



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Facultad de Humanidades

**Tesina de Licenciatura en Bibliotecología y
Documentación**

Alcances de la Alfabetización Mediática e Informativa
en las bibliotecas de universidades públicas argentinas.

María Alejandra Zotelo

Director: Oscar Fernández

MAR DEL PLATA

2024

Las batallas culturales son las batallas del poder en la era de la información. Se libran primordialmente en los medios de comunicación y por los medios de comunicación, pero éstos no son los que ostentan el poder. El poder, como capacidad de imponer conducta, radica en las redes de intercambio de información y manipulación de símbolos, que relaciona a los actores sociales, las instituciones y los movimientos culturales, a través de iconos, portavoces y amplificadores intelectuales (...)

Manuel Castells, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.*

Dedicatoria:

Dedicado a todas aquellas personas que todavía creen que vale la pena luchar para transformar el mundo en un lugar mejor para todos y todas y a las que defienden y practican los valores humanos esenciales, en contra de las tendencias de una época dominada por el individualismo, el interés económico y la crueldad.

Agradecimientos:

A mi familia, por su apoyo constante y su comprensión ante las horas robadas de atención y momentos compartidos, dedicadas a la elaboración de esta investigación. En especial a mi compañero, José Luis, por alentarme siempre a seguir formándome y por acompañarme en el camino de la vida.

A mis compañeros de la biblioteca de la Unpaz, en particular a Sergio, que me aconsejó sobre la elección de un tema pertinente e innovador, además de interesante, y a Laura, por acompañar con su paciencia todos los estados de ánimo por los que pasé al producir este trabajo.

A María Eugenia Leiva, por el apoyo permanente y desinteresado que me brindó y por sus significativos aportes.

A Cecilia, por compartir este recorrido conmigo y por brindarme alivio y comprensión durante todo el proceso.

A Oscar Fernández, mi director de Tesina, por ser mi guía y por su inestimable confianza y su infinita paciencia ante mis indecisiones y puntillosidades, y a la coordinadora Laura Orellano por su predisposición permanente y sus valiosos consejos.

A todos y todas, gracias.

Título: Alcances de la Alfabetización Mediática e Informativa en las bibliotecas de universidades públicas argentinas.

Descripción resumida:

Los tiempos actuales, en los que la información y la comunicación moldean nuestra vida cotidiana, exigen que los ciudadanos sepan y puedan acceder, usar y producir información de manera autónoma y consciente respecto a los mecanismos que rigen el ecosistema informacional vigente y sus implicancias. Los efectos dañinos generados por aquel sobre las sociedades se acrecientan y visibilizan aceleradamente. Organismos internacionales, estatales, ONGs y otros actores sociales manifiestan su preocupación en este sentido y promueven acciones para implantar la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en todos los niveles de la sociedad. Las bibliotecas están llamadas a sumarse a este esfuerzo. Sin embargo en nuestro país se evidencia un escaso arraigo de esta propuesta formativa. Este hecho resulta llamativo si lo contrastamos con el compromiso que generó la iniciativa de ALFIN, principalmente en las bibliotecas universitarias. El presente trabajo se propone indagar el grado de asimilación, implementación y desarrollo de la AMI en estas instituciones, considerando los conocimientos existentes sobre dichas propuestas y analizando la naturaleza de los programas de formación desplegados en cada una. La intención es definir un punto de partida a nivel nacional y esclarecer las estrategias en curso, para impulsar desde allí la inclusión o profundización de la AMI en tales procesos formativos.

Palabras clave: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA - ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA - ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMATIVA - BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS – ARGENTINA –

Índice:

Pregunta de investigación.....	1
Objetivos generales y específicos.....	1
Definiciones metodológicas.....	1
Introducción.....	3
Justificación.....	8
Aporte e impacto de los resultados.....	9
Estado de la cuestión.....	10
Marco histórico-contextual.....	23
Marco teórico-conceptual.....	34
Marco metodológico.....	58
Variables e indicadores.....	67
Proceso de recopilación de datos.....	77
Descripción e interpretación de datos.....	78
Conclusiones.....	108
Bibliografía.....	117
Anexo.....	129

Pregunta de investigación

¿Qué niveles de conocimiento, implementación y desarrollo de la propuesta AMI tienen en 2024 las bibliotecas de universidades públicas de Argentina?

