

Nota introductoria de la traducción del libro de Christine Susan Bruce *Informed Learning* (Chicago: ACRL/ALA, 2008)

La Asociación Andaluza de Bibliotecarios (AAB) se complace en ofrecer al entorno educativo y bibliotecario hispanoparlante, a través de su Boletín, la traducción de la obra de Christine Susan Bruce *Informed Learning* (Chicago: ACRL/ALA, 2008). En este volumen 106 del Boletín de la AAB, se incluyen los capítulos restantes a los aparecidos en el número anterior de nuestro Boletín. Una vez publicado todo el contenido de la obra en nuestro boletín, la AAB y la ACRL/ALA lanzarán una coedición electrónica de la obra en acceso abierto que estará a disposición del mundo educativo y bibliotecario desde los sitios web oficiales de la AAB y de la ACRL/ALA.

Esta versión al castellano y su publicación por la AAB ha sido posible gracias a la excelente disposición tanto de la autora del libro (Christine Bruce) como de las personas encargadas de la gestión de las publicaciones de la ACRL/ALA (en especial Kathryn Deiss), que acogieron con entusiasmo y facilitaron con la máxima eficacia y rapidez la propuesta del traductor, nuestro compañero de la AAB Cristóbal Pasadas Ureña. A todas estas personas la AAB les agradece el honor y la oportunidad de poder presentar al mundo educativo y bibliotecario de habla hispana los resultados de esta colaboración.

“El aprendizaje informado ofrece una perspectiva única sobre cómo ayudar a los alumnos a aprender con provecho en unos entornos de información sometidos a cambios rápidos y constantes. En esta obra se presenta un nuevo marco para el aprendizaje informado que capacitará a maestros, bibliotecarios, investigadores y profesores-investigadores a trabajar juntos para seguir respondiendo a la necesidad de ayudar a los estudiantes a utilizar la información para aprender.”

ANTONIO TOMÁS BUSTAMANTE RODRÍGUEZ
Presidente de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios

* Ver traducción de los cap. 1 al 5 de *Informed Learning*. Christine Susan Bruce.
Traducción: Cristóbal Pasadas Ureña, en el enlace:

<http://www.aab.es/publicaciones/boletín-aab/boletín-105/>.



CHRISTINE SUSAN BRUCE

El aprendizaje informado en la comunidad y en el puesto de trabajo

Traducción del cap. 6 de *Informed Learning* (Chicago: ALA/ACRL, 2008), por Cristóbal Pasadas Ureña [i]

RELATO INTRODUCTORIO

Steve y Jane deciden probar con algo realmente nuevo. Jane hará que una clase prepare la documentación para una sesión informativa con clientes sobre el tema de la eficiencia en el uso del agua. Se redactará un dossier base para a) el equipo de dirección de un centro de atención infantil que desea mejorar su nivel de eficiencia en el uso del agua, y b) para los padres de los niños que acuden al centro. En ese documento base se incluirá el resumen de las fuentes de información utilizadas por los alumnos junto con las razones de su elección. Por su parte, Steve decide que una de sus clases se dedicará a investigar el impacto de la sequía sobre los suburbios y a crear un conjunto de materiales gráficos para exponerlos en diferentes centros comunitarios locales.

El trabajo de los estudiantes de Steve y de Jane se enviará a un grupo de profesionales para que lo evalúen y también servirá de información para la comunidad. Los estudiantes de Jane elaborarán recursos para informar a los padres y a los cuidadores; y los materiales gráficos de los alumnos de Steve se usarán como información a la comunidad en su conjunto. Como parte de la experiencia de aprendizaje los alumnos trabajarán con miembros de ambos grupos.

¿Qué necesitan saber los alumnos acerca de la experiencia del aprendizaje informado en el puesto de trabajo y en la comunidad? ¿Qué podrían aprender a partir de esta experiencia sobre cómo hacerse practicantes del aprendizaje informado en el puesto de trabajo y en la comunidad? Jane y Steve están ahora trabajando con los marcos de Relevancia personal y de Impacto social del aprendizaje informado. ¿Cómo podrían aplicar las Siete Caras del aprendizaje informado para ayudar a sus alumnos a analizar detenidamente estas cuestiones?

i Traducción y publicación por la AAB con permiso de la autora y de la ACRL/ALA.



Al reflexionar sobre ello Steve y Jane se están mostrando interesados en una utilización creativa y reflexiva de la información desde una perspectiva mucho más amplia, hasta descubrir las ventanas GeST a través de las cuales puede contemplarse en teoría la experiencia del uso de información. La ventana Situada y la Transformadora les resultan particularmente interesantes a medida que el aprendizaje de sus alumnos comienza a traspasar las fronteras de la comunidad y del entorno laboral.

¿Cómo pueden los alumnos de Jane y de Steve desarrollar sus tareas para reconocer qué tipos de información y cómo pueden ser utilizados en los entornos comunitarios y laborales?

El uso de información para aprender resulta central no solo en las disciplinas y profesiones sino también en el contexto más amplio del entorno de trabajo y de la comunidad. Cuando extendemos las experiencias de aprendizaje de los alumnos a estos contextos les damos la oportunidad de vivir y de reflexionar sobre el aprendizaje informado en tales entornos. En este capítulo se presentan las ventanas GeST para tomar en consideración al aprendizaje informado en el puesto de trabajo y en la comunidad. Analizo el carácter del aprendizaje informado en dichos entornos, adaptando el modelo de las Siete Caras para sugerir a qué se podría parecer la experiencia del aprendizaje informado en esos ambientes. Este capítulo invita a explorar qué sentido podría tener el preparar a los estudiantes para que se conviertan en practicantes del aprendizaje informado en la comunidad y en el entorno laboral y para que puedan dar respuesta en su práctica profesional a las cuestiones comunitarias y laborales.

EL APRENDIZAJE INFORMADO APOYA AL APRENDIZAJE SOCIAL Y A LAS COLABORACIONES EDUCATIVAS EN LA COMUNIDAD Y EN EL ENTORNO LABORAL

El aprendizaje informado, sobre todo a través de los marcos de Relevancia personal y de Impacto social, nos anima a diseñar experiencias de aprendizaje que estén situadas en contextos comunitarios y laborales.

La implicación en el aprendizaje informado dentro del entorno de trabajo y de la comunidad trae consigo la oportunidad de explorar el uso creativo y reflexivo de información en contextos del mundo real, que tienden a ser menos estructurados y más sometidos a cambios. Es probable que los que aprenden, al implicarse en actividades comunitarias y laborales, necesiten aprender a reconocer nuevas formas de información y nuevas vías de comunicación de esa información. Aprenderán a trasladar sus experiencias formales de aprendizaje a entornos de aprendizaje informales y a comenzar a desarrollar aprecio por lo que podría suponer convertirse en

practicantes del aprendizaje informado en tales contextos. Al trabajar en ambientes comunitarios y laborales es probable que los estudiantes descubran que la utilización de sus capacidades de reflexión les resulta crucial para influir en los cambios. También descubrirán muchas similitudes y sinergias entre los contextos académicos, del puesto de trabajo y de la comunidad, sobre todo en relación con el cambio continuo en los frentes sociales, culturales y tecnológicos.

Igual que en el caso de las diferentes disciplinas y profesiones, la naturaleza de la información cambia en los contextos comunitarios y laborales. Tenemos que implicarnos en un entorno de información enorme, diverso y fluido, en el que se incluyen las personas y sus conductas, el arte, los textos, el sonido y el lenguaje, a lo que hoy en día hay que suplementar con la proliferación de comunidades y contextos electrónicos. Quizás la única constante entre todos estos variados y cambiantes entornos sea la necesidad humana de que florezca el aprendizaje informado

¿A qué se podría parecer el aprendizaje informado en el entorno laboral y comunitario? En este capítulo se presentan las ventanas GeST como marcos para pensar sobre el aprendizaje informado a través de estos sectores, y se estudia la aplicabilidad de las Siete Caras del aprendizaje informado a ambos entornos. El análisis del carácter del aprendizaje informado en estos entornos sugiere direcciones para las experiencias de aprendizaje que podríamos diseñar.

LAS VENTANAS GeST

Las ventanas GeST dan cuerpo a nuestra posible consideración de la alfabetización informacional como genérica, situada o transformadora (Lupton & Bruce, in press). Reúnen las orientaciones genéricas, situadas y transformadoras de la alfabetización informacional, de ahí su nombre.

Los Seis Marcos del aprendizaje informado están diseñados específicamente para fines educativos formales, pero las ventanas GeST poseen una aplicabilidad más amplia a todo lo largo y ancho de diferentes sectores y resultan de especial interés para quienes tengan algún tipo de implicación con la comunidad o el entorno laboral. Los Seis Marcos están en línea con diferentes orientaciones curriculares. Las ventanas GeST nos orientan hacia la alfabetización informacional tal y como se refleja en las visiones del mundo alternativas: la crítica (ventana Transformadora), la sociocultural (ventana Situada), y la conductual (ventana Genérica). Las ventanas GeST se derivan de determinadas perspectivas sobre el alfabetismo que también reflejan estas diferentes visiones del mundo, además de estar basadas en determinados elementos de los Seis Marcos. Cada una de las tres ventanas se corresponderá con las diferentes necesidades de aprendizaje o con los contextos comunitarios o laborales en que se encuentren los propios estudiantes.

Las Siete Caras del aprendizaje informado siguen sirviendo como un esquema de trabajo de las diferentes maneras como se vive el aprendizaje informado. Su aplicabilidad a los contextos laborales y comunitarios será objeto de discusión en la última parte de este capítulo.

La ventana Genérica

A través de esta ventana consideramos a la alfabetización informacional desde una perspectiva conductual. En general se la contempla como teniendo que ver con competencias y destrezas. La información es externa y objetiva. Este punto de vista se acopla bien con los marcos de Contenidos y de Competencias del aprendizaje informado. La ventana Genérica se despliega en el Cuadro 6.1.

Cuadro 6.1
La ventana Genérica (adaptado de Lupton and Bruce, in press)

La alfabetización informacional es...	las destrezas y procesos cognitivos que los individuos aplican para encontrar y gestionar la información.
La alfabetización informacional es importante porque...	necesitamos una fuerza de trabajo que sea competitiva en un mundo globalizado y tecnologizado.
Encontramos la información...	utilizando estrategias de búsqueda.
Utilizamos la información para...	evaluarla, gestionarla y organizarla.
La información consta de...	texto e imágenes a los que accedemos y que gestionamos por medio de herramientas.
La información la vemos como...	externa y objetiva.
La información se evalúa...	analizando su actualidad, sesgo, autoría y procedencia.
La alfabetización informacional se enseña...	practicando con estrategias de búsqueda, listas de comprobación para evaluar Internet, y destrezas en TICs; o trabajando con citas y referencias en talleres o charlas genéricas.
La alfabetización informacional se aprende...	practicando las habilidades de búsqueda y siguiendo una serie de estadios.
La alfabetización informacional se evalúa...	por medio de tests estandarizados, incluyendo tutoriales en línea.

Sugerencia para el diseño del aprendizaje

Los estudiantes localizarán un conjunto de recursos de Internet siguiendo los procesos recomendados y evaluarán esos recursos de Internet de acuerdo con un conjunto de criterios predeterminados.

La ventana Situada

A través de esta ventana tomamos en consideración a la alfabetización informacional desde una perspectiva sociocultural. Normalmente la vemos como prácticas contextualizadas de información, construidas socialmente a través de la experiencia de las personas implicadas en esas prácticas. La información aquí es social y adopta diferentes formas y diferentes significados para las personas que la usan. La ventana Situada favorece el aprendizaje sobre el uso de información en el contexto, tanto en entornos de aprendizaje formales como informales. Este punto de vista se ajusta bien al marco de Aprender a aprender del aprendizaje informado. La ventana Situada aparece desplegada en el Cuadro 6.2.

Cuadro 6.2

La ventana Situada (adaptado de Lupton and Bruce, in press)

La alfabetización informacional es...	una gama de prácticas contextualizadas de información (disciplinas, trabajo, familia o comunidad).
La alfabetización informacional es importante porque...	necesitamos encontrar y usar información para fines personales, laborales y comunitarios.
Encontramos información...	preguntando a las personas, observando a la gente y a los fenómenos, y utilizando herramientas.
Utilizamos la información para...	crear nuevo conocimiento y solucionar problemas.
La información consiste en...	opiniones, ideas, texto, imágenes, y estímulos auditivos, visuales, afectivos, cinestésicos y encarnados.
La información la vemos como...	interna y subjetiva.
Evaluamos la información...	examinando múltiples fuentes de información y la forma en que se produce y se comunica la información; además del contexto social, histórico, cultural, político y económico de la información.

Enseñamos la alfabetización informacional...	aportando prácticas auténticas de información en entornos contextualizados.
Se aprende la alfabetización informacional...	implicándose en prácticas de información auténticas.
Se evalúa la alfabetización informacional...	mediante el proceso y resultados de la implicación en prácticas auténticas de información.

Sugerencia para el diseño del aprendizaje

Los estudiantes revisarán casos de clientes y localizarán un conjunto de recursos de Internet para solventar sus necesidades. Evaluarán esos recursos de Internet de acuerdo con la forma en que esos recursos se ajustan a las necesidades de los clientes y propondrán posibles direcciones a seguir apropiadas para el contexto de los clientes.

La ventana Transformadora

A través de la ventana Transformadora miramos la alfabetización informacional desde una perspectiva crítica. Normalmente la veremos como teniendo que ver con la transformación de uno mismo y de la sociedad. Gracias a esta ventana la alfabetización informacional constituye un catalizador tanto del aprendizaje (Bruce, 2002) como del cambio social. La información será contemplada como ideológica y el uso de la información podría adoptar un carácter político. La ventana Transformadora apunta a un aprendizaje que estimula la crítica social. Semejante crítica debería verse atemperada por el reconocimiento de la necesidad de planteamientos éticos y orientados “al otro” en el uso de la información, tal y como se describe en la cara séptima (Sabiduría) del aprendizaje informado. Este punto de vista se ajusta bien a los marcos de Impacto social y de Relevancia personal del aprendizaje informado. La ventana Transformadora aparece desplegada en el Cuadro 6.3.

Cuadro 6.3

La ventana Transformadora (adaptado de Lupton and Bruce, in press)

La alfabetización informacional consiste en...	adoptar una gama de maneras de usar la información para transformar a la sociedad y a uno mismo.
La alfabetización informacional es importante porque...	necesitamos potenciarnos para aprender y conseguir nuevas formas de hacer las cosas en el mundo.

Encontramos información...	aplicando una variedad de lentes con las que planteamos la información y la producción de conocimiento.
Utilizamos la información para...	cuestionar el status quo, desafiar las prácticas establecidas y potenciarnos a nosotros mismos y a la comunidad.
La información consiste en...	cualquier cosa que aporte información, especialmente los significados y supuestos tanto explícitos como implícitos inherentes a las prácticas textuales y sociales.
La información la vemos como...	transformadora.
La información se evalúa...	examinando los intereses a los que sirve, quién es silenciado, los supuestos subyacentes, cómo se produce la información y el conocimiento, y qué es lo que cuenta como conocimiento.
Se enseña la alfabetización informacional...	potenciando a los que aprenden para que se impliquen en prácticas de información para transformar la sociedad.
Se aprende la alfabetización informacional...	implicándose en prácticas de información colaborativas y participativas que conlleven críticas a la sociedad y que conduzcan al cambio social.
La alfabetización informacional se evalúa...	tanto por el proceso en sí como por los resultados de la crítica y de la acción social.

Sugerencia para el diseño del aprendizaje

Los alumnos colaborarán con una comunidad social o laboral para analizar y criticar el status quo y para elaborar recomendaciones de rutas a seguir en el futuro.

El aprendizaje informado en la comunidad y en el lugar de trabajo requiere que nos familiaricemos con todas estas ventanas. Sin embargo, son la Situada y la Transformadora las ventanas que van a ayudar a los que aprenden a encontrar sentido y relevancia y a pasar a experimentar y hacerse responsables del cambio personal, profesional y social como resultado de sus actividades de aprendizaje.

El siguiente ejemplo de investigación nos demuestra cómo pueden operar las tres ventanas GeST al unísono cuando los aspectos transformadores del uso de información resultan de importancia primordial. En el ejemplo se funden las cuestiones comunitarias y laborales y se muestra cómo la conversión en promotores del cambio en la comunidad puede beneficiarse de la adopción combinada de las tres orientaciones: la genérica, la situada y la transformadora.

Las necesidades de alfabetización informacional del personal local en proyectos interculturales de desarrollo

Camille McMahon entrevistó a trabajadores de desarrollo comunitario sobre las necesidades detectadas a la hora de ayudar a los trabajadores locales en temas de alfabetización informacional dentro de contextos interculturales (McMahon & Bruce, 2002).

Esta investigación pretendía identificar diferencias significativas entre los trabajadores de desarrollo en las maneras de contemplar las necesidades de aprendizaje relacionadas con la información del personal local que participaba en proyectos de desarrollo comunitario en contextos interculturales. En esta situación, el aprendizaje implicaba ganar protagonismo e influir en los desarrollos para el cambio, y las percepciones sobre las necesidades de aprendizaje en relación con la alfabetización informacional son vistas como relacionadas con las Siete Caras del aprendizaje informado.

Estos fueron los principales resultados de la investigación:

- Un modelo de las necesidades de alfabetización informacional de los trabajadores locales en proyectos de desarrollo comunitario.
- Percepciones sobre el impacto de introducir las TICs en un entorno donde los usuarios previstos no tienen ninguna familiaridad con la tecnología. Algunos de estos impactos surgen de necesidades tan básicas como las competencias en lectoescritura.
- Identificación de la necesidad de planteamientos multifacéticos a la hora de cubrir las necesidades de alfabetización informacional en contextos interculturales.
- Identificación de la necesidad de una mejora de la comunicación entre los gestores occidentales de los proyectos y los trabajadores locales acerca de una gama más amplia de cuestiones en torno a la experiencia de ejecución del proyecto.

El modelo (ver la figura 6.1) identifica cinco maneras diferentes de experimentar las necesidades de aprendizaje relacionadas con la alfabetización informacional; cada experiencia incluye elementos importantes de las categorías precedentes. Para

utilizar la información para aprender dentro de sus propios contextos culturales, a los trabajadores locales se les ve como necesitados de:

- *Competencias básicas en lectoescritura.* Leer, escribir, aritmética y hablar la lengua del facilitador del proyecto son vistos como claves importantes para ser capaz de contribuir dentro de la cultura principal o del sistema dominante aportado por el proyecto de desarrollo. Estas competencias de alfabetismo básico son consideradas como requisito para ser capaces de usar la información para aprender.
- *Comprensión de los sistemas del lugar de trabajo.* Aquí se incluye (a) la utilización de las TICs, ordenadores, teléfonos y correo electrónico; y (b) sistemas y estructuras de oficinas, como formularios, mensajería y sistemas de contabilidad y registro. Puede que se trate de conceptos extraños que hay que dominar, junto con la sensibilidad hacia diferentes valores y supuestos culturales, para usar la información y participar en los nuevos sistemas a desarrollar. Esta necesidad es reflejo de las caras de Conciencia y comunicación de la información y de Control de la información del aprendizaje informado.
- *Competencias de comunicación.* Ser capaz de usar la información exige competencia para comunicar con los colegas en el equipo del proyecto y para comunicar sobre el proyecto con los compañeros miembros de la comunidad afectada. Resulta fundamental para la buena comunicación la habilidad para actuar como traductor intercultural, mediando entre la cultura local y los nuevos planteamientos aportados por el proyecto de desarrollo. Esta necesidad también refleja elementos de la primera cara del aprendizaje informado, la de Conciencia y comunicación de la información.
- *Acceso a las fuentes de información.* Aquí se incluye ser capaz de rastrear y documentar la información relevante para cubrir las necesidades del proyecto y de la comunidad.
- *Comprensión de la sociedad dominante.* En esta experiencia la necesidad primordial para usar la información para aprender se centra en la capacidad de comprensión de la cultura dominante, sus valores y sus supuestos. En estos casos la cultura dominante suele ser la cultura de quien aporta la financiación, incluyendo las burocracias y los sistemas internacionales asociados. Aquellos trabajadores locales que entiendan la cultura dominante, que sepan cómo funcionan los proyectos y la financiación internacional y cómo actúan los gobiernos y las comunidades tendrán la capacidad de influir en su propio destino y en el de los demás. Esta necesidad es reflejo de la cara de Sabiduría del aprendizaje informado.

Figura 6.1.
Necesidades de alfabetización informacional de trabajadores locales en proyectos de desarrollo comunitario



En esta investigación los puntos de vista de los trabajadores en proyectos de desarrollo resultaban de interés porque, en tanto que grupo, se encuentran en una posición muy potente de cara a asegurarse de que las necesidades del personal local se cubren. Y ese análisis nos ha ofrecido un cuadro explícito de sus perspectivas y nos ha aportado un marco para el crecimiento, discusión, debate y entrenamiento profesional.

¿Cómo reflejan las diferentes percepciones de las necesidades de alfabetización informacional las orientaciones de las ventanas GeST? La necesidad del alfabetismo básico es reflejo de la orientación conductual, es decir, de la ventana Genérica. Las necesidades del puesto de trabajo, de la comunidad y de las fuentes son reflejo de la orientación sociocultural o la ventana Situada; y la necesidad de comprender la sociedad dominante refleja la orientación crítica o la ventana Transformadora. Cuando nosotros, en tanto que educadores, preparamos a nuestros alumnos para que se impliquen en el entorno laboral y comunitario deberíamos desear que ellos sean capaces de adoptar las tres orientaciones.

EL APRENDIZAJE INFORMADO EN EL PUESTO DE TRABAJO

Los estudiantes usan la información para aprender en el contexto académico, y seguirán haciéndolo en el puesto de trabajo. El aprendizaje informado, implicarse en prácticas de información para aprender y adoptar las formas más adecuadas de uso de información en ese proceso, resulta crucial para el aprendizaje individual, en equipo y en la organización. Las organizaciones que aprenden necesitan practicantes del aprendizaje informado. Igual que ocurre con el aprendizaje informado en contextos académicos, el personal en el puesto de trabajo se enfrenta a retos continuos en la esfera tecnológica, tiene disponible una gran cantidad de información de calidad variable, y además tiene que basarse en sus propios recursos internos para afrontar problemas y tomar decisiones. Tal y como se mostró en el cap. 5, tales cuestiones se les plantean a muchas profesiones en muchos tipos de empresas.

Según vas leyendo, imagínate a un equipo de trabajo armando una propuesta para una iniciativa nueva, a un alto ejecutivo abocado a un déficit presupuestario importante, a un miembro de un equipo informando sobre objetivos anuales, y a un miembro recién contratado del personal creando perfiles de clientes. ¿Cuáles serían las prácticas de información que cada uno de ellos utilizaría? ¿Planificación, redacción de la propuesta, desarrollo estratégico, sesión informativa, presentación del informe? ¿Cuáles podrían ser los tipos de información sobre los que se basarían? ¿Sus propias experiencias, los puntos de vista de colegas, los datos a partir de una gama de fuentes internas y externas, informes de prensa, información oficial, información de productos, patentes, estudios de mercado? ¿Cómo podrían sus experiencias de uso de la información reflejar las Siete Caras del aprendizaje informado? Tal y como hemos visto en capítulos anteriores, allí donde la creatividad y la implicación física resultan vitales para la práctica de información de que se trate, las fronteras de lo que puede ser experimentado como información se amplían..

¿Qué sentido tiene todo esto para la educación de practicantes del aprendizaje informado?

¿Cómo podemos preparar a los alumnos para el aprendizaje informado en el puesto de trabajo? Aparte del aprendizaje a través de las prácticas de información disciplinares y profesionales en sus cursos y asignaturas, también tienen que reflexionar sobre las implicaciones de preguntas como *¿Qué supone ser un practicante del aprendizaje informado en el puesto de trabajo? ¿Cuáles serían los rasgos característicos de las organizaciones que apoyan el aprendizaje informado? ¿A qué podría parecerse la experiencia del aprendizaje informado en el entorno de trabajo?* Tenemos que ofrecer a los alumnos experiencias simuladas de los entornos laborales, hacer que se impliquen con el entorno laboral por medio de la educación cooperativa, el trabajo de campo, los proyectos industriales y otros supuestos, o hacer que compar-

tan y reflexionen sobre las experiencias en el entorno laboral que ya puedan haber vivido.

Al formar a nuestros alumnos para el aprendizaje informado en el entorno laboral, deberíamos acordarnos de enfatizar la naturaleza social del uso de información para aprender y la importancia de trabajar con intermediarios. Sobre todo deberíamos recordar que, a medida que la tecnología se vuelve cada vez más amigable y sin interrupciones, la necesidad perenne de tomar decisiones y resolver problemas sugiere que ser capaz de trabajar con la información, comunicar y aprender de y con los demás sigue siendo de vital importancia.

Kirk (2004, p. 197) sugiere que a los alumnos se les debería dar la oportunidad de apreciar por sí mismos cómo la experiencia del uso de información conforma el juicio, las decisiones y la influencia. Si la información puede ser transformadora y la alfabetización informacional puede tener un impacto sobre el desarrollo social, económico y cultural, entonces el diseño curricular en determinadas áreas puede resultar mejorado gracias al cambio en esa dirección.

¿Qué supone ser practicante del aprendizaje informado en el puesto de trabajo?

Lo mismo que en el caso de los entornos académicos, el aprendizaje informado en el entorno de trabajo exige interdependencia entre colegas y TICs apropiadas para las necesidades del grupo. ¿Cómo podrían los alumnos reconocer las características de una organización que apoya el aprendizaje informado en el entorno de trabajo? Utilizando las amplias lecciones aprendidas en nuestra investigación sobre las Siete Caras del aprendizaje informado, podemos deducir que para asegurarnos de que todos los participantes de un centro de trabajo se vean potenciados para usar la información para aprender se requiere:

- Énfasis sobre la capacidad para implicarse en responsabilidades profesionales de amplia gama (prácticas de información como formulación de estrategias, identificación de problemas, solución de problemas, toma de decisiones) antes que sobre habilidades específicas.
- Colaboración social o interdependencia entre colegas antes que énfasis sobre la capacidad individual.
- Colaboración con intermediarios de la información.
- Énfasis sobre el uso intelectual de información antes que sobre las habilidades técnicas.

Peter Drucker (1992), hace casi 20 años, apuntó la necesidad de que las organizaciones fueran alfabetizadas en información. Las cuestiones que él sugirió que las organizaciones deberían aprender a preguntarse tienen que ser tomadas en consi-

deración en última instancia por la gente. Entre esas preguntas se podrían incluir las siguientes: *¿Qué información necesitamos en esta organización? ¿Cuándo la necesitamos? ¿En qué formato? ¿Cómo la conseguimos? ¿Qué tendríamos que hacer con ella?* En su mismo eje central, una organización alfabetizada en información es una organización que aprende, un lugar donde el personal y las estructuras organizativas se sienten estimulados al aprendizaje continuo y a la renovación constante.

