (3), 233-248.
- KANYENGO, C.W. (2009). A library response to the massification of higher education: The case of the University of Zambia library. *Higher Education Policy*, 22 (3), 373-387.
- KAPITZKE, C. (2001). Information Literacy: The Changing Library. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44 (4), 450-456.
- KAPITZKE, C. (2003). Information literacy: A positivist epistemology and a politics of outformation. *Educational Theory*, 53 (1), 37-53.
- KAPLOWITZ, J.R. (2011). *Transforming Information Literacy Instruction Using Learner-Centered Teaching*. Chicago: Neal-Schuman. 326 p.
- KARLOVA, N.A. y FISHER, K.E. (2013). A social diffusion model of misinformation and disinformation for understanding human information behaviour. *Information Research*, 18 (1).
- KASPEREK, S., JOHNSON, A. y FOTTA, K. (2007). Do a little dance: the impact on students when librarians get involved in extracurricular activities. *The Journal of Academic Librarianship*, 33 (1), 118-126.
- KATZ, I.R.; HARAS, C. y BLASZCZYNSKI, C. (2010). Does business writing require information literacy?. *Business Communication Quarterly*, 73 (2), 135-149.
- KELLER, D.R. (2000a). A Primer for Environmental Literacy. *Ecosystem Health*, (6), 79-80.
- KELLNER, D.R. (2000b). Multiple literacies and critical pedagogies: New paradigms. TRIFONAS, P.P. –Ed.– *Revolutionary pedagogies: cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York: Routledge. 192-196.

KERINS, G., MADDEN, R., y FULTON, C. (2004). Information seeking and students studying for professional careers: The cases of engineering and law students in Ireland. *Information Research*, 10 (1).

KESSELMAN, M., y WATSEN, S. B. (2005). Google scholar™ and libraries: Point/counterpoint. *Reference Services Review*, 33 (4), 380-387.

KIMSEY, M.B. y CAMERON, S.L. (2004). Teaching and assessing information literacy in a geography program. *Journal of Geography*, 104 (1), 17-23.

KINGSLEY, K. *et al* (2011). Why not just Google it? An assessment of information literacy skills in a biomedical science curriculum. *BMC Medical Education*, 11 (17).

KIRK, J.K. *et al* (2000). Connecting pharmacy and literacy: The North Carolina medication information literacy project. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 64 (3), 277-280.

KLAIB, F.J. (2009). Provided information literacy instructions at private university libraries in Jordan and trends of Zarqa Private University students towards its objective achievements. *International Information and Library Review*, 41 (3), 173-183.

KLATT, R., *et al* (2001). Barriers in using digital scientific information by students. [Barrieren der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher information in der hochschulausbildung - Maßnahmen zur entfaltung ihrer potenziale] *Information-Wissenschaft Und Praxis*, 52 (6), 339-345.

KNIGHT, L.A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference services review*, 34 (1), 43-55.

KOLAH, D., y FOSMIRE, M. (2010). Information portals: A new tool for teaching information literacy skills. *Issues in Science and Technology Librarianship*, 60.

KOLTAY, T. (2009). Speculations in documentation abstracting: Information literacy on a professional level. *Journal of Documentation*, 65 (5), 841-855.

KOLTAY, T. (2011a). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media Culture & Society*, 33 (2), 211-221.

KOLTAY, T. (2011b). New media and literacies: Amateurs vs. professionals. *First Monday*, 16 (1).

KONG, S.C., LEE, F.L., y IP, S.F. (2005). The implementation of an information literacy framework: Key issues in professional development. En: *Proc. Int. Conf. on Computers in Education 2005: "Towards Sustainable and Scalable Educational Innovations Informed by the Learning Sciences"*- Sharing Research Results and Exemplary Innovations, ICCE, 170-177.

KOROBILI, S., y TILIKIDOU, I. (2005). The necessity of information literacy education in a marketing department. *New Library World*, 106 (11-12), 519-531.

KOROLEV, S. (2001). Chemical information literacy: Integration of international graduate students in the research. *Science and Technology Libraries*, 19 (2), 35-42.

KOVALIK, C., YUTZEY, S., y PIAZZA, L. (2013). Information literacy and high school seniors: Perceptions of the research process. *School Library Media Research*, (16).

KRAEMER, E.W. (2003). Developing the online learning environment: the pros and cons of using WebCT for library instruction. *Information Technology and Libraries*, 22 (2), 87-92.

KRUMINA, L., y PARŠOVA, L. (2011). Actors of information literacy education in Latvia. *Libri*, 61 (1), 76-83.

- KUH, G.D., y GONYEA, R.M. (2003). The role of the academic library in promoting student engagement in learning. *College and Research Libraries*, 64 (4), 256-282.
- KUHLTHAU, C. (1988). Developing a Model of the Library Search Process: Cognitive and Affective Aspects. *RQ* 28, (3), 232-242.
- KUHLTHAU, C. (1989). Information Search Process: A Summary of Research and Implications for School Library Media Programs. *School Library Media Quarterly*, 17 (1), 19-25.
- KUHLTHAU, C. (1990). Information Skills for an Information Society: A Review of Research. *Information Reports and Bibliographies*, 19 (3), 14-26.
- KUHLTHAU, C. (1991). Inside the Search Process: Information Seeking from the User's Perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42 (5), 361-371.
- KUHLTHAU, C. (1993). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services, Information Management, Policy, and Services*. Norwood, NJ: Ablex.
- KUHLTHAU, C. (2004). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*, Libraries Unlimited, Westport, CT.
- KUHLTHAU, C. y MANIOTES, L.K. (2010). Building guided inquiry teams for 21st-century learners. *School Library Monthly*, 26 (5), 18-21.
- KUHLTHAU, C., et al (2007). *Inquiry: Learning in the Twenty-first Century*. Westport: Libraries Unlimited.
- KUIPER, E., VOLMAN, M., y TERWEL, J. (2005). The Web as an information resource in K-12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Educational Research*, 75 (3), 285-328.
- KURBANOGLU, S.S. (2003). Self-efficacy: A concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59 (6), 635-646.
- KURBANOGLU, S.S. (2004). An overview of information literacy studies in turkey. *International Information and Library Review*, 36 (1), 23-27.
- KURBANOGLU, S.S., AKKOYUNLU, B. y U MAY, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of Documentation*, 62 (6), 730-743.
- KURTZ-ROSSI, S. y DUGUAY, P. (2010). Health information literacy outreach: Improving health literacy and access to reliable health information in rural oxford county maine. *Journal of Consumer Health on the Internet*, 14 (4), 325-340.
- KWON, N. (2008). A mixed-methods investigation of the relationship between critical thinking and library anxiety among undergraduate students in their information search process. *College and Research Libraries*, 69 (2), 117-131.
- KWON, N., ONWUEGBUZIE, A.J. y ALEXANDER, L. (2007). Critical thinking disposition and library anxiety: Affective domains on the space of information seeking and use in academic libraries. *College and Research Libraries*, 68 (3), 268-278.
- LADBROOK, J. y PROBERT, E. (2011). Information skills and critical literacy: Where are our digikids at with online searching and are their teachers helping?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27 (1), 105-121.
- LAGUARDIA, C. (2011). Library instruction in the digital age. *Journal of Library Administration*, 51 (3), 301-308.



- LAI, H. (2011). Information literacy training in public libraries: A case from Canada. *Educational Technology and Society*, 14 (2), 81-88.
- LAI, H. y WANG, C. (2012). Examining public librarians' information literacy, self-directed learning readiness, and e-learning attitudes: A study from Taiwan. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 17 (2), 101-115.
- LAMPERT, L.D. (2004). Integrating discipline based anti-plagiarism instruction into the information literacy curriculum. *Reference Services Review*, 32 (4), 347-355.
- LANCE, K.C., *et al* (2010). Collaboration works – when it happens!. *Teacher Librarian*, 37 (5), 30-36.
- LARKIN, J.E. y PINES, H.A. (2005). Developing information literacy and research skills in introductory psychology: a case study. *The Journal of Academic Librarianship*, 31 (1), 40-45.
- LASIĆ-LAZIĆ, J., ŠPIRANEC, S., y BANEK ZORICA, M. (2009). New information literacy for new learning environments: The impact of the Web 2.0. En: *Proceedings of the IADIS International Conference e-Learning, Part of the IADIS Multi Conference on Computer Science and Information Systems*, MCCSIS, 95-99.
- LAU, J. (2004). Directrices internacionales para desarrollar competencias informativas en los ciudadanos del mundo En: *4º Encuentro Internacional DHI*, Ciudad Juárez. [http://bivir.uacj.mx/dhi/PresentacionesIVEncuentro/Presentaciones%20DHI/Jes%C3%BAs%20Lau.doc\\_files/frame.htm](http://bivir.uacj.mx/dhi/PresentacionesIVEncuentro/Presentaciones%20DHI/Jes%C3%BAs%20Lau.doc_files/frame.htm) (Consultado: 21-6-2013)
- LAU, J. (Ed.) (2008). *Information Literacy: International Perspectives*. Munich: K.G. Saur-IFLA Publications, 160 p.
- LAU, J. *et al* (2007). *Information Literacy: An international state-of-the art report*. UNESCO-IFLA. [http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO\\_state\\_of\\_the\\_art.pdf](http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO_state_of_the_art.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- LAWAL, I.O. (2001). Integrating chemical information into the undergraduate curriculum: Information literacy and a change in pedagogy. *Science and Technology Libraries*, 20 (1), 43-57.
- LAYMAN, D.L. (1983). Information literacy and educational productivity. En: *Proceedings of the ASIS Annual Meeting*, 309-312.
- LAZONDER, A. W. (2000). Exploring novice users' training needs in searching information on the WWW. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(4), 326-335.
- LECKIE, G. J., y FULLERTON, A. (1999). Information literacy in science and engineering undergraduate education: Faculty attitudes and pedagogical practices. *College and Research Libraries*, 60 (1), 9-29.
- LEE, A. *et al* (2013). *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS\\_10\\_Event/WSIS\\_-\\_Series\\_of\\_research\\_papers\\_-\\_Conceptual\\_Relationship\\_between\\_Information\\_Literacy\\_and\\_Media\\_Literacy.pdf#page=103](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf#page=103) (Consultado: 21-6-2013)
- LEE, G., HONG, S. y JUN, W. (2003). Design and implementation of a Web-based information literacy cultivation system for emotionally disturbed students. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 2668 (2003), 924-934.
- LEEDER, C., MARKEY, K., y YAKEL, E. (2012). A faceted taxonomy for rating student bibliographies in an online information literacy game. *College and Research Libraries*, 73 (2), 115-133.

- LENHOLT, R. *et al* (2003). Utilizing Blackboard to provide library instruction: uploading MS Word handouts with links to course specific resources. *Reference Services Review*, 31 (3), 211-18.
- LEUNG, L. (2010). Effects of internet connectedness and information literacy on quality of life. *Social Indicators Research*, 98 (2), 273-290.
- LEUNG, L., y LEE, P.S.N. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media and Society*, 14 (1), 117-136.
- LEVESQUE, C. (2003). Taking information literacy online. *Community & Junior College Libraries*, 11 (2), 7-11.
- LI, J. (2012). Serving as an educator: A southern case in embedded librarianship. *Journal of Business and Finance Librarianship*, 17 (2), 133-152.
- LICEA DE ARENAS, J., GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A., y VALLES VALENZUELA, J. (2009). Más sobre alfabetización informacional. *ACIMED*, 20 (6), 216-227.
- LILES, J.A. y ROZALSKI, M.E. (2004). IT'S a matter of style: a style manual workshop for preventing plagiarism. *College & Undergraduate Libraries*, 11 (2), 91-101.
- LIM, S., y KWON, N. (2010). Gender differences in information behavior concerning wikipedia, an unorthodox information source? *Library and Information Science Research*, 32 (3), 212-220.
- LIMBERG, L. (1999). Experiencing information seeking and learning: A study of the interaction between two phenomena. *Information Research*, 5 (1), 50-67.
- LIMBERG, L. (2005). Informing information literacy education through empirical research. ASSELIN, J.H y ASSELIN, M. –Ed.– *The Information Literate School Community: Issues of Leadership*. Wagga Wagga, Australia: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, 39-50
- LIMBERG, L. (2007). What matters: shaping meaningful learning through teaching information literacy. En: Conference “*Information: interactions and impact*”. Aberdeen. June.
- LIN, C., YEN, C. y CHEN, Y. (2005). Integration of information literacy into elementary social studies: The application of digital resources. *Journal of Educational Media and Library Science*, 43 (1), 69-86.
- LIN, F. y HUANG, K. (2004). The value of a university-based content provider: A case study of SunnyNet. En: *Proceedings of the IEEE International Conference on E-Commerce Technology for Dynamic E-Business*, CEC-East, 370-372.
- LINDSAY, E. B. *et al* (2006). If you build it, will they learn? assessing online information literacy tutorials. *College and Research Libraries*, 67 (5), 429-445.
- LINDSTROM, J. y SHONROCK, D.D. (2006). Faculty-librarian collaboration to achieve integration of information literacy. *Reference and User Services Quarterly*, 46 (1), 18-23.
- LIPPINCOTT, J.K. (2006). Linking the Information Commons to Learning. OBLINGER, D. (ed.) *Learning Spaces*. Boulder: EDUCAUSE.
- LIPPINCOTT, J.K. (2007). Student content creators: convergence of literacies. *Educause Review*, 42 (6), 16-17.
- LLOYD, A. (2003). Information literacy: The meta-competency of the knowledge economy? an exploratory paper. *Journal of Librarianship and Information Science*, 35 (2), 87-92.