Objetivo general

-Establecer los niveles de conocimiento, implementación y desarrollo de los programas de AMI en las bibliotecas de universidades públicas argentinas en 2024.

Objetivos específicos

-Identificar los conocimientos existentes sobre AMI entre el personal de las bibliotecas de universidades públicas de Argentina.

-Analizar las características de las actividades y/o programas de formación brindados por las bibliotecas.

-Reconocer los elementos específicos de AMI presentes en las actividades y/o programas brindados.

-Examinar los aspectos relativos al desarrollo de los programas ofrecidos por las bibliotecas.

-Establecer los niveles de conocimiento, implementación y desarrollo de los programas de AMI en dichas bibliotecas.

Definiciones metodológicas:

Tipo de investigación

Exploratoria y descriptiva.

Método de investigación

Mixto. No experimental.

Técnicas de investigación

Encuesta/cuestionario con preguntas abiertas y cerradas enviado por correo electrónico a las bibliotecas de universidades públicas de la Argentina.

Planteo

La investigación propone identificar los niveles de apropiación, implementación y desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informativa en las bibliotecas de universidades públicas argentinas en 2024, a través de una encuesta electrónica.

INTRODUCCIÓN

Para poder dimensionar con exactitud los tiempos que nos toca vivir, es obligatorio contextualizarlos en términos históricos. No hay sombra de duda respecto de que estamos en una época de cambios radicales sólo comparable con las dos mayores revoluciones que se dieron hasta aquí en la historia de la humanidad. El primer cimbronazo se debió a la Revolución Neolítica, que dio como resultado una sociedad productora de alimentos que impulsó el surgimiento de las desigualdades sociales, de las ciudades y de los Estados. En relativamente poco tiempo se pasó de vivir en pequeños grupos cuya supervivencia siempre era incierta, a edificar grandes ciudades y organizar complejas estructuras estatales integradas por miles de personas.

Milenios más tarde se produjo la llamada Doble Revolución de mediados del siglo XVIII, que transformó las formas de producción y de gobierno existentes, estableciendo nuevas relaciones sociales que en gran medida aún siguen vigentes. Para Hobsbawm (1988), reconocido historiador inglés, la Revolución Industrial, uno de los procesos que la constituyen, fue la transformación consignada en documentos escritos con mayor grado de impacto para la humanidad. En sus palabras "en la vida humana no hubo ningún cambio tan profundo desde la invención de la agricultura, la metalurgia y las ciudades en el Neolítico, como el advenimiento de la industrialización" (Hobsbawm, 1988, pp. 21).

Las transformaciones tecnológicas actuales, si bien encuadradas en una estructura socioeconómica adaptada a las nuevas posibilidades abiertas pero de base capitalista intacta (Castell, 1999), están produciendo un impacto semejante, repercutiendo nada menos que en nuestra forma de concebir e interpretar el mundo y en los modos de relación con los demás. Nuestro entorno está cambiando aceleradamente, impactando en todas las facetas de la sociedad, afectando tanto las dinámicas laborales y educativas, como las reglas y modalidades del tiempo de ocio y entretenimiento. Este panorama novedoso, cuyo nacimiento podemos situar en torno al último cambio de siglo, contiene a la vez una multiplicidad de oportunidades tanto como una diversidad de desafíos y riesgos que es necesario abordar.

La transformación tecnológica percibida actualmente como una vorágine hunde sus raíces en la emergencia de la informática, surgida luego de la segunda guerra mundial, y tiene un desarrollo continuo pero de impacto localizado hasta el surgimiento y la veloz masificación de Internet a mediados de los años 80 del siglo pasado, potenciado luego con el origen de la Word Wide Web en 1989 (Ávila Díaz, 2013; Castells, 1999; Piscitelli, 2008). Estos primeros pasos dados en las últimas dos décadas del siglo XX estuvieron acompañados por una visión optimista, materializada en el concepto de la Sociedad de la Información, la cual prometía la democratización del acceso a la información y con ella la igualdad de las oportunidades para los distintos pueblos y grupos sociales en términos de desarrollo (Cortés-Vera, 2019).