Ser practicante del aprendizaje informado en el entorno laboral también nos exige reorientarnos hacia la amplia gama de formas que la información puede adoptar. Tom Goad (2002) ofrece una extensa discusión sobre la alfabetización informacional en el entorno de trabajo e identifica muchas formas y fuentes de información, como el lenguaje corporal, vallas publicitarias, luces de neón, letreros, álbumes de recortes, bibliotecas, arte, políticas y clientes, entre otras.

¿Cuáles podrían ser los rasgos característicos de las organizaciones que apoyan el aprendizaje informado?

Cada una de las Siete Caras se presenta también asociada con importantes procesos del entorno de trabajo que enlazan el aprendizaje informado con la idea de organizaciones que aprenden. (Bruce, 1999). Sugieren conductas organizacionales complementarias que habría que establecer en apoyo de la experiencia de aprendizaje informado de individuos o de equipos de trabajo. (Véase Cuadro 6.4).

Cuadro 6.4

Apoyo al aprendizaje informado en organizaciones (adaptado de Bruce, 1999)

Siete Caras del aprendizaje informado	Apoyo organizacional del aprendizaje informado
Utilizar tecnologías para comunicar y para mantenerse al día sobre desarrollos en su campo de actividad	Análisis del entorno e introducción de TICs contemporáneas que permitan el acceso a la información en línea, tanto interna como externa
Conseguir información para colmar una necesidad de aprendizaje	Biblioteca electrónica, memoria corporativa, disponibilidad de intermediarios de la información
Implicarse en procesos de información para aprender	Proceso de la información, empaquetado de materiales para consumo interno y externo, acceso a oportunidades de desarrollo profesional y de participación en redes

Siete Caras del aprendizaje informado	Apoyo organizacional del aprendizaje informado
Establecer conexiones entre las necesidades de información y de aprendizaje	Procesos de gestión de información
Construcción de conocimiento	Construcción de una base corporativa de conocimientos; gestión del conocimiento
Extensión del conocimiento	Investigación y desarrollo
Hacer uso sabio de la información en nombre de los demás	Códigos de ética profesional y corporativa

Las características de una organización alfabetizada en información aparecen analizadas por Carmel O'Sullivan (1999) en su descripción de una firma de abogados donde se promueve la alfabetización informacional. Ella propone que para convertirse y mantenerse como empresa alfabetizada en información tendría que disponer de lo siguiente:

- Se debe recoger y reutilizar la información producida por la organización y el conocimiento de los empleados.
- La organización sabe cómo obtiene sus ganancias y es capaz de utilizar sus estructuras y procesos para maximizar las futuras ganancias.
- El personal entiende qué significa la información y el conocimiento para la organización.
- La organización capacita y estimula al personal para realizar su trabajo con eficiencia.
- La organización dispone de un personal alfabetizado en información que comprende la forma en que la información impacta sobre su trabajo y es capaz de encontrar y utilizar la información y compartir su aprendizaje con el resto del personal (pp. 177, 180).

A partir de las Siete Caras del aprendizaje informado podemos plantear una serie de preguntas para poder determinar si están presentes las infraestructuras y los procesos organizacionales requeridos:

- ¿Qué tipo de análisis del entorno y de estrategias de comunicación se aplican para asegurarse de que el personal se mantiene actualizado sobre materias importantes? (cara 1)
- ¿Qué recursos y servicios están disponibles para asegurarse de que el personal puede acceder a la información necesaria? (cara 2)
- ¿Cuáles son los planteamientos preferidos por la organización para la solución de problemas, la toma de decisiones, la gestión de proyectos y la presentación de informes? (cara 3)

- ¿Qué estrategias de gestión de información se aplican? (cara 4)
- ¿Se toma en serio la necesidad de la memoria corporativa y hay procesos establecidos para ayudar a ello? (cara 5)
- ¿Qué políticas de investigación y desarrollo se favorecen? (cara 6)
- ¿Qué códigos de ética aplica la organización? (cara 7)

La importancia del intermediario de la información, gestor del conocimiento o bibliotecario no puede ser infravalorada en la experiencia del aprendizaje informado en el entorno de trabajo. Por ejemplo, en el cap. 3 mostré cómo los profesionales y los profesores e investigadores de una gran variedad de disciplinas querían implicarse en sus propias búsquedas pero también tener la posibilidad de acudir a los servicios de un intermediario en determinadas circunstancias. Esta importancia del rol de los intermediarios aparece también subrayada en investigaciones acerca de contextos profesionales específicos. Por ejemplo, se ha descrito para el personal de enfermería un escenario ideal en el que se aplica una combinación de búsqueda independiente de información y la ayuda de expertos. Se espera que tal combinación tenga como resultado tanto el uso eficaz del tiempo como la provisión de información de calidad asegurada (Farmer, Richardson, & Lawton, 1999).

¿A qué se parecería la experiencia del aprendizaje informado en el entorno de trabajo?

Las Siete Caras del aprendizaje informado se obtuvieron a partir de la experiencia de la práctica profesional de varios participantes en la investigación. Ahora adaptaré cada una de las caras para orientarlas más específicamente hacia la experiencia del aprendizaje informado en los entornos laborales:

- *Conciencia de la información y Comunicación.* Los miembros de un centro de trabajo normalmente forman parte de un grupo o equipo de trabajo. Utilizan tecnologías apropiadas para mantenerse al día de los desarrollos internos y externos y para trabajar con colegas en todo el mundo. Participan en foros y redes profesionales relevantes haciendo uso de los sistemas de comunicación utilizados por esa comunidad.
- *Fuentes de información.* Los miembros de un centro de trabajo disponen de una gama de fuentes y de espacios de información. Gracias a ellos pueden tener acceso a recursos académicos, organizacionales o sociales relevantes y ser dirigidos hacia debates en curso, acontecimientos o informes. La disponibilidad de intermediarios de la información resulta vital.
- *Procesos de información.* Los miembros de un centro de trabajo tienen establecidas sus preferencias y estrategias personales para trabajar con la información y con los demás colegas, por ejemplo, cuando hay que solucionar problemas o tomar decisiones. Los procesos de información son aplicados de forma creativa por diferentes personas en diferentes circunstancias.

- *Control de la información.* Los miembros de un centro de trabajo tienen aprecio por las dimensiones de su trabajo que les permiten establecer las relaciones y las conexiones entre las cosas que ellos reconocen como información, incluyendo sus ideas y reflexiones, y los proyectos en los que puedan estar implicados. La gente aporta información relevante dentro de su esfera de influencia y la organiza en torno a los proyectos emprendidos.
- *Construcción de conocimiento.* Los miembros de un centro de trabajo entienden sus bases profesionales relevantes y son capaces de pensar críticamente sobre ideas emergentes y resultados de investigación. Disponen de estrategias para abrirse y expandirse a nuevas áreas.
- *Extensión del conocimiento.* Los miembros de un centro de trabajo son conscientes de sí mismos y de su implicación con los demás como catalizadores de la innovación y el desarrollo de nuevas ideas y productos.
- *Sabiduría.* Los miembros de un centro de trabajo son conscientes de las implicaciones sociales de su trabajo, de la necesidad de hacer un uso apropiado y sabio de la información en el desarrollo de sus tareas y de compartir su trabajo con clientes, colegas y la comunidad más amplia.

Sugerencias para el diseño del aprendizaje

Tom Goad (2002), en su libro *Information Literacy and Workplace Performance*, nos ofrece una discusión excelente y extensa sobre muchos de los aspectos del aprendizaje informado en el entorno laboral. Centra su atención sobre varias prácticas de información importantes, toma de decisiones, solución de problemas y pensamiento estratégico; y sugiere muchas estrategias para el desarrollo de la creatividad.

Más sugerencias para el diseño del aprendizaje

Ejemplos de tareas que mezclan las interacciones con la información y el aprendizaje de contenidos, con énfasis sobre el servicio comunitario y la práctica profesional.

Preparar una estrategia de actualización constante sobre el tema de crear, por ejemplo, hogares amigables para el medio ambiente, y discutir qué es lo que se ha aprendido gracias a la ejecución de esa estrategia a lo largo de un periodo de ocho semanas. Se podría incluir una reflexión sobre qué aspectos de la estrategia resultaron útiles o no, qué recursos fueron particularmente útiles, y cómo podría mejorarse la estrategia de cara al futuro. Esta tarea se basa en una práctica de información profesional. Presenta a los alumnos las caras una y cinco del aprendizaje informado y aplica los marcos de Aprender a aprender, Impacto social y Relevancia personal.

Desarrollar un paquete de materiales para clientes que quieran crear, por ejemplo, un hogar amigable para el medio ambiente, y preparar un trabajo de presentación a los clientes sobre la forma como se ha reunido la información, la calidad evaluada de la misma, y sobre cómo podría ser utilizada. Esta tarea se basa en una práctica de información profesional. Presenta a los alumnos las caras dos, cinco y siete del aprendizaje informado, y aplica los marcos de Aprender a aprender e Impacto social.

Asumir el rol, por ejemplo, de un enfermero de atención primaria o de un trabajador social y desarrollar una página web para un grupo específico de personas (p. ej., madres jóvenes o cuidadores de ancianos). Incluir una declaración sobre cómo se llegó a identificar la información, la calidad evaluada de la misma, además de sugerencias sobre cómo podrían usar la información esas personas. Presentar un informe a la clase o al instructor indicando cómo se decidió el material a utilizar o no y cómo transmitir el contenido y otros recursos a los usuarios. Esta tarea se basa en una práctica de información profesional. Presenta a los alumnos las caras dos, cuatro y siete del aprendizaje informado y aplica los marcos de Aprender a aprender e Impacto social.

EL APRENDIZAJE INFORMADO EN LA COMUNIDAD

El aprendizaje informado, vital para nuestra andadura académica y profesional, también tiene un rol fundamental que jugar en nuestra vida personal y comunitaria. En muchos de nuestros intereses y preocupaciones cotidianas utilizamos información para aprender.

Según vas leyendo imagínate a unos padres que buscan información para ayudar a niños enfermos, a personas con discapacidad que solucionan sus necesidades de información en línea, a adultos dolientes ordenando el patrimonio de un familiar recién fallecido, a gentes de diferentes entornos culturales intentando resolver problemas legales, a chicos de edad escolar intentando encontrarle sentido a la información sobre drogas y abuso de drogas, a ciudadanos intentando desentrañar las campañas preelectorales en los medios impresos y radiofónicos y también en Youtube y en otros espacios electrónicos emergentes. ¿Cómo podrían esas experiencias del uso de información constituir un reflejo de las Siete Caras del aprendizaje informado? ¿Qué tipo de prácticas de información podrían usar? ¿Cuáles serían los formatos de la información sobre la que se basarían?

La Declaración de Praga, elaborada por un grupo de expertos internacionales convocados por la UNESCO, el National Forum for Information Literacy (NFIL), y la National Commission for Library and Information Science (NCLIS) identifica la “creación de una sociedad de la información como clave para el desarrollo social,

cultural y económico de los individuos” (Thompson, 2003, p. 1). La declaración también identifica a la alfabetización informacional como aprendizaje informado, la habilidad para usar la información para aprender, como requisito para la participación en una sociedad de la información, como parte del derecho humano básico del aprendizaje a lo largo de la vida, y como parte integral de la educación para todos.

Para algunos, el aprendizaje informado en la comunidad puede que tenga que ver con tener una ciudadanía perspicaz política o financieramente. También puede tener que ver con asegurarse de que la gente pueda usar sus oportunidades de ocio y recreo de maneras que transformen sus vidas para mejor. Fundamentalmente el aprendizaje informado en la comunidad debe tener que ver con apoyar y enriquecer a las comunidades, centrándose en ayudar a la gente a utilizar la información para aprender.

Cuando en tanto que educadores nos preocupamos por el aprendizaje informado entre nuestros alumnos también tenemos la oportunidad, gracias a nuestros esfuerzos educativos, para llevar el aprendizaje informado a la comunidad. Y lo más probable será que esto sea así por obra del trabajo que nuestros alumnos desarrollan en esa comunidad. Semejante enfoque comunitario puede permitirnos también interesarnos de forma importante por aquellos que en la actualidad se encuentran relativamente despojados en nuestra sociedad tecnológica global, incluyendo mujeres, niños y personas con discapacidad.

Joan Challinor (en Thompson, 2003), entonces presidenta de la National Commission for Library and Information Science estadounidense, comenta que “Ya es cosa del pasado aceptar una ‘superautopista... de la información’ por la que los hombres del mundo desarrollado, y algunos del mundo en vías de desarrollo, viajan en coches rápidos mientras que la mayoría de las mujeres en el mundo en vías de desarrollo camina descalza y por senderos de tierra”. Ella nos recuerda que nuestra meta dentro de la agenda del aprendizaje informado debería ser “ayudar a los pobres a ayudarse a sí mismos a crear vidas más ricas y plenas que expresen y afirmen su propia identidad en una aldea global cada vez más interconectada” (pp. 24–25).

Sugerencias para el diseño del aprendizaje

Hay un sitio Web muy útil para buscar inspiración si estás interesado en adoptar un enfoque de justicia social en la Association for Progressive Communications: Internet and ICTs for Social Justice and Development, <http://www.apc.org> (consultado en Abril 19, 2007).

¿Qué sentido tiene todo esto para la educación de practicantes del aprendizaje informado?

¿Cómo podemos preparar a los alumnos para el aprendizaje informado en la comunidad? Además de aprender por medio de las prácticas de información disciplinares y profesionales en sus asignaturas y cursos, también tienen que reflexionar sobre las implicaciones de preguntas como *¿Qué conlleva ser practicante del aprendizaje informado en la comunidad? ¿Qué cosas podrían requerirse en apoyo del aprendizaje informado? ¿A qué podría parecerse la experiencia del aprendizaje informado en la comunidad?*

Una manera de comprender cómo los diferentes grupos de la comunidad podrían ver su propia experiencia de aprendizaje informado consiste en analizar las investigaciones sobre la alfabetización informacional o sobre el uso de información en entornos comunitarios. A continuación se ofrece un ejemplo de este tipo de investigaciones.

Las prácticas de información en línea de personas con discapacidad

La investigación de Christine Tilley (en Tilley, Bruce, Hallam, & Hills, 2006) sobre el uso de información por parte de personas con discapacidad pone al descubierto una gama muy amplia de actividades intensas en el entorno virtual. Estos usos son de una importancia considerable para las personas discapacitadas, ya que se implican con la información para mejorar su calidad de vida. Ser capaz de utilizar la tecnología, a menudo a través de tecnologías asistivas, y ser capaz de utilizar la información para aprender son competencias esenciales dentro de la gama de dominios que forman conjuntamente el espacio de la comunidad virtual. El aprendizaje informado está detrás del uso de la información en muchos de estos dominios.

A continuación se ofrecen los seis tipos de comunidades electrónicas en las cuales se usa información y ocurre aprendizaje informado. Para las personas discapacitadas que dependen de los entornos virtuales, las competencias en información y en tecnologías constituyen prerequisites fundamentales para la participación:

- *Comunidades orientadas a la educación.* Aquí se incluye el desarrollo personal y la formación en capacidades. Llevan a unos niveles mayores de empoderamiento y de participación en la comunidad.
- *Comunidades orientadas a la fantasía.* Estas permiten actividades de realidad virtual a través de las cuales los participantes crean entornos, historias, personalidades y juegos de rol.
- *Comunidades orientadas a la información.* Aquí se incluye la provisión de información en torno a salud, viajes y alojamiento, por ejemplo, en un contexto en el que las actividades sociales y la interacción con la información son muy potentes.

- *Comunidades orientadas al interés.* En este caso se incluyen los chats, grupos de discusión y tableros de mensajes en línea que se utilizan para tratar de temas de gran prioridad tales como la bioética, los derechos de las personas discapacitadas, o las causas morales.
- *Comunidades orientadas a las relaciones.* Aquí se incluyen las comunidades electrónicas en las que resulta clave la construcción de un rol personal en la comunidad, asegurarse el apoyo de los colegas o entablar lazos con los demás.
- *Comunidades orientadas a las transacciones.* Aquí se incluyen las comunidades virtuales en las que ocurren transacciones económicas, como operaciones bancarias, pago de facturas, movimientos bursátiles o teletrabajo.

Uno de los resultados más importantes de esta investigación consistió en la identificación de la necesidad de “un sentido de control” como el elemento básico de las comunidades virtuales en el caso de las personas discapacitadas. Según comienzan a implicarse con las comunidades en línea, las personas con discapacidad de larga duración vuelven a adquirir un cierto sentido de control y de independencia en sus vidas gracias al uso de la tecnología. Tal sentido de control exige limitar las barreras tecnológicas y mejorar las competencias en información y en tecnología, para hacer posible la implicación de estas personas en las prácticas de información fundamentales para ellas (Tilley et al., 2006).

Si lo que se busca son resultados de investigaciones sobre cómo interactúan las personas con la información dentro de comunidades específicas, hay muchos ejemplos disponibles. No es probable que la mayor parte de estas investigaciones analice específicamente la experiencia de utilizar la información para aprender; sin embargo, aporta descripciones de cómo las personas encuentran y usan la información en contextos particulares. *Library and Information Science Research* y *New Review of Information Behaviour* son dos revistas que podrían servir de ayuda. Por ejemplo, Dunne (2002) analiza la búsqueda y uso de información por parte de las mujeres maltratadas, y Spink y Cole (2001) investigan sobre los canales de búsqueda de información utilizados por los hogares de estadounidenses afro-americanos de bajos ingresos..

Sugerencias para el diseño del aprendizaje

¿Cómo podría ayudarnos la investigación de Christine Tilley, descrita anteriormente, para tratar de conseguir que los estudiantes se conviertan en practicantes del aprendizaje informado en la comunidad? Está claro que formar parte de una comunidad de aprendizaje en línea conlleva beneficios sustanciales en toda una gama de posibilidades para aquellos alumnos con capacidades diferentes. Pero formar parte de comunidades de aprendizaje en línea también supondrá beneficios sustanciales para todos los alumnos y quizás les ayudará a sentirse cómodos a la hora de formar parte de ese tipo de comunidades en otras facetas de la vida.

Estas seis orientaciones tienen evidentes implicaciones para las comunidades de aprendizaje en línea. Los alumnos podrían buscar desarrollo personal y formación en capacidades. Los escenarios virtuales podrían aportar un elemento de fantasía. Se requeriría información sobre el transcurso de sus estudios y sobre otras cuestiones. Se podrían fomentar sus niveles de interés por medio de chats. Sería necesario establecer relaciones; y habría que posibilitar la celebración de transacciones, tales como presentar trabajos de clase.

¿Qué implica ser un practicante del aprendizaje informado en la comunidad?

Exactamente lo mismo que en el caso de los entornos académicos y de trabajo, el aprendizaje informado en la comunidad requiere interdependencia entre las redes sociales y las TICs apropiadas para las necesidades del grupo. Cada vez más la conectividad comunitaria acontece a través de la Web. ¿Cómo podrían los alumnos reconocer qué es lo que se exige para apoyar el aprendizaje informado en la comunidad? ¿Cómo pueden llegar a conocer tanto las nuevas libertades ofrecidas como las limitaciones y restricciones que siguen existiendo? Utilizando las lecciones aprendidas por medio de la investigación sobre las Siete Caras del aprendizaje informado, podemos deducir que, para asegurarnos de que los miembros de una comunidad resultan potenciados para usar la información para aprender, se requiere:

- Énfasis sobre la capacidad para implicarse con las amplias responsabilidades e intereses de la comunidad (prácticas de información), antes que en competencias específicas.
- Colaboración o interdependencia dentro de la red social, antes que énfasis en la capacidad individual.
- Asociación con intermediarios de la información.
- Énfasis sobre uso intelectual de la información, antes que sobre las habilidades técnicas.
- Énfasis sobre la utilización sabia de la información.

Hilary Hughes, al investigar sobre el uso de información en el entorno en línea, se ha centrado en cuestiones comunitarias. Ella escribe (en Hughes, 2007) que la vida en el mundo en línea nos expone a un complejo surtido de riesgos, responsabilidades y derechos –cuestiones de seguridad, de ética, libertad de información y comunicación. Second Life, YouTube, y otros muchos foros ya no son dominio exclusivo de los jóvenes o de los entendidos –cada vez más personas de diferentes estratos demográficos se dedican a explorar los mundos virtuales y la Web 2.0. Cada vez más las actividades políticas y educativas predominantes acontecen en el ciberespacio. Muchos grupos utilizan el ciberespacio para comunicación y defensa de sus postulados.

Estos desarrollos se presentan acompañados por una discusión cada vez más extendida en los medios acerca de los peligros del uso de Internet: propaganda, ciberacoso, explotación sexual, pactos suicidas y estafas financieras, entre otros. Las soluciones conductuales –prohibición, bloqueo, filtros– tienden a resultar contraproducentes. De hecho, probablemente presentan retos tentadores para los expertos en la red.

Entre toda esta mala prensa la alfabetización informacional apenas si consigue una mínima mención. Y sin embargo tiene todo el potencial para permitir a la gente sobrevivir, aprender, comunicar, colaborar, crear y prosperar en el universo en línea con libertad y seguridad. ¿No resultaría más ventajosa la promoción del aprendizaje individual y comunitario que subyace al desarrollo de planteamientos críticos, éticos y creativos para el uso de la información en línea –es decir, el aprendizaje informado que nos permite reconocer los riesgos, aceptar las responsabilidades y gozar de los derechos del mundo en línea?

¿Qué conlleva apoyar el aprendizaje informado en la comunidad?

El apoyo al aprendizaje informado en la comunidad conlleva hacer posible que la gente se implique con información de todo tipo en los distintos contextos para los que podría necesitarla. En esos contextos pueden incluirse la salud, la educación, los viajes, el ocio y entretenimiento, las finanzas y el desarrollo profesional.

También se requiere apoyo en forma de infraestructura: los soportes de la información, como libros, cableado y ordenadores, o aquellas políticas que estimulan la provisión de un entorno rico en información. Entes gubernamentales, instituciones educativas, bibliotecas, los sectores corporativos y sin ánimo de lucro, todos contribuyen. La provisión de infraestructuras tecnológicas constituye una respuesta inadecuada, salvo en el caso de que ésta sea solo una parte de un programa más amplio que incluya apoyo profesional, entrenamiento y educación para trabajar con la información.

Se requiere apoyo en la forma de profesionales de la información, especialmente bibliotecarios, disponibles para ayudar a las personas cuando se dediquen al aprendizaje informado, ya sea en los centros de trabajo, en las universidades, las escuelas, la comunidad, los centros de información y las bibliotecas, en los centros de salud y en los complejos deportivos y otros espacios de recreo y ocio.

En la actualidad los gobiernos y las corporaciones invierten millones de dólares en medidas de seguridad en Internet de diferentes tipos. También se podría invertir en conseguir que la gente sepa estar alerta en relación con sus derechos y responsabilidades, así como en hacer posible que disfrute y sea apoyada en el uso de los entornos digitales. En un entorno bien dotado de apoyos, la gente nunca debería sentirse sola, desconectada o incompetente.

¿A qué podría parecerse el aprendizaje informado en contextos comunitarios?

En lo que sigue he adaptado cada una de las Siete Caras para orientarlas hacia la experiencia comunitaria del aprendizaje informado. He modificado los nombres de las Siete Caras para que se ajusten mejor al contexto comunitario.

- *TICs para un propósito concreto*

En la vida cotidiana utilizamos la tecnología para una gran gama de interacciones. Nuestro enfoque aquí se centra sobre el uso de la tecnología para la comunicación y para mantener la conciencia sobre aspectos importantes del mundo que nos rodea. Ordenadores, televisores, radios, teléfonos móviles, todo tiene su sitio y su espacio. Comunicación y conciencia no son solo indicadores de comunidades; también son necesarias para la construcción de esas comunidades. El carácter social de la alfabetización informacional resulta de vital importancia para esta experiencia. Por ejemplo, la gente ha utilizado la tecnología para crear “círculos de donación” a través de los cuales se ofrecen y se reciben objetos que ya no se quiere poseer, para renovar y mantener amistades, y para registrar sus experiencias vitales para compartirlas con los demás. A menudo se afronta cada nueva tecnología compartiendo con los demás su manejo; un individuo puede ser un experto comunitario, o puede depender del “servicio”, o asistencia, de distribuidores, amigos o familiares.

- *Obtención de información*

En nuestra vida cotidiana, trabajando solos o en grupo, con o sin el apoyo de profesionales de la información, pasamos gran parte de nuestro tiempo obteniendo información útil sobre áreas de interés. Nuestra atención aquí se centra en encontrar algo acerca de algún material importante necesario para una finalidad específica, por ejemplo, escuelas, mercado laboral, partidos políticos, acontecimientos mundiales, hobbies, información de viajes o servicios domiciliarios.

- *Solución de problemas*

En la vida cotidiana, solucionar problemas es algo que ocurre de manera regular. Trabajar con la información en el proceso de solución de un problema exige comprender qué es lo que funciona mejor para nuestro caso y en nuestras circunstancias. El énfasis aquí se coloca sobre el logro de soluciones y la identificación de maneras de hacer las cosas que funcionen en nuestro caso, para nuestro grupo y en nuestro contexto. ¿Comienzo por Internet? ¿Hago primero una llamada telefónica? ¿Qué secuencia de pasos será la más eficaz? Elaborar el árbol familiar, crear una estrategia financiera, planificar el futuro educativo o afrontar una preocupación inesperada por un tema de salud son solo unos pocos ejemplos.

- *Conseguir organizarse*

En la vida diaria, gestionar la enorme gama siempre creciente de recursos que nos rodean se convierte en un imperativo. Nuestra atención aquí se centra en el establecimiento de conexiones o lazos en torno a proyectos domiciliarios. Necesitamos entender cuál es la mejor manera de organizarnos a nosotros mismos y nuestras responsabilidades. La gente tiene que tener en cuenta los registros personales y familiares, los registros de finanzas, el ocio, la fotografía, los videos, las páginas Web, las estructuras de los ficheros de ordenador, el correo electrónico, los sitios Web favoritos, y los datos de los iPods y de los teléfonos móviles.

- *Informarse*

En nuestra vida diaria necesitamos ser capaces de aprender sobre todo lo que sea importante para nosotros cuando queremos o necesitamos explorar terrenos con los que no estamos familiarizados. Algunos ejemplos de esto podrían ser la política, la salud, las finanzas, las cuestiones legales, o quizás los intereses de ocio y recreo como escalada, baloncesto, atletismo, bordado, jardinería, construcción de instrumentos musicales o técnicas de relajación. Nuestra atención aquí se centra en comprender las diferentes perspectivas y en encontrar nuestra propia vía. Necesitamos ser capaces de hacer la crítica de los recursos que utilizamos para aprender, comprendiendo la audiencia a la que se dirigen y los fines de los autores o de los diseñadores, o entendiendo los impulsos, las motivaciones y las pasiones de otras personas significativas de las que podríamos haber decidido aprender.