- LLOYD, A. (2005). Information literacy: Different contexts, different concepts, different truths? *Journal of Librarianship and Information Science*, 37 (2), 82-88.
- LLOYD, A. (2006). Information literacy landscapes: An emerging picture. *Journal of Documentation*, 62 (5), 570-583.
- LLOYD, A. (2010a). Framing information literacy as information practice: site ontology and practice theory. *Journal of Documentation*, 66 (2), 245-258.
- LLOYD, A. (2010b). *Information Literacy Landscapes: Information Literacy in Education, Workplace and Everyday Contexts*. Cambridge: Chandos Publishing.
- LLOYD, A. (2011). Trapped between a rock and a hard place: what counts as information literacy in the workplace and how is it conceptualized?. *Library Trends*, 60 (2), 277-296.
- LLOYD, A. y BRUCE, C.S. (2011). State of the art and future challenges for information literacy research. In: *Social Media and Information Practices Workshop*, 10-11 November 2011, University of Borås, Sweden. <http://eprints.qut.edu.au/47207/> (Consultado: 21-6-2013)
- LLOYD, A., y WILLIAMSON, K. (2008). Towards an understanding of information literacy in context: Implications for research. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40 (1), 3-12.
- LOERTSCHER, D.V., KOECHLIN, C. y ZWAAN, S. (2007). *Beyond Bird Units! 18 Models for Teaching and Learning in Information-rich and Technology-rich Environments*. Salt Lake City: Hi Willow Research & Pub.
- LÖFSTRÖM, E., y NEVGI, A. (2007). From strategic planning to meaningful learning: Diverse perspectives on the development of Web-based teaching and learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 38 (2), 312-324.
- LOMBARD, E. (2010). *Pursuing Information Literacy: Roles and Relationships*. Cambridge: Chandos Publishing.
- LÓPEZ VARELA, A., y SANZ, A. (2007). B-learning for literary studies in the european space of higher education: Research at universidad complutense madrid. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6 (2), 209-218.
- LORENZEN, M. (2001). The land of confusion? high school students and their use of the world wide Web for research. *Research Strategies*, 18 (2), 151-163.
- LORENZO, G. y C. DZIUBAN. (2006). Ensuring the Net Generation is net savvy. En: *Educause Learning Initiative*. Paper 2. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3006.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- LOVELESS, A., y LONGMAN, D. (1998). Information literacy: Innuendo or insight? *Education and Information Technologies*, 3 (1), 27-40.
- LUO, L. (2010). Web 2.0 integration in information literacy instruction: An overview. *Journal of Academic Librarianship*, 36 (1), 32-40.
- LUPTON, P. (1995). Course design and delivery - librarians and teacher librarians working with educators to maximise information literacy skills for students. En: *Conference on Information Literacy - The Australian Agenda*. December. Adelaide, Australia.
- LUPTON, M. (2004). *The learning connection: information literacy and the student experience*. Adelaide: Auslib Press.

- LWEHABURA, M. J., y STILWELL, C. (2008). Information literacy in Tanzanian universities: Challenges and potential opportunities. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40 (3), 179-191.
- LWEHABURA, M.J. (2008). Information literacy delivery in Tanzanian universities: An examination of its effectiveness. *African Journal of Library Archives and Information Science*, 18 (2), 157-168.
- LYM, B. *et al* (2010). Assessing the assessment: how institutions administered, interpreted, and used SAILS. *Reference Services Review*, 38 (1).
- MACKEY, T.P. (2005). Web development in information science undergraduate education: integrating information literacy and information technology. *Journal of Education for Library and Information Science*, 46 (1), 21-35.
- MACKEY, T.P. (2010). *Collaborative Information Literacy Assessments: Strategies for Evaluating Teaching and Learning*. New York: Neal Schuman.
- MACKEY, T.P. y JACOBSON, T.E. (2004). Integrating information literacy in lower-and upper-level courses: Developing scalable models for higher education. *JGE: The Journal of General Education*, 53 (3-4), 201-224.
- MACKEY, T.P. y JACOBSON, T.E. (2007). *Information Literacy Collaborations that Work*. Chicago: Neal Schuman. 266 p.
- MACKEY, T.P. y JACOBSON, T. –Ed.– (2008). *Using technology to teach Information literacy*. Chicago: Neal Schuman. 240 p.
- MACKEY, T.P. y JACOBSON, T.E. (2009). *Collaborative Information Literacy Assessments*. Chicago: Neal-Schuman. 242 p.
- MACKEY, T.P. y JACOBSON, T.E. (2010). Re-Conceptualizing Information Literacy as a Metaliteracy for Social Media. En: *Information Literacy Research Seminar. CoLIS 2010: Unity in Diversity*. London, June 23
- MACKEY, T.P. y JACOBSON, T.E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, 76 (1), 62-78.
- MACKEY, T.P. y JACOBSON, T.E. (2011). *Teaching Information Literacy Online*. Chicago: Neal-Schuman. 200 p.
- MACMILLAN, M. (2009). Watching learning happen: results of a longitudinal study of journalism students. *Journal of Academic Librarianship*, 35 (2), 132-142.
- MACPHERSON, K. (2004). An information processing model of undergraduate electronic database information retrieval. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55 (4), 333-347.
- MAGNUSON, M.L. (2013). Web 2.0 and information literacy instruction: Aligning technology with ACRL standards. *Journal of Academic Librarianshi* (2013)
- MAITAOUTHONG, T., TUAMSUK, K., y TACHAMANEE, Y. (2010). Development of the instructional model by integrating information literacy in the class learning and teaching processes. *Education for Information*, 28 (2-4), 137-150.
- MAITAOUTHONG, T., TUAMSUK, K., y TACHAMANEE, Y. (2012). The roles of university libraries in supporting the integration of information literacy in the course instruction. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 17 (1), 51-64.

- MALANCHUK, I. (1997). *Rol yazikovoy kartiny mira v politicheskoy kommunikazii*. PhD thesis. Moscow. (Citado por: ZUEV, D. (2005). Reconstructing the content of political symbols: using symbolic perspective in youth research. Finnish youth research network, Helsinki.
- MALENFANT, C. (2006). The information commons as a collaborative workspace. *Reference Services Review*, 34 (2), 279-286.
- MALVASI, M.; RUDOWSKY, C. y VALENCIA, J.M. (2009). *Library Rx: Measuring and Treating Library Anxiety: A Research Study*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY (2005-2006). *Information Literacy. A Literature Review*. <http://www.learnhigher.mmu.ac.uk/research/InfoLit-Literature-Review.pdf> (Consultado: noviembre 11 de 2009)
- MANIEGA-LEGARDA, D., PÉREZ-SALMERÓN, G., y GUERRERO-TORRES, Y. (2008). El Portal de Bibliotecas de la Generalitat de Catalunya: Un proyecto para los ciudadanos y los profesionales de la biblioteca pública. *Profesional de la Información*, 17 (2), 183-187.
- MANSOURIAN, Y. (2008). Contextualization of Web searching: A grounded theory approach. *Electronic Library*, 26 (2), 202-214.
- MANSOURIAN, Y. y FORD, N. (2007). Search persistence and failure on the Web: A "bounded rationality" and "satisficing" analysis. *Journal of Documentation*, 63 (5), 680-701.
- MANSUKHANI, P. (2002). The explorers club: The sky is no limit for learning. *Language Arts*, 80 (1), 31-39.
- MANUEL, K. (2005). National History Day: an opportunity for K-16 collaboration. *Reference Services Review*, 33 (4), 459-486
- MARCIALES-VIVAS, G.P. *et al* (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: Una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 643-654.
- MARCUM, B. (2005). ECU libraries and the NOVA program: collaborating to bring information literacy to first-year students. *The Southeastern Librarian*, 53 (1), 17-25
- MARCUN, J.W. (2002). Rethinking information literacy. *Library Quarterly*, 72 (1), 1-26.
- MARK, A.E. y BORUFF-JONES, P. (2003). Information literacy and student engagement: What the national survey of student engagement reveals about your campus. *College & Research Libraries*, 64, (6), 480-493.
- MARKEY, K. *et al* (2008). Designing and testing a Web-based board game for teaching information literacy skills and concepts. *Library Hi Tech*, 26 (4), 663-681.
- MARKEY, K., *et al* (2010). The benefits of integrating an information literacy skills game into academic coursework: A preliminary evaluation. *D-Lib Magazine*, 16 (7-8).
- MARKLESS, S. y STREATFIELD, D.R. (2007). Three decades of information literacy: redefining the parameters. ANDRETTA, S. –Ed.–. *Change and Challenge: Information Literacy for the Twenty-first Century*, Auslib Press, Adelaide, pp.15-36.
- MARKLESS, S. y STREATFIELD, D.R. (2009). Reconceptualising information literacy for the Web 2.0 environment?. HATZIPANAGOS, S. y WARBURTON, S. –Ed.–. *Social software and developing community ontologies*. Pennsylvania: IGI global. 316-334.
- MARLAND, M. (1981). *Information Skills in the Secondary Curriculum*. Methuen Educational.

- MARSHALL, A., HENWOOD, F., y GUY, E.S. (2012). Information and health literacy in the balance: Findings from a study exploring the use of ICTs in weight management. *Library Trends*, 60 (3), 479-496.
- MARTIN, C., y STEINKUEHLER, C. (2010). Collective information literacy in massively multiplayer online games. *E-Learning and Digital Media*, 7 (4), 355-365.
- MARTIN, J. (2008). The information seeking behavior of undergraduate education majors: does library instruction play a role?. *Evidence Based Library and Information Practice*, 3 (4), 4-17.
- MARTIN, K.B. y LEE, J. (2003). Using aWebCT to develop a research skills module. *Science & Technology Librarianship*, (37).
- MARTINEAU, P. (2010). School librarians: vital educational leaders. *Education Digest*, (75), 4-6.
- MARTÍNEZ, D. *et al* (2007). La planificación como estrategia en las bibliotecas de la UPC. *Profesional de la información*, 16 (4), 344-353.
- MARTORANA, J. *et al* (2001). Bridging the gap: Information literacy workshops for high school teachers. *Research Strategies*, 18 (2), 113-120.
- MARZAL, M.A. (2009). Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*, 23 (47), 129-160.
- MARZAL, M.A. (2010). Evaluation of information literacy programmes in higher education: Strategies and tools. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 7(2), 26-36.
- MARZAL, M.A. y CALZADA PRADO, J. (2007). 15 años de Alfabetización en Información: investigación internacional recogida en LISA, ERIC y SSCI entre 1990 y 2005. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 22, (86-87), 15-27.
- MARZAL, M.A. y PARRA VALERO, P. (2009). La cooperación de la biblioteca escolar y la pública: Alfabetización en información, "biblioteca integrada" y el mundo virtual. *Revista General de Información y Documentación*, 19 (1), 221-241.
- MARZAL, M.A. y PARRA VALERO, P. (2010). Bibliotecas integradas: Alfabetización en información como estímulo de cooperación. *Profesional de la información*, 19(5), 463-468.
- MARZAL, M.A. y SELLERS DE LOS RÍOS, N. (2011). Instrumentos de desarrollo de competencias para un programa de alfabetización en información en bibliotecas escolares. *Revista General de Información y Documentación*, 21(1), 53-78.
- MARZAL, M.A., CALZADA-PRADO, J. y VIANELLO, M. (2008). Criterios para la evaluación de la usabilidad de los recursos educativos virtuales: Un análisis desde la alfabetización en información. *Information Research*, 13(4).
- MARZAL, M.A., PARRA, P., y COLMENERO, M.J. (2011). La medición de impacto y evaluación de programas de alfabetización en información para bibliotecas escolares. *Revista española de documentación científica*, 34(2), 190-211.
- MASTERS, K. y OBERPRIELER, G. (2004). Encouraging equitable online participation through curriculum articulation. *Computers and Education*, 42 (4), 319-332.
- MASUDA, Y. (1983). *The Information Society as Post-Industrial Society*. World Future Society, Bethesda.
- MAYER, J., y BOWLES-TERRY, M. (2013). Engagement and assessment in a credit-bearing information literacy course. *Reference Services Review*, 41 (1), 62-79.

- MAZOR, K.M., *et al* (2012). Health literacy and cancer prevention: Two new instruments to assess comprehension. *Patient Education and Counseling*, 88 (1), 54-60.
- MCADDOO, M.L. (2010). *Building Bridges: Connecting Faculty, Students, and the College Library*. Chicago: American Library Association.
- MCCLURE, R. C. (1994). Network literacy: a role for libraries? *Information Technology and Libraries*, 13 (2), 116–117.
- MCCRANK, L.J. (1992). Academic programs for information literacy: theory and structure. *RQ*, (31), 485-486.
- MCDEVITT, T.R. (2011). *Let the Games Begin! Engaging Students with Interactive Information Literacy Instruction*. Chicago: Neal-Schuman. 150 p.
- MCGILL, L. *et al* (2005). Creating an information-rich learning environment to enhance design student learning: Challenges and approaches. *British Journal of Educational Technology*, 36 (4), 629-642.
- MCGUINNESS, C. (2006). What faculty think-exploring the barriers to information literacy development in undergraduate education. *Journal of Academic Librarianship*, 32 (6), 573-582.
- MCMILLEN, P.S.; GARCIA, J. y BOLIN, D.A. (2010). Promoting professionalism in master's level teachers through research based writing. *Journal of Academic Librarianship*, 36 (5), 427-439.
- MCMULLEN, S. (2007). *The learning commons model: determining best practices for design, implementation and service*. Roger Williams University Libraries, Susan McMullen Faculty Page: <http://faculty.rwu.edu/smcmullen/index.html> (Consultado: 21-6-2013)
- MÊGNIGBÊTO, E., y HOUNWANOU, F. (2007). Information literacy in benin: Current situation and prospects for the future. [La culture de l'information: État des lieux et perspectives au Bénin] *Canadian Journal of Information and Library Science*, 31 (1), 28-42.
- MENESES-PLACERES, G., y PINTO, M. (2011). Alfinev. Modelo para evaluar la alfabetización informacional en la educación superior en Cuba. *Investigación Bibliotecológica*, 25 (55), 81-106.
- MENOU, M. (2004). La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación: la cultura de la información, una dimensión ausente. *Anales de Documentación*, (7), 241-261 <http://eprints.rclis.org/3930/1/ad0716.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- MERY, Y., NEWBY, J., y PENG, K. (2011). Assessing the reliability and validity of locally developed information literacy test items. *Reference Services Review*, 39 (1), 98-122.
- MESSNER, P.A. y COPELAND, B.S. (2007). *A Year in Picture Books: Linking to the Information Literacy Standards*. Westport: Libraries Unlimited.
- MESTRE, L.S. (2010). Matching up learning styles with learning objects: What's effective? *Journal of Library Administration*, 50 (7), 808-829.
- MESTRE, L.S., *et al* (2011). Learning objects as tools for teaching information literacy online: A survey of librarian usage. *College and Research Libraries*, 72 (3), 236-252.
- MEULEMANS, Y. N., y BROWN, J. (2001). Educating instruction librarians a model for library and information science education. *Research Strategies*, 18 (4), 253-264.
- MEYER, N. (2010). Collaboration success for student achievement in social studies: the Washington State story. *Teacher Librarian*, 37 (4), 40-43.