La aceleración y reorientación de los cambios y la emergencia de nuevas formas de información y comunicación, vehiculizadas a través de las novedosas empresas de comunicación digital, dieron por tierra con el ideal proyectado y mostraron las contradicciones existentes dentro del nuevo ecosistema informacional (Cortés-Vera, 2019). La explosión del fenómeno de la desinformación, la proliferación de los discursos de odio y las teorías conspirativas, multiplicados por la dinámica algorítmica y comercial que rige la selección y difusión de la información en las plataformas, se constituyeron en una amenaza grave para las instituciones, valores y prácticas democráticos que regían hasta ahora las relaciones sociales (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015; Del-Fresno, 2019; Riva Casas, 2019).

La identificación de estos riesgos, que ponen en cuestión los acuerdos sociales fundamentales en los que se asienta la sociedad, tal como lo destacan Haider y Sundin (2022), generó un amplio consenso respecto a la necesidad de llevar adelante acciones para enfrentar los problemas actuales y potenciales. La preocupación común se canalizó a través de un debate en torno a las estrategias adecuadas para evitar las consecuencias negativas. Del mismo se desprendieron dos enfoques generales para mitigar los efectos dañinos detectados: la de la regulación, asociada al rol del Estado como organizador de las relaciones sociales que se desarrollan bajo su jurisdicción y mayormente resistido por los riesgos que implica para los derechos individuales vinculados con la información, y la de la transformación derivada de los cambios de hábitos y de la modificación de la

demanda, surgidos de un amplio esfuerzo educativo. (IFLA, 2018; Riva Casas, 2019).

Dentro de la segunda tendencia se erige como faro promisorio el concepto de **Alfabetización Mediática e Informativa** (En adelante, AMI). El novedoso término integra múltiples ejes de formación que iniciaron su desarrollo de forma independiente, siendo la alfabetización mediática y la informativa los dos más relevantes, pero incluyendo también la alfabetización digital y otras propuestas específicas que abordan espacios más acotados como la cinematográfica o la alfabetización en publicidad. Los esfuerzos llevados a cabo a lo largo de cuatro décadas, reconocibles a través del proceso de redefinición conceptual y fundamentación teórica que acompañó los cambios ocurridos en la estructura informativa y comunicacional, le otorgaron a la UNESCO el reconocimiento de liderazgo en el desarrollo conceptual, curricular y en la promoción del proyecto a nivel internacional.

Esta propuesta encontró una recepción positiva por parte del organismo profesional que lidera a las bibliotecas a nivel internacional, la *International Federation of Library Associations and Institutions* (En adelante IFLA), la cual participó apoyando las Conferencias Internacionales en las que se trató la temática y se erigió como promotora de la propuesta a través de la difusión, el impulso a la investigación y el apoyo a las bibliotecas que se embarcaron en este camino. Esta toma de posición por parte de la IFLA ha tenido importantes implicancias en el desarrollo de acciones de Alfabetización Mediática e Informativa en bibliotecas de todo el mundo, como se explicita en su página Web.

Anteriormente las bibliotecas ya habían sido interpeladas en cuanto a su rol como instituciones de enseñanza. Este nuevo paradigma puede rastrearse desde su origen con los primeros planteos en torno a la Formación de usuarios, orientados a lograr aprendizajes en cuanto al uso de los recursos y servicios de las bibliotecas. En un período más reciente, las bibliotecas se comprometieron a llevar adelante la Alfabetización Informativa, que ampliaba la mirada trascendiendo las colecciones propias para abordar el nuevo ecosistema informativo surgido con las nuevas tecnologías, y abarcaba desde la identificación y formulación de las necesidades de información, pasando por su búsqueda, localización, evaluación y uso ético,

culminando con la producción de conocimiento y la difusión del mismo (Gómez Hernández y Morales, 2001, Quevedo-Pacheco, 2014).