- *Innovar*

En nuestras vidas diarias muy bien podría ser que diseñemos y hagamos cosas nuevas o desarrollemos soluciones creativas. Puede que contemos historias o compongamos música o creemos arte. Puede que establezcamos nuevas maneras de tratar nuestras relaciones. Nuestra atención en este caso se centra en la utilización de nuestra intuición. Nos basamos en nuestros recursos internos para avanzar lo más y mejor que podamos bajo muchas circunstancias diferentes.

- *Aplicar la sabiduría*

En nuestra vida cotidiana puede que elijamos utilizar la información en beneficio de los demás. Nuestro énfasis aquí se fijará sobre el “otro”, sea individuo o grupo, en nuestras compras, en nuestro cocinar, en la crianza de nuestros hijos, en nuestras decisiones de voto, o en nuestra conversación. Por ejemplo, puede que elijamos, basándonos en nuestra propia experiencia vital y en nuestros valores, enviar a nuestros hijos a un colegio en concreto o educarlos en casa; puede que elijamos comprar productos en grandes tiendas minoristas o en pequeños comercios, o directamente del productor. Puede que elijamos compartir y utilizar lo que sabemos en beneficio de los demás de la mejor manera posible.

Ejemplos de aprendizaje informado en el contexto de la comunidad.

Cada ejemplo que sigue está construido para reflejar aspectos de las Siete Caras del aprendizaje informado.

Los tejedores, hombres y mujeres de todas las edades, utilizan las TICs, incluyendo las bitácoras y los chateos, para (1) comunicarse con otros que quieran formar parte de un grupo para aplicar el mismo patrón; (2) descubrir qué están haciendo otras personas, ver proyectos y compartir patrones, (3) registrar su progreso, sus enlaces y su trabajo terminado, (4) chatear entre ellos para solucionar problemas, y (5) aprender sobre nuevos planteamientos. El incentivo fundamental consiste en formar redes sociales físicas o virtuales que aporten sentido de comunidad, recursos y asistencia. (Véanse investigaciones relacionadas en Minahan & Cox, 2007.)

La gestión de las finanzas personales podría implicar (1) uso de TICs para mantenerse al día en el control de las cuentas personales, las opciones bancarias, las oportunidades de inversión o la evolución de la bolsa; (2) utilización de una gama de fuentes de información, seminarios, folletos, recursos de Internet, y agentes de bolsa para identificar la información necesaria; (3) aplicación de los procesos preferidos para la ejecución de compras, pagos, o solución de problemas financieros, por ejemplo, compra en línea o compraventa de acciones; (4) control o gestión de las finanzas personales; (5) aprendizaje personal sobre nuevas oportunidades; (6) identificación de soluciones creativas en escenarios de finanzas personales; y (7) utilización sabia de la información para beneficio personal y de la comunidad.

¿Cómo podrían los alumnos utilizar los principios del aprendizaje informado a la hora de comunicar con los clientes en los centros de trabajo o en la comunidad?

A la hora de comunicarse con colegas o clientes en los centros de trabajo, podría ser de gran ayuda para los alumnos reflexionar sobre cómo podrían aplicarse los principios del aprendizaje informado para ayudar a los demás a aprender de ellos y de su experiencia. ¿Qué información podrían estar los colegas o los clientes considerando como importante –o querer aceptar como importante? ¿Qué podrían estar ellos experimentando como información? ¿Sobre qué se les podría llamar la atención que no hayan tomado antes en consideración? ¿En qué tipo de prácticas de información es probable que estén implicados los colegas o los clientes? ¿Cómo resultaría posible presentar una gama de opciones y atraer su atención hacia los elementos centrales clave en cada caso?

Todo esto exige un cambio importante en los estudiantes a la hora de pensar en ellos mismos como protagonistas del aprendizaje y del uso de información para pasar a ver también a los demás como personas que aprenden y usan la información,

así como que tengan en cuenta que ver a los demás de esa manera podría conducir a nuevas e interesantes estrategias de comunicación.

CUESTIONES CLAVE QUE SURGEN DE ESTE CAPÍTULO –¿QUÉ PODEMOS HACER COMO EDUCADORES PARA HACER AVANZAR ESTA AGENDA?

El aprendizaje informado y tu filosofía de la enseñanza

- ¿Es el aprendizaje informado en el puesto de trabajo y en la comunidad importante para tí como profesor?
- ¿Cuál de las ventanas GeST se ajusta mejor a tu propia práctica? ¿Cómo podría mejorar el uso de las otras ventanas el aprendizaje de tus alumnos?
- ¿Qué valor puede aportársele a tus alumnos si se les implica con la comunidad y con el entorno del puesto de trabajo?
- ¿Cómo utilizas la información para aprender en contextos comunitarios o laborales?

El aprendizaje informado y tus alumnos

- ¿Cuáles son las experiencias actuales de tus alumnos en relación con el aprendizaje informado en el entorno laboral?
- ¿Cuáles son las experiencias actuales de tus alumnos en relación con el aprendizaje informado en la comunidad?
- ¿Cómo podrías expandir su comprensión de estos temas, quizás invitándolos a tomar en consideración la experiencia de otros?

El aprendizaje informado y tu práctica curricular

- ¿Cómo invita tu currículo actual a tus alumnos a que se involucren en experiencias comunitarias y laborales?
- ¿Cómo podrías mejorar tu currículo aún más?

El aprendizaje informado en tu campo o disciplina

- ¿Qué oportunidades aporta el carácter de tu disciplina para explorar el aprendizaje en la comunidad y en el entorno de trabajo?

REFERENCIAS

- Bruce, C. S. (1999). *Workplace experiences of information literacy*. *International Journal of Information Management*, 19(1), 33-48.
- Bruce, C. S. (2002). *Information literacy as a catalyst for educational change: A background paper*. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy, Meetings of Experts, Prague, The Czech Republic, September 2003 (pp. 1-17). [Retrieved October 7, 2006 from <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>]
- Drucker, P. (1992, Dec. 3). *Be data literate... Know what to know*. *The Wall Street Journal*, 16.
- Dunne, J. (2002). *Information seeking and use by battered women: A person-in-progressive-situations approach*. *Library and Information Science Research*, 24, 343-355.
- Farmer, J., Richardson, A., & Lawton, S. (1999). *Improving access to information for nursing staff in remote areas: The potential of the Internet and other networked information sources*. *International Journal of Information Management*, 19(1), 49-62.
- Goad, T. (2002). *Information literacy and workplace performance*. Westport, CT: Quorum Books.
- Hughes, H. (2007). *Risks, responsibilities and rights of life online (personal correspondence, August 31, 2007)*.
- Lupton, M., & Bruce, C. (in press). *Windows on information literacy worlds: The GeST model*. *Studies in Higher Education*.
- McMahon, C., & Bruce, C. (2002). *Information literacy needs of local staff in cross-cultural development projects*. *International Journal of Community Development*, 14, 113-127.
- Minahan, S., & Cox., J. (2007). *Stich'n'bitch cyberfeminism, a third place and the new materiality*. *Journal of Material Culture*, 12(1), 5-21.
- O'Sullivan, C. (1999). *Profiling an information literate law firm*. In D. Booker (Ed.), *Concept, challenge and conundrum: From library skills to information literacy*. Proceedings of the fourth national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the ALIA Information Literacy Special Interest Group, Adelaide, University of South Australia Library, pp. 176-181.

- Spink, A., & Cole, C. (2001). *Information and poverty: Information seeking channels used by African American low income households*. *Library and Information Science Research*, 23, 45-65.
- Thompson, S. (2003). *The Prague declaration*, U.S. Commission on Libraries and Information Science, December 2003. Available at: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/FinalReportPrague.pdf> (accessed: April 20, 2007).
- Tilley, C., Bruce, C., Hallam, G., & Hills, A. (2006). *A model for the development of virtual communities for people with long-term, severe, physical disabilities*. *Information Research*, 11(3), April 2006.

CHRISTINE SUSAN BRUCE

El aprendizaje informado en la comunidad de los investigadores

Traducción del cap. 7 de *Informed Learning* (Chicago: ALA/ACRL, 2008), por Cristóbal Pasadas Ureña [i]

RELATO INTRODUCTORIO

La investigación académica es otra forma de aprendizaje en la que Jane y Steve podrían verse implicados. Se trata de una práctica de información muy compleja en sí misma. Trabajando con sus estudiantes de investigación o de postgrado o en sus propias tareas investigadoras Steve y Jane se encuentran con muchos puntos de vista diferentes sobre cuestiones como: ¿Qué tipos de proyectos es adecuado, o no, plantearse? ¿Qué clase de información necesitamos acopiar para comenzar o para profundizar? ¿Dónde o de quién debemos buscar información? ¿Qué líneas hay que seguir o descartar? Todas estas son decisiones basadas en información y reflejan el carácter de la investigación como un espacio de prácticas de información. ¿Por qué las personas mantienen tantos puntos de vista tan diferentes como respuesta a estas preguntas? A Steve y a Jane les podría servir de ayuda la toma en consideración de la diversidad de puntos de vista mantenidos por sus estudiantes y colegas del campo de investigación dentro del cual trabajan.

Trabajando con sus colegas Jane y Steve se dan cuenta de que hay muchas visiones de la investigación, exactamente igual que hay muchos puntos de vista sobre el aprendizaje; y hay muchas prácticas de información implicadas en las numerosas facetas del proceso de investigación. ¿A qué se podría parecer el aprendizaje informado dentro del contexto de la investigación?

En este capítulo analizo la idea del aprendizaje informado en la comunidad de los investigadores y su aplicabilidad en los estudios de doctorado y en la supervisión de la investigación. Se repite lo que ya se ha hecho en capítulos anteriores al examinar lo que ya sabemos sobre las maneras de ver el aprendizaje y el uso de información explorando los desarrollos más recientes a la hora de desvelar la experiencia de la

i Traducción y publicación por la AAB con permiso de la autora y de la ACRL/ALA.



investigación, analizando la noción de los Seis Marcos del aprendizaje informado en el contexto de aprender a investigar, y adaptando las Siete Caras del aprendizaje informado a los entornos de la investigación. Se hacen algunas sugerencias sobre las posibles relaciones entre el uso de información y la investigación. Finalmente, en este capítulo me centro sobre todo en los investigadores y en lo que sabemos acerca de las experiencias académicas en ese rol; y en el capítulo siguiente me centraré en la experiencia de los estudiantes de investigación o de postgrado.

¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA EXPERIENCIA DE LA INVESTIGACIÓN?

Comprender la experiencia de la investigación nos ayudará a plantearle a los estudiantes de investigación y a los que se inician en ella experiencias adecuadas. En la actualidad sabemos algo sobre las experiencias de investigación de los propios investigadores y de los estudiantes de investigación. Pero sabemos bastante menos sobre la relación entre la experiencia del uso de información y los resultados de investigación.

Igual que con el aprendizaje y la alfabetización informacional, la investigación y su aprendizaje son experimentados de forma diferente en la comunidad de los investigadores. Los supervisores y tutores de los estudiantes de investigación que tengan interés en su rol de supervisión como una práctica de docencia-aprendizaje pueden servirse de las percepciones sobre esas experiencias, de la misma manera que los profesores de los alumnos de pregrado se sirven de las percepciones acerca de diferentes experiencias de aprendizaje.

El estudio más influyente y sustancial sobre las diversas experiencias de la investigación fue realizado por Angela Brew (2001), quien describe cuatro variantes en la experiencia de la investigación. En su concepción como dominó, a la investigación se la contempla como una serie de tareas o eventos separados pero que se influyen mutuamente. Estos elementos individuales separados son el centro de atención de los investigadores y tienen que ser sintetizados como parte del proceso de investigación. En su concepción como comercio, a la investigación se la contempla como un fenómeno social, con enfoque central sobre los productos de la investigación, tales como las publicaciones y las subvenciones. En su concepción como estrato, los investigadores se centran en sus datos y en descubrir los significados insertos en ellos. Y en su concepción como viaje, los investigadores se centran en ellos mismos como investigadores y sobre la influencia de su investigación tanto sobre sí mismos como sobre la sociedad.

Un metaanálisis de las experiencias investigadoras de los universitarios propone que la experiencia investigadora puede ser descrita basándonos en cuatro enfoques (Akerlind, 2008): (a) la intención de la investigación: quién se ve afectado por ella;

(b) resultados de la investigación: el impacto previsto de la investigación; (c) cuestiones de la investigación: la naturaleza del objeto de estudio; y (d) el proceso de investigación: cómo se lleva a cabo la investigación. Gerlese Akerlind también nos muestra cómo, utilizando este marco, se puede afirmar que la investigación se experimenta de cuatro maneras diferentes: como cumplimiento de requisitos académicos, como logro personal, como camino hacia la comprensión personal, o como ímpetu para el cambio en beneficio de una comunidad más amplia.

Se han identificado los puntos de vista de los supervisores y tutores de investigación como técnicos, aplicando determinadas técnicas de forma sistemática; como creativos e innovadores; como integradores de la complejidad; como sintetizadores de datos y conocimientos complejos; o como aportadores de nuevas formas de ver (Kiley & Mullins, 2005).

LOS SEIS MARCOS DEL APRENDIZAJE INFORMADO Y LA EXPERIENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL POSTGRADO

Cuando los supervisores de la investigación adoptan el rol de profesor o de facilitador del aprendizaje, sus puntos de vista sobre el uso de información y sobre las prácticas de información pueden influir en el proceso de aprender-a-investigar en línea con lo sugerido por los Seis Marcos del aprendizaje informado (cap. 2). Dadas nuestras percepciones emergentes sobre la experiencia de la investigación, ¿sería posible adaptar los Seis Marcos del aprendizaje informado a la experiencia de la investigación de postgrado? Es concebible, por ejemplo, que los supervisores puedan adoptar unas veces un marco de Contenidos, tanto desde el punto de vista sustantivo como metodológico, y otras, un marco de Competencias –o de Aprender a aprender, de Relevancia personal, de Impacto social o Relacional. Ciertamente, diferentes supervisores y diferentes actores implicados en el entorno de la investigación en postgrado tendrán diferentes puntos de vista y diferentes planteamientos sobre la investigación y sobre cómo aprender a investigar.

Utilizando las percepciones que tenemos disponibles de Wood (2006), Brew (2001), Kiley y Mullins (2005), y Meyer, Shanahan, y Laugksch (2005), he podido desarrollar una versión orientada a aprender a investigar de los Seis Marcos del aprendizaje informado (ver cuadro 7.1). Estos marcos acoplan los puntos de vista de los estudiantes de investigación, de sus supervisores y de los propios investigadores sobre la investigación y su aprendizaje con los Seis Marcos del aprendizaje informado. Ofrecen orientaciones curriculares amplias para el contexto del aprendizaje de la investigación, y asocian diferentes formas de pensar sobre el uso de la información con las diferentes orientaciones. Como nosotros consideramos la supervisión como un ámbito de prácticas de docencia y de aprendizaje, se pueden utilizar los diferentes marcos para ampliar o para mejorar esa experiencia.

Cuadro 7.1
Los Seis Marcos del aprendizaje informado adaptados al contexto de los estudios de postgrado para la investigación

Marco	Aprender a investigar se ve como...	La investigación es vista como...	La información (dentro del contexto de la investigación) es vista como...	El uso de la información se vive como...
Contenido	convertirse en experto en los contenidos del área	aumentar el conocimiento, descubrir la verdad	externa, con una existencia independiente que exige descubrirla	aplicación del conocimiento sobre el mundo de la información y sobre cómo se crea la información en la disciplina
Competencia	aprender técnicas de investigación	una serie de tareas, aplicación sistemática de técnicas, acopio de información	externa, con una existencia independiente que exige descubrirla	aplicación de destrezas y de técnicas
Aprender a aprender	aprender a construir sentido, descubrir, solucionar problemas, crear nuevas ideas	buscar sentido o integrar complejidad, sintetizar datos o conocimientos complejos, un proceso perspicaz, encontrar soluciones a problemas	interna, subjetiva, construida por los investigadores	parte integrante del proceso de investigación
Relevancia personal	llegar a entender la ubicación de uno mismo en el proceso de investigación	un camino que influye en uno mismo, cambio como persona, ruta hacia la comprensión personal	lo que me conforma a mí y a mi ruta de investigación	uso de la información para beneficio personal y de la investigación
Impacto social	llegar a entender el impacto de la investigación sobre la sociedad	un viaje en beneficio de la sociedad o de la profesión, negociación para asegurarse los resultados deseados	derivada y situada socialmente	uso de la información y del conocimiento para asegurar futuros sociales
Relacional	llegar a ver la investigación como descubrimiento de nuevos puntos de vista acerca del objeto de la investigación, o acerca del dominio	llegar a ver de forma diferente	objetiva, subjetiva o transformadora	trabajar con la complejidad de los diferentes puntos de vista sobre el uso de la información

El marco de Contenidos

En el marco de Contenidos, aprender a investigar se ve como convertirse en un experto en el área de contenidos, y la investigación tiene que ver con aumentar el conocimiento o descubrir la verdad. En este marco la información puede ser vista como externa, con existencia independiente y exigiendo ser descubierta. Y la utilización de la información puede ser vista como aplicación del conocimiento sobre el mundo de la información y sobre cómo se genera la información dentro del campo disciplinar.

El marco de Competencias

En este marco el aprendizaje de la investigación será visto como aprender técnicas de investigación, y la propia investigación aparecerá como una serie de tareas, acopio de información, o la aplicación de técnicas sistemáticas. Para este marco la información podrá ser vista como algo externo, con existencia independiente y exigiendo ser descubierta. Y la utilización de información podría ser vista como hacer uso de destrezas y técnicas.

El marco de Aprender a aprender

En este caso aprender a investigar será visto como aprender a obtener sentido, descubrir, solucionar problemas y crear nuevas ideas; e investigar consistirá en buscar sentido, sintetizar conocimiento o datos complejos, o encontrar soluciones a problemas. En este marco la información será subjetiva y construida por los propios investigadores. La utilización de información se verá como parte esencial del proceso de investigación.

El marco de Relevancia personal

Aquí aprender a investigar es llegar a entender el sitio de cada uno en el proceso de investigación, y a la investigación se la verá como un viaje que beneficia a la sociedad y a las profesiones. En este marco la información es todo aquello que conforma al propio investigador y a su recorrido de investigación. Utilizar la información es llevar a cabo investigación para beneficio personal y de la comunidad.

El marco de Impacto social

En este marco, aprender a investigar es visto como llegar a comprender el impacto de la investigación sobre la sociedad, y la investigación será un viaje que beneficie a la sociedad. Aquí la información aparece como derivada o situada socialmente. Y el uso de información es visto como utilización del conocimiento y de la información para asegurar futuros sociales.

El marco Relacional

Para este marco, aprender a investigar es llegar a ver la investigación como una forma de descubrir nuevos puntos de vista sobre el objeto o el terreno de la investigación, y la investigación tiene que ver con el aprendizaje en la esfera colectiva, donde las comunidades de expertos de manera progresiva llegan a ver de forma diferente aquello sobre lo que están investigando (Bowden & Marton, 1998). El uso de información es visto como trabajar con las complejidades de las diferentes maneras de utilizar la información.

APLICACIÓN DE LOS SEIS MARCOS EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL POSTGRADO

Los marcos del aprendizaje informado para la investigación también pueden ser utilizados para una mejor comprensión de nuestro contexto, o para aportar innovaciones.

Los marcos aportan una base a partir de la cual comprender las diferentes perspectivas de los colegas, de los estudiantes y de otros agentes interesados. Es posible que diferentes agentes adopten marcos diferentes, y también que los estudiantes puedan no adoptar siempre los mismos marcos que sus supervisores. Los marcos nos permiten hacer preguntas sobre las experiencias que en cada momento están viviendo nuestros alumnos, sobre aquellas en las que queremos que se impliquen, y sobre la manera como podríamos conseguirlo. También pueden ser utilizados para retornos, en tanto que supervisores, a adoptar orientaciones alternativas con nuestros estudiantes.

LOS INVESTIGADORES COMO PRACTICANTES DEL APRENDIZAJE INFORMADO

Al investigar sobre las Siete Caras del aprendizaje informado muchos de los participantes eran investigadores. ¿De qué manera podría ese modelo de uso de información para aprender ayudarnos en la comprensión de los procesos de uso de información seguidos por los investigadores? Fijándonos en cada una de las caras podemos establecer conexiones con los procesos bien asentados de uso de información por parte de la comunidad de los investigadores; por ejemplo:

- *Conciencia y comunicación de la información.* Generalmente los investigadores son miembros de una comunidad de investigadores, bien asentados en redes y foros relevantes de investigación, y utilizadores de los sistemas de comunicación propios de esa comunidad.

- *Fuentes de información.* Los investigadores están familiarizados con la gama de fuentes y espacios de información que les dan acceso a los debates, eventos e informes académicos, sociales o de las organizaciones.
- *Procesos de información.* Los investigadores tienen establecidas sus preferencias y estrategias personales a la hora de trabajar con la información.
- *Control de la información.* Los investigadores disponen de una valoración de las dimensiones de su trabajo que les permiten establecer las conexiones y las relaciones entre varios artefactos de información o ideas y la contribución en fase de desarrollo que ellos están haciendo.
- *Construcción de conocimiento.* Los investigadores entienden las bases relevantes de su investigación y son capaces de pensar críticamente sobre las disciplinas y los terrenos que se encuentran imbricados en sus propios procesos e intenciones de investigación. Tienen estrategias para dar el salto a nuevas áreas.
- *Extensión del conocimiento.* Los investigadores son conscientes de sí mismos y de su compromiso con los demás, y catalizadores de la innovación y del desarrollo de nuevas ideas o productos.
- *Sabiduría.* Los investigadores tienen que ser conscientes de las implicaciones sociales de su trabajo, de la necesidad de hacer un uso apropiado y sabio de la información en el curso de su investigación y en la comunicación de sus resultados tanto a sus colegas investigadores como a la comunidad más amplia.

SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL USO DE INFORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN

En el campo de las experiencias de aprendizaje entre los estudiantes de pregrado tenemos una serie de investigaciones que han analizado directamente diversos aspectos de la relación entre aprendizaje y uso de información (ver cap. 4). En el terreno de la investigación no disponemos de un corpus de investigaciones semejante. Se pueden sacar, sin embargo, algunas conclusiones a partir de la investigación disponible. Paso a proponer más abajo algunas relaciones posibles.

La naturaleza inseparable del uso de información y la investigación

En el entorno de la investigación resulta muy improbable que los investigadores experimentados se planteen el uso de la información como un proceso “separable”; al contrario, se trataría de algo totalmente integrado dentro del proceso de investigación. Constituye uno de los ingredientes esenciales que hacen posible el descubrimiento, el crecimiento personal o el cambio social. Téngase en cuenta, por ejemplo, la forma en que un investigador elige hacer uso de un artefacto de información –un documento, una obra de arte, una página Web, una bitácora o un podcast.

Stoan (1991) sugiere que los investigadores conceden relevancia a los documentos al reflexionar sobre ellos de formas que permiten a esos documentos casar con los planes que los investigadores están desarrollando. Podríamos decir que existe una interacción entre el artefacto de información y el plan de investigación mediada por la mente del investigador. Del mismo modo, Park (1993) sugiere explícitamente que los investigadores están “evaluando continuamente el valor de la información e interpretando una cita para aprender y darle forma al problema de investigación”. Como supervisores, tenemos que estar abiertos a la posibilidad de que los estudiantes de doctorado adopten planteamientos secuenciales en el uso de información, del tipo de los identificados por Lupton (2008, ver cap. 4), y tenemos que tener en cuenta cómo deseáramos influir en estos estudiantes en este campo.

La interpretación que hacen los investigadores sobre su campo de investigación puede influir en la forma en que usan y se implican con la información

La manera de ver los investigadores su propio campo de investigación forma parte del contexto para el uso de información, lo mismo que su percepción acerca de una práctica de información como las revisiones de la literatura. Es probable que los puntos de vista de los investigadores sobre lo que constituye, o no, su campo influyan sobre:

- Qué tipo de información podrían ver, o desear ver.
- Cómo interactúan sobre esa información.
- Cómo valoran su relevancia.
- Cómo juzgan o usan de otra manera la información.
- El carácter de la nueva información o conocimiento que generan.

Simple decisiones respecto de la información que podrían tener una influencia de largo alcance sobre la investigación se rigen por las maneras más amplias de ver el mundo. Para poder elegir, la gente tiene que ser consciente de las diversas maneras de ver que están disponibles dentro de su comunidad de investigación.

Un ejemplo de la forma en que los investigadores pueden plantearse sus objetos o sus dominios de investigación lo podemos encontrar en un estudio sobre las diversas maneras de vivir la investigación sobre las TICs por parte de los investigadores en tecnologías (Pham, Bruce & Stoodley, 2005). En conjunto se encontraron ocho maneras de ver la investigación en TICs y cada una de ellas construía su objeto y su dominio de investigación de diferentes formas:

- *La concepción como tecnología.* La investigación en TICs es vista como investigación que se dirige hacia lo tecnológico e incluye la manufactura de artefactos tecnológicos, el desarrollo de nuevos sistemas, o la creación de códigos.

Las raíces históricas de las TICs, su fundamentación en las matemáticas para ingenierías y en el aprendizaje mediante máquinas, por ejemplo, influyen en las características del campo. Los investigadores se centran en la tecnología, y su territorio aparece delimitado por el interés hacia aquellos artefactos que se utilizan en el entorno de la información: routers, conmutadores, ordenadores y aparatos móviles. La aplicación de la tecnología, como los sistemas de información médica, no se incluirían dentro del ámbito del campo.