- MILAM, P. (2004). Brain-friendly techniques for teaching information literacy skills. *School Library Media Activities Monthly*, 21 (1), 26-49.
- MILLER, I.R. (2010). Turning the tables: A faculty-centered approach to integrating information literacy. *Reference Services Review*, 38 (4), 647-662.
- MILLER, W. y PELLEN, R.M. –Ed.– (2005). *Libraries Within Their Institutions: Creative Collaborations*. Binghamton: Haworth Information Press.
- MIZRACHI, D. (2010). Undergraduates' academic information and library behaviors: Preliminary results. *Reference Services Review*, 38 (4), 571-580.
- MONGE, R. y FRISICARO-PAWLOWSKI, E. (2013). Redefining information literacy to prepare students for the 21st century workforce. *Innovative Higher Education*, 1-15.
- MONTIEL-OVERALL, P., y GRIMES, K. (2013). Teachers and librarians collaborating on inquiry-based science instruction: A longitudinal study. *Library and Information Science Research*, 35 (1), 41-53.
- MOORE, P. (2002). *Information Literacy: What's it all about?* Wellington: New Zealand Council for Educational Research (NZCER).
- MOORE, P. (2005). An analysis of information literacy education worldwide. *School Libraries Worldwide*, 11 (2), 1-23
- MORRIS, B.J. (2004). Brain research: environment and emotions – implications for teaching information literacy skills. *School Library Media Activities Monthly*, 21 (4), 22-25.
- MORRISON, H. (1997). Information literacy skills: An exploratory focus group study of student perceptions. *Research Strategies*, 15 (1), 4-17.
- MORTENSEN, E. (1985). PC and online databases in the business environment. En: *Proceedings - National Online Meeting*, 299-306.
- MUTCH, A. (1996). Information management: A challenge for business education. *International Journal of Information Management*, 16 (6), 445-455.
- MUTCH, A. (1997). Information literacy: An exploration. *International Journal of Information Management*, 17 (5), 377-386.
- MUTCH, A. (1998). Critical realism, managers and information. *British Journal of Management*, 9 (4), 323-333.
- NAIL-CHIWETALU, B. y RATNER, N.B. (2007). An assessment of the information-seeking abilities and needs of practicing speech-language pathologists. *Journal of the Medical Library Association*, 95 (2), 182-188.
- NASCIMENTO, L.S. y BERAQUET, V.S. (2009). A competência informacional e a graduação em biblioteconomia na Puc-Campnas: Uma análise de 2008. *Perspectivas em Ciência da Informacao*, 14 (3), 2-19.
- NASLUND, J.A., ASSELIN, M. y FILIPENKO, M. (2005). Blueprint for collaboration: an information literacy project at the University of British Columbia, *PNLA Quarterly*, 69 (3), 29-32
- NASSIMBENI, M. (1996). Information for building a new nation. *International Information and Library Review*, 28 (4), 359-369.
- NAZARI, M. (2010). Design and process of a contextual study of information literacy: An eisenhardt approach. *Library and Information Science Research*, 32 (3), 179-191.



- NAZARI, M. (2011). A contextual model of information literacy. *Journal of Information Science*, 37 (4), 345-359.
- NEAL, R.E., y BROWER, S.M. (2013). Morningcrest health library: A clinic-based approach to health information literacy services. *Journal of Consumer Health on the Internet*, 17 (1), 76-85.
- NEELY, T.Y. (2006). *Information Literacy Assessment: Standards-Based Tools and Assignments*. Chicago: American Library Association.
- NEUMAN, D. (1997). Learning and the digital library. *Library Trends*, 45 (4), 687-707.
- NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, (66), 60-92.
- NEWELL, T.S. (2010). Learning in simulations: Examining the effectiveness of information literacy instruction using middle school students' portfolio products. *Evidence Based Library & Information Practice*, 5 (3), 20-38.
- NICHOLS, J., SHAFFER, B., y SHOCKEY, K. (2003). Changing the face of instruction: Is online or in-class more effective? *College and Research Libraries*, 64 (5), 378-388.
- NICHOLS, J.W. (1999). Building bridges: High school and university partnerships for information literacy. *NASSP Bulletin*, 83 (605), 75-81.
- NICHOLS, J.W. (2001). Sharing a vision: Information literacy partnerships (K-16). *College and Research Libraries News*, 62 (3), 275-285.
- NIEUWENHUYSEN, P. (2004). Challenges in the evolution of scientific and technological libraries: Adaptation and synergy for survival and success. *IATUL Proceedings*, 14 (New Series), 103-110.
- NIJBOER, J., y HAMMELBURG, E. (2010). Extending media literacy: A new direction for libraries. *New Library World*, 111 (1-2), 36-45.
- NUTEFALL, J.E. (2001). Information literacy developing partnerships across library types. *Research Strategies*, 18 (4), 311-318.
- NYAMBOGA, C.M. (2004). Information skills and information literacy in indian university libraries. *Program*, 38 (4), 232-239.
- O'CONNOR, L.G. (2009). Information literacy as professional legitimation: a critical analysis. *Journal of Education for Library and Information Science*, 50 (2), 79-89.
- O'CONNOR, L.G. *et al* (2002). Applying Systems Design and Item Response Theory to the Problem of Measuring Information Literacy Skills. *College and Research Libraries*, 63, (6) 528-543.
- O'CONNOR, L.G. *et al* (2010). Writing information literacy" revisited application of theory to practice in the classroom. *Reference & User Services Quarterly*, 49 (3), 225-230.
- O'CONNOR, L.G.; RADCLIFF, C.J. y GEDEON, J.A. (2001). Assessing information literacy skills: Developing a standardized instrument for institutional and longitudinal measurement. En: *10th National Conference of the Association-of-College-and-Research-Libraries*, Denver, 163-174.
- O'FARRILL, R.T. (2010). Information literacy and knowledge management at work: Conceptions of effective information use at NHS24. *Journal of Documentation*, 66 (5), 706-733.
- OAKLEAF, M. (2006). *Assessing information literacy skills: a rubric approach*. PhD thesis, University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC.

- OAKLEAF, M. (2008). Dangers and opportunities: A conceptual map of information literacy assessment approaches. *Portal*, 8 (3), 233-253.
- OAKLEAF, M. (2009a). The information literacy instruction assessment cycle: a guide for increasing student learning and improving librarian instructional skills. *Journal of Documentation*, 65 (4), 539-560.
- OAKLEAF, M. (2009b). Using rubrics to assess information literacy: an examination of methodology and interrater reliability. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60 (5), 969-983.
- OAKLEAF, M. y HINCHLIFFE, L. J. (2008). *Assessment Cycle or Circular File? Do Academic Librarians Use Information Literacy Assessment Data?*, Association of Research Libraries.
- OAKLEAF, M. y KASKE, N. (2009). Guiding questions for assessing information literacy in higher education. *Portal*, 9 (2), 273-286.
- OAKLEAF, M., MILLET, M.S., y KRAUS, L. (2011). All together now: Getting faculty, administrators, and staff engaged in information literacy assessment. *Portal*, 11(3), 831-852.
- OATMAN, E. (2006). Overwhelming evidence. *School Library Journal*, 52 (1), 56-59.
- BERG, D., HAY, L., y HENRI, J. (2000). The role of the principal in an information literate school community: Cross-country comparisons from an international research project. *School Library Media Research*, 3
- OBI, M.J. (1998). LIS professionals as agents for information literacy: A new perspective for Papua New Guinea? *Libri*, 48 (3), 131-139.
- OCHS, M. *et al* (1991). *Assessing the Value of an Information Literacy Program*. Washington, D.C.: Distributed
- OLSEN, J.K. y COONS, B. (1989). Cornell University's information literacy program *In: Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age, GE Mensching and TB Mensching* –Ed.–, Pieran Press, Ann Arbor MI, pp 7-20.
- OREHOVACKI, T., BUBAS, G., y KONECKI, M. (2009). Web 2.0 in education and potential factors of Web 2.0 use by students of information systems. En: *Proceedings of the International Conference on Information Technology Interfaces, ITI*, 443-448.
- ORME, W. A. (2004). A study of the residual impact of the Texas information literacy tutorial on the information-seeking ability of first year college students. *College and Research Libraries*, 65 (3), 205-215.
- ORR, D. y CRIBB, J. (2003). Information literacy – is it worth the investment?. *Australian Academic & Research Libraries*, 34 (1), 42-51.
- OTTEN, K.W. (1984). Towards an information society: a healthy information industry as the basis for a stable national economy. *Journal of Information and Image Management*, 17 (12), 51-56.
- OVADIA, S. (2010). Writing as an information literacy tool: bringing writing in the disciplines to an online library class. *Journal of Library Administration*, 50 (7/8), 899-908.
- OWENS, M. R. (1976). State, government and libraries. *Library Journal*, 101 (1), 27.
- OWUSU-ANSAH, E.K. (2003). Information literacy and the academic library: A critical look at a concept and the controversies surrounding it. *Journal of Academic Librarianship*, 29 (4), 219-230.

- OWUSU-ANSAH, E. K. (2004). Information literacy and higher education: Placing the academic library in the center of a comprehensive solution. *Journal of Academic Librarianship*, 30 (1), 3-16.
- OWUSU-ANSAH, E.K. (2005). Debating Definitions of Information Literacy: Enough is Enough!. *Library Review*, (54), 366-374.
- OXBROW, N. (1998). Information literacy - the final key to an information society. *The Electronic Library*, 16 (6), 359-360.
- PAPPAS, M.L. (1995). Information skills for electronic resources. *School Library Media Activities Monthly*, 11 (8), 39-40.
- PAPPAS, M. L. (1996). Electronic learning in 2002. *School Library Media Activities Monthly*, 13 (1), 37-38.
- PAPPAS, M.L. (1997). Introduction to the Pathways to Knowledge: Follett's information skills model. In: *A handbook for Pathways to Knowledge: Follett's information skills model*, ed. A.E. TEPE y J. CALARCO. McHenry, IL: Follett Software Co.
- PARIERA, K.L. (2012). Information literacy on the Web how college students use visual and textual clues to assess credibility on health Websites. *Communications in Information Literacy*, 6 (1), 34-48.
- PASADAS UREÑA, C. (Trad.) (2006). Hacia una universidad alfabetizada en información según Sheila Webber y Hill Johnston. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (84-85), 47-52. <http://www.aab.es/pdfs/baab84-85/84-85a4.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- PASADAS UREÑA, C. (2010). *Multiliteracy and social networks in higher education*. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 7 (2), 16-25.
- PASSOS, R., SANTOS, G.C. y RIBEIRO, C.M. (2008). Sharing the experience of UNICAMP education faculty. *OCLC Systems and Services*, 24 (4), 219-226.
- PATTNAYAK, S. R., y SHAI, D. (1995). Mortality rates as indicators of cross-cultural development: Regional variations in the third world. *Journal of Developing Societies*, 11 (2), 252-262.
- PAWLEY, C. (2003). Information literacy: A contradictory coupling. *Library Quarterly*, 73 (4), 422-452.
- PCIL. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington D.C.
- PEÑA VERA, T. (2006). Contribución de las unidades de información en las redes organizacionales. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11 (36), 531-549.
- PETERSOHN, B. (2008). Classroom performance systems, library instruction, and instructional design: a pilot study. *Portal: Libraries & the Academy*, 8 (3), 313-324.
- PETRAK, J., MARKULIN, H., y MATIČ, T. (2008). Information literacy in continuing professional development of medical practitioners: A croatian example. *Health Information and Libraries Journal*, 25 (1), 46-49.
- PIERCE, D. (2004). Information literacy and the music library. *Notes*, 60 (3), 613-615.
- PIERCE, S.T. (2000). *Readiness for evidence-based practice: Information literacy needs of nursing faculty and students in a southern US state*. Dissertation, Northwestern State, University of Louisiana.

- PILEROT, O. y LINDBERG, J. (2011). The concept of information literacy in policy-making texts: an imperialistic project?. *Library Trends*, 60 (2), 338-360.
- PIMENTA, D. (2008). Brecha digital, brecha social y brecha paradigmática. Concepto y dimensiones. GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A., CALDERÓN, A. y MAGÁN WALS, J.A. (Comp.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones*. Madrid: Universidad Complutense. <http://www.ucm.es/BUCM/biblioteca/0Libro.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- PINTO, M. (2008). Cyberabstracts: A portal on the subject of abstracting designed to improve information literacy skills. *Journal of Information Science*, 34 (5), 667-679.
- PINTO, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*, 36 (1), 86-103.
- PINTO, M. (2011a). Los portales educativos como instrumentos innovadores para la formación en competencias informacionales de los estudiantes universitarios, *Scire*, 17 (2), 15-26.
- PINTO, M. (2011b). An approach to the internal facet of information literacy using the IL-HUMASS survey. *Journal of Academic Librarianship*, 37 (2), 145-154.
- PINTO, M. (2012). Information literacy perceptions and behaviour among history students. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 64 (3), 304-327.
- PINTO, M. y DOUCET, A. (2007a). An academic portal for higher education information literacy: The e-COMS initiative. *Journal of Academic Librarianship*, 33 (5), 604-611.
- PINTO, M. y DOUCET, A. (2007b). An educational resource for information literacy in higher education: Functional and users analyses of the e-COMS academic portal. *Scientometrics*, 72 (2), 225-252.
- PINTO, M., y SALES, D. (2007). A research case study for user-centred information literacy instruction: Information behaviour of translation trainees. *Journal of Information Science*, 33 (5), 531-549.
- PINTO, M. y SALES, D. (2008a). INFOLITRANS: A model for the development of information competence for translators. *Journal of Documentation*, 64 (3), 413-437.
- PINTO, M. y SALES, D. (2008b). Knowledge transfer and information skills for student-centered learning in Spain. *Portal*, 8 (1), 53-74.
- PINTO, M. y SALES, D. (2008c). Towards user-centred information literacy instruction in translation: The view of trainers. *Interpreter and Translator Trainer*, 2 (1), 47-74.
- PINTO, M., y SALES, D. (2010). Insights into translation students' information literacy using the IL-HUMASS survey. *Journal of Information Science*, 36 (5), 618-630.
- PINTO, M. y URIBE-TIRADO, A. (2010). Formarnos y autoformarnos en alfabetización informacional. Un programa de mentorización en bibliotecas universitarias-CRAI. *Revista Investigación Bibliotecológica*, 24 (52), 63-95. <http://eprints.rclis.org/15657/> (Consultado: 21-6-2013)
- PINTO, M. y URIBE-TIRADO, A. (2012). Las bibliotecas públicas híbridas en el marco de la Alfabetización Informacional. *Revista Española de Documentación Científica*, (monográfico). <http://eprints.rclis.org/17370/> (Consultado: 21-6-2013)
- PINTO, M., CORDON, J.A. y GOMEZ, R. (2010). Thirty years of Information Literacy (1977-2007): a terminological, conceptual and statistical analysis. *JOLIS*, 42 (1).
- PINTO, M., DOUCET, A. y FERNÁNDEZ-RAMOS, A. (2010). Measuring students' information skills through concept mapping. *Journal of Information Science*, 36 (4), 464-480.