En el desarrollo de este rol docente las instituciones que más se han destacado son las bibliotecas universitarias, quienes lideraron el proceso de desarrollo de programas de ALFIN a nivel internacional. Las mismas realizaron un despliegue de diversas estrategias y transformaciones para acompañar a sus instituciones-madre en su triple tarea de formación, investigación y extensión de una manera más efectiva. Así, vemos la figura del bibliotecario-consultor, la propuesta de los CRAI, o los makerspaces que toman forma dentro del espacio de las bibliotecas (Alonso-Arévalo y Saraiva, 2020). Asumir esas funciones requiere por lo tanto estar atentos a las nuevas perspectivas que implica la interacción con la información en el panorama actual. En este sentido, el brindar planes de AMI, como propuesta que promueve el involucramiento crítico con la información a lo largo de toda la vida para múltiples fines, es un deber ineludible para aquellos comprometidos con la relación de la sociedad con la información.

Llegados a esta instancia en la consideración inicial del tema quisiéramos plantear lo adecuado del contexto de las bibliotecas universitarias para la implementación de planes que incluyan elementos de Alfabetización Mediática e Informativa. No debemos olvidar la doble condición de los estudiantes, docentes e investigadores universitarios, como miembros de la comunidad académica y científica y como ciudadanos que participan en la sociedad (Rose-Wiles, 2018). Es esta naturaleza dual de los que conforman sus comunidades lo que obliga a las bibliotecas de las universidades a no desentenderse de su rol de facilitadoras de las competencias necesarias para participar ética y responsablemente en el ecosistema comunicacional actual, con el fin de resguardar y consolidar los principios y acuerdos democráticos que conforman la base de la sociedad (Grizzle et al., 2023).

Si bien es necesario promover las habilidades de investigación de aquellos que transitan por las universidades, entes productores de nuevos conocimientos por excelencia, consideramos que la Alfabetización Informativa enfocada en el uso efectivo de un espacio informativo estanco reservado para el conocimiento científico y académico no es suficiente. En primer lugar, porque la discusión científica, y pseudocientífica, ha desbordado los canales tradicionales por los que

fluía, siendo sus bases interpeladas en plataformas de comunicación regidas por lógicas comerciales y políticas y es necesario intervenir en esos nuevos campos de debate, conociendo las dinámicas que le son propias (Del-Fresno-García, 2019; López-Borrull y Ollé, 2019).

Pero además, y principalmente, porque la situación actual exige que los ciudadanos se comprometan críticamente con la información y aprendan en todos los espacios y a lo largo de sus vidas a enfrentar la desinformación que está amenazando los acuerdos de convivencia más elementales que ha forjado la humanidad hasta el momento y, con ellos, la supervivencia misma de nuestra especie (Del-Fresno-García, 2019; Haider y Sundin, 2022; Riva Casas, 2019). Es por todo lo dicho, por las oportunidades que existen, pero sobre todo por los riesgos presentes, y por lo que hay en juego, además de por la madurez del concepto y por la experiencia demostrada en afrontar desafíos anteriormente, que afirmamos la necesidad de implementar planes de AMI desde las bibliotecas de las universidades públicas de nuestro país y buscamos hacer un aporte mediante este estudio para impulsarlos.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Al comenzar a preparar esta investigación, que buscaba inicialmente poner la mirada sobre el estado de los planes de formación de las bibliotecas de universidades públicas de la Argentina, nos topamos con el concepto de Alfabetización Mediática e Informativa. Un análisis basado en el mismo nos permitió evaluar que era la propuesta más innovadora e integral a la hora de lidiar con las problemáticas surgidas en los últimos años relacionadas con los nuevos modos de información y comunicación vigentes. Nuestro primer acercamiento a la bibliografía existente en y sobre nuestro país en relación a esta cuestión, así como un estudio previo de algunas páginas web de las susodichas bibliotecas, nos permitió percibir que, si bien existe la preocupación sobre la desinformación y las noticias falsas, la propuesta enmarcada en el currículo desarrollado por la UNESCO al respecto parecía tener poco arraigo en estas instituciones.