- *La concepción como información.* La investigación en TICs es vista como investigación dirigida hacia el procesamiento de información, incluyendo seguridad, organización y almacenamiento de la información. Los investigadores se centran sobre la información, con la tecnología en segundo plano y vista como una herramienta para manipular la información. La utilización a la que se destina la tecnología –procesamiento de la información– delimita el terreno de la investigación. Desde este punto de vista las consideraciones acerca de los contenidos de la información están fuera del alcance del campo.
- *La concepción como tecnología y como información.* La investigación en TICs es vista como investigación dirigida tanto hacia la tecnología en sí como hacia la información, incluyendo actividades como acopio de información, provisión de información y seguridad de la información. Los investigadores se concentran simultáneamente en ambas facetas. La convergencia de la información con las TICs es parte integrante de la formación en este campo. El terreno a investigar abarca también a ambas concepciones, de manera que la investigación aislada de la información o de la tecnología no se considera como investigación en TICs.
- *La concepción de comunicación.* La investigación en TICs es vista como investigación dirigida hacia la experiencia de la comunicación entre la gente, incluyendo el desarrollo de estrategias de intercambio de información, métodos de transferencia de información, facilitación del pensar y apoyo al aprendizaje. Los investigadores se centran al mismo tiempo en la tecnología, la información y las personas, enfoque que se expresa por medio del interés en la comunicación. Para esta manera de ver las cosas, la red de relaciones entre personas, tecnología e información y el impacto de las TICs sobre la gente amplía el territorio de las TICs.
- *La concepción ubicua.* La investigación en TICs es vista como investigación dirigida hacia la aplicación de la tecnología a todas las facetas de la conducta humana; todos los aspectos del desarrollo, ejecución y mantenimiento de sistemas forman parte del campo, lo mismo que la aplicación de la metodología de las TICs en otras disciplinas. Los investigadores se centran en la aplicación y el uso de las TICs en cualquier entorno; en consecuencia, el territorio de la investigación en TICs es ilimitado.
- *Las concepciones sancionada, construida y dialéctica.* La investigación en TICs es vista como construida, no por los artefactos y por la ejecución, sino por

la gente. En la concepción sancionada, el campo de la investigación en TICs viene determinado por personas expertas en otras disciplinas y dominios; en la concepción construida, el campo aparece determinado por los investigadores implicados activamente en la investigación en TICs; y en la concepción dialéctica, el campo es objeto de negociación entre los objetivos de un investigador concreto y los expertos guardianes del propio campo.

Todos estos puntos de vista juntos conforman el campo de la investigación en TICs. Sin embargo, cada investigador concreto adopta diferentes maneras de ver para diferentes fines y en contextos también diferentes. Cada punto de vista es único y llevará a que diferentes mundos informacionales sean aceptados como relevantes. Por ejemplo, los investigadores que adoptan una concepción como tecnología puede que no interactúen con la literatura académica disponible; del mismo modo, puede ser que los investigadores que adoptan una concepción como información tampoco interactúen con la literatura disponible sobre tecnología. Y resulta más probable que los investigadores que adopten una concepción como tecnología y como información interactúen con la literatura de ambas vertientes. Una vez más, se trata de cuestiones a tener en cuenta cuando trabajamos con los estudiantes de investigación y postgrado en nuestros campos respectivos.

Los puntos de vista de los investigadores sobre la información pueden estar relacionados con sus concepciones sobre la importancia y el valor en la investigación

Cómo vean los investigadores la información y cómo juzguen su relevancia es algo que puede estar en relación con sus maneras de plantearse la importancia y el valor de la investigación. Bruce, Pham, y Stoodley (2004) preguntaron a varios investigadores sobre tecnologías de la información de diferentes subdisciplinas sobre cómo habían decidido si los proyectos sobre los que informaban en una serie de artículos de investigación eran importantes y valiosos, o no. Las respuestas de estos investigadores nos aportan algún esbozo sobre los investigadores como usuarios de información y sobre cómo pueden llegar a establecer sus juicios sobre la calidad o la relevancia de la información para la investigación. En total, se llegó a descubrir cuatro maneras diferentes de atribuir importancia y valor a los proyectos de investigación:

- *La importancia y el valor se viven como contribución a las metas personales.* Aquí el foco de los investigadores se centra sobre el interés o el beneficio profesional. ¿Contribuirá el proyecto a mi forma de enseñar o a mi carrera? De forma alternativa, puede que estén interesados fundamentalmente porque se les ha despertado la curiosidad. Los investigadores que viven la importancia y el valor de esta manera probablemente se plantearán la información y su uso con criterios similares en mente.

- *La importancia y el valor se viven como contribución a la economía de la investigación.* En este caso el enfoque de los investigadores recae sobre los aspectos económicos de la investigación. ¿El proyecto llevará a la promoción, financiación o empleo para los miembros del equipo? No se trata de cuestiones meramente personales, sino más bien una consideración a tomar en cuenta para el equipo de investigación en su conjunto. Para los investigadores que viven la importancia y el valor de esta manera, información valiosa será también aquella que contribuye a la evolución del grupo de investigación.
- *La importancia y el valor se viven como contribución al diseño del proyecto de investigación.* Aquí, los investigadores se centran en el diseño del proyecto: ¿Es el proyecto metodológicamente sólido? ¿Es riguroso y válido? ¿Es creativo? Para los investigadores que viven la importancia y el valor de esta manera la información valiosa contribuirá a la comprensión de los avances metodológicos y la interpretación.
- *La importancia y el valor se viven como contribución a los usuarios finales de los resultados de la investigación.* En este caso, el enfoque de los investigadores se centra en el impacto social de la investigación y en particular sobre cualquier tipo de consecuencias para la gente y para subgrupos sociales: ¿Servirá el proyecto para mejorar las prácticas actuales? ¿Supondrá una influencia constructiva sobre el mundo? Los investigadores que viven la importancia y el valor de esta manera probablemente tengan por información valiosa aquella que tenga impacto o les permita contribuir a tales resultados positivos.

LAS FORMAS DIVERSAS DE LA INFORMACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta sobre qué tipos y clases de información pueden presentarse en el proceso de investigación debe también seguir estando abierta. A la hora de pensar sobre el uso de información para investigar, tenemos que tomar en consideración los datos de investigación, la investigación previa documentada, la gente, las organizaciones, el arte, el entorno, las campañas políticas, las deliberaciones de los eruditos y las conversaciones de la vida cotidiana. Las cuestiones sobre qué constituye información y sobre las diferentes maneras de vivir la información en la investigación pueden sugerirnos, si las sometemos a reflexión, sendas útiles para nosotros mismos como investigadores y para los investigadores en periodo de formación. Resulta indudable que la información se constituye de manera diferente y aparece de forma también diferente en cada disciplina y subdisciplinas.

PREGUNTAS CLAVE QUE SURGEN DE ESTE CAPÍTULO –¿QUÉ PODEMOS APORTAR COMO EDUCADORES PARA HACER PROGRESAR ESTA AGENDA?

En el ámbito de la investigación se presentan muchas metas y objetivos para los que habría que utilizar información, además de muchos tipos y clases de información; en la actualidad la mayor parte de todo ello sigue estando muy poco investigado.

El aprendizaje informado y tu filosofía para la supervisión de la investigación

- ¿Cómo te planteas la investigación y el aprendizaje de la investigación?
- ¿Qué marcos del aprendizaje informado se ajustan mejor con tu práctica de la supervisión?
- ¿Qué relaciones eres capaz de ver entre tus puntos de vista sobre la investigación y tus marcos preferidos para el aprendizaje informado?
- ¿Cuáles son tus puntos de vista sobre tu objeto de investigación o sobre tu campo de investigación?

El aprendizaje informado y tus estudiantes de investigación y postgrado

- ¿Cuáles son los puntos de vista de tus estudiantes sobre la investigación y sobre aprender a investigar?
- ¿Qué marcos del aprendizaje informado podrían estar adoptando tus estudiantes de investigación y de postgrado?

El aprendizaje informado y tu práctica de supervisión

- ¿En la actualidad qué marcos para el aprendizaje informado predominan en tu práctica?
- ¿Cómo y en qué podría cambiar tu práctica de supervisión si adoptaras marcos alternativos?
- Describe tu práctica actual y tus propuestas de práctica futura.
- Identifica algo que tus alumnos están aprendiendo a investigar y plantéate a qué se podría parecer su experiencia en cada uno de los diferentes marcos.

El aprendizaje informado y la investigación en tu campo

- ¿Cómo utilizas la información como investigador?
- ¿Cuáles son los formatos importantes de la información en tu campo de investigación?
- ¿Cuáles son las prácticas importantes de información en tu campo de investigación?

- ¿Qué marcos del aprendizaje informado reflejan mejor la práctica o la pedagogía de la supervisión en tu campo o disciplina?
- ¿Cómo y en qué podrían contribuir los otros marcos?
- ¿Cómo ven los investigadores de tu comunidad su objeto y su territorio de investigación? ¿Cómo influye esto en lo que ellos aceptan como información relevante?

REFERENCIAS

- Akerlind, G. (2008). *An academic perspective on research and being a researcher: An integration of the literature*, *Studies in Higher Education*, 33(1), 17-31.
- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Brew, A. (2001). *Conceptions of research: A phenomenographic study*. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271-285.
- Bruce, C., Pham, B., & Stoodley, I. (2004). *Constituting the significance and value of research: Views from information technology academics and industry professionals*. *Studies in Higher Education*, 29(2), 219-239.
- Kiley, M., & Mullins, G. (2005). *Supervisors' conceptions of research: What are they?* *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 245-262.
- Lupton, M. (2008) *Information literacy and learning*. PhD thesis. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology. (Available at <http://adt.library.qut.edu.au>)
- Meyer, J., Shanahan, M., & Laugksch, R. (2005). *Students' conceptions of research. I: A qualitative and quantitative analysis*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 225-244.
- Pham, B., Bruce, C., & Stoodley, I. (2005). *Constituting information technology research: The experience of IT researchers*. *Higher Education Research and Development*, 24(3), 215-232.
- Park, T. K. (1993). *The nature of relevance in information retrieval: An empirical study*. *Library Quarterly*, 63, 318-51.
- Stoan, S. S. (1991). *Research and information retrieval among academic researchers: Implications for library instruction*. *Library Trends*, 39(3), 238-57.
- Wood, K. (2006). *Changing as a person: The experience of learning to research in the social sciences*. *Higher Education Research and Development*, 25(1), 53-66.

CHRISTINE SUSAN BRUCE

Los estudiantes de investigación y de postgrado y el aprendizaje informado

Traducción del cap. 8 de *Informed Learning* (Chicago: ALA/ACRL, 2008), por Cristóbal Pasadas Ureña [i]

RELATO INTRODUCTORIO

Jane y Steve ya llevan en la Universidad unos cuantos años y sus funciones como supervisores de investigación comienzan a expandirse. Están descubriendo que trabajar con los estudiantes de investigación y de postgrado y la necesidad de ayudar a los estudiantes a convertirse en independientes en su aprendizaje constituyen una influencia en el diseño del aprendizaje en el caso de los alumnos de pregrado. A medida que los alumnos que ya han vivido los enfoques del uso de información en sus años de pregrado se acercan a Steve y Jane para que les supervisen su trabajos de fin de carrera o de investigación de postgrado, se dan cuenta de que estos alumnos se encuentran mejor preparados para el entorno de investigación. Steve y Jane reconocen la necesidad de insertar aún más las competencias para la investigación en el currículo de pregrado.

La base cultural, académica y profesional de los estudiantes de postgrado y de investigación no está menos diversificada que la de la población de alumnos de pregrado. Steve y Jane creen que si las prácticas de información son importantes para la educación de pregrado, también tendría sentido que constituyeran un foco de atención tanto para los estudiantes de investigación y de postgrado como para sus supervisores. Aunque hay muchas prácticas de información asociadas con el postgrado y la investigación, descubren que una de ellas, la preparación de una revisión de la literatura, ya ha recibido considerable atención desde la perspectiva relacional. Trabajando con sus alumnos son capaces de utilizar las percepciones y las estrategias que surgen del panorama disponible sobre las diferentes maneras de los estudiantes de experimentar la revisión de la literatura.

Steve y Jane se quedan sorprendidos al descubrir cuán diversas pueden ser las diferentes maneras de experimentar la revisión de la literatura. Parece que su rol

i Traducción y publicación por la AAB con permiso de la autora y de la ACRL/ALA.



como supervisores es el de hacer que los estudiantes sean conscientes de esta diversidad y conducirlos a la adopción de la perspectiva relevante en cada estadio del proceso. Igual que con sus otras experiencias de formación en alfabetización informacional, descubren que el modelo relacional les informa sobre los focos de atención que los estudiantes necesitan adoptar para dominar una perspectiva concreta.

En este capítulo me dedico a explorar el aprendizaje informado en el contexto de los estudios de investigación y postgrado. Se abre con una visión panorámica sobre cómo experimentan la investigación los estudiantes. La idea misma del aprendizaje informado se presenta desde la perspectiva del alumno de postgrado, seguida de una exploración de la revisión de la literatura como ejemplo de práctica de información vista de diferentes maneras por los estudiantes de postgrado. Se describen las diferentes maneras de experimentar la revisión bibliográfica y su alcance. Finalmente se sugieren estrategias de reflexión para ampliar la experiencia de los estudiantes.

EL APRENDIZAJE INFORMADO SE SUSTENTA EN NUESTRA COMPRENSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDER A INVESTIGAR

Nuestra comprensión de la variación en la experiencia de aprender, enseñar o supervisar en el contexto de investigación en el postgrado no es tan amplia como en el caso del aprendizaje de pregrado. Igual que para esta última experiencia, podemos esperar que el trabajo eficaz con la información en tanto que investigadores ocurra en un contexto en el que los estudiantes, supervisores y otros investigadores adopten diferentes maneras de ver o de experimentar importantes aspectos de ese entorno. Igual que los alumnos de pregrado experimentan el aprendizaje de forma diferente, los estudiantes de investigación y de postgrado también experimentan la investigación de manera diferente. Aunque esto sea de alguna manera autoevidente, sin embargo solo hay una base embrionaria de investigación en la que sustentar esta noción. Dicha investigación, basada en análisis de contenido, indica que los estudiantes de postgrado que aprenden a investigar, en este caso predominantemente mujeres en Sudáfrica y Australia, podrían ver la investigación como:

- Acopio de información, incluyendo la recogida de datos para el análisis.
- Descubrimiento de la verdad, búsqueda de la verdad o establecimiento de lo verdadero acerca de algo.
- Proceso perspicaz que profundiza o amplía nuestra comprensión del conocimiento existente.
- Volver a buscar, retornar a las investigaciones previas y llevar a cabo nuevos descubrimientos.
- Encontrar soluciones a problemas o responder a preguntas (Meyer, Shanahan, & Laugksch, 2005).

Existe también una idea emergente de que los estudiantes de investigación en el dominio de la educación, y particularmente las mujeres, experimentan el aprendizaje de la investigación como cambio en tanto que personas. Algunas dimensiones de ese cambio como personas pueden ser el reconocimiento de posiciones epistemológicas alternativas, tratar de comprender los fundamentos de las perspectivas de los demás, darse cuenta de las diferencias en la naturaleza fundamental del aprendizaje, implicarse en una reflexión personal apreciando su papel en la interpretación y en la comprensión, y reconociendo las diferencias en la naturaleza de la práctica profesional (Wood, 2006).

AYUDAR A LOS ESTUDIANTES TIENE QUE VER CON LA COMPRENSIÓN DE SU EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE INFORMADO

Una de las finalidades de los programas de investigación y de postgrado consiste en atraer a los investigadores neófitos hacia comunidades de práctica significativas en su campo y en permitirles que experimenten la investigación y el uso de información en su proceso de investigación tal y como lo podrían hacer sus colegas más experimentados. Como supervisores, nuestra responsabilidad consiste en potenciar y mejorar la experiencia que ya tienen y hacerles vivir otras experiencias cuyo conocimiento nos pueda parecer deseable.

¿En qué experiencias de aprendizaje informado podemos esperar que se estén implicando nuestros estudiantes de investigación, quizás desde las primeras fases de sus estudios de doctorado? En lo que sigue he tratado de adaptar las Siete Caras del aprendizaje informado, identificando lo que ellas podrían significar para estos estudiantes:

- *Conciencia de la información y comunicación.* Los estudiantes de postgrado están en la fase de tratar de situarse en la comunidad de investigadores, de establecerse dentro de redes y foros de investigación relevantes, y de hacer uso de los sistemas de comunicación utilizados en esa comunidad.
- *Fuentes de información.* Los estudiantes de postgrado se están familiarizando con toda la gama de fuentes y espacios de información disponibles, que les dan acceso a recursos relevantes: académicos, organizacionales o sociales; debates, acontecimientos o informes.
- *Procesos de información.* Los estudiantes de investigación y de postgrado están mejorando sus preferencias y estrategias personales a la hora de trabajar con la información.
- *Control de la información.* Los estudiantes de investigación y de postgrado están apreciando cada vez más las dimensiones de su trabajo para establecer las relaciones y las conexiones entre varios artefactos de información o ideas y su posición emergente.

- *Construcción de conocimiento.* Los estudiantes de investigación y de postgrado necesitan comprender los fundamentos relevantes de la investigación y ser capaces de pensar de forma crítica sobre las disciplinas y los territorios que están ligados a sus intenciones y procesos de investigación.
- *Extensión del conocimiento.* Los estudiantes de investigación y de postgrado tienen que ser conscientes de sí mismos y de su implicación con los demás para convertirse en catalizadores de la innovación y el desarrollo de nuevas ideas o productos.
- *Sabiduría.* Los estudiantes de investigación y de postgrado tienen que ser conscientes de las implicaciones sociales de su trabajo, de la necesidad de hacer un uso apropiado y sabio de la información en el curso de su investigación y en la comunicación de los resultados de su trabajo a los colegas investigadores y a la comunidad más amplia.

El uso de información tal y como se describe más arriba comprende un extenso conjunto de procesos o de orientaciones que se aplican o se adoptan en muchas prácticas de información. Investigadores de todo tipo de campos y disciplinas se implican en una gama de prácticas de información que probablemente necesiten desarrollarse y pulirse a medida que los estudiantes de investigación se vayan adentrando en su itinerario del aprendizaje de la investigación. Entre esas prácticas pueden incluirse la búsqueda en archivos, la redacción de solicitudes de financiación, la elaboración de artículos de revista, la redacción de la tesis, las reseñas, el desarrollo de métodos y técnicas de investigación y la búsqueda de ejemplos del impacto de la investigación, entre otras. Estas prácticas resultarían de gran importancia para los estudiantes de investigación y de postgrado de cara a la búsqueda de potenciales empleos con gran carga de investigación, ya sea en grupos de investigación comerciales, gubernamentales o universitarios.

En la siguiente sección me centro en una de esas prácticas de información a través del marco Relacional, analizando las experiencias de los estudiantes de investigación en relación con la revisión de la literatura.

LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE INVESTIGACIÓN Y DE POSTGRADO SOBRE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Desde la perspectiva Relacional disponemos de percepciones sobre las diferencias fundamentales que se dan en las maneras de experimentar la revisión de la literatura por parte de los estudiantes de investigación y de postgrado (Bruce, 1994). Aunque no todas las disciplinas requieren de una implicación extensa con la literatura, la mayor parte de las disciplinas técnicas, científicas y de las ciencias sociales presupone la interacción con la literatura como demostración de competencia profesional.

¿Qué se necesita para ayudar a los estudiantes de investigación y de postgrado a que interactúen con la literatura y redacten revisiones de la literatura? Exactamente igual que el propio proceso más amplio de investigación, la revisión de la literatura constituye una práctica de información dentro de la cual se ejecutan los diferentes procesos de uso de información –mantenerse informado, búsqueda de fuentes, control de la información, aplicación de procesos personales, construcción de conocimiento, innovación, y uso sabio de la información. Sin embargo, la revisión de la literatura como práctica de información también puede ser vivida de manera muy diferente, y los estudiantes tienen que desarrollar su comprensión de esas formas diferentes de experimentar tales prácticas como parte del proceso de su conversión en investigadores. En el caso de la revisión de la literatura siete maneras distintas de experiencia han sido identificadas:

- *Revisión de la literatura como listado.* De acuerdo con esta concepción la revisión de la literatura es vivida como un listado o una colección de items que representan la literatura del área de estudio. El enfoque de los estudiantes recae sobre items separados, como presentaciones en conferencias, artículos de revista, monografías, periódicos, obras de creación y patentes. El listado puede adoptar la forma de una bibliografía anotada, incluyendo los elementos de una cita; una descripción de cada item, pudiendo ser crítica o no; palabras clave relevantes; y fuentes importantes (revistas, conferencias, sitios Web). Los estudiantes que viven la revisión de la literatura de esta manera pueden referirse a ella como “un listado de artículos relevantes”, “un listado exhaustivo” o “resúmenes concisos”.
- *Revisión de la literatura como búsqueda.* En este caso la revisión de la literatura es vivida como un proceso de identificación de la información o literatura relevante para el área de estudio. Los estudiantes se centran en el acto de buscar y encontrar recursos, lo que puede suponer la consulta de una fuente, como una base de datos o un artículo clave, para identificar la información útil. Los estudiantes que experimentan la revisión de la literatura de esta forma pueden referirse a ella como “exploración de materiales relevantes”, “aplicación de múltiples técnicas de búsqueda” o “encontrar información actualizada y relevante”.
- *Revisión de la literatura como panorama general.* Aquí la revisión de la literatura se vive como una investigación sobre lo publicado e investigado en el pasado y en el presente en una o más áreas de interés. El enfoque de los estudiantes se centra sobre la literatura en sí, la base de conocimientos o el discurso de la disciplina, incluyendo las metodologías de investigación. La investigación de la literatura puede ser activa, crítica y analítica; o pasiva, no crítica y descriptiva. Los estudiantes que experimentan la revisión de la literatura de esta manera pueden referirse a ella como “una mirada a través de la información pasada y actual”, “un examen del conocimiento actual en la disciplina” o “una valoración crítica”.

- *Revisión de la literatura como vehículo para el aprendizaje.* En este caso la revisión de la literatura es vivida como impactante sobre el investigador. Los estudiantes se centran en ellos mismos como investigadores y en su conocimiento y comprensión en desarrollo. Es probable que aparezca un elemento de uso de la revisión de la literatura como caja de resonancia para comprobar ideas o percepciones personales. Los estudiantes que viven la revisión de la literatura de esta manera es probable que se refieran a ella como “comprobación de nuestras propias observaciones”, “ampliación de nuestros conceptos”, o “comprensión de las dimensiones de un tema”.
- *Revisión de la literatura como facilitadora de la investigación.* Bajo este prisma la revisión de la literatura es vivida como relacionada específicamente con la investigación que se ha iniciado o que se está a punto de iniciar. Podría apoyar, influir, dirigir, dar forma o cambiar la investigación. El foco de los estudiantes se centra en su propio trabajo en diferentes estadios, desde identificar un tema, seleccionar una metodología, y aportar un contexto, hasta cambiar la dirección de la investigación. Los estudiantes que experimentan la revisión de la literatura de esta manera hablarán sobre ella como “un proceso dinámico que retroalimenta al proyecto de investigación”, “un cambio en muchos de los planes e ideas originales del investigador”, “un componente esencial del proceso de pensamiento para lograr las metas del estudio”, o “la espina dorsal de la investigación que hay que mantener a todo lo largo de ella”.
- *Revisión de la literatura como informe.* En este caso la revisión de la literatura se experimenta como una discusión escrita sobre la literatura, basándose en las investigaciones llevadas a cabo con anterioridad. El foco de los estudiantes se dirige hacia la estructuración de un discurso escrito sobre la literatura, que puede llegar a establecerse como parte constitutiva de la propia tesis o del informe de investigación. Los estudiantes que viven la revisión de la literatura de esta manera hablarán de ella como “un temible proceso de redacción” o “un informe sobre áreas de la literatura”.

Cómo ayudar a tus estudiantes de investigación

¿Qué clase de lenguaje utilizáis tú y tus estudiantes cuando habláis de sus revisiones de la literatura?

¿Hacia qué maneras de experimentar sus revisiones apuntan esas conversaciones?

¿Qué experiencias te gustaría que adoptaran tus estudiantes en el estadio actual de sus investigaciones para la tesis?

¿Cómo podrías orientar a tus estudiantes hacia las experiencias preferidas?

LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ALCANCE DE SU REVISIÓN DE LA LITERATURA

¿Cómo deciden los estudiantes de investigación dónde poner los límites cuando están haciendo la revisión de la literatura? ¿A qué deberían prestar atención, o no, cuando descubren nuevos mundos con implicaciones sobre sus áreas de interés? Se ha demostrado que los estudiantes de investigación de una amplia gama de disciplinas centran su atención en una o más de las ocho cuestiones diferentes que surgen cuando se plantean el problema del alcance (que describiremos más adelante en esta misma sección): interés actual, exhaustividad, amplitud, relevancia, autoridad, disponibilidad, actualidad y exclusión (Bruce, 2001). Estas maneras de contemplar el alcance de sus revisiones de la literatura pueden agruparse en torno a dos planteamientos:

- *Planteamiento subjetivo del alcance.* A este planteamiento pertenecen enfoques sobre amplitud, relevancia, autoridad y exclusión. En el planteamiento subjetivo la información es interpretada como subjetiva; la relevancia será establecida por el propio investigador en su interpretación de los documentos o de los artefactos de información; y se establecen relaciones cambiantes y en desarrollo entre esos documentos y el investigador
- *Planteamiento objetivo del alcance.* En este caso se encuadran los enfoques sobre interés actual, exhaustividad, disponibilidad y oportunidad. En el planteamiento objetivo la información se interpreta como objetiva y se prefieren las formas actuales de relevancia. La relevancia es considerada como un atributo del documento antes que como una relación con el proyecto de investigación establecida por el investigador.

Es probable que los planteamientos subjetivos resulten más beneficiosos para los estudiantes de investigación. La adopción de diferentes maneras de pensar sobre la información y la relevancia contribuirá a que su implicación con las revisiones de la literatura sea más manejable.

Los ocho enfoques que influyen en la forma como los estudiantes delimitan el alcance de sus revisiones de la literatura pueden ser descritos como sigue:

- *Interés actual.* Bajo esta forma de ver, los estudiantes centran su interés sobre el tema o materia de su investigación. Se trata del punto de vista más simple acerca del alcance de la revisión de la literatura. Los estudiantes están reconociendo que su revisión de la literatura tiene que ser sobre algo, sobre algún “tema”, y creen que los recursos incluidos deben tratar de ese tema. En el “tema” no se incluyen ni los antecedentes genéricos ni otros temas asociados o de apoyo. Este enfoque constituye un acercamiento más bien limitado a la revisión de la literatura, puesto que no reconoce que la literatura o los materiales de otras áreas

podrían ser de gran interés para la investigación en curso. Si tus estudiantes están adoptando este planteamiento, anímalos a tomar en consideración no solo las muchas facetas de su área sino también las posibles aportaciones de otras disciplinas o campos asociados.