- PINTO, M.; ESCALONA-FERNÁNDEZ, M.I. y PULGARÍN, A. (2013). Information literacy in social sciences and health sciences: a bibliometric study (1974–2011). *Scientometrics*, November.
- PINTO, M.; SALES, D. y OSORIO, P. (2008). *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Ediciones TREA, 246 p
- PINTO, M., SALES, D. y OSORIO, P. (2009). El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: De la autopercepción a las realidades y retos formativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 32 (1), 60-80.
- PINTO, M.; URIBE-TIRADO, A.; GÓMEZ DÍAZ, R.; CORDÓN, J.A. (2011). La producción científica internacional sobre competencias informacionales e informáticas: tendencias e interrelaciones. *Información, Cultura y Sociedad*, (25). <http://eprints.rclis.org/16870/> (Consultado: 21-6-2013)
- PLACERES, G.M. (2008). Aproximaciones teóricas a la evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior. *ACIMED*, 18 (1).
- PLACERES, G.M. (2009). Evolución y estado actual de la alfabetización en información en Cuba. *ACIMED*, 19 (5)
- PONJUAN, G. (2010). Guiding principles for the preparation of a national information literacy program. *International Information and Library Review*, 42 (2), 91-97.
- POPE, A. y WALTON, G. (2011). *Information Literacy Infiltrating the agenda, challenging minds*. Cambridge: Chandos Publishing Information Professional.
- PORTER, J.A., *et al* (2010). Integration of information and scientific literacy: Promoting literacy in undergraduates. *CBE Life Sciences Education*, 9 (4), 536-542.
- PRIMARY RESEARCH GROUP (2013). *Information Literacy Efforts Benchmarks*. New York: Primary Research Group. 116 p.
- PRITCHARD, P.A. (2010). The embedded science librarian: Partner in curriculum design and delivery. *Journal of Library Administration*, 50 (4), 373-396.
- PUJOL, M.C. *et al* (2009). Students' informational and technological competencies in an ICT school project. En: *Proceedings of the IADIS International Conference e-Learning*. 110-114.
- PULVER, B.A. y ADCOCK, D.C. (2008). *Understanding the Importance of Information*. Chicago: Heinemann Library.
- QUINDEMIL TORRIJO, E.M. (2010). Introducción de la alfabetización informacional en la especialidad de Bibliotecología y Ciencias de la Información. *ACIMED*, 21 (1), 99-111.
- RADCLIFF, C.J. (2007). *A Practical Guide to Information Literacy Assessment for Academic Librarians*. Westport: Libraries Unlimited.
- RADER, H. B. (1995). Information literacy and the undergraduate curriculum. *Library Trends*, 44 (2), 270-278.
- RADER, H.B. (1990). Bibliographic Instruction or Information Literacy? *College & Research Libraries News*, 51 (1), 18-20.
- RADER, H.B. (1991). Information Literacy: A Revolution in the Library. *RQ*, 31, (1), 25-29.
- RADER, H.B. (1993). From Library Orientation to Information Literacy: Twenty Years of Hard Work. En: *What Is Good Instruction Now?: Library Instruction for the 90s* (pp. 25–28), edited by Linda Shirato. Ann Arbor, MI: Pierian Press.

- RADER, H.B. (1997). Library Instruction and Information Literacy-1996. *Reference Services Review*, 25 (3), 103-118.
- RADER, H.B. (1998). Library Instruction and Information Literacy-1997. *Reference Services Review*, 26 (3), 143-160.
- RADER, H.B. (1999). The learning environment - then, now and later: 30 years of teaching information skills. *Reference Services Review*, 27 (3), 219-224.
- RADER, H.B. (2000). Library instruction and information literacy - 1999", *Reference Services Review*, 28 (4), 378-400.
- RADER, H.B. (2002). Information Literacy 1973–2002: A Selected Literature Review Bibliography. *Library Trends*, 3 (1), 1-20.
- RADER, H.B. (2003). Information Literacy: A Global Perspective. En: *Information and IT Literacy: Enabling Learning in the 21st Century* (pp. 24–42), edited by Allan Martin and Hannelore B. Rader. London: Facet Publishing.
- RADHAKRISHNAN, P., LAM, D. y TAMURA, E.K. (2010). Guided experimentation with databases improves argumentative writing. *Teaching of Psychology*, 37 (3), 210-215.
- RATTERAY, O.M. (2002). Information literacy in self-study and accreditation. *The Journal of Academic Librarianship*, 28 (6), 368-75.
- RATTERAY, O.M. y SIMMONS, H.L. (1995). *Information Literacy in higher education: A report on the middle states region*. Philadelphia: Commission on Higher Education, Middle States Association of Colleges and Schools.
- REDDEN, C.S. (2010). Social bookmarking in academic libraries: Trends and applications. *Journal of Academic Librarianship*, 36 (3), 219-227.
- REED, S.L. y STAVREVA, K. (2006). Layering knowledge: information literacy as critical thinking in the literature classroom. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 6 (3), 435-452.
- REGAN, A.E. y WALCHER, S. (2005). Environmentalist approaches to portals and course management systems. *Journal of Library Administration*, 43 (1/2), 173-188.
- REPANOVICI, A. (2009). Strategic and collaborative approach in information literacy applied in engineering teaching. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*, 6 (3), 341-351.
- REYNOLDS, L. J. (2001). Model for a Web-based information literacy course: Design, conversion and experiences. *Science and Technology Libraries*, 19(3-4), 165-178.
- RIEDLING, A.M. (2007). *An Educator's Guide to Information Literacy: What Every High School Senior Needs to Know*. Westport: Libraries Unlimited.
- RIVERO, M.C. y ARROYO, S.S. (2008). Comportamiento de los estudiantes de medicina en la búsqueda de información en Internet. *ACIMED*, 17 (4).
- ROBERTS, G. (2003). The yin and yang of integrating TILT with Blackboard. *Computers in Libraries*, 23 (8), 10-12, 54-56.
- ROBINSON, C. y GRAHAM, J. (2010). Perceived internet health literacy of HIV-positive people through the provision of a computer and internet health education intervention. *Health Information & Libraries Journal*, 27 (4), 295-303.

- ROCKMAN, I.F. (2002). Strengthening connections between information literacy, general education, and assessment efforts. *Library Trends*, 51 (2), 185-198+261.
- ROCKMAN, I.F. (2003). Integrating information literacy into the learning outcomes of academic disciplines: a critical 21st-century issue. *College & Research Libraries News*, 64 (9), 612-615.
- ROCKMAN, I.F. (2004). *Integrating Information Literacy into the Higher Education Curriculum: Practical Models for Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROCKMAN, I.F. y SMITH, G.W. (2005). Information and communication technology literacy: New assessments for higher education. *College & Research Libraries News*, 66 (8), 587-589.
- RODRÍGUEZ-YUNTA, L., SÁNCHEZ-GONZÁLEZ, M.J. y VIDAL-LIY, J.I. (2009). Presencia de las bases de datos del CSIC en las bibliotecas universitarias y científicas Españolas: Descripciones y materiales didácticos para la formación de usuarios. *Revista Española de Documentación Científica*, 32 (4), 145-155.
- ROFF, S. (2011). Visualizing history: using museum skills to teach information literacy to undergraduates. *College & Undergraduate Libraries*, 18 (4), 350-358.
- ROSS, S.M. y HURLBERT, J.M. (2004). Problem-based learning: An exercise on vermont's legalization of civil unions. *Teaching Sociology*, 32 (1), 79-93.
- RUMBLE, J. y NOE, N. (2009). Project SAILS: launching information literacy assessment across university waters. *Technical Services Quarterly*, 26 (4), 287-298.
- SAINI, F., y ROWLING, L. (1997). It's more than literacy: The assimilation effect of the translation model. *Ethnicity and Health*, 2 (4), 323-328.
- SAKAI, Y. (2013). The role of readability in effective health communication: An experiment using a japanese health information text on chronic suppurative otitis media. *Health Information and Libraries Journal* (2013).
- SALGADO, M. V., et al (2012). Association of media literacy with cigarette smoking among youth in Jujuy, Argentina. *Nicotine and Tobacco Research*, 14 (5), 516-521.
- SALIM, J. y & MING, D.C. (2004). Information skills: Perspectives and alternatives in search strategies. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 9 (2), 79-94.
- SAMSON, S. (2010). Information literacy learning outcomes and student success. *Journal of Academic Librarianship*, 36 (3), 202-210.
- SANDERSON, H. (2011). Using Learning Styles in Information Literacy: Critical Considerations for Librarians. *Journal of Academic Librarianship*, 37 (5), 376-385.
- SARANTO, K. y HOVENGA, E.J. (2004). Information literacy - what it is about? literature review of the concept and the context. *International Journal of Medical Informatics*, 73(6), 503-513.
- SAUNDERS, L. (2007). Regional Accreditation Organizations' Treatment of Information Literacy: Definitions, Collaboration, and Assessment. *Journal of Academic Librarianship*, 33 (3), 317-326.
- SAUNDERS, L. (2008). Perspectives on accreditation and information literacy as reflected in the literature of library and information science. *The Journal of Academic Librarianship*, 34 (4), 305-313.
- SAUNDERS, L. (2012). Faculty perspectives on information literacy as a student learning outcome. *Journal of Academic Librarianship*, 38 (4), 226-236.

- ŠAUPERL, A., NOVLIJAN, S., y GRČAR, A. (2007). Information literacy programs at the University of Ljubljana. *Journal of Academic Librarianship*, 33 (2), 294-300.
- SCALES, J. y BLAKESLEY LINDSAY, E. (2005). Qualitative Assessment of Student Attitudes Toward Information Literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 5 (4), 514-526.
- SCALES, J.; MATTHEWS, G. y JOHNSON, C.M (2005). *Compliance, Cooperation, Collaboration and Information Literacy*. *Journal of Academic Librarianship*, 31 (5), 229-235.
- SCHARDT, C. (2011). Health information literacy meets evidence-based practice. *Journal of the Medical Library Association*, 99 (1), 1-2.
- SCHARF, D. et al. (2007). Direct assessment of information literacy using writing portfolios. *Journal of Academic Librarianship*, 33 (4), 462-478
- SCHIFFMAN, S.S. (1987). Influencing public education: A "window of opportunity" through school library media centers. *Journal of Instructional Development*, 10(4), 41-44.
- SCHMITZ, D.M. y HINCHLIFFE, L.J. (2005). Global news village: a case study explication of targeted tutorial development. *Research Strategies*, 20 (3), 162-170
- SCOTT, C.S., et al (2000). Information and informatics literacy: Skills, timing, and estimates of competence. *Teaching and Learning in Medicine*, 12 (2), 85-90.
- SEBASTIÁN, M.C., et al (2011). Propuesta de un modelo para la medición del impacto en políticas TIC hacia la inclusión social: Avances del proyecto IMPOLIS. *Ciencia da informacao*, 40 (2), 292-300
- SECKER, J. y COONAN, E. (Ed.) (2012). *Rethinking Information Literacy: a practical framework for learning*. London: Facet. 224p.
- SECKER, J.; BODEN, D. y PRICE, G. (2007). *The Information Literacy Cookbook*. Chicago: Neal-Schuman.165 p.
- SERRANO, A. (2011). Information retrieval educational goals in library and information science and in health sciences. *Information Services and use*, 31 (3-4), 131-138.
- SERRANO-VICENTE, R. (2007). Los Learning centres en el Reino Unido. Estudio de caso de seis universidades medianas. *El profesional de la información*, 16 (4).
- SHAPIRO, J.L. y HUGHES, S.K. (1996). Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment Proposals for a New Curriculum. *Educom Review* 31 (March–April). <http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewArticles/31231.html> (Consultado: 21-6-2013)
- SHENTON, A. K., y FITZGIBBONS, M. (2010). Making information literacy relevant. *Library Review*, 59 (3), 165-174.
- SHENTON, A.K. y DIXON, P. (2004). Issues arising from youngsters' information-seeking behavior. *Library & Information Science Research*, (26), 177-200.
- SHENTON, A.K. y HAY-GIBSON, N.V. (2011). Modelling the information-seeking behaviour of children and young people: Inspiration from beyond LIS. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 63 (1), 57-75.
- SHEPPARD, L., y MACKINTOSH, S. (1998). Technology in education: What is appropriate for rural and remote allied health professionals?. *The Australian Journal of Rural Health*, 6 (4), 189-193.
- SHOEB, M. Z.H. (2011). Information literacy competency of freshman business students of a private university in Bangladesh. *Library Review*, 60 (9), 762-772.



- SHORTEN, A., WALLACE, M. C., y CROOKES, P. A. (2001). Developing information literacy: A key to evidence-based nursing. *International Nursing Review*, 48 (2), 86-92.
- SILVA, S.A., CHARON, R., y WYER, P.C. (2011). The marriage of evidence and narrative: Scientific nurturance within clinical practice. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17 (4), 585-593.
- SIMMONS, M.H. (2005). Librarians as disciplinary discourse mediators: Using genre theory to move toward critical information literacy. *Portal*, 5 (3), 297-311.
- SIMONCIC, G.S., y VUCKOVIC, Z. (2010). Information literacy in Serbia: Initiatives and strategies. *Studies in Informatics and Control*, 19 (2), 177-184.
- SIMONS, K., YOUNG, J., y GIBSON, C. (2000). The learning library in context: Community, integration, and influence. *Research Strategies*, 17 (2-3), 123-132.
- SINCLAIR, B. (2007). Commons 2.0: Library Spaces Designed for Collaborative Learning. *Educause Quarterly*, 30 (4), 4-6.
- SINKA, R. (2006). Primary school teachers in the information society. *Journal of Universal Computer Science*, 12 (9), 1358-1372.
- SKOV, A. (2004). Information literacy and the role of public libraries. *Scandinavian Public Library Quarterly*, 37 (2).
- SLYFIELD, H. (2001). Information literacy in New Zealand secondary and primary schools. En: *5th International Forum on Research in School Librarianship/30th Annual Conference of the International-Association-of-School-Librarianship*, Auckland, 162-181.
- SMITH, J.K. y MARTIN, O. (2005). Exploring behaviour in the online environment: student perceptions of information literacy. *Association for Learning Technology Journal*, 13 (1), 1741-1629.
- SMITH, J.K. y OLIVER, M. (2005). Exploring behaviour in the online environment: student perceptions of information literacy. *Association for Learning Technology Journal*, 13 (1). pp. 49-65.
- SMITH, J.K., et al (2013). Information literacy proficiency: Assessing the gap in high school students' readiness for undergraduate academic work. *Library and Information Science Research*, 35 (2), 88-96.
- SMITH, M. y HEPWORTH, M. (2007). An investigation of factors that may demotivate secondary school students undertaking project work: implications for learning information literacy. *Journal of Librarianship and Information Science*, 39 (1), 3-15.
- SMITH, S.S. (2010). *Web-Based Instruction: A Guide for Libraries*. Chicago: American Library Association.
- SNAVELY, L., y COOPER, N. (1997a). The information literacy debate. *Journal of Academic Librarianship*, 23 (1), 9-14.
- SNAVELY, L., y COOPER, N. (1997b). Competing agendas in higher education: Finding a place for information literacy. *Reference and User Services Quarterly*, 37 (1), 53-62.
- SNOW, C.E. (2008). *Can college students evaluate information sources? Validating a Web-based assessment of evaluation skills*. PhD thesis, University of Colorado at Boulder, Boulder, Colorado
- SNOW, C.E. (2010). Playing with history: A look at video games, world history and libraries. *Community and Junior College Libraries*, 16 (2), 128-135.

SOHN, S. *et al* (2012). Adolescents' financial literacy: The role of financial socialization agents, financial experiences, and money attitudes in shaping financial literacy among South Korean youth. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 969-980.

SOKOLOFF, J. (2012). Information literacy in the workplace: Employer expectations. *Journal of Business and Finance Librarianship*, 17 (1), 1-17.

SOMERVILLE, M.M. y COLLINS, L. (2008). Collaborative design: A learner-centered library planning approach. *Electronic Library*, 26 (6), 803-820.

SOMOZA-FERNÁNDEZ, M. y ABADAL, E. (2007). La formación de usuarios en las bibliotecas universitarias españolas. *Profesional de la información*, 16 (4), 287-293.

SOMOZA-FERNÁNDEZ, M. y ABADAL, E. (2009). Evaluación de materiales formativos de acceso público elaborados por bibliotecas universitarias españolas. *Revista Española de Documentación Científica*, 32 (4), 46-66.

SOMOZA-FERNÁNDEZ, M., y RODRÍGUEZ-PARADA, C. (2011). Tutoriales Web: Indicadores y ejemplos de buenas prácticas. *Profesional de la información*, 20 (1), 38-46.

SONNTAG, G. (2008). We have evidence, they are learning: using multiple assessments to measure student information literacy learning outcomes. En: *World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council*, Québec, Canada.

SONNTAG, G., y OHR, D. M. (1996). The development of a lower-division, general education, course-integrated information literacy program. *College and Research Libraries*, 57 (4), 331-338.

SONNTAG, G., y MEULEMANS, Y. (2003). Planning for Assessment. FUSELER, E. (Ed.). *Assessing student learning outcomes for information literacy instruction*. Chicago: ALA. 6-21

SPALA, M. R., y CHOC, F. (1996). A new task for the information literacy training by the university libraries: Electronic media and computer networking. *Sborník Lékařský*, 97 (4), 445-448.

SPENCER, M.E. (2006). Evolving a new model: the information commons. *Reference Services Review* 34 (2), 242-247.

SPINK, A. *et al* (2010). Exploring young children's Web searching and technoliteracy. *Journal of Documentation*, 66 (2), 191-206.

ŠPIRANEC, S. y BANEK ZORICA, M. (2010). Information literacy 2.0: Hype or discourse refinement? *Journal of Documentation*, 66 (1), 140-153.

ŠPIRANEC, S. y BANEK ZORICA, M. (2012). Information literacy meets "research 2.0": Exploring developments in Croatian academic libraries. *Communications in Computer and Information Science*, 317, 87-101.

ŠPIRANEC, S. y PEJOVA, Z. (2010). Information literacy in south-east Europe: Formulating strategic initiatives, making reforms and introducing best practices. *International Information and Library Review*, 42 (2), 75-83.

ŠPIRANEC, S., ZORICA, M.B. y SIMONČIĆ, G.S. (2012). Libraries and financial literacy: Perspectives from emerging markets. *Journal of Business and Finance Librarianship*, 17 (3), 262-278.

SPITZER, K.L.; EISENBERG, M.; LOWE, C.A. y ERIC (1998). *Information Literacy Essential Skills for the Information Age*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED427780.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

- STARR, G. E., y GASKILL, P. (1997). The community study assignment for leisure studies: Integrating information literacy, leisure theory, and critical thinking. *Research Strategies*, 15 (3), 205-216.
- STEC, E. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment* (A flyer). The Hague: IFLA.
- STEINEROVÁ, J. (2010). Ecological dimensions of information literacy. *Information Research*, 15 (4).
- STEINEROVÁ, J., y ŠUŠOL, J. (2007). Users' information behaviour - A gender perspective. *Information Research*, 12 (3)
- STERNGOLD, A.H., y HURLBERT, J.M. (1998). Information literacy and the marketing curriculum: A multidimensional definition and practical application. *Journal of Marketing Education*, 20 (3), 244-249.
- STEVENS, C. R., y CAMPBELL, P. J. (2006). Collaborating to connect global citizenship, information literacy, and lifelong learning in the global studies classroom. *Reference Services Review*, 34 (4), 536-556.
- STREATFIELD, D. y MARKLESS, S. (2007). Evaluating the impact of information literacy in higher education: progress and prospects. *Libri*, 58 (2), 102-109.
- STRONG, M. L., GUILLOT, L., y BADEAU, J. (2012). Senior CHAT: A model for health literacy instruction. *New Library World*, 113 (5-6), 249-261.
- STUDSTILL, R., y CABRERA, P. (2010). Online primary sources in religious studies: Active learning exercises for information literacy instruction. *Journal of Religious and Theological Information*, 9 (3), 84-112.
- STURGES, P., y GASTINGER, A. (2010). Information literacy as a human right. *Libri*, 60 (3), 195-202.
- SU y KUO (2010). Design and development of Web-based information literacy tutorials. *Journal of Academic Librarianship*, 36 (4), 320-328.
- SUN, P. (2002). Information literacy in chinese higher education. *Library Trends*, 51 (2), 210-217+261.
- SUNDIN, O. (2008). Negotiations on information-seeking expertise: A study of Web-based tutorials for information literacy. *Journal of Documentation*, 64 (1), 24-44.
- SUNDIN, O. (2011). Janitors of knowledge: constructing knowledge in the everyday life of Wikipedia editors. *Journal of Documentation*, 67 (5), 840-862.
- SUNDIN, O. y HEDMAN, J. (2005). *Professions and Occupational Identities. Theories of Information Behavior: A Researcher's Guide*. FISHER, K., ERDELEZ, S. y MCKECHNIE, L. Medord, NJ: Information Today. 293-297.
- SWANSON, T. (2004). Implementing a Critical Information Literacy Model. *Portal*, 4 (2), 259-273.
- TADDEO, L. y HACKENBERG, J.M. (2006). The nuts, bolts, and teaching opportunities of real-time reference. *College & Undergraduate Libraries*, 13 (3), 63-85.
- TAGHIZADEH, F. (2013). Information literacy standards for teacher education. *Life Science Journal*, 10 (SUPPL.4), 392-394.

TAMAYO-RUEDA, D., *et al* (2012). Diagnóstico del grado de alfabetización informacional en los profesionales del centro tecnologías para la formación de la universidad de las ciencias informáticas. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (2), 347-360.

TAVARES, R.B., HEPWORTH, M. y DE SOUZA COSTA, S.M. (2011). Investigating citizens' information needs through participative research: A pilot study in Candangolândia, Brazil. *Information Development*, 27 (2), 125-138.

TAYLOR, R. S. (1979). Reminiscing about the future. *Library Journal*, 104, 1895-1901.

TAYLOR, R.S. (1986). *Value added processes in information systems*. Norwood, N J: Ablex

TEHOVNIK, F. (2006). Pedagogues, informatisation and education work. *Informatologia*, 39 (4), 305-307. *The Reference Librarian*, 89/90, 63-80.

THOMAS, A. *et al* (2007). *Youth online: identity and literacy in the digital age*. New York: Peter Lang. 242 p.

THOMPSON, G.B. (2002). Information literacy accreditation mandates: what they mean for faculty and librarians. *Library Trends*, 51 (2), 218-241.

THOMPSON, K.M. (2008). Furthering understanding of information literacy through the social study of information poverty. *Canadian Journal of Information & Library Sciences*, (31), 87-115.

THORNTON, D.E., y KAYA, E. (2013). All the world wide Web's a stage: Improving students' information skills with dramatic video tutorials. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 65 (1), 73-87.

TIBOR, K. y ISTVÁN, B. (2010). Literacies of the information society for amateurs and for professionals. *Tarsadalom*, (1), 57-76.

TODD, R. (1997). Teacher-Librarians and information literacy: Getting into the action. *School Libraries Worldwide*. 3 (2), 33-44.

TODD, R. y KIRK, J. (1993). Information literacy: Changing roles for information professionals. In D. Booker (Ed.), *Information literacy, the Australian agenda*. Proceedings of a conference conducted by the University of South Australia Library at Adelaide College of TAFE, 2-4-December 1992 (pp. 126-135). Adelaide: University of South Australia Library.

TODD, R.J. y MCNICHOLAS, C. (1993). Information literacy - dynamics and directions. En: *22nd Conference of the International-Association-of-School-Librarianship/XIII Biennial Conference of the Australian-School-Library-Association: Dreams and Dynamics*. St Peters Coll, Adelaide, Australia.

TOOMAN, C., y SIBTHORPE, J. (2012). A sustainable approach to teaching information literacy: Reaching the masses online. *Journal of Business and Finance Librarianship*, 17(1), 77-94.

TORRAS, M.C. y SAETRE, T.P. (2009). *Information Literacy Education: A process approach Professionalising the pedagogical role of academic libraries*. Cambridge: Chandos Publishing. 112 p.

TOWN, J.S. (2003a) Information literacy: definition, measurement, impact. En: MARTIN, A. y RADER, H. –Ed.– *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st Century*. London: Facet Publishing, 53-65.

TOWN, J.S. (2003b). Information literacy and the information society. HORNBY, S. –Ed.–, *Challenge and Change in the Information Society*. London: Facet Publishing, 81-103.

- TRAUTH, E.M. (1983). Information literacy course: a recommended approach. En: *Proceedings of NECC/5 National Education Computing Conference*; Baltimore, 204-207.
- TRAUTH, E.M. (1986). A college curriculum for information literacy. *Education and Computing*, 2 (4), 251-258.
- TRAVIS, T. (2011). From the classroom to the boardroom: The impact of information literacy instruction on workplace research skills. *Education Libraries*, 34 (2), 19-31.
- TRICARICO, M. A., VON DAUM THOLL, S., y O'MALLEY, E. (2001). Interactive online instruction for library research: The small academic library experience. *Journal of Academic Librarianship*, 27(3), 220-223.
- TRONSTAD, B. *et al* (2009). Assessing the TIP online information literacy tutorial. *Reference Services Review*, 37 (1), 54-64.
- TRUSSELL, A. (2004). Librarians and engineering faculty: Partnership opportunities in information literacy and ethics instruction. *IATUL Proceedings*, (14), 241-248.
- TRUSSELL, A. J. y YOUNGMAN, D. (2004). ABET 2000 and ethics: Partnering with librarians to embed ethics into course curricula. En: *ASEE Annual Conference Proceedings*, 85-91.
- TUBA, M., y MOISIL, I. (2010). Aspects concerning information literacy in the 21st century. *Studies in Informatics and Control*, 19 (2), 193-198.
- TUMBLESON, B.E. y BURKE, J.J. (2010). When life hands you lemons: overcoming obstacles to expand services in an embedded librarian program. *Journal of Library Administration*, 50 (7/8), 972-988.
- TUÑÓN, J. (2003). The impact of accreditation and distance education on information literacy. *Florida Libraries*, 46 (2), 11-14.
- TUOMINEN, K.; SAVOLAINEN, R. y TALJA, S. (2005). Information literacy as a sociotechnical practice. *Library Quarterly*, 75 (3), 329-345.
- TUOMINEN, S. y KOTILAINEN, S. (2012). *Pedagogies of Media and Information Literacies*. Paris: UNESCO. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- TYNER, K (1998). *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information*. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates. 292 p.
- ULMER, J., y FAWLEY, N. (2009). Cultivating the librarian within: Effectively integrating library instruction into freshman composition. *International Journal of Learning*, 16 (7), 415-424.
- UNDERWOOD, P. G., y NASSIMBENI, M. C. (1996). First steps: Reconstructing library and information science education in South Africa. *Education for Information*, 14 (3), 215-223.
- UR REHMAN, S. y ALFARESI, S. (2009). Information literacy skills among female students in Kuwaiti high schools. *Library Review*, 58 (8), 607-616.
- URIBE-TIRADO, A. (2004). *Acceso, conocimiento y uso de las herramientas especializadas de internet entre la comunidad académica, científica, profesional y cultural de la Universidad de Antioquia*. Especialización en gerencia de servicios de información. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Universidad de Antioquia. <http://eprints.rclis.org/handle/10760/6206#.T1qhOIEaPIM> (Consultado: 21-6-2013)
- URIBE-TIRADO, A. (2007). La brecha digital, no solo conectividad. La Socio, Info e Infraestructura Informacional una triada necesaria para los análisis en la sociedad de la información. *THINKepi*. <http://eprints.rclis.org/8863/> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. (2008a). *Diseño e implementación y evaluación de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario: caso Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia*. Maestría en Ingeniería, Línea Informática Educativa. Universidad EAFIT (Colombia). <http://eprints.rclis.org/handle/10760/12606> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. *et al* (2008b). *Acceso, conocimiento y uso de Internet en la universidad. Modelo de diagnóstico y caracterización: Caso Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia/EIB-CICINF, 180 p. [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12543/1/Libro\\_Internet\\_Universidad\\_de\\_Antioquia.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12543/1/Libro_Internet_Universidad_de_Antioquia.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. (2009). Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización informacional: Propuesta de macro-definición. *ACIMED*, 20 (4). <http://eprints.rclis.org/14145/> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. (2010). La Alfabetización Informacional en la Universidad. Descripción y Categorización según los Niveles de Integración de ALFIN. Caso Universidad de Antioquia. *Revista Internamericana de Bibliotecología*, 33, (1), 31-83. <http://eprints.rclis.org/14231/> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. (2011). La alfabetización informacional en las universidades cubanas y la visualización de los niveles de incorporación a partir de la información publicada en los sitios Web de sus bibliotecas. *ACIMED*, 22 (4). <http://eprints.rclis.org/16457/> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. (2012). La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada en sus sitios Web. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 17 (1), 134-152. <http://eprints.rclis.org/16768/> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. y CASTAÑO-MUÑOZ, W. (2012). Information Literacy Competency Standards for Higher Education and their Correlation with the Cycle of Knowledge Generation. *Liber Quarterly*, 22, (3). <http://eprints.rclis.org/17998/> (Consultado: 21-6-2013)

URIBE-TIRADO, A. y URIBE, A.G. (2012). La alfabetización informacional en las universidades españolas. Niveles de incorporación a partir de la información publicada en los sitios Web de sus bibliotecas-CRAI. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (2), 325-345. <http://eprints.rclis.org/17067/> (Consultado: 21-6-2013)

URQUHART, C. *et al* (2005). Student use of electronic information services in further education. *International Journal of Information Management*, 25 (4), 347-362.

VAIČIŪNIENE, V. y GEDVILIENE, G. (2008). Students learning experience in the integrated information literacy course constructed in virtual learning environment. *Informatics in Education*, 7 (1), 127-142.