- *Exhaustividad.* En este caso los estudiantes se centran en la necesidad de recuperar todos los posibles materiales del área de investigación. Están tratando de ser exhaustivos en su tratamiento. La preocupación por la exhaustividad ocupa un lugar importante en las consideraciones de los estudiantes sobre el alcance. Y a veces aparece entrelazada con las otras áreas de enfoque. Por ejemplo, un estudiante en busca de “la máxima cantidad de información relevante y actualizada” ligará este enfoque con el de la actualidad. Un estudiante que busque “toda la literatura relevante disponible” ligará este enfoque con el de disponibilidad. Es probable que los estudiantes que adopten este punto de vista lo encuentren, en cierto sentido, abrumador. Tienen que verse animados a abandonar sus intentos de exhaustividad y prestar atención, por el contrario, a aprender a discernir las obras representativas y significativas. Los estudiantes que trabajan en áreas emergentes y que encuentran pocas cosas a pesar de su insistencia en la exhaustividad tendrán que abrirse a otros campos relacionados.
- *Amplitud.* Bajo este prisma los estudiantes centran su atención en redactar algo que vaya más allá de su tema o campo de interés específico. Rebuscan en la información de base, en las disciplinas relacionadas y en las áreas de apoyo. El énfasis sobre la amplitud ya no es tan ambicioso como en el caso de la exhaustividad ni reduce indebidamente las áreas de interés de los estudiantes. Permite la exploración más allá de los confines de lo específico y es más flexible que el enfoque sobre el interés actual. Si tus estudiantes están adoptando esta visión, anímalos a comprender la interrelación entre sus diferentes áreas de interés y la relación de esas áreas con su propio ámbito de estudio.
- *Relevancia.* Aquí los estudiantes se centran sobre los materiales relevantes. La relevancia se distingue del interés actual en que la literatura puede ser considerada relevante aunque no esté dentro del campo de estudio. Por ejemplo, un estudiante que investigue sobre la tutoría entre colegas puede que esté también interesado en la literatura sobre la mentoría. Este enfoque se parece más estrictamente al interés en la relevancia psicológica que en la relevancia temática. Los estudiantes que adoptan esta manera de ver exploran diferentes campos de interés y construyen relaciones potenciales con su propio trabajo. Puesto que es probable que los criterios de relevancia vayan cambiando según va progresando el proyecto de investigación, los estudiantes se beneficiarían de la articulación de tales criterios.
- *Autoridad.* En este caso los estudiantes se centran en la literatura acreditada de importancia fundamental para su área de investigación. Como la exclusión,

se trata de un enfoque selectivo. Ese interés en la autoridad exige que los estudiantes sean capaces de evaluar críticamente los materiales, al tiempo que representa un cambio importante a favor del distanciamiento de la necesidad de exhaustividad.

- *Disponibilidad.* Bajo esta forma de ver, los estudiantes se centran en la facilidad de encontrar y acceder a la literatura. Es probable que se deje de lado aquello que no resulte fácil conseguir. Muchos estudiantes se muestran remisos a la hora de tratar de conseguir materiales que no están disponibles fácilmente, ya sea en formato electrónico, por medio de sus contactos personales o a través de bibliotecas de fácil acceso. El coste y los retrasos pueden convertirse en barreras a la hora de que los estudiantes obtengan documentos potencialmente válidos.
- *Actualidad.* Bajo este prisma los estudiantes centran su atención sobre la necesidad de una información oportuna o actualizada. Para esta experiencia los materiales históricos no resultan de interés en sí mismos, y los estudiantes no tienen siempre bien determinado el arco temporal de que se trata. Los estudiantes que adoptan esta visión deben ser animados a revisar recursos anteriores y a discutir sobre cómo y por qué están decidiendo qué es y qué no es relevante para su propia área de interés.
- *Exclusión.* Aquí los estudiantes se centran en la necesidad de excluir campos o formas concretas de información. Esto demuestra una aproximación selectiva antes que exhaustiva a la literatura. Aunque los estudiantes preocupados por la relevancia tendrían que tomar decisiones sobre qué no es relevante, ello no se hace normalmente de manera explícita. Los estudiantes se beneficiarían de ser explícitos acerca de lo que al final resultará excluido de sus revisiones de la literatura.

¿Cómo ayudar a tus estudiantes de investigación explorando juntos?

¿Qué lenguaje estáis utilizando tú y tus estudiantes cuando habláis sobre el alcance de sus revisiones de la literatura?

¿Hacia qué maneras de experimentar el alcance de sus revisiones apuntan vuestros debates?

¿Qué experiencias desearías que adoptaran tus estudiantes en este momento de sus estudios de investigación y de postgrado?

¿Cómo podrías orientar a tus estudiantes hacia las experiencias preferidas?

LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE INVESTIGACIÓN EN EL USO DE VOCABULARIO CONTROLADO EN LAS BÚSQUEDAS EN BASES DE DATOS

En el cap. 4 repasé diversas maneras de buscar en Internet por parte de los alumnos e identifiqué la necesidad de que ellos centren su atención tanto en la estructura del entorno de la información como en la calidad de los recursos a los que acaban accediendo para obtener el máximo beneficio para su aprendizaje de las interacciones con Internet. Los estudiantes de investigación y de postgrado tienen que poseer una buena comprensión de las bases de datos estructuradas disponibles vía Internet para acceder a la literatura de investigación.

En nuestro entorno contemporáneo en línea tanto los investigadores como los estudiantes de investigación tienen que entender la diferencia entre las bases de datos generadas por ordenador y aquellas otras en las que la intervención humana aporta un nivel superior de control de cara a lo que buscan. Por ejemplo, si alguien está usando la Web of Science para buscar referencias, no existe control de las formas citadas, y el que busca tiene que identificar todas las formas posibles en que podrían aparecer las citas.

Un aspecto importante de esas bases de datos estructuradas con las que los estudiantes de investigación tienen que interactuar es el de los vocabularios controlados, diseñados para hacer posible un diálogo con sentido entre quien busca y la base de datos. Klaus (2000) sugiere que el proceso de interacción con la literatura de investigación por medio de una base de datos puede compararse a un “diálogo en línea”, y que el vocabulario controlado aplicado para conectar items semejantes en la base de datos representa un lenguaje compartido utilizado tanto por la propia base de datos como por el que busca.

Si es usado de manera adecuada por el creador de la base de datos y por el usuario, el vocabulario controlado se asegurará, por ejemplo, de que un investigador en busca de materiales sobre desastres medioambientales encuentre los recursos relevantes, incluso aunque la frase desastre medioambiental no aparezca en ninguna parte del texto de los artículos incluidos en la base de datos. De igual modo, el investigador puede usar el vocabulario controlado para identificar otros términos que puedan resultar útiles para la búsqueda, por ejemplo, *desastres naturales* o *derrames de petróleo*. La mayor o menor extensión de lo que se llama *colocación* (agrupamiento de los materiales semejantes) en la base de datos dependerá de la relativa intervención de humanos o de ordenadores en el desarrollo de la base de datos.

Klaus establece que los estudiantes de investigación pueden ver al vocabulario controlado como:

- *Indistinguible*. Trabajando desde esta perspectiva los estudiantes no saben de la existencia del vocabulario controlado y poseen una visión naíf del lengua-

je necesario para la interacción con la literatura de investigación. Cuando los estudiantes no entienden cómo está controlada la base de datos es probable que lo que hagan sea generar palabras clave relacionadas con el tema y confiar en que cuando las introduzcan en la base de datos recuperarán un listado para consultar. El foco de los estudiantes se centra en el procesamiento o en la consulta de grandes conjuntos de registros recuperados en busca del material relevante.

- *Inseparable*. Desde esta perspectiva los estudiantes saben de la existencia del tesoro y consideran que es inseparable. El lenguaje controlado puede ser aplicado para determinar la relevancia del material recuperado (los descriptores o las palabras clave aparecen en el registro) o como catalizador para descubrir más materiales adicionales (descriptores y palabras clave no previstas aparecen en un registro recuperado y serán usadas para una nueva búsqueda). Los estudiantes se centran en el lenguaje contenido en la base de datos.
- *Separable*. Trabajando desde esta perspectiva los estudiantes saben que el lenguaje controlado posee entidad propia separada de la base de datos; lo ven como un mecanismo de organización y como medio de comunicación. Si se usa esta lente, es probable que los estudiantes exploren exhaustivamente la versión en línea del vocabulario controlado para mejorar su búsqueda y la respuesta de la base de datos. Algunos estudiantes serán capaces de descubrir las limitaciones de la base de datos y de reconocer la necesidad de volver a pensar sobre el sentido del concepto sobre el cual están buscando. Ven, por tanto, la necesidad de mirar más allá del propio sistema a los puntos de vista establecidos entre la comunidad de expertos. El foco de los estudiantes se centra sobre el lenguaje de la base de datos, pero también sobre el lenguaje más amplio de su comunidad de investigación.

¿Cómo ayudar a tus estudiantes reflexionando y hablando juntos sobre estas cuestiones?

¿Qué lenguaje estás utilizando cuando escribes acerca de tus investigaciones?

¿Qué clase de lenguaje está siendo utilizado por los colegas que escriben sobre el mismo dominio de investigación?

¿Qué lenguaje estáis utilizando tú y tus estudiantes para buscar recursos relevantes en la biblioteca o en la red?

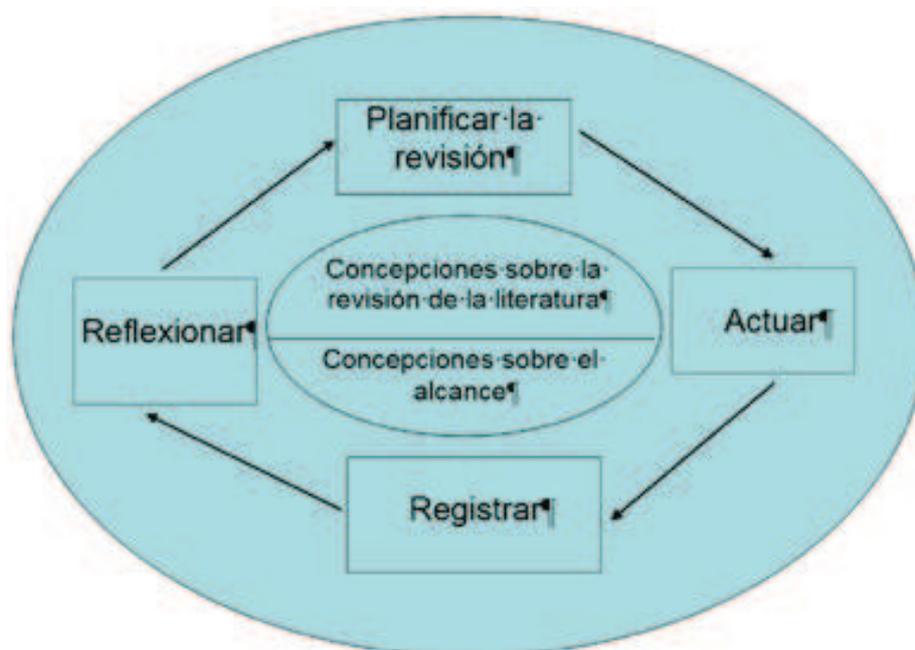
Comprueba con un bibliotecario si podríais tener necesidad de saber, tanto tú como tus estudiantes, qué bases de datos de las que usáis tienen vocabulario controlado asociado, y cuáles no.

EL APRENDIZAJE INFORMADO SIRVE PARA REFLEXIONAR SOBRE LAS PRÁCTICAS DE INFORMACIÓN

Como ya he mostrado en el cap. 4, es posible diseñar modelos enraizados en las experiencias de los estudiantes para ayudar a facilitar la reflexión y para conseguir aquellas experiencias que desearíamos ver adoptadas por nuestros alumnos. Las maneras de ver la revisión de la literatura por parte de los estudiantes de investigación podrían ser también desarrolladas como modelo reflexivo en el que, junto con los estilos personales de manejo de información o la heurística, conforman el núcleo mismo del proceso de reflexión (ver fig. 8.1).

Figura 8.1

Modelo reflexivo para la revisión de la literatura (adaptado de Bruce, 1996)



A los estudiantes se les puede estimular con preguntas para la reflexión basadas en la gama completa de experiencias, animándolos de esta manera a abordar todas las facetas del fenómeno. Entre las preguntas que he podido desarrollar para estudiantes de muchas disciplinas a lo largo de los años se incluyen las siguientes:

Preguntas para ayudar a planificar la revisión de la literatura

- ¿Qué es y en qué consiste una revisión de la literatura y por qué estoy yo haciendo una? (reflexión personal sobre el fenómeno)
- ¿Qué recursos tengo ya? (listado)

- ¿Qué tendría que estar buscando ahora, dónde debo hacerlo y qué necesito hacer para identificar los materiales? (búsqueda)
- ¿Cuáles son las áreas relevantes clave para mi investigación, y qué tipo de materiales tengo que incluir o excluir? (panorámica general)
- ¿Sobre qué cosas tengo que aprender? ¿Qué ideas espero comprobar? (vehículo para el aprendizaje)
- ¿Qué aspectos de mi investigación requieren dirección o apoyo? (facilitador)
- ¿Cuáles son mis puntos de vista sobre la literatura y cómo y dónde debería informar acerca de ellos? (informe de investigación)

Preguntas para ayudar a llevar a cabo la revisión de la literatura

- ¿Cómo se podría mejorar el diseño de mi revisión de la literatura? ¿Necesito ahondar en la estructura y en los argumentos? (reflexión sobre el fenómeno en su conjunto)
- ¿Cuál es la situación actual de mi listado de referencias o bibliografía? ¿Qué aspectos habría que actualizar? ¿Se detectan algunas debilidades a superar? (listado)
- ¿Qué búsquedas he llevado a cabo durante las dos últimas semanas? ¿Hay algunas áreas nuevas que me hayan interesado y sobre las que habría que hacer alguna búsqueda adicional? (búsqueda)
- ¿Qué he leído recientemente? ¿He encontrado tiempo suficiente para leer recientemente? (visión general)
- ¿Qué he descubierto a partir de mis lecturas de las dos últimas semanas? ¿Cómo y en qué ha cambiado o se ha desarrollado mi comprensión del área en la que estoy trabajando? (vehículo para el aprendizaje)
- ¿Cómo podría influir en mi investigación lo que he leído? ¿Me han inspirado mis lecturas nuevas ideas que debería tomar en consideración, desarrollar o incorporar? (facilitador)
- ¿He escrito algo sobre lo que he leído? ¿Necesito replantearme cómo encaja lo que he leído en mi investigación? (informe)

He invitado a estudiantes a utilizar estas preguntas en talleres y para reflexión personal en diálogo con sus supervisores. Cada una de ellas está diseñada para centrar la atención sobre una experiencia concreta de la revisión de la literatura y, en general, para asegurarnos de que los estudiantes de investigación adoptan un enfoque de 360 grados sobre la parte de su proceso de trabajo que posee el potencial para influir profundamente en su programa de investigación.

¿EXISTE UNA POSIBLE RELACIÓN ENTRE USO DE INFORMACIÓN Y LA EXPERIENCIA DE APRENDER A INVESTIGAR?

De la misma manera que podemos sugerir una relación entre las formas de usar la información y el aprendizaje, podemos también considerar la posibilidad de una relación entre las maneras de usar la información y el aprendizaje de la investigación. Aunque no disponemos de resultados de investigación al respecto sobre los que poder basarnos, mi experiencia como supervisora sugiere lo siguiente.

Las maneras de ver ciertas prácticas concretas de información pueden estar relacionadas con el planteamiento de la investigación

Es posible que algunas concepciones específicas de la investigación, tal y como las ha identificado Brew (2001), puedan aparecer asociadas con las diversas maneras de experimentar una práctica de información. Por ejemplo, las concepciones de la investigación pueden estar ligadas a las concepciones de la revisión de la literatura de estas maneras:

- La concepción de la investigación como dominio puede estar ligada a las concepciones de la revisión de la literatura como listado y como búsqueda.
- La concepción de la investigación como estrato puede aparecer ligada a la concepción de panorama general de la revisión de la literatura.
- La concepción de la investigación como viaje puede aparecer ligada a las concepciones de la revisión de la literatura como vehículo para el aprendizaje y como facilitadora de la investigación.
- La concepción de la investigación como comercio puede estar ligada a la concepción de la revisión de la literatura como informe.

Las maneras de ver la investigación y su propio terreno u objeto que adquieren los estudiantes de investigación y de postgrado pueden estar relacionadas con su implicación con el entorno de la información

En el capítulo anterior propuse que las formas de ver sus propios dominios de investigación por parte de los investigadores pueden influir en la manera como la información conforma su trabajo. Es posible hacer esta misma proposición en el caso de los estudiantes de investigación y de postgrado. Sus puntos de vista sobre su propio dominio de investigación pueden influir en:

- Qué información podrían consultar, o querer consultar.
- Cómo interactúan con esa información.
- Cómo juzgan la relevancia de la información.
- Cómo juzgan o utilizan de otra manera la información.
- El carácter de la nueva información o conocimiento que generan.

Mis alumnos de investigación y de postgrado trabajan, sobre todo, en campos que tienen que ver con las TICs. La investigación que realicé con mis colegas nos muestra que los estudiantes de investigación en TICs pueden contemplar su investigación como algo que tiene que ver con el desarrollo de software, las prácticas de información, la interacción entre personas y tecnología, la aplicación de las TICs a otras disciplinas, o el impacto social de la tecnología. Algunos de ellos consideran que la investigación en TICs es lo que los demás expertos declaran que es la investigación en TICs. Pero otros, igual que sus compañeros más experimentados, se ven a sí mismos como protagonistas de la evolución del dominio (Bruce, Stoodley & Pham, 2007, manuscrito, ver cap. 7).

Como supervisora, me doy cuenta de que cada una de estas subáreas que los estudiantes ven como abarcadas dentro del campo de la investigación en TICs presenta una base de investigación diferente y un entorno de información diferente. Las interpretaciones de nuestros estudiantes acerca de lo que constituye su territorio de investigación pueden llevarlos a admitir las diferentes formas de información, de resultados de investigación y de metodologías como relevantes para sus esfuerzos investigadores. Por ejemplo, los ingenieros de software que se dedican a crear programas de aprendizaje probablemente no perciban de manera inmediata la relevancia para su trabajo de las investigaciones sobre las experiencias de aprendizaje de los alumnos, o el posible uso de los resultados de tales investigaciones para el diseño de sus herramientas. Del mismo modo, los estudiantes que investigan sobre el aprendizaje con TICs probablemente no se den cuenta de la relevancia de la investigación sobre la tutoría inteligente. Y, sin embargo, una interpretación más abierta del territorio de investigación nos llevará a un intercambio fecundo más eficaz.

Mi función en tanto que supervisora que pretende hacer avanzar la agenda del aprendizaje informado consiste en:

- Comprender la interrelación entre la percepción que tienen los estudiantes de su campo de investigación y sus experiencias con la información, así como el impacto potencial sobre los resultados de su investigación; y
- Retarlos a que adopten unos puntos de vista más fructíferos sobre su dominio, y al mismo tiempo a que se impliquen con el contexto informacional más amplio.

PREGUNTAS CLAVE QUE SURGEN DE ESTE CAPÍTULO —¿QUÉ PODEMOS HACER COMO EDUCADORES PARA HACER PROGRESAR ESTA AGENDA?

La reflexión sobre la experiencia del aprendizaje informado de los estudiantes en el contexto del aprendizaje de la investigación nos puede llevar a estrategias tanto en apoyo de nuestros estudiantes como para profundizar en nuestra comprensión de sus procesos.

El aprendizaje informado y tu filosofía de la supervisión

- ¿Qué prácticas de información son importantes para tí como investigador y como supervisor de investigación?
- Como investigador, ¿qué experimentas como información?
- Como supervisor, ¿qué te gustaría que tus estudiantes experimentaran como información?

El aprendizaje informado y tus estudiantes

- ¿Con cuál de las Siete Caras del aprendizaje informado se sienten cómodos tus estudiantes?
- ¿Cómo podrías ayudarles a adoptar la gama completa de experiencias?
- ¿Qué experimentan tus estudiantes como información?
- ¿Qué maneras de ver la revisión de la literatura adoptan tus estudiantes? ¿Cuál de ellas elegirías para estimular en las diferentes etapas del viaje de investigación?
- ¿Existen otras maneras de ver la revisión de la literatura que sean importantes para tu disciplina?

El aprendizaje informado y tu práctica o tu pedagogía de la supervisión

- ¿Cómo podrías utilizar las Siete Caras para influir en tu práctica de supervisión?
- ¿Cómo puedes animar a la adopción de aquellas caras con las que prefieres que trabajen tus estudiantes en momentos y fases concretas?
- ¿Cómo puedes llevar a tus estudiantes a diferentes maneras de pensar sobre su terreno y objeto de investigación?
- ¿Qué estrategias podrías aplicar para llamar la atención sobre la posibilidad de que los puntos de vista de tus estudiantes sobre la investigación y sobre su área influyan en el entorno de información que eligen?

REFERENCIAS

- Brew, A. (2001). *Conceptions of research: A phenomenographic study*. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271-285.
- Bruce, C. S. (1994). *Research students' early experiences of the dissertation literature review*. *Studies in Higher Education*, 19(2), 217-30.
- Bruce, C. S. (1996). *From neophyte to expert: Counting on reflection to facilitate complex conceptions of the literature review*. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *Frameworks for postgraduate supervision and research* (pp. 239-253), Lismore, New South Wales, Australia: Southern Cross University Press.

- Bruce, C. S. (2001). *Interpreting the scope of their literature reviews: Significant differences in research students' concerns*. *New Library World*, 102(4/5), 158-165.
- Bruce, C. S., Stoodley, I., & Pham, B. (2007, manuscript). *Constituting information technology research: The experience of IT research students*.
- Klaus, H. (2000). *Understanding scholarly and professional communication*. In C. Bruce & P. Candy (Eds.), *Information literacy around the world: Advances in programs and research* (pp. 209-222). Riverina, Australia: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Meyer, J., Shanahan, M., & Laugksch, R. (2005). *Students' conceptions of research. I: A qualitative and quantitative analysis*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 225-244.
- Wood, K. (2006). *Changing as a person: The experience of learning to research in the social sciences*. *Higher Education Research and Development*, 25(1), 53-66.

CHRISTINE SUSAN BRUCE

El apoyo al aprendizaje informado en toda la organización

Traducción del cap. 9 de *Informed Learning* (Chicago: ALA/ACRL, 2008), por Cristóbal Pasadas Ureña [i]

RELATO INTRODUCTORIO

A Jane y Steve les están pidiendo que ejerzan influencia en su institución. Ya han pasado unos pocos años desde que comenzaron su andadura como profesores universitarios. Han sido promocionados a puestos de categoría superior y ahora se espera de ellos que asuman un papel de liderazgo más acentuado a la hora de influir en las políticas de sus departamentos y entre sus colegas. Cada uno de ellos es responsable de diversos programas de estudio y a menudo son invitados a explicar su trabajo y sus planteamientos curriculares con las prácticas de información y a animar a sus colegas en otras facultades y escuelas a que exploren también las estrategias de aprendizaje que se basan en las prácticas de información de sus respectivas disciplinas. La institución de Steve y Jane y muchas otras instituciones ahora ya disponen de políticas bien desarrolladas acerca del aprendizaje informado, o sobre la formación en alfabetización informacional, que exigen que los que aprenden se conviertan en usuarios creativos, reflexivos y éticos de la información como parte de su experiencia universitaria.

Steve y Jane tienen que tomar en consideración la gama de actores y grupos de interés involucrados en todo el proceso y los tipos de cultura organizacional requeridos para que este diseño del aprendizaje resulte posible. No todo el mundo dentro de la comunidad universitaria es consciente de la importancia de incrustar las prácticas de información en el currículo o de la necesidad de aumentar la conciencia de los estudiantes respecto del entorno de la información y de su interacción con ella. Steve y Jane organizan un simposio patrocinado por los Vicerrectorados de Alumnos y de Docencia-Aprendizaje y por la Biblioteca Universitaria para visualizar mejor el carácter unificado del aprendizaje informado. En ese simposio invitan

i Traducción y publicación por la AAB con permiso de la autora y de la ACRL/ALA.



a colegas y estudiantes a discutir sobre sus respectivas experiencias y también a investigadores y otros docentes a llevar a cabo talleres que sean de interés para el profesorado de diferentes procedencias y bases disciplinares.

¿Qué condiciones hay que establecer para que el aprendizaje informado pueda florecer? ¿Cómo pueden colaborar diferentes miembros de la universidad y demás comunidades de aprendizaje en la promoción del aprendizaje informado? En este capítulo me dedicaré a explorar las vías a través de las cuales podríamos influir en nuestras respectivas organizaciones elevando el nivel de concienciación sobre el aprendizaje informado. Propongo el planteamiento RACII para tratar de lograr el cambio. En él se identifican cinco puntos de enfoque: Reconocer los diferentes roles y perspectivas; Aceptar la diversidad; Cambiar gracias al apoyo; Implicarse en el estudio de la docencia y el aprendizaje; e Investigar para el futuro. Y luego me centraré en cómo se podrían utilizar los modelos de los Seis Marcos y de las Siete Caras para promover una verdadera excelencia docente, para acabar resaltando algunas percepciones sobre las perspectivas disciplinares en torno a la pedagogía de la alfabetización informacional.

EL APRENDIZAJE INFORMADO EN TODA LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA COLECTIVA

Conseguir el cambio es una tarea fundamental en cualquier contexto en el que tenga que ocurrir. Los promotores de nuevos planteamientos respecto del currículo o del aprendizaje tienen que ser conscientes de lo que conlleva y cuesta conseguir el cambio. ¿Qué condiciones habría que establecer para que puedan prosperar nuevos rumbos tales como el aprendizaje informado?

Al asumir el rol de promotores y defensores de la excelencia docente abogando por el aprendizaje informado, podemos adoptar un planteamiento relacional de nuestra tarea. Ello implicaría contemplar como función nuestra la de influir en la conciencia colectiva de la organización estableciendo como nuestro objetivo el aprendizaje del personal tanto en el plano individual como en el colectivo.

Bowden y Marton (1998) describen el carácter de la conciencia colectiva en relación con el aprendizaje y la investigación. Al primero lo describen como “el grado de concienciación de los profesores y de los estudiantes en relación con las maneras de ver las cosas por parte del otro grupo”; y a la segunda como “el grado de concienciación de los investigadores y de los estudiantes de postgrado en relación con las maneras de ver las cosas por parte del otro grupo” (p. 196). La idea de la conciencia colectiva también tiene una interpretación al nivel de la organización. En este caso será descrita como el punto hasta el cual los miembros de una organización son

“conscientes (conocedores) de las maneras como los fenómenos de preocupación común son vistos por otros miembros” (p. 201). La conciencia colectiva abarca tanto a lo que es común como a lo que resulta complementario. Para que se beneficie la organización en su conjunto habrá que colocar bajo los focos a estas diferentes maneras de pensar.

En relación con la expansión del uso del aprendizaje informado, influir en la conciencia colectiva de una organización o de un departamento significará:

- Poner al aprendizaje informado en el punto de mira.
- Aumentar la conciencia acerca de las maneras comunes y complementarias de plantearse el aprendizaje informado en toda la organización.