VAIČIŪNIENE, V., y GEDVILIENE, G. (2009). Information literacy dimension seeking learning quality in university education. [Informacinio raštingumo dimensija siekiant mokymosi kokybės universitetinėse udijose] *Pedagogika*, (95), 105-111.

VALDES, L.R., DANTE, C.G. y LAHERA, Y.M. (2007). Programa de alfabetización informacional para los usuarios potenciales internos de la biblioteca del Instituto de Neurología y Neurocirugía de Cuba. *ACIMED*, 15 (5).

VALENZA, J (2006). *Web 2.0 meets information fluency. Evaluating Blogs*. Joyce Valenza's NeverEnding Search, blog. [http://21cif.com/rkitp/assessment/v1n5/valenza1.5\\_blogeval.html](http://21cif.com/rkitp/assessment/v1n5/valenza1.5_blogeval.html) (Consultado: 11-9-2009).

VALERIO-UREÑA, G. y VALENZUELA-GONZÁLEZ, R. (2011). Redes sociales y estudiantes universitarios: Del nativo digital al informívoro saludable. *Profesional de la información*, 20 (6), 667-670.

- VAN CLEAVE, K. (2008). The self-study as an information literacy program assessment tool. *College & Undergraduate Libraries*, 15 (4), 414-431.
- VAN DE VORD, R. (2010). Distance students and online research: Promoting information literacy through media literacy. *Internet and Higher Education*, 13 (3), 170-175.
- VAN LEER, L. (2006). Interactive gaming vs library tutorials for information literacy: a resource guide. *Indiana Libraries*, 25 (4), 52-55.
- VARELA VARELA, A. (2008). Sistema informacional, lectura y conocimiento: Gerenciando el flujo de una herramienta cognitiva hacia la alfabetización informacional. *Investigación Bibliotecológica*, 22 (44), 89-102.
- VARELA VARELA, A. y ABREU, M. (2009). Acesso ao conhecimento, mediação e multirreferencialidade. *Perspectivas em Ciência da Informação*, (14), 187-203.
- VELDOF, J.R. (2006). *Creating the One-shot Library Workshop: A Step-by-step Guide*. Chicago: American Library Association.
- VERHEY, M. P. (1999). Information literacy in an undergraduate nursing curriculum: Development, implementation, and evaluation. *Journal of Nursing Education*, 38 (6), 252-259.
- VIRKUS, S. (2003). Information Literacy in Europe: A Literature Review. *Information Research* 8 (4) <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html> (Consultado: 21-6-2013).
- VITORINO, E.V. y PIANTOLA, D. (2009). Competência informacional - bases históricas e conceituais: Construindo significados. *Ciencia da Informacao*, 38 (3), 130-141.
- VITORINO, E.V. y PIANTOLA, D. (2011). Dimensions of information literacy (2). [Dimensões da competência informacional (2)] *Ciencia da Informacao*, 40(1), 99-110.
- VON GEIST, A. y KUGLER, U. (2011). Fragmentation of online legal resources and problems in teaching information literacy. [zersplitterung von rechtsdatenbanken und probleme bei der vermittlung von informationskompetenz] *VOEB-Mitteilungen*, 64 (2), 290-298.
- VON SEGGERN, M. y SCALES, B.J. (2009). The assessment cycle. *DttP: A Quarterly Journal of Government Information Practice and Perspective*, 37 (3), 31-35.
- WAELCHILI, P. (2008a). Leveling up: increasing information literacy through videogame strategies. HARRIS, A. y RICE, S.E. –Ed.– *Gaming in Academic Libraries: Collections, Marketing, and Information Literacy*. Chicago: Association of College and Research Libraries. 212-228.
- WAELCHLI, P. (2008b). Librarians' sport of choice: teaching information literacy through fantasy football. *College & Research Libraries News*, 69 (1), 10-15.
- WALLACE, M. C., SHORTEN, A., y CROOKES, P. A. (2000). Teaching information literacy skills: An evaluation. *Nurse Education Today*, 20 (6), 485-489.
- WALSH, A. (2009). Information literacy assessment: where do we start?. *Journal of Librarianship and Information Science*, 41 (1), 19-28.
- WALSH, A. (2011). *Information Literacy Instruction: Selecting an Effective Model*. Cambridge: Chandos Publishing. 201 p.
- WALTON, G. y HEPWORTH, M. (2011). A longitudinal study of changes in learners' cognitive states during and following an information literacy teaching intervention. *Journal of Documentation*, 67 (3), 449-479.

- WALTON, M. y ARCHER, A. (2004). The Web and information literacy: Scaffolding the use of Web sources in a project-based curriculum. *British Journal of Educational Technology*, 35 (2), 173-186.
- WANG, L. (2007). Sociocultural learning theories and information literacy teaching activities in higher education. *Reference and User Services Quarterly*, 47 (2), 149-158.
- WANG, R. (2006). The lasting impact of a library credit course. *Portal: Libraries & the Academy*, 6 (1), 79-92.
- WARD, R. (2006). Revisioning information literacy for lifelong meaning. *Journal of Academic Librarianship*, 32 (4), 396-402.
- WARMKESSEL, M. M., y MCCADE, J. M. (1997). Integrating information literacy into the curriculum. *Research Strategies*, 15 (2), 80-88.
- WARNER, D.A. (2003). Programmatic assessment: turning process into practice by teaching for learning. *The Journal of Academic Librarianship*, 29 (3), 169-176.
- WARNER, D.A. (2008). *A Disciplinary Blueprint for the Assessment of Information Literacy*. Westport: Libraries Unlimited.
- WARNER, S. y TEMPLETON, L. (2010). Embedded librarianship and teacher education: a neuroeducational paradigm using guided inquiry. *Public Services Quarterly*, 6 (2/3), 250-258.
- WATKINS, J. y RUSSO, A. (2005). Developing communities and collections with new media and information literacy. En: *8th International Conference on Asian Digital Libraries (ICADL 2005)*, Bangkok, Thailand, December.
- WEAVER, K.D. y PIER, P.M. (2010). Embedded information literacy in the basic oral communication course: from conception through assessment. *Public Services Quarterly*, 6 (2/3), 259-270.
- WEAVER, S. M. (1993). Information literacy: Educating for life-long learning. *Nurse Educator*, 18 (4), 30-32.
- WEBBER, S., y JOHNSTON, B. (2000). Conceptions of information literacy: New perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26 (6), 381-397.
- WEBBER, S. y JOHNSTON, B. (2006). Working towards the information literate university. WALTON, G. y POPE, A. –Ed.– *Information literacy: recognising the need*. Stoke-on-Trent; Oxford: Staffordshire University; Chandos, 47-58.
- WEBBER, S. (2008). Educating Web 2.0 LIS students for information literacy. GODWIN, P. y PARKER, J. –Ed.– *Information Literacy meets Library 2.0*. London: Facet. 39-50.
- WEERING, B. V., y PLOMP, T. (1991). Information literacy in secondary education in the netherlands: The new curriculum. *Computers and Education*, 16 (1), 17-21.
- WELCH, J.L., et al (2010). Merging health literacy with computer technology: Self-managing diet and fluid intake among adult hemodialysis patients. *Patient Education and Counseling*, 79 (2), 192-198.
- WELSH, T.S. y WRIGHT, M.S. (2010). *Information Literacy in the Digital Age: An Evidence-based Approach*. Cambridge: Chandos Publishing. 218 p.
- WEN, J.R., y SHIH, W.L. (2008). Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. *Computers and Education*, 50 (3), 787-806.



- WESTBROCK, T. y FABIAN, S. (2010). Proficiencies for instruction librarians: is there still a disconnect between professional education and professional responsibilities?. *College & Research Libraries*, 71 (6), 569-590.
- WHITE, H. S. (1992). Bibliographic Instruction, information literacy, and Information Empowerment. *Library Journal*, 117 (1), 76-78
- WHITMIRE, E. (1998). Development of critical thinking skills: An analysis of academic library experiences and other measures. *College and Research Libraries*, 59 (3), 266-273.
- WHITMIRE, E. (2001). The relationship between undergraduates' background characteristics and college experiences and their academic library use. *College and Research Libraries*, 62 (6), 528-540.
- WHITWORTH, A. (2006). Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. *ITALICS: Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5 (1).
- WHITWORTH, A. (2009). *Information Obesity*. Cambridge: Chandos Publishing.
- WHITWORTH, A., MCINDOE, S., y WHITWORTH, C. (2011). Teaching media and information literacy to postgraduate researchers. *ITALICS*, 10 (1), 35-42.
- WILCOX, K. (2008). Navigating the assessment current: developing an information literacy assessment program. *Christian Librarian*, 51 (1), 18-24.
- WILKINSON, L. (2011). A reasonable objection to transliteracy. *Blog: Libraries and Transliteracy*. August 5, 2011. <http://librariesandtransliteracy.wordpress.com/2011/08/05/a-reasonable-objection-to-transliteracy/> (Consultado: 21-6-2013)
- WILLIAMS, H., y ZALD, A. (1997). Redefining roles: Librarians as partners in information literacy education. *Information Research*, 3 (1), XIV-XV.
- WILLIAMS, S. (2010). New tools for online information literacy instruction. *Reference Librarian*, 51 (2), 148-162.
- WILLIAMSON, K. (2005). Ecological theory for the study of human information behaviour. FISHER, K. E.; ERDELEZ, S. y MCKECHNIE, E.F. –Ed.–. *Theories of information behaviour: A researcher's guide*. Medford, NJ: Information Today, 128-132
- WILSON, C. (2012). Media and information literacy: Pedagogy and possibilities. *Comunicar*, 20 (39), 15-22.
- WILSON, C. *et al* (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. París: UNESCO. 192 p.
- WILSON, E.K. y BLANKENSHIP, J.M. (2010). Integrating information literacy instruction in upper-division writing-intensive class. *Southeastern Librarian*, 58 (3), 20-27.
- WOOD, G. (2004). Academic original sin: plagiarism, the internet, and librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 30 (3), 237-242.
- WONG, G.; CHAN, D. y CHU, S. (2006). Assessing the enduring impact of library instruction programs. *Journal of Academic Librarianship*, 32 (4), 384-895.
- WOODARD, B.S. (2003). Technology and the constructivist learning environment: implications for teaching information literacy skills. *Research Strategies*, 19 (3/4), 181-192.
- WU, Y.D., y KENDALL, S.L. (2006). Teaching faculty's perspectives on business information literacy. *Reference Services Review*, 34 (1), 86-96.

- WYER, P.C. y SILVA, S.A. (2009). Where is the wisdom? i - A conceptual history of evidence-based medicine. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 15 (6), 891-898.
- YANG, S.C. (2003). Computer-mediated history learning: Spanning three centuries project. *Computers in Human Behavior*, 19 (3), 299-318.
- YANG, S.C. (2009). Information literacy online tutorials: an introduction to rationale and technological tools in tutorial creation. *Electronic Library*, 27 (4), 684-693.
- YANG, S.C., y LIU, S.F. (2005). The study of interactions and attitudes of third-grade students' learning information technology via a cooperative approach. *Computers in Human Behavior*, 21 (1), 45-72.
- YELINEK, K., *et al* (2010). Using LibGuides for an information literacy tutorial: Tutorial 2.0. *College and Research Libraries News*, 71 (7), 352-355.
- ZAUHA, J., y RAGAINS, P. (2011). Is there a text in this class? E-readers, E-books, and information literacy. *Communications in Information Literacy*, 5 (2), 68-73.
- ZEIDMANE, A., y CERNAJEVA, S. (2011). Interdisciplinary approach in engineering education. En: *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*, 1096-1101.
- ZHANG, C.; LU, Z., y LI, W. (2004). A study on framework and methods of online information literacy instruction. *Lecture Notes in Computer Science*, 3334, 664-665.
- ZHANG, J., y COOLEY, D. H. (1996). Instructional system for computer and information literacy. En: *Proceedings - Frontiers in Education Conference*, 717-720.
- ZHANG, X.; MAJID, S. y FOO, S. (2011). Environmental scanning: An application of information literacy skills at the workplace. *Journal of Information Science*, 36 (6), 719-732.
- ZIEGLER, R., y RICHARDSON, M. L. (2009). 5th annual Georgia conference on information literacy. *Communications in Information Literacy*, 3 (1), 6-8.
- ZOELLNER, K., SAMSON, S. y HINES, S. (2008). Continuing assessment of library instruction to undergraduates: a general education course survey research project. *College & Research Libraries*, 69 (4), 370-383.
- ŽUPAN, V. (2012). Focusing on the human resources in academic librarianship: An outlook from Serbia. *Library Management*, 33 (3), 168-173.
- ZURKOWSKI, P. (1974). *The information service environment: Relationships and priorities* (Report ED 100391) (p. 6). Washington, D.F.: National Commission on Libraries and Information Science.
- ZYLKA, J., MULLER, W., y MARTINS, S.W. (2011). Media literacy worldwide. similarities and differences of theoretical and practical approaches. En: *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*, 726-733.

## BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULO 3<sup>375</sup>

(Bibliografía central, de inicio del capítulo, que sustenta el análisis general)

**NOTA:** Como se indica en el texto del capítulo 3, toda la bibliografía referente a aportes destacados de cada país y/o que sustentan alguna de las características de los períodos de desarrollo de ALFIN-COMPINFO propuestos, puede consultarse directamente en el Wiki-Repositorio construido desde esta investigación para tal fin: <http://alfiniberoamerica.wikispaces.com>  
No se incluyen directamente en esta bibliografía ya que su extensión sería muy grande y de una manera u otra se estaría duplicando.

ANGULO MARCIAL, N. (2003). Normas de competencias en información. *BID*, (11). <http://www.ub.es/bid/11angul2.htm> (Consultado: 21-6-2013)

BENITO MORALES, F. (1996). *Del dominio de la información a la mejora de la inteligencia. Diseño, aplicación y evaluación del programa HEBORI (habilidades y estrategias para buscar, organizar y razonar la información)*. Tesis Doctoral. Información y Documentación. Universidad de Murcia.

BERNAL CRUZ, F.J. (1985). La extensión tecnológica del conocimiento. (Pedagogía de la Información). Citado por: GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. (1996). La aportación de Francisco Javier Bernal al mundo universitario, la educación y las bibliotecas. *Educación y Biblioteca*, (68).