Tal y como ya he sugerido, esto puede lograrse adoptando como objetivo el aprendizaje del personal a nivel individual y colectivo. Aquí, el aprendizaje colectivo ocurre cuando el personal comparte sus diferentes maneras de entender su práctica profesional y la comunidad universitaria se mueve hacia una comprensión compartida de lo que es el aprendizaje y de los importantes fenómenos a él asociados, como el aprendizaje informado (Bruce, Chesterton, & Grimison, 2002).

EL PLANTEAMIENTO RACII PARA LOGRAR EL CAMBIO CURRICULAR

Es probable que el aprendizaje informado, como otros muchos abordajes innovadores, solo pueda prosperar en una cultura que valore la docencia y el aprendizaje. El planteamiento RACII propone un marco amplio que exige un compromiso muy fuerte con la enseñanza y el aprendizaje de calidad en toda la organización. También sugiere estrategias clave para centrar los enfoques sobre el aprendizaje informado en diferentes aspectos de la cultura docente y de aprendizaje. Los cinco componentes del planteamiento RACII son:

1. Reconocer los diferentes roles y perspectivas.
2. Aceptar la diversidad.
3. Cambiar con apoyos.
4. Implicarse en el estudio de la docencia –incluyendo la evaluación.
5. Investigar para el futuro.

Aunque el planteamiento RACII aparece aquí descrito con una atención particular al entorno universitario, sin embargo puede ser adaptado fácilmente a otras organizaciones o entornos laborales que promuevan el aprendizaje informado.

Con RACII se pretende prestar apoyo al compromiso institucional para con el aprendizaje informado o la alfabetización informacional, que comprende cuatro partes interrelacionadas e interdependientes:

- Recursos que faciliten el aprendizaje de unas competencias específicas, por ejemplo, tutoriales para mejorar las competencias de información basada en la Web.
- Currículos que ofrezcan la oportunidad de aprender competencias concretas a partir de tutoriales para aprendizaje a ritmo personalizado, profesores, bibliotecarios, o compañeros.
- Currículos que incluyan actividades de aprendizaje que requieran la aplicación de prácticas de información académicas, profesionales o específicas de una disciplina.
- Currículos que requieran reflexión sobre la experiencia del aprendizaje informado.

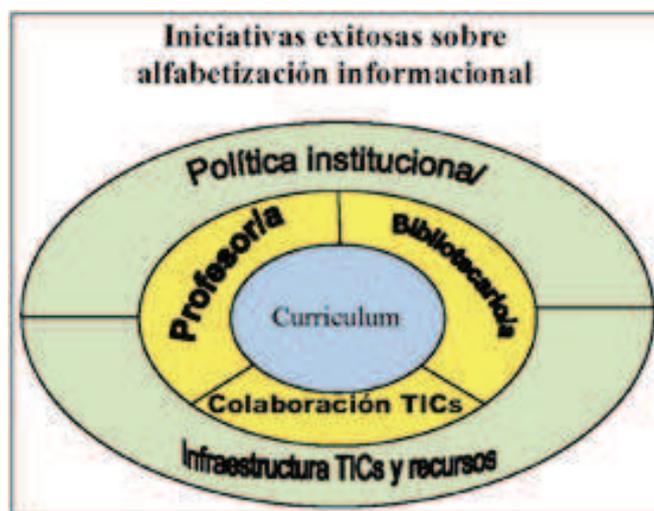
Reconocer los roles y perspectivas diferentes

El aprendizaje informado es una responsabilidad compartida. Para desarrollar una cultura favorecedora del aprendizaje informado necesitamos reconocer el papel que desempeñan muchos individuos y unidades de la organización, no solo dentro de la universidad, sino también en las empresas y en la comunidad. Muchos roles y colaboraciones entre diferentes personas hacen posible llevar las prácticas de información al currículo. Por consiguiente, resulta necesario que alguien que asuma el rol de promoción trabaje horizontal y verticalmente a través de toda la estructura organizacional.

Las iniciativas exitosas respecto del aprendizaje informado consiguen cambios curriculares. En la fig. 9.1 que sigue, el currículo aparece en el núcleo mismo del marco requerido para las iniciativas exitosas. Como apoyo al currículo están las colaboraciones entre profesores y profesionales de la información y de las TICs, incluidos los bibliotecarios. Y como apoyo a esas colaboraciones nos encontramos con las políticas institucionales y las infraestructuras de información y de TICs necesarias para el aprendizaje informado.

Normalmente las infraestructuras de información y de TICs ya están en gran medida disponibles para las finalidades del aprendizaje informado. Pero allí donde no lo estén probablemente serán necesarios una planificación y unos presupuestos sustanciales para asegurarse de su disponibilidad durante un amplio periodo de tiempo.

Figura 9.1
Componentes clave de las iniciativas de aprendizaje informado exitosas



Las iniciativas sobre aprendizaje informado pueden verse también sustentadas por las políticas globales relativas a las capacidades de los graduados y al aprendizaje a lo largo de la vida. Este enfoque más amplio aporta un contexto importante para el aprendizaje informado. La promoción del aprendizaje informado también se puede integrar dentro de las declaraciones más genéricas sobre las filosofías y los principios y valores de la universidad. Podemos prestar atención no solo a los beneficios para las empresas, la economía y los individuos en busca de actualización y de renovación profesional, sino también a los rasgos de potenciación del aprendizaje informado en contextos personales y comunitarios, a las cuestiones de justicia social y a las dimensiones éticas del aprendizaje informado.

Consejos para la promoción de la excelencia docente a través del aprendizaje informado

Utilizar los mecanismos y procesos de aprobación y revisión de planes de estudio, cursos y asignaturas para hacer seguimiento de la inclusión del aprendizaje informado en el currículo. Asegurarse de que las políticas y los recursos sirven de apoyo a los rumbos deseados.

Aceptar la diversidad –incluso en el bloque de estudiantes

La diversidad de puntos de vista y de planteamientos es algo de lo que hay que congratularse, y en un entorno que valora la creatividad y la reflexión nunca debería ser objeto de políticas disuasorias. Al animar a la adopción del aprendizaje informado es probable que nos encontremos con esa diversidad bajo muchas formas, todas

las cuales deberán ser reconocidas y apoyadas para que contribuyan al rumbo más amplio de la organización. Nos encontraremos con la diversidad en:

- *Los diversos puntos de vista de los colegas acerca del aprendizaje informado y sobre cómo enseñarlo.* Tal y como ya he mostrado en capítulos anteriores, muchos tipos de experiencias diferentes contribuyen a la extensa experiencia académica, profesional y cívica del aprendizaje informado. Cada persona implicada en el aprendizaje informado aporta sus propias experiencias al respecto y tiene sus propios puntos de vista sobre la forma en que mejor se podría enseñar para conseguirlo. Tal y como también he mostrado en capítulos anteriores, resulta de gran importancia permitir la coexistencia de tales puntos de vista diferentes e introducirlos de manera conjunta en el currículo mediante mecanismos que faciliten el logro de los resultados de aprendizaje planificados. Las decisiones más importantes para el cambio curricular tienden a concentrarse en torno a un énfasis relativo sobre determinados puntos de vista, antes que en la elección de un punto de vista frente a otro.
- *Los distintos roles que podemos adoptar nosotros y los demás como agentes del cambio.* Conseguir el cambio implica la asunción de muchos roles. Puede que el personal se vea obligado a desempeñar las funciones de aseguramiento de la calidad, de innovación y de facilitamiento. Puede que también se encuentre presionado a asumir esos roles por los colegas. La mayoría de nosotros sabe que prefiere trabajar de una determinada manera en tanto que agentes del cambio, pero puede que debamos concienciarnos de nuestro propio estilo y abrirnos a posibles modificaciones para cubrir las necesidades de quienes nos rodean. De forma alternativa, puede que necesitemos identificar a posibles socios que asuman esas diferentes funciones.
- *Las distintas motivaciones de los participantes.* Nuestros colegas se decidirán a participar en la agenda del aprendizaje informado por muchas razones. ¿Por qué razón podrían verse implicados? Quizás porque quieren, porque les gusta experimentar, porque no tienen más remedio, porque pueden ver los beneficios para sus alumnos, o porque lo ven beneficioso para su propia carrera docente. El énfasis sobre el compromiso con el estudio de la enseñanza (ver más adelante) puede a veces suministrar una amplia gama de necesidades y de motivaciones.
- *Las necesidades y motivaciones de los alumnos.* Los estudiantes embarcados en el aprendizaje informado también aportarán múltiples necesidades y motivaciones, en parte como resultado de una diversidad cada vez mayor en el propio conjunto de los estudiantes. La diversidad entre los estudiantes puede proceder del género, del entorno cultural, de las circunstancias familiares, de los compromisos laborales o de la afinidad tecnológica, entre otros factores. Animar al personal y a los alumnos a colocar algo de énfasis sobre el marco de Relevancia personal para el aprendizaje informado y a utilizar portafolios para

determinados aspectos de la evaluación puede ayudar a atraer la atención de los estudiantes hacia las maneras como están siendo abordadas sus necesidades.

Consejos para la promoción de la excelencia docente a través del aprendizaje informado

Recoger diversos planteamientos del aprendizaje informado mediante la presentación electrónica de un portafolio de estrategias, incluidos los trabajos de los alumnos.

Cambio con apoyos

Para conseguir apoyo en favor del aprendizaje informado puede resultar útil tomar en consideración los siguientes valores cuando hay que desarrollar y ejecutar los programas. Estos “posibilitadores de programas de éxito” (Bruce, Chesterton, & Grimson, 2002) fueron identificados como parte de la ejecución en toda la universidad de una iniciativa de cambio curricular en apoyo de la integración y de la inserción del uso de información en el currículo:

- *Inclusividad*, que asegura que el personal de diferentes disciplinas y departamentos de toda la organización se ve implicado.
- *Exhaustividad*, que asegura que todos los sitios y campus de la institución tienen la oportunidad de participar.
- *Gestión*, que se asegura de que las estrategias de comunicación horizontal y vertical se aplican en toda la institución y en todos sus departamentos.
- *Elección*, que ofrece diferentes planteamientos del aprendizaje y de la implicación.
- *Cooperación*, que reúne a los miembros de diferentes unidades de la organización en un esfuerzo de colaboración para llevar a cabo el cambio.
- *Participación*, que hace hincapié en la acción y el compromiso: pone el acento sobre el profesorado introduciendo cambios en el currículo y en sus prácticas docentes.
- *Modelado*, que da forma al aprendizaje informado adoptando como estrategias clave los procesos de indagación, los basados en recursos y otros.

Lo más probable será que el aprendizaje informado eche sus raíces en contextos en los que se de un énfasis simultáneo sobre las mejores prácticas educativas. Ello implicará a menudo el estímulo de un cambio desde el planteamiento de contenidos hacia un planteamiento más potente sobre los procesos en la docencia, al mismo tiempo que un estímulo a cambiar desde una visión del aprendizaje centrada en el profesor hacia otra centrada en el que aprende. También resulta importante el

aumento de los enfoques sobre la comprensión de los mundos perceptivos de los estudiantes y de sus implicaciones pedagógicas. Es importante que, en el aprendizaje informado, contenidos y procesos sean enfoques simultáneos y no competidores entre sí. Sin embargo, sigue siendo cierto que para permitir estos énfasis simultáneos es muy probable que resulte necesario dejar de lado algún tipo de contenidos.

Los docentes que valoran los planteamientos centrados en el que aprende encuentran mucho más fácil la adopción del aprendizaje informado. Para ayudar a los colegas a avanzar en su agenda del aprendizaje informado normalmente hay varios obstáculos que superar y para ello es probable que muchos profesores requieran apoyo:

- Comprender que la alfabetización informacional no constituye un requisito para el aprendizaje. No estamos hablando de un programa de refuerzo o de recuperación, sino más bien sobre la materialización de una manera de aprender.
- Modificar, cambiar o construir nuevos diseños para las experiencias de aprendizaje.
- Cambiar nuestras expectativas sobre cuánto tienen que aprender los alumnos. En un planteamiento de procesos los contenidos ya no son lo primordial; lo primordial será más bien la capacidad de aprender.
- Tecnología: aprender a utilizar la tecnología, y aprender a utilizar la tecnología en apoyo del aprendizaje.

Consejos para la promoción de la excelencia docente a través del aprendizaje informado

Premiar el interés en el aprendizaje informado procurando que se preste atención a este aspecto del aprendizaje en los criterios de concesión de premios y menciones de excelencia docente.

Implicarse en el estudio de la docencia –incluyendo la evaluación

El estímulo a la implicación con el estudio de la docencia constituye un elemento fundamental a la hora de hacer progresar la agenda del aprendizaje informado al nivel de toda la organización. En su forma más compleja, el estudio de la docencia no es sino investigación, ya que los profesores indagan sobre diversos aspectos del entorno de aprendizaje, tratan de conseguir el cambio en la búsqueda del aprendizaje y someten sus esfuerzos al escrutinio y a la revisión de colegas por medio de publicaciones de todo tipo.

El estudio de la docencia, con su intención última de contribuir a la pedagogía de la disciplina, constituye una herramienta vital para apoyar la colaboración y la innovación. Puede utilizarse como marco para estimular la implicación de individuos

y grupos en la puesta en práctica del aprendizaje informado y en la evaluación de procesos diseñados para grupos concretos de alumnos y sus resultados. A medida que los profesores se van familiarizando con el proceso de lectura, diseño, investigación y publicación, se les puede animar a que centren su atención en la exploración de las múltiples dimensiones del aprendizaje informado, incluyendo las perspectivas de los profesores y de los alumnos, el impacto sobre el aprendizaje y las estrategias para superar las barreras contra las nuevas maneras de hacer las cosas.

Consejos para la promoción de la excelencia docente a través del aprendizaje informado

Promover el aprendizaje informado en el estudio de la docencia por medio de planes de financiación de proyectos de docencia y aprendizaje que estimulen su aplicación en áreas disciplinares concretas.

Investigar para el futuro

Finalmente, el otro factor que contribuye al desarrollo de una cultura de apoyo al aprendizaje informado es la investigación. Hay muchas cosas que han de ser sometidas a la investigación, tanto dentro de las universidades como en las profesiones y en la comunidad más amplia. Necesitamos comprender aún más la experiencia del aprendizaje informado en diferentes cohortes de estudiantes y en las diferentes disciplinas y profesiones. También está significativamente poco estudiada la experiencia del aprendizaje informado en la comunidad y en el entorno laboral.

Hay mucho campo para diferentes tipos de investigación a llevar a cabo para diferentes fines y por diferentes grupos. El aprendizaje informado ofrece una oportunidad importante de trabajo en la conexión entre docencia e investigación. Los profesores en el aula probablemente deseen investigar y entender la experiencia del aprendizaje informado de sus propios alumnos y el impacto de las innovaciones en el aprendizaje, contribuyendo así a la agenda de la investigación. Y fuera del aula, puede que deseemos emprender una investigación a mayor escala sobre la experiencia de aprendizaje o sobre el aprendizaje informado en la comunidad, en el entorno laboral, en las disciplinas y en las profesiones, contribuyendo así al desarrollo de la docencia y del aprendizaje. En el cap. 10 se amplía la reflexión sobre el potencial para la investigación que se esconde bajo el estandarte del aprendizaje informado.

Consejos para la promoción de la excelencia docente a través del aprendizaje informado

Apoyar el desarrollo de comunidades de investigación sobre la docencia y el aprendizaje, incluyendo el enfoque sobre el aprendizaje informado.

El aprendizaje informado supone una responsabilidad compartida

En resumen, el aprendizaje informado es una responsabilidad compartida que exige la cooperación y la pericia de muchos miembros de la comunidad tanto docente como discente. Profesores de diversas disciplinas, bibliotecarios, expertos en diseños educativos, especialistas en TICs y otros agentes necesitan trabajar juntos para asegurar el desarrollo efectivo del aprendizaje informado. Normalmente los bibliotecarios están dispuestos a desempeñar un rol consultivo o a trabajar en estrecha colaboración con el profesorado.

UTILIZAR LOS SEIS MARCOS PARA PROMOVER LA EXCELENCIA DOCENTE

Los Seis Marcos del aprendizaje informado pueden ser utilizados como herramienta para el desarrollo de estrategias en apoyo del proceso de cambio, incluyendo la expansión del conocimiento acerca del aprendizaje informado, y de la puesta en práctica de programas. En esta sección me propongo utilizar los marcos para potenciar las alianzas, comprender los retos, facilitar el cambio curricular y evaluar. Cada uno de estos rumbos vendrá acompañado de sugerencias para actividades de talleres que podrán ser utilizadas para todos los marcos.

Para potenciar las alianzas entre todos los agentes de la universidad

Los grupos de personal que asumen funciones de liderazgo en la promoción del aprendizaje informado a menudo se ven atrapados en dilemas de comunicación y de políticas institucionales. Entender cómo las diferentes partes de la organización pueden adoptar diferentes perspectivas, lo que a menudo desemboca en la presencia de dinámicas poco usuales, puede ayudar a estos líderes a gestionar mejor los rumbos que desean seguir. A continuación ofrezco un ejemplo de la forma en que podría usar los Seis Marcos ese grupo de líderes. Profesores, gestores y bibliotecarios que han participado en esas actividades propuestas han comentado sobre la importancia de “darse cuenta de que mi manera no tiene por qué ser la única manera”.

Sugerencia para el diseño del taller

A los participantes se les pide que traigan al taller una página con una descripción de un caso ilustrativo de un problema o cuestión asociada con la alfabetización informacional o con el aprendizaje informado.

Tendrás que describir brevemente a tus compañeros de taller el ejemplo que has aportado:

<ul style="list-style-type: none"> • Identificando los elementos clave del caso, por ejemplo, (a) individuos, (b) grupos, (c) unidades de la organización, (d) elementos del currículo, (e) políticas o directrices, y (f) cualquier otro elemento.
<ul style="list-style-type: none"> • Aclarando cuál es el marco primordial que se está aplicando o que predomina en cada uno de los elementos del caso.
<p>¿De qué manera te ha ayudado a analizar la cuestión el uso de los Seis Marcos? ¿Qué nuevas percepciones has conseguido? ¿Has llegado a ver algún aspecto del problema de manera diferente? ¿Harás a partir de ahora algo de manera diferente como resultado de todo esto?</p>

Para entender los retos

El diseño de programas, la docencia y el trabajo con los colegas y con los alumnos puede resultar frustrante en el día a día cuando diferentes personas no parecen compartir las mismas formas de pensar sobre las cuestiones fundamentales. Comprender los diferentes puntos de vista que aportan los diversos agentes y grupos de interés a la agenda del cambio puede resultar muy útil para ayudar a los protagonistas del cambio a gestionar su propia contribución y sus roles. Más abajo se describe un ejemplo de cómo pueden ser usados los Seis Marcos con ese grupo. El personal que ha participado en tales actividades ha hecho comentarios sobre la importancia de ser capaces de reconocer las diferentes perspectivas: “Echarle un vistazo a los Marcos me ayuda a comprender por qué la gente presenta diversos tipos de resistencia. Ser consciente de todo esto me ayudará”.

<i>Sugerencia para el diseño del taller</i>
Repasa los Seis Marcos del aprendizaje informado y hazte estas preguntas:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son tus marcos primarios y secundarios preferidos?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los marcos primarios y secundarios preferidos por: <ul style="list-style-type: none"> – Los alumnos a los que enseñas –como norma general? – Los profesores de esta institución –tal y como tú lo ves? – Los bibliotecarios de esta institución –tal y como tú lo ves? – La institución –según las evidencias disponibles en sus políticas, sus documentos, su currículo, etc.?

Para facilitar o mejorar el diseño curricular

Para hacer progresar la agenda del aprendizaje informado siempre resultará necesario ayudar a los docentes en el diseño de aspectos del currículo donde se puedan lograr esos avances. A los docentes se les puede animar a aplicar de manera intencionada los diferentes marcos para conseguir diferentes resultados de aprendizaje.

Hacer que queden explícitos los marcos a través de los cuales los participantes podrían estar contemplando el aprendizaje informado podría lograrse compartiendo información sobre los marcos (ver cap. 2) e invitando a los participantes a que seleccionen aquellos marcos con los que más y mejor se sienten identificados. Los ejemplos de estrategias de aprendizaje que ya hayan utilizado podrían ilustrar acerca de sus marcos preferidos. ¿Cómo podrían cambiar sus estrategias de aprendizaje en el caso de que adoptaran un marco diferente? Los debates o los análisis podrían centrarse en la naturaleza de las prácticas de información y en el contenido a aprender por medio de cada estrategia. ¿Qué obstáculos o qué apoyos ven los participantes como agentes de retraso o de progreso para la agenda en sus contextos locales?

Susie Andretta (2008, in press, p. 5) describe cómo sus “educadores en formación” aplicaron de forma intencionada diferentes marcos para tratar de conseguir diferentes resultados de aprendizaje. Un equipo de ellos aplicó el marco Relacional para reforzar las prácticas de información de médicos dedicados a la investigación clínica. Otro equipo adoptó los marcos de Competencias y de Aprender a aprender para diseñar formación específica en el uso de las TICs para mejora de la atención clínica.

Más abajo se describe un ejemplo de cómo podrían utilizarse los Seis Marcos para animar a los maestros o a los diseñadores de programas curriculares a que tomen en consideración una gama de planteamientos sobre el aprendizaje informado. El personal que participó en tales actividades hizo diversos comentarios sobre la importancia de reconocer las diferentes perspectivas: “Mirar a los marcos es como estar en el escenario y utilizarlos para cambiar el modo. Puede resultar útil trabajar con todos los marcos — me gustaría utilizarlos como filtros, pero sin necesidad de tenerlos todos activados.”

Sugerencia para el diseño del taller

Dividir a los participantes en grupos pequeños y pedirles a los miembros de cada grupo que discutan entre ellos sobre un programa de aprendizaje informado o de alfabetización informacional con el que estén familiarizados (dividiendo el tiempo de intervención a partes iguales entre los miembros del grupo):

- Describir brevemente el programa.

- Para cada parte del programa que se quiera discutir, ¿cuál sería el marco principal que se está aplicando o que parece predominar?

- ¿A qué podría parecerse el programa si se aplicara un marco diferente?

Luego habrá que pedirles que discutan sobre estas cuestiones:

- ¿Cómo te ha ayudado el uso de los Seis Marcos a analizar el programa?

- ¿Qué nuevas percepciones has obtenido? ¿Has llegado a ver algún aspecto de manera diferente? ¿Vas a hacer algo de forma diferente como resultado?

Para evaluación

A las participantes implicados en programas de más larga duración se les podría pedir que utilicen los Seis Marcos para reflexionar sobre su postura o sobre su manera actual de pensar en varios momentos del programa. Alternativamente, se les podría hacer una encuesta para identificar qué marcos serían los que más les están influyendo en varios momentos estratégicos del programa de formación.

Sugerencia para el diseño de la evaluación

Andretta (2008, in press) aporta un ejemplo de programa de desarrollo profesional para educadores en el que los Seis Marcos del aprendizaje informado se utilizan para apuntalar el proceso de evaluación del programa. A los participantes se les informó acerca de los marcos en la primera sesión del taller y luego se les invitó a identificar los dos marcos que más influencia tenían sobre ellos mismos. En esta primera fase del taller se identificó a los marcos 2 y 4 como los predominantes, pero al final del curso la mayoría de los participantes ya eligieron a los marcos 4 y 6 como los que más influían sobre ellos.

CÓMO UTILIZAR LAS SIETE CARAS PARA HACER PROGRESAR LA AGENDA DEL APRENDIZAJE INFORMADO

Igual que los Seis Marcos, las Siete Caras del aprendizaje informado (cap. 3) también pueden ser utilizadas para promover la excelencia docente y hacer progresar la agenda del aprendizaje informado. Módulos, talleres y otras actividades en torno a las Siete Caras pueden programarse para fomentar la concienciación, la reflexión y el diseño curricular. Entre las directrices importantes para tales módulos se podría incluir:

- Que los participantes expliciten sus propias experiencias respecto del aprendizaje informado.

- El refuerzo de la comprensión del marco Relacional.
- La adaptación de los modelos existentes a los contextos disciplinares de los participantes.
- La toma en consideración del impacto de las prácticas existentes y de las posibilidades futuras.

Explicitar las experiencias de los participantes respecto del aprendizaje informado

Esto podría lograrse repartiendo a los participantes un resumen de las Siete Caras, por ejemplo, del cap. 3, e invitándoles a compartir sus propios relatos para ilustrar sus experiencias. Una discusión abierta sobre las similitudes y las diferencias de esas experiencias de los miembros del grupo pueden hacer aflorar influjos disciplinares o contextuales de otro tipo sobre el aprendizaje informado. Y es posible a partir de tales discusiones en grupos pequeños reunir relatos y críticas como recursos en desarrollo para los profesores interesados.

Reforzar la comprensión del marco Relacional

Esto podría conseguirse invitando a los participantes a tomar en consideración los Seis Marcos y, si no lo han llevado a cabo todavía, a discutir con los colegas sobre los marcos que están utilizando de momento en sus prácticas docentes. Luego podrían trabajar juntos para rediseñar algunos aspectos del currículo con vistas a reflejar el marco Relacional, utilizando ejemplos curriculares de los capítulos 2 y 3 en apoyo de su actividad si así lo desean.

Adaptar los modelos existentes a los contextos disciplinares de los participantes

Esto conlleva encontrar tiempo y espacio para que colegas de una misma disciplina colaboren para desarrollar aspectos del aprendizaje informado tal y como éste podría aparecer en su disciplina. ¿Pueden adaptarse las Siete Caras del aprendizaje informado a su disciplina? ¿Hay que describir diferentes formas de experiencia? ¿Cuáles son las prácticas de información que hay que dominar en la disciplina? ¿Qué contenidos pueden cubrirse por medio de estas prácticas? Estas discusiones podrían desembocar en la construcción de un aprendizaje informado aplicable a disciplinas concretas y a contextos de asignaturas, así como de un conjunto cada vez mayor de posibles estrategias docentes.

Tomar en consideración el impacto de las prácticas existentes y de posibilidades futuras

Esto implica la revisión del currículo y de las estrategias actuales de aprendizaje para identificar dónde ya se están implicando los alumnos con el aprendizaje informado y cómo se podría reforzar ese aprendizaje. Los posibles resultados podrían ser objetivos de aprendizaje nuevos o modificados, estrategias de aprendizaje, o estrategias de evaluación que animen a los alumnos a ser conscientes y a reflexionar sobre sus prácticas de información. Para este ejercicio se podría comparar el currículo con cada una de las Siete Caras. Resulta importante dejar anotado aquí que es muy probable que únicamente los programas de estudio en su globalidad incluyan la representación de todas y cada una de las Siete Caras.

La promoción de la excelencia docente por medio del aprendizaje informado: un ejemplo de la University of the West of England (UWE)

Jackie Chelin y Stewart Green han dedicado sus esfuerzos a mejorar la docencia y el aprendizaje por medio de la alfabetización informacional en su universidad. En el texto que sigue documentan esa experiencia de promoción del planteamiento relacional y del trabajo con colegas que ponen encima de la mesa diferentes marcos curriculares:

“...un pequeño grupo de personal docente y de bibliotecarios se ha dedicado a aumentar el grado de conocimiento sobre la alfabetización informacional de profesores y bibliotecarios, y a animar a la institución a tomar en consideración el desarrollo de la alfabetización informacional a medida que se aplican nuevas estrategias en relación con la docencia, el aprendizaje, la evaluación, la investigación y el intercambio de conocimiento.

“Hasta la fecha la táctica principal para alcanzar estas dos metas ha consistido en la investigación por parte del grupo sobre la noción de alfabetización informacional, la celebración de dos talleres para toda la universidad para difundir los resultados de esta investigación, y la inclusión de la alfabetización informacional como resultado clave de aprendizaje en las especificaciones de un nuevo programa (ver más adelante) al que tendrán que someterse todos los estudiantes en cada uno de los tres cursos de la carrera.

“En la investigación del grupo se identificaron rápidamente dos planteamientos principales en relación con la alfabetización informacional: el modelo SCONUL (<http://www.sconul.ac.uk/>) basado en una serie de competencias informacionales cada vez más complejas, y el planteamiento relacional –según aparece descrito en *The Seven Faces of Information Literacy* (1997)– basado en siete maneras diferentes de concebir la alfabetización informacional. Aunque algunos miembros del

personal se sintieron muy cómodos con el planteamiento basado en competencias, otros se vieron muy influidos por el atractivo del planteamiento relacional, con su teoría de base de la fenomenografía, su entramado de conceptos, su guía para el diseño curricular y su esbozo de un programa de investigación. Pero, desgraciadamente, este segundo grupo se encontró con dificultades a la hora de localizar estudios dentro de la literatura del ramo que sirvieran para ilustrar sobre la utilización práctica eficaz del planteamiento relacional en la docencia, lo que impidió diseminar su atractivo entre la comunidad más amplia.

“Este problema nos llevó a introducir como meta clave de nuestro segundo taller la mejora de nuestra comprensión del planteamiento relacional. Para su consecución lo primero que hicimos fue incluir en los contenidos el trabajo de nuestro invitado especial sobre la asociación de determinados conceptos de la alfabetización informacional con algunas disciplinas académicas concretas (Webber, Boon, & Johnston, 2005, 2006). También dedicamos al logro de esta meta una presentación sobre el uso de las prácticas reflexivas a lo largo de un módulo de tercer nivel de la UWE. Gracias a este módulo tratamos de desarrollar mejor en nuestros alumnos algunos conceptos de la alfabetización informacional que tienen una relación más específica con el pensamiento crítico, como evaluación, extensión y creación de conocimiento.

“En la UWE se ha diseñado un nuevo programa por el que tendrán que pasar todos los estudiantes a lo largo de sus tres años de estudio. Para esta asignatura se contemplan trece resultados de aprendizaje relacionados con temas como aprendizaje en grupo, coherencia del programa, retroalimentación y empleabilidad. El grupo sobre alfabetización informacional se ha asegurado de que uno de los resultados clave del aprendizaje cubra la alfabetización informacional: es decir, ‘reflexionar y hacer un resumen de las competencias [de los alumnos] para encontrar, evaluar, resumir y analizar información en relación con los contenidos del programa’. La incorporación de este resultado de aprendizaje para esta asignatura se asegurará de que todos los estudiantes de la UWE se vean expuestos a un determinado nivel de oferta de formación en alfabetización informacional; y esta oferta aumentará la provisión que se haga desde otros módulos del programa.

“Por supuesto, esto no significa necesariamente que la alfabetización informacional vaya a ser ofertada de acuerdo con el planteamiento relacional. Sin embargo, según vayamos aprendiendo más y mejor sobre las implicaciones del planteamiento relacional y su relación con el otro planteamiento de las competencias informacionales, es probable que aumente el potencial del primero para conseguir una mayor influencia en la provisión de alfabetización informacional en la UWE.

“Como uno de los temas de discusión más controvertidos en el segundo seminario sobre alfabetización informacional fue la dificultad de definir de una manera significativa el propio constructo, se sugirió que el personal docente y bibliotecario de cada escuela o facultad concreta podría encontrar algo de utilidad en reunirse, debatir, identificar y llegar a acuerdos –con un poco de suerte– sobre su concepción de la alfabetización informacional dentro de sus respectivas áreas temáticas, como punto de partida para poder hacerla progresar entre sus estudiantes de una manera más planificada y coordinada.” (Jackie Chelin & Stewart Green, *e-mail communication*, July 2007).

LA PEDAGOGÍA DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL: EXPERIENCIAS BASADAS EN DIFERENTES DISCIPLINAS

Muchas de las sugerencias presentes en los párrafos anteriores de este capítulo animan a la contextualización de la agenda del aprendizaje informado. Igual que el uso de información para aprender se vive de formas diferentes, también se enseña y se aprende de maneras muy diversas.

Trabajando con disciplinas específicas, Sheila Webber, Stuart Boon y Bill Johnston han comenzado a demostrar por medio de investigaciones empíricas de qué manera están interconectadas las formas de ver la alfabetización informacional por parte de los profesores universitarios y sus maneras de plantearse la enseñanza de la alfabetización informacional. En el cap. 2 analicé la forma en que los diferentes planteamientos sobre docencia, aprendizaje y alfabetización informacional podrían influir en la práctica docente en relación con el aprendizaje informado sobre la base de unos entramados curriculares amplios.

En esta sección me dedicaré a resumir las percepciones emergentes de Webber, Boon y Johnston sobre la pedagogía de la alfabetización informacional en diferentes contextos disciplinares. Cada una de sus publicaciones resumidas aparece referenciada en el listado final. Estas percepciones confirman la importancia de asegurarnos de que, al abogar por el aprendizaje informado y promover el cambio, la gente tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus propias posiciones y de poner en relación la discusión del aprendizaje informado con sus propias disciplinas. Aunque todavía no disponemos de datos detallados en relación con muchas disciplinas, la verificación de las diferencias en algunos contextos refuerza la conclusión de que son de esperar esas diferencias entre disciplinas, se pueden hacer explícitas y acabarán por predominar en las agendas tanto individuales como curriculares.

Perspectivas pedagógicas desde la Química

Entre los profesores de química (Webber & Johnston, 2007) se puede descubrir la siguiente gama de planteamientos en relación con la enseñanza de la alfabetización informacional, apareciendo cada uno de ellos asociado con los resultados específicos de aprendizaje que se buscan. La formación en alfabetización informacional puede ser vista como:

- *Algo que ya está implícito en la propia enseñanza de los alumnos para que comprendan la química.* Según este punto de vista, enseñar la alfabetización informacional es parte consustancial e indistinguible del aprendizaje de la química. Los profesores asumen que sus alumnos ya poseen las competencias informacionales que necesitan, pero les ofrecerán guía y apoyo cuando se detecten deficiencias. El resultado de aprendizaje buscado consiste en dominar las competencias informacionales requeridas para la química.
- *El diseño de una ruta a seguir por los alumnos en una asignatura de química.* Bajo este prisma, enseñar alfabetización informacional es visto como algo separado de la enseñanza de la química. Los profesores aportan experiencias relevantes, requeridas explícitamente por el currículo, para asegurarse de que los alumnos dominen las competencias informacionales. El resultado de aprendizaje buscado consiste en que los alumnos se preparen para el entorno laboral, la búsqueda independiente de información y la solución de problemas.
- *Un reto a los estudiantes para que respondan de forma independiente, crítica y creativa.* En este caso la alfabetización informacional es vista como algo separado de la enseñanza de la química, pero también como una contribución clave a la comunicación y a la creación de conocimiento. Los resultados de aprendizaje perseguidos implican el desarrollo de características creativas y exploratorias, el cambio como persona y el disfrute del proceso.

Perspectivas pedagógicas desde el Márketing

Entre los docentes de márketing (Webber, Boon & Johnston, 2006) se puede descubrir la siguiente gama de planteamientos sobre la enseñanza de la alfabetización informacional:

- *Es el trabajo y la responsabilidad de otros agentes.* Aquí los docentes de márketing ven la alfabetización informacional como un conjunto de competencias cuya enseñanza no es responsabilidad suya. Bajo este prisma los docentes se centran en los contenidos de su disciplina.
- *Es actualización y mejora de la caja de herramientas para la información de los alumnos.* En este caso los docentes de márketing ven la alfabetización informacional como competencias que ellos tienen que ofertar, y, por consiguiente, su responsabilidad como profesores es instruir a sus estudiantes en los procesos

relevantes requeridos para llevar a cabo el conjunto de tareas de aprendizaje. Bajo este prisma los profesores se centran en la relación entre las competencias y el itinerario del estudio.

- *Es facilitación del acceso a una variedad de recursos.* Bajo este punto de vista los docentes de márketing ven la alfabetización informacional como la capacidad de acceso fácil a la información y, por consiguiente, se plantean la docencia de la alfabetización informacional como conseguir que estén disponibles los recursos relevantes. Bajo este prisma los profesores se centran en su rol de provisión de acceso a la información.
- *Es mostrar a los alumnos cómo y cuándo aplicar las competencias informacionales.* Aquí los docentes ven la enseñanza de la alfabetización informacional como algo que tiene que ver con darse cuenta y solventar las necesidades de los estudiantes. Bajo este prisma los profesores se centran en aportar a los alumnos esas competencias cuando las necesitan.
- *Es ayudar a los estudiantes a comprender que la alfabetización informacional es de una importancia fundamental para ellos.* Los profesores pueden ver la enseñanza de la alfabetización informacional como la utilización de una gama de estrategias para animar a los estudiantes a darse cuenta del valor de la alfabetización informacional. Viéndolo de esta forma los profesores se centran en la importancia de la alfabetización informacional para la propia disciplina o para la práctica profesional.

Perspectivas pedagógicas desde la Lengua Inglesa

En los profesores de Lengua Inglesa (Webber, Boon, & Johnston, 2006) se puede descubrir la siguiente gama de planteamientos sobre la enseñanza de la alfabetización informacional:

- *Es el trabajo y la responsabilidad de otros agentes.* Puede que vean la alfabetización informacional como un conjunto de competencias que no es su responsabilidad enseñar. Cuando lo ven de esta forma, los profesores se concentran en los contenidos de su materia.
- *Es un añadido o un efecto colateral de la enseñanza de su materia.* Puede que vean la alfabetización informacional como competencias que los estudiantes adquieren de manera independiente gracias a la realización de trabajos de clase.
- *Es introducir a los estudiantes en el mundo de las fuentes de información.* Cuando la alfabetización informacional es vista como competencias para la indagación y la búsqueda, entonces la enseñanza de la alfabetización informacional se convierte en enseñar a los alumnos acerca de las fuentes de información apropiadas o exponerlos a ellas. Bajo este prisma los profesores se centran en la presentación de fuentes de información.

- *Es implicarse con los estudiantes para demostrarles el valor de la información y de la alfabetización informacional.* La enseñanza de la alfabetización informacional podría ser vista también como el acto de llevar a los estudiantes hacia la comprensión y la conciencia de la importancia de la información y de la alfabetización informacional tanto para su propio crecimiento personal como para su desarrollo académico. Si lo ven de esta forma, los profesores se centrarán en la implicación con sus estudiantes.

CUESTIONES CLAVE QUE SURGEN DE ESTE CAPÍTULO **–¿QUÉ PODEMOS HACER COMO EDUCADORES** **PARA HACER PROGRESAR ESTA AGENDA?**

El aprendizaje informado y tu práctica de desarrollo

- ¿Qué aspectos del aprendizaje informado son ya visibles en tu práctica de desarrollo?
- ¿Cómo podrías colaborar con otros miembros del personal para hacer avanzar la agenda del aprendizaje informado?
- ¿Cómo podrías influir en las políticas, el diseño curricular o los marcos para la evaluación para conseguir el progreso del interés en el aprendizaje informado?
- ¿Cómo podrías integrar el interés en el aprendizaje informado dentro de las prácticas de desarrollo existentes?
- ¿Qué nuevas prácticas podría ser válido aplicar?

El aprendizaje informado y tu organización

- ¿Cómo podría desarrollarse la conciencia colectiva sobre el aprendizaje informado?
- ¿Qué aspectos del aprendizaje informado forman ya parte del programa de desarrollo de tu organización?
- ¿Qué aspectos del modelo RACII están siendo aplicados ya (quizás parcialmente) en tu organización?
- ¿Qué aspectos tienen que ser mejorados y cómo podría lograrse ese objetivo?
- ¿Qué estrategias se podrían llevar a cabo para estimular al mismo tiempo las mejores prácticas en la docencia y el aprendizaje y la progresión del aprendizaje informado?

REFERENCIAS

- Andretta, S. (2008, in press). *Facilitating Information Literacy Education (FILE)*. In A. Brine (Ed.), *Handbook of library training practice and development*, (Vol. 3). Aldershot, England: Gower Publishing Ltd.
- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Bruce, C., Chesterton, P., & Grimison, C. (2002). *Constituting collective consciousness: Information literacy in university curricula*. *The International Journal of Academic Development*, 7(1), 31-40.
- Webber, S., Boon, S., & Johnston, B. (2005). *A comparison of UK academics' conceptions of information literacy in two disciplines: English and marketing*. *Library and Information Research*, 29(93), 4-15.
- Webber, S., Boon, S., & Johnston, B. (2006). *British academics from different disciplines: Comparing their conceptions of pedagogy for information literacy*. English version of *Comparison des conceptions pédagogiques de la maîtrise de l'information chez des universitaires britanniques de différentes disciplines*. In *Actes des Semes Rencontres Formist: Lyon: 2005*. Lyon. ESSIB. Available at <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1172>
- Webber, S., & Johnston, B. (2007). *Chemistry academics' conceptions of teaching chemistry: Conceptions and implications*. Paper presented at *I3, Information: Interactions and Impact*, conference held at the Department of Information Management, Aberdeen Business School, The Robert Gordon University, Aberdeen, UK, June 25–28, 2007.

CHRISTINE SUSAN BRUCE

El aprendizaje informado: agenda para la investigación

Traducción del cap. 10 de *Informed Learning* (Chicago: ALA/ACRL, 2008), por Cristóbal Pasadas Ureña [i]

RELATO INTRODUCTORIO

Steve y Jane deciden que deberían comenzar a investigar en el área de sus intereses docentes. Si la interacción de sus estudiantes con sus mundos de información parece tener un impacto positivo sobre el aprendizaje, y si la investigación realizada hasta este momento apoya esta posibilidad, entonces puede que para ellos ésta sea un área de investigación fructífera a cubrir.

Cuando se ponen a ello descubren que su trabajo trasciende las barreras disciplinares, ya que se basa y pertenece a más de un dominio: aprender en la universidad, aprender en sus disciplinas, uso de la información, y alfabetismos en TICs, entre otros. Se trata de una experiencia a disfrutar, pero también de un reto, puesto que tienen que habérselas con una gran diversidad de comunidades de investigación y no todas ellas mostrarán el mismo nivel de empatía inmediata con sus investigaciones. También descubren que dentro de su entorno académico inmediato no queda claro si ese tipo de trabajo constituye investigación sobre la enseñanza de la disciplina o estrechamente ligada a la disciplina misma.

Steve y Jane deciden trabajar de forma colaborativa en este caso porque el planteamiento ayudará a explicitar la naturaleza multidisciplinar de su tarea. Participan con su solicitud en convocatorias de ayudantías de docencia y de proyectos de investigación. Se plantean incluso formar equipo con colegas que trabajan en el área de la educación y de las TICs. Los equipos más numerosos resultan más complejos, pero sus miembros aportarán fortalezas complementarias al proyecto. Steve y Jane también descubren que hay muchos expertos en diseño educativo, profesionales de la información, bibliotecarios y gestores de la información y del

i Traducción y publicación por la AAB con permiso de la autora y de la ACRL/ALA.



conocimiento que tienen un interés académico muy importante en este campo. Entre ellos hay algunos colegas que ya han obtenido becas y ayudantías de docencia gracias a las cuales están atendiendo a esos intereses.

El aprendizaje informado ha ido cogiendo su forma gracias a la problematización del uso de información para aprender y a la aplicación práctica de la idea de que aprender tiene que ver con la vivencia de la variación que se da en ese problema. Por tanto, la puesta en práctica y el desarrollo continuo del aprendizaje informado tendrá que descansar sobre la ampliación de nuestra comprensión acerca del uso de información para aprender en diferentes contextos. En este capítulo propongo una agenda de investigación a la que podrían contribuir tanto los miembros de todas las disciplinas como los investigadores en alfabetización informacional, en información y en aprendizaje.

INVESTIGAR SOBRE LA VARIACIÓN EN LAS EXPERIENCIAS DEL APRENDIZAJE INFORMADO

Tal y como ya he presentado a lo largo de este libro, el aprendizaje informado consiste en plantearse como problema el uso de información para aprender y en aplicar la idea de que el aprendizaje tiene que ver con experimentar la variación dentro de ese problema de manera sostenida. Es un intento de buscar la respuesta a esta pregunta: *¿Qué significa tomar en consideración de forma simultánea la alfabetización informacional y el aprendizaje desde la perspectiva de quienes experimentan ambas cosas?* La idea de que el aprendizaje tiene que ver con la vivencia de la variación, o con llegar a ver de forma diferente los fenómenos sobre los que se aprende gracias al enfoque sobre sus aspectos fundamentales, constituye el fundamento mismo de la teoría de la variación. La teoría de la variación en el aprendizaje y el planteamiento de investigación asociado a ella, la fenomenografía, están descritas con todo detalle en una obra fundamental de Ference Marton y Shirley Booth, *Learning and Awareness* (1997).

El interés por dejar al descubierto las diferencias fundamentales en las formas de experimentar varios fenómenos como la alfabetización informacional, la búsqueda en Internet y la relación entre alfabetización informacional y aprendizaje, ha servido de guía para muchos de los proyectos de investigación a los que nos hemos referido en los capítulos anteriores; estos proyectos se basan en gran medida en los constructos delineados en *Learning and Awareness*. Los últimos capítulos acerca de la investigación en los estudios de postgrado o sobre las estrategias de desarrollo para el personal de la institución se han inspirado en John Bowden y Ference Marton, quienes han aplicado las ideas ya establecidas en *Learning and Awareness* al contexto de la investigación en una publicación posterior, *University of Learning* (Bowden & Marton, 1998). En esta obra Bowden y Marton proponen la idea de la

investigación como aprendizaje a nivel colectivo, donde los cambios en las maneras de ver los fenómenos constituyen por si mismos una contribución al conocimiento. También proponen la idea de que la conciencia colectiva de una comunidad tiene que ver con la extensión con la que se comparte dentro de todo el grupo la variación en las maneras de ver. Su pensamiento me ha influido sustancialmente a la hora de desarrollar mis ideas sobre el aprendizaje informado en los contextos de la investigación y del desarrollo del profesorado.

En este libro he enfatizado el valor de la investigación acerca de la variación en las experiencias como una herramienta para poner al descubierto las diferencias fundamentales; y todo ello podrá luego ser utilizado como ayuda a la hora de promover el aprendizaje informado. Esta investigación sobre la variación en el aprendizaje informado se basa muy sustancialmente sobre el planteamiento fenomenográfico de la investigación, tal y como aparece descrito y analizado en *Learning and Awareness* (Marton & Booth, 1997). La intención primordial del planteamiento fenomenográfico consiste en tratar de dejar al descubierto la comprensión o la experiencia que tienen los que aprenden desde sus propios puntos de vista. Y es esta comprensión actualizada de las experiencias de los que aprenden lo que luego hará posible que podamos ayudarles a aprender. Muchos de los estudios aportados como ejemplo en este libro tienen adoptada esta perspectiva de investigación.

Algunos practicantes de la fenomenografía actualmente han adoptado la “nueva fenomenografía”, que implica el análisis de la forma en que el aprendizaje se lleva a cabo por alumnos y maestros en el aula. ¿Cómo abren los profesores el espacio de la variación, y cómo la entienden los alumnos? (Marton & Tsui, 2004). Dirigiendo sus líneas de investigación por esta senda, Louise Limberg y sus colegas han estudiado cómo enseñan la alfabetización informacional los maestros y los bibliotecarios escolares, tratando la búsqueda de información como un aspecto más de la alfabetización informacional (Limberg & Folkesson, 2006).

Es probable que el planteamiento fenomenográfico y la teoría de la variación sigan ofreciendo mucho y bueno a la agenda del aprendizaje informado, ya que hacen posibles dos tipos importantes de resultados de investigación. En primer lugar, aportan estrategias para comprender el aprendizaje de los estudiantes de una manera única; en segundo lugar, ofrecen un entramado para conseguir el aprendizaje una vez que se han comprendido las diferencias fundamentales en la experiencia de los estudiantes.

CONCEPTOS CLAVE ASOCIADOS CON EL APRENDIZAJE INFORMADO: ELEMENTOS PARA UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

El aprendizaje informado es también consecuencia y resultado del interés en las experiencias de la gente en relación con la alfabetización informacional y su enseñanza. Se trata de una extensión del modelo Relacional para la alfabetización informacional y su enseñanza (Bruce, 1997). El modelo Relacional hace hincapié en la importancia de dejar al descubierto la variación y establece la importancia de (a) interpretar los fenómenos de *uso de información* y de *información* desde una perspectiva relacional o de experiencia, y (b) interpretar la enseñanza de la alfabetización informacional como integración en el currículo de las prácticas (profesionales, disciplinares, cívicas) de información de la gente.

En los capítulos anteriores de esta obra se ha mostrado que una gama de conceptos clave contribuyen a la idea del aprendizaje informado. He utilizado el término de *aprendizaje informado* para referirme tanto a un planteamiento del aprendizaje como a la experiencia del aprendizaje por medio del uso de información. Ahora voy a analizar cómo podríamos desenmadejar algunos de estos conceptos que contribuyen al aprendizaje informado. El más controvertido es el de *alfabetización informacional*, que en la literatura aparece interpretado de muy diversas maneras, como *competencias informacionales*, *uso de la información para aprender*, o a veces incluso como enseñanza de la alfabetización informacional. En esta obra he subrayado la orientación hacia el uso de información para aprender al preferir el término *aprendizaje informado* y utilizarlo en vez del de *alfabetización informacional*. Para ilustrar la sutil distinción entre aprendizaje informado y alfabetización informacional podríamos comparar la idea del aprendizaje informado con la idea del aprendizaje basado en problemas; siguiendo esa misma analogía, la alfabetización informacional estaría muy próxima a la habilidad o competencia para resolver problemas (ver Cuadro 1.1).

Todos estos conceptos son elementos importantes para la agenda de la investigación sobre el aprendizaje informado:

- *Alfabetización informacional*: experimentar diferentes maneras de usar la información para aprender.
- *Aprendizaje*: llegar a ver o a experimentar el mundo de nuevas maneras. Por ejemplo, desarrollando puntos de vista expertos, o creando nuevas formas de ver.
- *Aprendizaje de la alfabetización informacional*: llegar a experimentar la alfabetización informacional de nuevas maneras.
- *Aprendizaje informado*: usar la información para aprender.

- *Competencias informacionales*: los pilares, las capacidades personales que hacen posible la alfabetización informacional, del mismo modo como la capacidad de leer y escribir hace posible las prácticas de alfabetismo.
- *Enseñanza de la alfabetización informacional*: capacitar a los estudiantes para que trabajen con las diferentes maneras de usar la información para aprender; el entramado educativo que hace posible que los estudiantes experimenten la alfabetización informacional de nuevas formas.
- *Información*: todo aquello que experimentamos como informativo. La información aparecerá de formas muy diferentes en diversos contextos y en diversas disciplinas.
- *Practicantes del aprendizaje informado*: personas que se implican con las diferentes maneras de usar la información para aprender (es decir, la alfabetización informacional).
- *Prácticas de información*: los procesos y contextos prácticos dentro de los cuales se utiliza la información, por ejemplo, el desarrollo profesional, la redacción de ensayos, la investigación, la composición, la búsqueda en Internet.
- *Tecnología de la información*: los sistemas o la infraestructura, incluyendo los aparatos móviles, que posibilitan las diferentes formas de uso de la información.
- *Uso de la información*: interacción con la información; una expresión o representación visible de la alfabetización informacional.

RUMBOS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE INFORMADO

La investigación sobre la alfabetización informacional constituye la piedra angular de la investigación existente que subyace al aprendizaje informado. Se trata de una investigación multidisciplinar bajo el influjo principal de la teoría del aprendizaje y del dominio más amplio de la investigación educativa, pero también bajo el influjo en segunda instancia de otros campos, como la búsqueda y uso de información, la conducta respecto de la información, la psicología, los alfabetismos, la salud y la gestión, por nombrar solo unos cuantos. Las investigaciones clave sobre la experiencia de la alfabetización informacional han comenzado a establecer diversas rutas, algunas de las cuales ya han sido subrayadas en los capítulos anteriores, entre las que se incluyen:

- La experiencia de la alfabetización informacional desde una perspectiva interdisciplinar (capítulo 3).
- Las experiencias de la alfabetización informacional en el ámbito de disciplinas específicas, desde la perspectiva de los estudiantes (capítulo 4).
- Las experiencias de los estudiantes respecto de la alfabetización informacional (capítulo 4).

- La experiencia de los estudiantes respecto de prácticas de información particulares (capítulo 4).
- Las experiencias de la alfabetización informacional en el ámbito de disciplinas específicas, desde la perspectiva del profesorado y de los investigadores (capítulo 5).
- Las experiencias profesionales respecto de la alfabetización informacional (capítulo 6).
- La alfabetización informacional en la comunidad (capítulo 6).
- Las experiencias de los estudiantes de postgrado y de investigación respecto de las prácticas de información (capítulo 8).
- La pedagogía de la alfabetización informacional (capítulo 9).

Estas investigaciones basadas en la experiencia han contribuido a la profundización de nuestra comprensión del fenómeno de la alfabetización informacional. Otras investigaciones sobre la alfabetización informacional han supuesto la aplicación de una gama de planteamientos sobre problemas concretos, como grandes encuestas sobre las competencias y los alfabetismos de los estudiantes, el uso de la investigación-acción para indagar sobre el impacto de la educación en alfabetización informacional, y la investigación acerca de las estructuras del conocimiento de los que aprenden (ver Bruce, 2000).