CAMPELLO, B. (2003). O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, 32 (3), 28-37. <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

DA ROCHA, C. et al (2008). Abordagens das revistas brasileiras de ciência da informação e biblioteconomia a respeito do letramento informacional. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 13 (1), 45-158. <http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/544/669> (Consultado: 21-6-2013)

DUDZIAK, E.A. (2000). A educação de usuários de bibliotecas universitárias frente à Sociedade do Conhecimento e sua inserção nos novos paradigmas educacionais. En: *XI Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias*, Florianópolis, Brazil. <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/3799/2/2000.htm> (Consultado: 21-6-2013)

DUDZIAK, E.A. (2002). Information Literacy uma revolução silenciosa : diferentes concepções para a competência em informação. En: *CBBB - Congresso Brasileiro de Biblioteconomia Ciência da Informação e Documentação*, Fortaleza – Brazil. <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/3798/1/CBBB2002DUDZIAK.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

DUDZIAK, E.A. (2003) Information Literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, 32 (1), 23-35. <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6737/1/DUDZIAKCi.Inf-2004-156.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

DUDZIAK, E.A. (2008). Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. *Inf. & Soc.:Est.*, 18 (2), 41-53. <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1704/2109> (Consultado: 21-6-2013)

---

<sup>375</sup> Todas las referencias digitales han sido reconfirmadas para lograr que los lectores tengan más posibilidades de acceso efectivo a esos recursos, ante los cambios de sitios Web, url's, etc. que se presentan en forma habitual. Por tal motivo, todas las referencias digitales aparecen como consultadas la fecha de entrega de esta Tesis (Consultado: 21-6-2013)

DUDZIAK, E.A. y FERREIRA, S. (2004). La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina: el punto de vista del usuario final de programas nacionales de información y de inclusión digital. En: *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. "Libraries: Tools for Education and Development"*. <http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/157s-Pinto.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

FERNANDEZ ABALLI / UNESCO (2007). *Building National Information Policies: Experiences in Latin America*. Edited by the Information Society Division, Communication and Information Sector. Kingston: UNESCO. 135 p.

FERREIRA, S. (1995). Novos paradigmas da informação e novas percepções do usuário. *Ciência da Informação*, 25 (2) <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/440/398> (Consultado: 25-10-2011)

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2000). Prácticas y experiencias de alfabetización informacional en Universidades españolas. En: *Congreso "Retos de la Alfabetización Tecnológica en un Mundo en Red"*. Cáceres. Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.um.es/gtiWeb/jgomez/publicaciones/alfauniverscaceres.PDF> (Consultado: 25-10-2011)

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2007). Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*. <http://www.thinkepi.net/alfabetizacion-informacional-cuestiones-basicas> (Consultado: 21-6-2013)

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. y PASADAS UREÑA, C. (2003). Information Literacy developments and issues in Spain. *Library Review*, 57 (7), 340-348. <http://www.um.es/gtiWeb/jgomez/hei/Information%20literacy%20developments%20and%20issues%20in%20Spain.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

HORTON, F.W. et al (2013). *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*. París: UNESCO. 222p. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview\\_info\\_lit\\_resources.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf) (Consultado: 21-6-2013).

LAU, J. et al (2007). *Information Literacy: An international state-of-the art report*. UNESCO - IFLA. [http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO\\_state\\_of\\_the\\_art.pdf](http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/UNESCO_state_of_the_art.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

LECARDELLI y SCHOFFEN (2006). Competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, 2 (2), 21-46. <http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/view/16/4> (Consultado: 21-6-2013)

LICEA DE ARENAS, J. (2009). La alfabetización informacional en el entorno hispanoamericano. *Anales de documentación*, (12), 93-106. <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/70261/67731> (Consultado: 21-6-2013)

MARZAL, M.A. y CALZADA PRADO, J. (2007). 15 años de Alfabetización en Información: investigación internacional recogida en LISA, ERIC y SSCI entre 1990 y 2005. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 22 (86-87), 15-27.

MENESES PLACERES, G. (2009). Evolución y estado actual de la alfabetización en información en Cuba. *Acimed* 19 (5). <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v19n5/aci06509.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

MENOU, M. (2004). La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación: la cultura de la información, una dimensión ausente. *Anales de Documentación*, (7), 241-261 <http://eprints.rclis.org/3930/1/ad0716.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

OWUSU-ANSAH, E.K. (2005). Debating Definitions of Information Literacy: Enough is Enough!. *Library Review* 54: 366-374.

PINTO, M. y SALES, D. (2007). Alfabetización informacional para una sociedad intercultural: Algunas iniciativas desde las bibliotecas públicas. *Anales de Documentación*, (10), 317-333. <http://revistas.um.es/analesdoc/article/download/1221/1271> (Consultado: 21-6-2013)

PINTO, M., CORDON, J.A. y GOMEZ, R. (2010). Thirty years of Information Literacy (1977-2007): a terminological, conceptual and statistical analysis. *JOLIS*, 42 (1).

PINTO-MOLINA, M.; URIBE-TIRADO, A.; GÓMEZ DÍAZ, R.; CORDÓN, J.A. (2011). La producción científica internacional sobre competencias informacionales e informáticas: tendencias e interrelaciones. *Información, Cultura y Sociedad*, (25). <http://eprints.rclis.org/16870/> (Consultado: 21-6-2013)

RADER, H.B. (2002). Information Literacy 1973–2002: A Selected Literature Review Bibliography. *Library Trends*, (3), 1-20.

VIVES I GRÀCIA, J. (2004). La investigación sobre alfabetización en información en España: el grupo de trabajo Alfincat del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya. En: *Anabad. Foro Biblioteca y Sociedad*. <http://www.anabad.org/admin/archivo/docdow.php?id=167> (Consultado: 21-6-2013)

## BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULOS 4, 5 y 6<sup>376</sup>

ACRL/ALA (2003) *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline*. (Revised 2012). <http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics> (Consultado: 21-6-2013)

ACRL/ALA (2003). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*. <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction> (Consultado: 21-6-2013)

ACRL/ALA (2008). The standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators. <http://www.ala.org/acrl/standards/profstandards> (Consultado: 21-6-2013)

AHA, D.W. y WEBER, R. (2000). Intelligent Lessons Learned Systems. En: *Papers from the AAAI Workshop* (Tech. Rep. WS-00-08). Menlo Park, CA: AAAI Press.

AHMAD SHARIF, M.N. *et al* (2004). Knowledge Management (KM) Framework for Representing Lessons Learned System for Communities of practice in institutions of higher learning. *Malaysian Journal of Computer Science*, 17 (1), 1-12

ALAVI, MARYAM y LEIDNER, DOROTHY E. (2001). Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*, 25 (1), 107-136. <http://Web.njit.edu/~jerry/CIS-677/Articles/Alavi-MISQ-2001.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

ANDRADE, J. *et al* (2008). Guidelines for the development of e-learning systems by means of proactive questions. *Computers & Education*, 51 (4), 1510-1522.

ANDRÉU ABELA, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de Estudios Andaluces, <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

ANDRÉU ABELA, J. y PÉREZ CORBACHO, A.M. (2009). Procesos de investigación interactivos sobre sentimientos de identidad en Andalucía mediante teoría fundamentada. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1322/2798> (Consultado: 21-6-2013)

ARGYRIS, C. y SCHÖN, S. (1978). *Organizational Learning: A theory in Action Perspective*. Addison-Wesley.

ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1996). *Organizational learning II, theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.

BARNEY, D. (2003) *The Network Society*. Cambridge: Polity, 25sq

BARTCZAK, S.M. *et al* (2010). KM Capability Assessment: A Qualitative Approach. In: *Proceedings of the Southern Association for Information Systems Conference*, Atlanta, GA USA March 26th-27<sup>th</sup>. <http://sais.aisnet.org/2010/2010-SAIS%20Proceedings/2010-SAIS-proceedings-withTOC.pdf#page=123> (Consultado: 21-6-2013)

BECERRA, M., LUNNAN, R., y HUEMER, L. (2008). Trustworthiness, risk, and the transfer of tacit and explicit knowledge between alliance partners. *Journal of Management Studies*, 45 (4), 691-713.

BECERRA-FERNANDEZ, I. (2001). Organizational Knowledge Management. A Contingency Perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18 (1), 23-55.

---

<sup>376</sup> Todas las referencias digitales han sido reconfirmadas para lograr que los lectores tengan más posibilidades de acceso efectivo a esos recursos, ante los cambios de sitios Web, url's, etc. que se presentan en forma habitual. Por tal motivo, todas las referencias digitales aparecen como consultadas la fecha de entrega de esta Tesis (**Consultado: 21-6-2013**)

- BECK, U. (2002). *La sociedad de riesgo global, Siglo XXI*, Madrid
- BELL, D. (1994). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza
- BENJES-SMALL, C.; DORNER, J.L.; y SCHROEDER, R. (2009). Surveying libraries to identify best practices for a menu approach for library instruction requests. *Communications in Information Literacy*, 3, (1). <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=Vol3-2009AR2&path%5B%5D=84> (Consultado: 21-6-2013)
- BENNET, D. y BENNET, A. (2008). Engaging tacit knowledge in support of organizational learning. *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 38 (1).
- BICKFORD, J. (2000). Sharing lessons learned in the Department of Energy. AHA, D.W. y WEBER, R. Intelligent lessons learned systems. En: *AAAI Workshop (Technical Report WS-00-03)* (pp. 5±8). Menlo Park, CA: AAAI Press.
- BOOTH, A. (2009a). EBLIP five point zero: towards a collaborative model of evidence based practice. À paraître dans. *Health information and libraries journal*. 26 (4), 341-344.
- BOOTH A. (2009b). A bridge too far? Stepping stones for evidence based practice in an academic context. *New Review of Academic Librarianship*, 15 (1), 3-34.
- BOOTH A. (2010). Provocative and Stimulating – but EBLIP (and Information Literacy) are Moving Targets!. *Evidence Based Library and Information Practice*, 5 (1), 37-42. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/7126/6430> (Consultado: 21-6-2013)
- BOOTH, A. (2011). Barriers and facilitators to evidence-based library and information practice: An international perspective. *Perspectives in International Librarianship*, (1), 1-15. <http://www.qscience.com/doi/pdf/10.5339/pil.2011.1> (Consultado: 21-6-2013)
- BOOTH, A. y BRICE, A. –Ed.– (2003). *Evidence Based Practice for Information Professionals: a Handbook*. London: Facet Publishing. 298 p.
- BRICE, A.;BOOTH, A. y BEXON, N. (2005). Biblioteconomía Basada en la Evidencia: Un estudio de caso en las ciencias sociales. En: *71º Congreso Mundial de Bibliotecas e Información*, 14-18 de agosto, Oslo, Noruega. [http://archive.ifa.org/IV/ifla71/papers/111s\\_trans-Brice\\_Booth\\_Bexon.pdf](http://archive.ifa.org/IV/ifla71/papers/111s_trans-Brice_Booth_Bexon.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- BRYMAN, A. (2008). *Social research methods*. New York: Oxford University Press. 800 p.
- BURLEY, D. L., y PANDIT, G. (2008). Lesson learned: Organizational realities influence KMS implementation. *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 38 (4).
- CARVALHO DANTAS, C. *et al* (2009). Teoría fundamentada en los datos - aspectos conceptuales y operacionales: metodología posible de ser aplicada en la investigación en enfermería. *Rev Latino-am Enfermagem*, 17 (4). [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n4/es\\_21.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n4/es_21.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol.1 La Sociedad Red*. Madrid, Alianza Editorial
- CAUL (2004). Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline. <http://caulWeb01.anu.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyBestPractice.pdf> (Consultado: 21-6-2013)
- COGHLAN, D. (1997). Organizational learning as a dynamic interlevel process. *Current Topics in Management*, 2, JAI, Greenwich, CT, 27–44.

CONZUL (2006). *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in New Zealand Universities: a guideline*. <http://www.universitiesnz.ac.nz/files/u2/CONZULInfoLiteracyBestPractice.pdf> (Consultado: 21-6-2013)

CORNELLA, A. (1999). *En la sociedad del conocimiento la riqueza está en las ideas*. Curso de doctorado UOC 2001-2003. [http://www.dis.eafit.edu.co/EstrategiasTIC/attachments/213\\_La%20Riqueza%20Esta%20en%20las%20Ideas.pdf](http://www.dis.eafit.edu.co/EstrategiasTIC/attachments/213_La%20Riqueza%20Esta%20en%20las%20Ideas.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

CORRALL, S.M. (2007). *Benchmarking strategic engagement with information literacy in higher education: towards a working model*. *Information Research*, 12 (4) paper 328. <http://InformationR.net/ir/12-4/paper328.html> (Consultado: 21-6-2013)

CRUMLEY, E. y KOUFOGIANNAKIS, D. (2002). Developing evidence based librarianship: practical steps for implementation. *Health Information and Libraries Journal*, (19), 61-70.

DAVENPORT, T. (1999). *Ecología de la Información: por qué la tecnología no es suficiente para lograr el éxito en la era de la información*. México, D.F.: Oxford University Press Mexico.

DAVENPORT, T. (2008). Enterprise 2.0: The New, New Knowledge Management?". *Harvard Business Online*, Feb. 19. [http://discussionleader.hbsp.com/davenport/2008/02/enterprise\\_20\\_the\\_new\\_new\\_know\\_1.html](http://discussionleader.hbsp.com/davenport/2008/02/enterprise_20_the_new_new_know_1.html) (Consultado: 21-6-2013)

DAVENPORT, T. y PRUSAK, L. (2001). *Conocimiento en Acción*. Buenos Aires: Prentice Hall. 256 p.

DE PABLOS PONS, J. (Coord.) (2010). *Buenas prácticas de enseñanza con TIC*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1). [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/issue/view/441](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/issue/view/441) (Consultado: 21-6-2013)

DECLÈVE, G. (2009). Evidence-based library and information practice. Un paradigme à explorer. *Cahiers de la documentation - Bladen vaor documentatie*, (4), 33-47. <http://eprints.rclis.org/14113/> (Consultado: 21-6-2013)

DEL MORAL, A. *et al* (2007). *Gestión del conocimiento*. Madrid: Thomson. 460 p.

DRUCKER, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Business.

DUDZIAK, E.A. (2005). Competência em Informação: melhores práticas educacionais voltadas para a Information Literacy. En: *CBBB - Congresso Brasileiro de Biblioteconomia Ciência da Informação e Documentação*, Curitiba, Brazil. [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6876/1/166\\_DUDZIAK\\_CBBB\\_2005b.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6876/1/166_DUDZIAK_CBBB_2005b.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

EASTERBY-SMITH, M. y LYLES, M. –Ed.– (2003). *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Australia: Blackwell Publishing.

ELDREDGE, J. D. (2002). Evidence based librarianship: an overview. *Bulletin of the Medical Library Association*, 88(4), 289-302.

EMPATIC (2009). *Report on Current State and Best Practices in Information Literacy*. European Commission: Lifelong Learning Programme. <http://empat-ic.eu/eng/Reports/D1.1-Report-on-Current-State-and-Best-Practices-in-Information-Literacy-Final> (Consultado: 21-6-2013).

EVANGELISTA, R. *et al* (2008). Competência informacional e medicina baseada em evidências. *Transinformação*, 20 (1), 73-81. <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=6274> (Consultado: 21-6-2013)

FLICK, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*. London: Sage Publications. 160 p.