RUMBOS FUTUROS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE INFORMADO

En este capítulo me dedicaré a establecer una agenda amplia para la investigación sobre el aprendizaje informado, que puede ser objeto de una multiplicidad de planteamientos. Normalmente, qué investigamos y cómo lo hacemos van juntos. Exactamente igual que podemos enmarcar el aprendizaje informado explorando los diferentes planteamientos que podrían adoptarse respecto de la docencia, el aprendizaje, la información y la alfabetización informacional, también podemos establecer el marco de la investigación sobre el aprendizaje informado explorando los diversos planteamientos a adoptar para la propia investigación.

En el futuro se adoptarán muchos y diversos planteamientos en la investigación sobre el aprendizaje informado. Por ejemplo, es muy probable que aquellos investigadores que contemplan el aprendizaje informado y la alfabetización informacional como algo cuantificable y medible adopten esa conducta observable y medible como su objeto de investigación. Y también es muy probable que aquellos investigadores que ven el aprendizaje informado y la alfabetización informacional como algo muy contextualizado y profundamente inserto en las prácticas académicas, profesionales y disciplinares adopten las experiencias vividas como objeto de sus investigaciones. Ambos planteamientos, y todas las demás posturas que caben entremedias, con-

tribuirán al despliegue de nuestra comprensión del aprendizaje informado. Hasta el momento, son los planteamientos interpretativos y experienciales que nos han aportado percepciones acerca de las experiencias de la gente los que han puesto las bases para el surgimiento del concepto del aprendizaje informado.

La investigación sobre el aprendizaje informado tiene que llevarnos a través de una gran variedad de espacios, comprendiendo al rico y al pobre, al capacitado y al incapacitado para lo digital, al potenciado y al debilitado psicológicamente. ¿Cómo utiliza la gente la información para aprender en sus muchas y variadas circunstancias y contextos?

La investigación sobre las experiencias de la gente y la adopción de una perspectiva de segundo orden (contemplar el mundo desde la perspectiva de la gente que participa) nos permitirá evitar la imposición de normas sobre la información y sobre su utilización que han evolucionado en contextos desarrollados y de alta tecnología. Tal y como Joan Challinor tan elocuentemente comenta, “ya ha pasado el tiempo de aceptar una ‘super-autopista de alfabetización informacional’ sobre la que viajan en vehículos rápidos los hombres del mundo desarrollado y unos pocos del mundo en vías de desarrollo, mientras que la mayoría de las mujeres del mundo en vías de desarrollo se mueve caminando con los pies descalzos por caminos terrizos”. Citando al grupo de trabajo del G8 sobre Oportunidades Digitales, ella nos recuerda que nuestra finalidad es la de “. . . ayudar a los más pobres a ayudarse a sí mismos para poder crear vidas más plenas y más ricas que expresen y afirmen su especificidad en una aldea global cada vez más interconectada” (en Thompson, 2003, pp. 24–25).

Una más extensa aplicación y desarrollo del proyecto del aprendizaje informado se sustenta en el avance de nuestras percepciones acerca de la alfabetización informacional o del aprendizaje informado en contextos académicos, laborales y comunitarios.

En su esencia misma la investigación sobre el aprendizaje informado se centra sobre el uso de *información para aprender*. Esta investigación debería continuar tendiendo puentes entre múltiples dominios –aprendizaje, información, tecnología, alfabetización informacional, comunicación, estudios sobre los medios, y los contextos de interés para la disciplina, la profesión o la comunidad. La investigación sobre el aprendizaje informado también debería basarse en una amplia gama de planteamientos y métodos de investigación, que pueden proceder de la psicología, la sociología o la ciencia de la información, por nombrar solo unos pocos. Técnicas tales como la técnica del incidente crítico, la teoría fundamentada, la etnografía, las encuestas, los estudios de casos, la fenomenografía y otras harán su propia contribución. Como las investigaciones anteriores sobre la alfabetización informacional, la investigación sobre el aprendizaje informado identificará diferentes objetos de investigación, tales como competencias y conductas, experiencias, o modelos mentales.

Del mismo modo, la investigación sobre el aprendizaje informado explorará diferentes paradigmas, como por ejemplo el constructivismo, el constitucionalismo, el constructivismo social, el cognitivismo o la teoría crítica (Bruce, 2000).

La investigación sobre el aprendizaje informado podría también servir para demostrar el nexo entre docencia e investigación en acción. Ello podría adoptar la forma de unos docentes eligiendo investigar sobre su propia práctica, incluido el desarrollo de aplicaciones para el aula. O podría tomar la forma de investigaciones y teorizaciones a diferentes niveles sobre la alfabetización informacional, el aprendizaje y la interacción entre ambas.

Entre las preguntas importantes que siguen estando abiertas a la investigación y sobre las que ya se han iniciado algunos trabajos, tal y como he demostrado en capítulos anteriores, se incluirían las siguientes:

- ¿Cómo utiliza la gente la información para aprender? ¿Cuál es su experiencia del aprendizaje informado en la universidad, en el entorno laboral y en la comunidad?
- ¿Cuál es la naturaleza y el carácter del aprendizaje informado en diferentes disciplinas?
- ¿Cuáles son las prácticas de información que facilitan el aprendizaje continuo en las tareas de las diferentes profesiones?
- ¿Cuáles son las prácticas de información que subyacen a cada una de las muchas disciplinas que se enseñan y que se aprenden?
- ¿Cuáles son los formatos de la información con los que hay implicación y cómo se los utiliza?

Estas preguntas abren el espacio para una agenda de investigación sobre el aprendizaje informado que bosquejo a continuación.

ESTABLECER UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

La agenda de la investigación sobre el aprendizaje informado debería ser contemplada como práctica y real –tiene que ver con gente real haciendo cosas reales en contextos de la vida real. Para lograr esto, necesitamos reunir a una comunidad de investigación que esté dispuesta a cruzar fronteras y forjar relaciones con otros grupos.

El resumen que sigue de las recomendaciones sobre investigación en alfabetización informacional, emanadas de la Reunión de Expertos de Praga (Thompson, 2003), revela la amplitud y extensión potenciales de la agenda de investigación. Cada una de estas recomendaciones podría ser asumida igualmente bajo la enseña de la investigación sobre el aprendizaje informado, puesto que la alfabetización informacional es un elemento clave del aprendizaje informado.

Educación y aprendizaje

- Investigar el carácter de la alfabetización informacional en diferentes entornos y organizaciones tanto públicos como privados, comunidades de aprendizaje oral, entornos digitales, y contextos profesionales y comunitarios.

Estudios de casos de ámbito nacional

- Investigar sobre las tecnologías existentes, las relaciones entre la alfabetización informacional y los negocios, o sobre los posibles beneficios para las comunidades.
- Identificar a quienes tienen poder para actuar sobre las iniciativas gubernamentales.

Personas, cultura y salud

- Identificar la investigación que ya existe, y crear una base de datos de estudios, resultados y mejores prácticas.
- Establecer un consejo interdisciplinar de investigación y de financiación.

Desarrollo económico

- Identificar el impacto de la alfabetización informacional sobre el desarrollo económico, incluyendo el análisis del valor y de coste-beneficio de los programas en entornos laborales.
- Establecer la relación entre alfabetización informacional y gestión eficaz del conocimiento.

Políticas y alfabetización informacional

- Identificar y reunir la investigación relativa al impacto de la alfabetización informacional.
- Comparar los resultados de programas con y sin políticas de alfabetización informacional.
- Desarrollar y llevar a cabo proyectos coordinados y sistemáticos de investigación intersectorial, comparada y longitudinal.

La agenda de la investigación sobre el aprendizaje informado es más amplia que la de la alfabetización informacional. Teniendo en cuenta los rumbos propuestos más arriba, los investigadores deberían plantearse cuestiones acerca de:

- La experiencia de la gente sobre el aprendizaje informado.
- La docencia y el estudio del aprendizaje informado.
- Las prácticas de información.
- El aprendizaje informado en el entorno laboral.

- El aprendizaje informado en la comunidad investigadora.
- Todo aquello que constituye información y cómo es vivido.

Un paso importante hacia adelante podría ser establecer qué otras investigaciones se han realizado ya en diferentes dominios y si podrían servir para estas áreas de investigación.

Investigar sobre las experiencias de la gente acerca del aprendizaje informado

Necesitamos profundizar en la comprensión de la naturaleza del aprendizaje informado en diferentes espacios y de cómo podríamos potenciarlo. ¿Cómo podríamos hacer posible al mismo tiempo que la gente use mejor la información y que aprenda mejor en un área disciplinar o incluso en todas? Nos encontramos solo al comienzo del itinerario hacia el descubrimiento de las experiencias de la gente en este campo, no solo en los espacios tradicionales de aprendizaje, sino también en el contexto de las tecnologías en desarrollo. Necesitamos continuar ahondando en la comprensión de la naturaleza de la alfabetización informacional tal y como es vivida y experimentada por la gente, así como respondiendo a preguntas específicas cuyas respuestas resultan más medibles. Por supuesto, las respuestas a preguntas medibles suelen ser más propias de campos que ya han madurado más, mientras que en este caso todavía estamos trabajando en la exploración, la investigación y el descubrimiento del fenómeno –un precursor fundamental para el desarrollo posterior de la investigación.

Entre los rumbos para la investigación futura se podrían incluir:

- Las experiencias de los investigadores en relación con el aprendizaje informado.
- Las experiencias de los expertos disciplinares en relación con el aprendizaje informado.
- Las experiencias de los estudiantes respecto del aprendizaje informado.
- Las experiencias profesionales del aprendizaje informado.

Necesitamos comprender las experiencias de individuos y grupos. También debemos investigar la cuestión del carácter y naturaleza del aprendizaje informado en el espacio virtual. Por ejemplo, ¿qué significa ser un practicante del aprendizaje informado en Second Life? ¿A qué se parecería esa experiencia? Y, además, todavía existe una laguna importante en nuestra comprensión actual acerca de cuestiones como la naturaleza y el carácter del conocimiento, la información, la alfabetización informacional y el aprendizaje informado tal y como se viven en diferentes culturas.

Investigar sobre la docencia y el estudio del aprendizaje informado

Necesitamos entender mejor qué significa enseñar y aprender para el aprendizaje informado. ¿Cómo podemos al mismo tiempo ayudar a los estudiantes a hacerse más alfabetizados en información y a profundizar en la comprensión de sus campos disciplinares de forma que todo ello lo vivan con la máxima plenitud posible?

- ¿Cómo experimentan los alumnos el aprendizaje de la alfabetización informacional y su conversión en practicantes del aprendizaje informado?
- ¿Cómo experimentan los profesores la enseñanza de la alfabetización informacional y la consecución del aprendizaje informado?
- ¿Cómo influyen las diferentes maneras de usar la información sobre los resultados de aprendizaje?
- ¿Cómo podemos capacitar a nuestros alumnos para que adopten aquellas maneras de usar la información que aparecen mejor asociadas a los resultados de aprendizaje deseados?

Para lograr esto necesitamos entender más y mejor la relación entre uso de información y aprendizaje, tanto dentro de cada disciplina como entre todas ellas. Necesitamos investigar sobre la mejor manera de enseñar a los alumnos a que aprendan; hay que desarrollar estrategias y hay que proponer marcos de evaluación. Tenemos que explorar sobre cómo basarnos en los resultados de otras partes de la agenda de la investigación para ayudar a los alumnos a aprender.

Los tres elementos vitales para convertirse en practicante del aprendizaje informado resultan ser también las piedras angulares de la enseñanza y el estudio del aprendizaje informado:

- Experimentar las diversas maneras de usar la información para aprender (aprendizaje).
- Reflexionar sobre la experiencia (ser consciente del aprendizaje).
- Aplicar la experiencia a nuevos contextos (transferencia del aprendizaje).

Cada uno de estos elementos implica usar información y aprender sobre algo, ya sea arte, física, danza, ingeniería o informática. Por tanto, también hay una necesidad de investigación sistemática sobre la mejor forma de conseguir el avance de cada uno de ellos.

Investigar sobre las prácticas de información

Las prácticas de información profesional y académica reflejan las idiosincrasias particulares de las disciplinas y profesiones. La importancia de la contextualización disciplinar a la hora de colocar en primer plano el uso de información en el aprendizaje se ha visto subrayada recientemente gracias al trabajo de Sheila Webber, Bill Johnston, y Stuart Boon, y también por Vesa Kautto y Sanna Talja. Webber, Boon, y

Johnston (2007) han iniciado el proceso de establecer el carácter de la alfabetización informacional y de la pedagogía de la alfabetización informacional en disciplinas concretas. Kautto y Talja (2007) han analizado el proceso de aprendizaje para evaluar la literatura académica en contextos disciplinares. Necesitamos reabrir preguntas vitales como:

- ¿Cuáles son las prácticas de información que subyacen a las muchas disciplinas que se enseñan y se aprenden?
- ¿Cuáles son las prácticas de información que posibilitan el aprendizaje continuo en diferentes profesiones y disciplinas? ¿De qué manera son experimentadas tales prácticas?
- ¿Cuáles son las prácticas de información que capacitan a la gente para aprender unos de otros y con los demás? ¿De qué manera son experimentadas tales prácticas?

Hay muchos ejemplos de investigaciones sobre las maneras en que interactúan con la información las diferentes profesiones, disciplinas y grupos comunitarios. Aunque en esas investigaciones no se busquen expresamente las diferencias significativas de la experiencia, sin embargo ofrecen un cuadro muy rico de la actividad de búsqueda y utilización de la información en diferentes contextos disciplinares o profesionales.

De todas formas, queda una considerable cantidad de trabajo por hacer en la identificación de las prácticas importantes de información para disciplinas, profesiones y otros contextos específicos.

Investigar el aprendizaje informado en la comunidad

El aprendizaje informado en la comunidad es el aspecto menos investigado de ese triángulo formado por lo académico, lo laboral y lo comunitario. Igual que la investigación sobre la alfabetización informacional en la comunidad, la agenda de la investigación sobre el aprendizaje informado debe representar a los desheredados, así como indagar sobre preocupaciones y cuestiones comunitarias importantes, tales como:

- La experiencia del aprendizaje informado en diferentes contextos comunitarios como la salud, las finanzas, el medio ambiente, las comunidades rurales, urbanas e indígenas, incluido el aprendizaje oral y las comunidades virtuales electrónicas. Necesitamos investigar cuestiones como las siguientes:
 - ¿La naturaleza y el carácter del aprendizaje informado difieren en contextos específicos? (Por ejemplo, ¿podemos hablar de alfabetización informacional en salud, en finanzas, etc.?) ¿Cómo identificamos los contextos relevantes?
 - ¿Qué motiva a la gente a seguir la senda del aprendizaje informado?

- Las estrategias para construir comunidades de practicantes del aprendizaje informado:
 - ¿Cómo identificamos las estrategias adecuadas para potenciar el aprendizaje informado (en un contexto altamente tecnológico) entre los miembros de la comunidad a medida que las personas cada vez más necesitan tratar en línea sobre cuestiones financieras, de salud, educativas, políticas u otras?
 - ¿Cómo identificamos las estrategias adecuadas para llevar al primer plano de la atención los contextos y las necesidades de información de los grupos desfavorecidos?

Investigar el aprendizaje informado en el entorno de trabajo

¿Cómo utiliza la gente la información para aprender en sus puestos de trabajo? El interés por la investigación en este ámbito está en fase de desarrollo y el progreso en esa dirección se beneficiará del aumento de interacción con la investigación sobre el aprendizaje en el entorno laboral y también con la investigación sobre la utilización de las tecnologías por las personas en sus puestos de trabajo. El progreso de la investigación en este campo también nos exige distinguir entre investigar sobre el aprendizaje informado en el entorno laboral e investigar sobre las experiencias profesionales de la alfabetización informacional. Las investigaciones sobre los entornos laborales difieren de la investigación sobre la experiencia profesional en que los primeros se encuentran ligados a una cultura organizacional y pueden reunir a gentes con muy diversos tipos de pericia. Por ejemplo, podríamos investigar sobre el aprendizaje informado entre los abogados como grupo profesional, o podríamos hacerlo sobre el aprendizaje informado en un bufete jurídico como centro de trabajo. Podríamos investigar sobre el aprendizaje informado entre los maestros como grupo profesional, o podríamos hacerlo sobre el aprendizaje informado en un colegio como centro de trabajo. Podríamos investigar sobre el aprendizaje informado entre el personal de enfermería como grupo profesional, o podríamos hacerlo sobre el aprendizaje informado en un hospital como centro de trabajo.

Entre las preguntas a plantear podrían incluirse las siguientes:

- ¿Qué significa ser un practicante del aprendizaje informado en el trabajo?
- ¿Cómo se puede apoyar el aprendizaje informado desde los centros de trabajo?
- ¿A qué podría parecerse el aprendizaje informado en diferentes entornos laborales? ¿Cómo se vive el aprendizaje informado en aeropuertos, hospitales, restaurantes, colegios, grandes almacenes y hoteles, por poner solo algunos ejemplos?

Investigar sobre todo aquello que sea información y cómo se vive esa experiencia

Un elemento vital de la agenda para el aprendizaje informado es la cuestión sobre lo que constituye información en diferentes ámbitos o contextos, en diferentes disciplinas, profesiones, culturas y comunidades. Necesitamos investigar y dejar al descubierto los tipos de información que son importantes para estas comunidades, así como las diversas formas bajo las que podría aparecer la información en cada una de ellas. Incluso en el mundo académico, por ejemplo, raras veces se reconoce como información la no textual.

Entre las preguntas a hacer se podrían incluir las siguientes:

- ¿Qué cosas constituyen información en diferentes contextos? ¿Qué aparece como información, y bajo qué formas?
- ¿Cuáles son los diferentes tipos de información implicados? ¿Cómo son utilizados?

No deberíamos imponer los puntos de vista sobre la información y sobre sus tipos ya establecidos de manera universal en el mundo desarrollado; tenemos que reconocer y hacer posible la utilización de todas las clases de información que tengan sentido en otros contextos. Joan Challinor (en Thompson, 2003, p. 25) apunta al arte indígena, los cuentos, la medicina popular, los relatos orales, las religiones, las culturas –todos los tipos de conocimiento indígena– como una pequeña muestra de ejemplos que todavía no están comúnmente aceptados ni considerados como información.

Investigar sobre el aprendizaje informado en la comunidad investigadora

El aprendizaje informado entre los investigadores es un campo potencialmente fructífero pero poco investigado hasta ahora.

- ¿Cuál es la naturaleza de la experiencia del aprendizaje informado en la comunidad de investigadores? ¿Cómo y en qué difiere esa experiencia dentro de cada disciplina y campo de estudio y entre todas ellas?
- ¿Cuáles son las características de la relación entre las maneras de ver la investigación y el uso de la información?
- ¿Cuál es el carácter de la relación entre las maneras de ver los objetos de investigación y el uso de la información en cada campo?
- ¿Influyen esas diferentes maneras de ver la investigación en el uso de la información?
- ¿Influyen las diferentes maneras de experimentar el uso de la información en los resultados de la investigación?

- ¿Cuáles son las diferentes prácticas de información en las que se implican los investigadores?
- ¿Existe conexión entre la forma como se viven la investigación y las prácticas de información por parte de los investigadores?
- ¿Cómo podemos ayudar a los estudiantes de investigación y de postgrado a que aprendan estas prácticas investigadoras?
- ¿Qué tipos de información se dan en las diferentes disciplinas? ¿Y cuáles son esas formas diferentes bajo las que puede aparecer la información a los investigadores?

También se podrían plantear preguntas más específicas en relación con las prácticas de aprendizaje. Por ejemplo:

- ¿Cómo y hasta qué punto influyen en los resultados de investigación las diversas maneras de plantearse las revisiones de la literatura, la información o su relevancia?
- ¿Cómo viven los estudiantes el alcance de la revisión de la literatura a lo largo de las diferentes fases de sus proyectos de investigación o de tesis?

¿QUÉ HACE FALTA PARA LOGRAR QUE ESTA AGENDA PROGRESE?

En primer lugar, necesitamos adoptar una multiplicidad de lentes para nuestra investigación

En mis trabajos con profesores e investigadores y bibliotecarios en muchas disciplinas, he descubierto que, en tanto que profesores e investigadores, no estamos acostumbrados a plantearnos el aprendizaje bajo la lente de la información; y, en tanto que bibliotecarios, tampoco estamos acostumbrados a plantearnos el uso de la información bajo la lente del aprendizaje. Esta observación directa procede de mi experiencia de trabajo como miembro de ambos grupos a lo largo de muchos años, así como de una estrecha colaboración con ambos grupos con vistas al desarrollo de la agenda para la alfabetización informacional.

Si vamos a investigar sobre cómo y hasta qué punto la experiencia del uso de información incide sobre el aprendizaje, o sobre cómo y hasta qué punto la experiencia del aprendizaje incide sobre el uso de la información, o incluso sobre cómo lo uno conforma a lo otro y viceversa, entonces necesitamos aplicar a nuestro trabajo la lente del aprendizaje, la lente de la información y las lentes de las disciplinas y profesiones.

En segundo lugar, necesitamos prestar una atención profunda al uso de la información para aprender

Todavía seguimos prestando mucha más atención a la búsqueda y consecución de la información que a su utilización para aprender, a pesar de nuestro declarado interés en la alfabetización informacional. Tenemos que entender lo que significa y lo que implica pensar de forma simultánea sobre el uso de la información y sobre el aprendizaje. Tenemos que explorar sobre el aprendizaje que está ocurriendo en el mismo instante en el que la gente está buscando y reuniendo información. Utilizar la información para aprender incluye la búsqueda y la obtención de información, pero se extiende mucho más allá. Necesitamos analizar la interrelación entre el uso de información y el aprendizaje.

En tercer lugar, necesitamos colaboración y alianzas

Además de los promotores más inmediatos de la alfabetización informacional, normalmente los especialistas en la información y en el aprendizaje, necesitamos una gama más amplia de socios, incluyendo a profesores e investigadores de todas las disciplinas y a líderes de empresas, gobiernos y comunidades, para colaborar en el establecimiento, financiación y avance de la agenda. Además, hay que hacer esfuerzos para establecer enlaces con las prioridades de las agencias de financiación de la investigación o para influir en esas prioridades con vistas a que se reconozca en ellas con más facilidad el rol de la investigación sobre el aprendizaje informado.

También tenemos que recordar que todos los sectores de la comunidad son socios nuestros, y socios del mismo nivel, en la lucha por una sociedad informada. Necesitamos aumentar las vías a través de las cuales resulte posible que la gente se comunique entre sí acerca de las cuestiones que tienen que ver con el aprendizaje informado. Pero todas nuestras estrategias de comunicación electrónica no pueden ocupar el lugar de los encuentros en persona y cara a cara ni la implicación con las preocupaciones y los rumbos importantes.

En cuarto lugar, necesitamos ampliar nuestro compromiso intercultural

Tenemos que ampliar nuestro interés para llevar el uso de la información para aprender más allá de los ámbitos educativos formales. En gran medida la mayor parte del interés en la alfabetización informacional se concentra todavía en esos ámbitos formales. El énfasis sobre el aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento debería haber hecho cambiar ya esta situación, pero no lo ha hecho. La inclusión de los sectores laboral y comunitario en estos debates es todavía demasiado limitada.

En quinto lugar, tenemos que convertirnos en defensores de las personas desposeídas

Cuando nos centramos en la alfabetización informacional nos enfrentamos a la necesidad de seguir abordando los pobres niveles de alfabetismo básico en la sociedad en general y en partes muy concretas del mundo. Todavía hay demasiadas personas que no pueden ni siquiera plantearse el obtener ventajas de las capacidades de alto nivel que hay en oferta, cuando el simple leer y escribir sigue suponiendo un reto para ellas. Seguimos picando el anzuelo fácil de creer que la alfabetización informacional y la tecnológica aportan soluciones a los problemas profundos, olvidando quizás que en cada situación concreta no todo el mundo es capaz de obtener ventajas de las soluciones que les ofrecemos. Necesitamos pensar y actuar sobre preguntas como éstas: ¿Cómo tender puentes entre la realidad actual y los posibles futuros? ¿Cómo podemos trabajar desde donde nos encontramos ahora para ayudar a la gente a moverse hacia las posibilidades del mañana? ¿Cómo podemos ayudar a construir sociedades y personas potenciadas política, social y económicamente?

REFERENCIAS

- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Bruce, C. S. (2000). *Information literacy research: Dimensions of an emerging collective consciousness*. *Australian Academic and Research Libraries*, 31(2), 91-109.
- Kautto, V., & Talja, S. (2007). *Disciplinary socialization: Learning to evaluate the quality of scholarly literature*. *Advances in Library Administration and Organization* 25, 33-59.
- Kirk, J. (2004). *Tumble dryers and juggernauts: Information use processes in organizations*. In *Lifelong learning: Whose responsibility and what is your contribution? Refereed papers from the 3rd Lifelong Learning conference, Yeppoon, Australia, 13-16 June 2004*, pp. 192-197. <http://lifelonglearning.cqu.edu.au/2004/papers>
- Limberg, L., & Folkesson, L. (2006). *Information seeking, didactics and learning (IDOL). Summary in English*. In *Undervisning i informationssökning. Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. [Teaching information seeking. Final report from the project Information seeking, didactics and learning.] (pp. 8-10). Borås, Sweden: Valfrid. [Summary also available at <http://www.hb.se/bhs/personal/lol/engsum.pdf>]
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Marton, F., & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Thompson, S. (2003). *The information literacy meeting of experts*. Prague the Czech Republic, Sept 20–23, 2003. Report of a meeting sponsored by the U.S. National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) and the National Forum for Information Literacy (NFIL) with the support of UNESCO. Available at: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/FinalReport-Prague.pdf> (accessed: April 20, 2007).

COMERCIAL GRUPO ANAYA, S.A.

ALGAIDA – ALIANZA EDITORIAL – ANAYA ELE

ANAYA INFANTIL/JUVENIL – ANAYA MULTIMEDIA

ANAYA TOURING CLUB – BARCANOVA – CÁTEDRA – ED. DEL PRADO

OBERON – PIRÁMIDE – SPES (HARRAP'S LAROUSSE – VOX)

TECNOS – XERAIS – ANAYA EDUCACIÓN – CLÉ

Fondos Distribuidos:

Gaesa — Rubiños 1860 — Editorial Fénix — Sociedad General Autores — J. Peñin

Red Comercial Grupo Anaya, S.A.

C/ Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 MADRID
Telf. 91-3938600
Fax: 91-3209129 – 7426631
e-mail cga@anaya.es

Polígono Pisa
C/ Brújula, 7
41927 - MAIRENA ALJARAFE
Telf. 95-4182502 / 4180711
Fax: 95-4180977
e-mail cga.sevilla@anaya.es

C/ Lanjarón 28
Complejo Proica
Polígono Juncaril
18220 - ALBOLOTE (Granada)
Telf. 958-466833
Fax: 958-466897
e-mail cga.granada@anaya.es