- FLOOD, R.L. (1999). *Rethinking the Fifth Discipline: Learning within the unknowable*. London: Routledge.
- FREEZE, R. D., y KULKARNI, U. (2007). Knowledge management capability: Defining knowledge assets. *Journal of Knowledge Management*, 11 (6), 94-109.
- FUCHS, C. (2008). *Internet and Society: Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge.
- GARNHAM, N. (2004). *Information Society Theory as Ideology*. In: Frank Webster (Ed.) (2004) *The Information Society Reader*. London: Routledge.
- GEISLER, E. y WICKRAMASINGHE, N. (2009). *Principles of Knowledge Management: Theory, Practice and Cases*. M. E. Sharpe Incorporated, USA.
- GORDON, C.A. (2009a). An Emerging Theory for Evidence Based Information Literacy Instruction in School Libraries, Part 1: Building a Foundation. *Evidence Based Library and Information Practice*, 4 (2), 56-76. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/5614/5320> (Consultado: 21-6-2013)
- GORDON, C.A. (2009b). An Emerging Theory for Evidence Based Information Literacy Instruction in School Libraries, Part 2: Building a Culture of Inquiry. *Evidence Based Library and Information Practice*, 4 (3), 19-45. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/6449/5559> (Consultado: 21-6-2013)
- GRATCH-LINDAUER, B. (2004). The three Arenas of Information Literacy Assessment. *Reference & User Services Quarterly*, 44 (2), 122-129.
- HEIJST, R. SPEK y KRUIZINGA, E. (1998). The lessons learned cycle. BORGHOFF y PARESCHI –Editors–, *Information technology for knowledge management*, Springer, Berlin, pp. 17-74.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. 850 p.
- HUBER, G. (1991). Organizational Learning: The Contributing Process and the Literature. *Organization Science*, 2 (1), 88-115.
- HUNN, R.A.; ELLIOTT, A.C. y TOWN, J.C. (2005). Benchmarking of Online Information Literacy Tutorials to Identify Lessons Learnt and Best Practice. En: 6th *Northumbria International Conference on Performance Measurement in Libraries and Information Services*, Durham, 22–25 August. [https://dspace.lib.cranfield.ac.uk/bitstream/1826/949/3/Benchmarking\\_of\\_Online\\_Information\\_Literacy\\_Tutorials-2005.pdf](https://dspace.lib.cranfield.ac.uk/bitstream/1826/949/3/Benchmarking_of_Online_Information_Literacy_Tutorials-2005.pdf) (Consultado: 21-6-2013)
- HUNT, F. y BIRKS, J. (2004). Best practices in information literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 4 (1), 27-39.
- HURTADO BARRERA, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Venezuela: SYPAL-IUTC, 656 p.
- ICHIJO, K. y NONAKA, I. (2006). *Knowledge Creation and Management: New Challenges for Managers*. Oxford University Press, USA.
- IRVING, C. (2009). Collecting case studies / exemplars of good practice to enrich The National Information Literacy Framework (Scotland). *Library and Information Research*, 33 (105).
- JAGER, K. y NASSIMBENI, M. (2005). Information literacy and quality assurance in South African higher education institutions. *Libri*, (55), 31–38.

- KOHLBACHER, F. (2005). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (1) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211> (Consultado: 21-6-2013)
- KOUFOGIANNAKIS D. (2012). Academic librarians' conception and use of evidence sources in practice. *Evidence Based Library and Information Practice*, 7 (4), 5-24.
- KOUFOGIANNAKIS, D. y WIEBE, N. (2006). Effective Methods for Teaching Information Literacy Skills to Undergraduate Students: A Systematic Review and Meta-analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, 1 (3), 5-43.
- LAW, K.M.Y. y CHUAH, K.B. (2004). Project based action learning as learning approach in learning organization: the theory and framework. *Journal of Team Performance Management*, 10 (7).
- LAW, K.M.Y. y GUNASEKARAN, A. (2009). Dynamic organizational learning: a conceptual framework. *Industrial and Commercial Training*, (41), 314-320.
- LEININGER, M. (2003). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. MORSE, J.M.–Editora– (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.448 p.
- MARCH, J.G. (1991). *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*, 2(1), 71-87.
- MATTELART, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- MATTELART, A. (2006). Pasado y presente de la Sociedad de la información: entre el nuevo orden mundial de la información y la comunicación y la cumbre mundial sobre la Sociedad de la Información. *Zigurat, Carrera de Ciencias de la Comunicación*, 7 (6).
- MCGUINNESS, C. (2007). Exploring strategies for integrated information literacy from academic champions to institution-wide change. *Communications in Information Literacy*, 1 (1), 26-38.
- MILTON, N., et al, (2004). *Performance through learning, knowledge management in practice*. MA: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- MILTON, N. (2005). *Knowledge Management for Teams and Projects*. Chandos Publishing.
- MILTON, N. (2009). *What is a Lesson Learned?* In: Knoco stories. From the knowledge management front-line. <http://www.nickmilton.com/2009/05/what-is-lesson-learned.html> (Consultado: 21-6-2013)
- MILTON, N. (2010). *The lessons learned handbook: Practical approaches to learning from experience*. London: Chandos Publishing. 192 p.
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. VASILACHIS DE G., I. –Coord–. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. 280 p.
- NEWMAN, V. (2001). Why a lesson documented is not a lesson learnt. *Knowledge Management*, X (10), p.16, jul./ago.
- NEWTON, A. (2007). Reaching out research students: information literacy in context. CONNOR, E. –Ed.–. *Evidence-based librarianship: Case studies and active learning exercises*. Oxford: Chandos Publishing. 170 p.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI H. (1999). *La Organización Creadora de Conocimiento*. México: Oxford University Press. 318 p.

OBERMAN, C. (2002). What the ACRL Institute for Information Literacy Best Practices Initiative tells us about the librarian as teacher. En: *68th IFLA Council and General Conference*, August 18-24, Glasgow

ONTKO, M.E. *et al*, (2007). An Examination of the Effectiveness of Lessons-Learned Reporting within the Humanitarian Sector. *The Journal of Information Technology in Social Change*. April.

PARTRIDGE, H.L. y HALLAM, G.C. (2005). Developing a culture of evidence based practice within the library and information profession: the impact of library science education. A teaching and learning model from the Queensland University of Technology. En: *71º Congreso Mundial de Bibliotecas e Información*, 14-18 de agosto, Oslo, Noruega. [http://eprints.qut.edu.au/1973/1/1973\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/1973/1/1973_1.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

PATTERSON, A. (2009). A needs analysis for information literacy provision for research: a case study in University College Dublin. *Journal of Information Literacy*. 3 (1), 5-18. <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V3-I1-2009-1> (Consultado: 21-6-2013)

PATTON, M.Q. (2001). *Evaluation, Knowledge Management, Best Practices, and High Quality Lessons Learned*. American Journal of Evaluation, (22), 329-336

PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

PÉREZ-MONTORO, M. (2008). *Gestión del Conocimiento en las Organizaciones*. Gijón: Trea. 204 p.

PINTO, M.; URIBE-TIRADO, A.; GÓMEZ DÍAZ, R.; CORDÓN, J.A. (2011). La producción científica internacional sobre competencias informacionales e informáticas: tendencias e interrelaciones. *Información, Cultura y Sociedad*, (25). <http://eprints.rclis.org/16870/> (Consultado: 21-6-2013)

POLANYI, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday & Company, Inc.

RAMONET, I. (2008). *Las tres crisis*. Le Monde diplomatique (Julio) Nº 153.

RAO, M. (2005). Overview: the social life of KM tools. In: RAO, M. –Ed.–. *Knowledge Management Tools and Techniques: Practitioners and Experts Evaluate KM Solutions*, Elsevier Butterworth-Heinemann, Oxford,

REBIUN (2008). *Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las Universidades españolas*. [http://rebiun.org/export/docReb/guia\\_buenas\\_practicas.doc](http://rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc) (Consultado: 21-6-2013)

RITZER, G. (2007). *The Coming of Post Industrial Society*. New York. Mc Graw Hill.

ROULSTON, K. *et al* (2008). Developing reflective interviewers and reflexive researchers. *Reflective Practice*, 9 (3), 231-243.

RUSSELL BERNARD, H. y RYAN, G.W. (2010). *Analyzing Qualitative Data. Systematic Approaches*. Los Angeles: Sage Publications. 480 p.

SECCHI, P., CIASCHI, R., y SPENCE, D. (1999). A Concept for an ESA lessons learned system. SECCHI. *Proceedings of Alerts and LL: An Effective Way to Prevent Failures and Problems* (Technical Report WPP-167) (pp. 57±61). ESTEC: Noordwijk, The Netherlands.

SENGE, P. (1996). *La Quinta Disciplina en la práctica*. España. Granica.

SIEGEL, A. (2000). *Private communication*. AHA, D.W. y WEBER, R. Intelligent lessons learned systems. En: *AAAI Workshop* (Technical Report WS-00-03) (pp. 5±8). Menlo Park, CA: AAAI Press.

- SINDICO, R. (2011). Biblioteconomia baseada em evidências, competência informacional e processo de referência: relações conceituais. En: *XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*, Maceió. <http://www.febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/view/627/309> (Consultado: 21-6-2013)
- SONTANG, G. (2011). Information literacy classification-Colombia. *Facilitating Information Literacy Education*. [http://www.linkedin.com/groupItem?view=&qid=1850160&type=member&item=48506240&qid=b59f064e-713d-4286-b98d-fe572337839f&trk=group\\_most\\_popular-0-b-ttl&goback=%2Egmp\\_1850160](http://www.linkedin.com/groupItem?view=&qid=1850160&type=member&item=48506240&qid=b59f064e-713d-4286-b98d-fe572337839f&trk=group_most_popular-0-b-ttl&goback=%2Egmp_1850160) (Consultado: 21-6-2013)
- SPENDER, J.-C. y SCHERER, A. G. (2007). The Philosophical Foundations of Knowledge Management. *Editors Introduction Organization*, 14 (1), 5–28.
- STEHR, N. (2001). *The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risks in the Information Age*. London: Sage.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 342 p.
- SYED-IKHSAN, S.O.S., y ROWLAND, F. (2004). Knowledge management in a public organization: A study on the relationship between organizational elements and the performance of knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 8 (2), 95–111.
- TAPSCOTT, D. (1996). *The Digital Economy. Promise and Peril in the Age of the Networked Intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- TENA SUCK, A. y RIVAS-TORRES, R. (2000). *Manual de investigación documental. Elaboración de Tesinas*. México: Universidad Iberoamericana. 102 p.
- THORPE, C.; PARTRIDGE, H. y EDWARDS, S.L. (2008). Are library and information professionals ready for evidence based practice. En: *ALIA Biennial Conference: Dreaming 08*, Australian Library and Information Association (ALIA), Alice Springs, NT. <http://eprints.qut.edu.au/28370/> (Consultado: 21-6-2013)
- TODD, R.J. (2009). School Librarianship and Evidence Based Practice: Progress, Perspectives, and Challenges. *Evidence Based Library and Information Practice*, 4 (2), 78-96. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/4637/5318> (Consultado: 21-6-2013)
- TOFFLER, A. (1983). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- TSOUKAS, H. (2005). *Complex Knowledge: Studies in Organizational Epistemology*. Oxford University Press: Oxford, 414 p.
- TSOUKAS, H. y MYLONOPOULOS, N. –Ed.– (2004). *Organizations as Knowledge Systems: Knowledge, Learning and Dynamic Capabilities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- URIBE-TIRADO, A. (2010). La Alfabetización Informacional en la Universidad. Descripción y Categorización según los Niveles de Integración de ALFIN. Caso Universidad de Antioquia. *Revista Internamericana de Bibliotecología*, 33, (1), 31-83. <http://eprints.rclis.org/14231/> (Consultado: 21-6-2013)
- URIBE-TIRADO, A. y MACHETT'S PENAGOS, L.E. (2011). Information Literacy State of the Art Report in Colombia / Informe-Estado del Arte de la Alfabetización Informacional en Colombia. *Information Literacy Section-IFLA*. <http://www.ifla.org/en/publications/information-literacy-state-of-the-art-reports> (Consultado: 21-6-2013)
- VATTIMO, G. (1998). *La sociedad transparente*. Barcelona: Ed. Paidós. p. 73

VERA, D. y CROSSAN, M. (2003). Organizational Learning and Knowledge Management: Toward an Integrative Framework. In: EASTERBY-SMITH y LYLES (2003) *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Australia: Blackwell Publishing.

VEZZOSI, M. (2008). Linking teaching and learning. A longitudinal approach to the assessment of information literacy. En: *EDOC Konferenzen-QITL-4* <http://edoc.hu-berlin.de/conferences/bobcatsss2008/> (Consultado: 21-6-2013)

VEZZOSI, M.; SORA, M.L. y BEVILACQUA, F. (2005). Evidence Based Librarianship and Information Literacy: an experience at the University of Parma (Italy). En: *EAHIL Workshop - Implementation of quality systems and certification of biomedical libraries*, Palermo, June 23-25. [http://www.eahil.eu/conferences/2005Palermo/eahil\\_oral\\_docs/pdfcd/Vezzosi-doc.pdf](http://www.eahil.eu/conferences/2005Palermo/eahil_oral_docs/pdfcd/Vezzosi-doc.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

VOIT, J. R. y DRURY, C.G. (2006). Supporting Vicarious Learning With Collaborative Lessons Learned Programs. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, Part A 36 (6): 1054-1062

WANG, L. (2007). Sociocultural learning theories and information literacy teaching activities in higher education. *Reference & User Services Quarterly*, 47 (2), 149-158.

WANG, C.L. y AHMED, P.K. (2003). Organizational learning: a critical review. *The Learning Organization*, 10 (1), pp.8.

WEBBER, S. y JOHNSTON, B. (2006). Working towards the information literate university. WALTON, G. y POPE, A. –Ed.– *Information literacy: recognising the need*. Stoke-on-Trent; Oxford: Staffordshire University; Chandos, 47-58.

WEBSTER, F. (2002). *Theories of the Information Society*. Cambridge: Routledge.

WELLMAN, J. (2007). Lessons Learned About Lessons Learned. *Organization Development Journal*, 25 (3); [http://cmappublic.ihmc.us/rid=1221824070590\\_649857522\\_13181/lessons%20learned%20about%20lessons%20learned\\_wellman.pdf](http://cmappublic.ihmc.us/rid=1221824070590_649857522_13181/lessons%20learned%20about%20lessons%20learned_wellman.pdf) (Consultado: 21-6-2013)

WHEELDON, J. y AHLBERG, M.K. (2012). *Visualizing Social Science Research. Maps, Methods & Meaning*. Los Angeles: Sage Publications. 224 p.

WILSON, A., PITMAN, L., Y TRAHN, I. (2000). *Guidelines for the application of best practice in Australian university libraries: Intranational and international benchmarks*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division, Evaluations and Investigations Programme.