Esta percepción, sumada a la conciencia sobre la importancia de su intervención en un área primordial para el buen funcionamiento de las sociedades y crecientemente dirigida por intereses ajenos a las reglas del juego democrático (Grizzle et al., 2023), nos señalaban la necesidad de diagnosticar la condición de las bibliotecas de universidades públicas en este plano. Su rol de referentes en el ámbito académico, científico y cultural, como vías de acceso al conocimiento y como productoras del mismo las habilitan como interlocutoras válidas en el debate público en torno a estos problemas (López-Borrull, 2022). Asimismo, creemos que deben comprometerse a colaborar en la formación de ciudadanos competentes para interactuar críticamente con la información en múltiples formatos, a través de los diversos canales de comunicación por los que fluye en la actualidad y en función de los distintos objetivos que se planteen en las variadas facetas de su vida.

Consideramos que establecer un punto de partida claro sobre el alcance de este concepto en tales instituciones cumplirá a la vez la doble finalidad de visibilizarlo como una solución posible a los problemas asociados al uso de la información y una herramienta potencial para aprovechar las ventajas del sistema informacional y comunicacional, así como también disparar la reflexión sobre sus características y las estrategias de adaptación a los contextos locales, impulsando su desarrollo a nivel nacional. Además hace posible conocer las experiencias

existentes, intercambiar los saberes producidos a partir de las prácticas desarrolladas y fomentar redes que impulsen la propuesta.

APOORTE E IMPACTO DE LOS RESULTADOS

Tal como señalamos anteriormente, los resultados del estudio y las conclusiones a las que arribamos sobre el nivel de conocimiento, implementación y desarrollo de la AMI en las bibliotecas de universidades públicas de nuestro país, así como sobre las características del contexto, nos permitirá visibilizar la problemática, llamar la atención sobre su importancia, promover la reflexión, permitir el aprovechamiento de los saberes producidos y de las estrategias desplegadas, propiciar la identificación de factores que obstaculizan su avance, así como elementos que lo pueden potenciar, e impulsar acciones de profundización de intervenciones en el área.

Al mismo tiempo, en relación al plano académico y científico, el establecimiento de instrumentos de análisis y medición de las variables consideradas, hace posible que puedan utilizarse para ampliar el alcance del estudio, sumando bibliotecas del mismo universo o aplicándose a otros contextos de investigación. Creemos asimismo que puede incentivar líneas de estudio que focalicen en los factores que determinan los diferentes grados de implementación y desarrollo de las propuestas de formación de las bibliotecas de universidades públicas argentinas, es decir, los obstáculos y debilidades que se presenten así como también las fortalezas y oportunidades que se pueden aprovechar para poner en marcha las mismas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revisión bibliográfica realizada da cuenta de una multiplicidad de abordajes respecto del problema a investigar, el cual podemos establecer en términos generales como los desarrollos existentes y proyectados de las nuevas alfabetizaciones, en particular la Alfabetización Mediática e Informacional, en diferentes campos de aplicación, y más específicamente dentro de las bibliotecas. Hemos organizado la bibliografía hallada en función de siete ejes que guiarán la exposición. En primer lugar se tratarán las revisiones de bibliografía relacionada, para seguir con estudios que analizan el contexto de inserción, continuando por los que establecen el rol de las bibliotecas frente a los problemas informacionales de origen reciente. Más tarde se presentarán propuestas, seguidas por las apreciaciones generales sobre planes implementados, la presentación de modelos de evaluación, para terminar con aquellos que miden el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes de estos programas.

Para comenzar nos referiremos a aquellos estudios que utilizan la revisión de literatura científica o los métodos bibliométricos para enfocar la cuestión. Tenemos así dos investigaciones que indagan sobre la producción académica en torno a la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), así como mediática a secas, en el ámbito geográfico de América Latina. En el caso del que analiza la presencia de estudios sobre AMI en bases de datos abiertas de América Latina, España y Portugal se afirma que el concepto no está debidamente instalado en la discusión académica, ya que hay un nivel bajo de publicación al respecto y no hay autores referentes, aunque reconoce un desempeño investigativo destacado por parte de Brasil (Luce et al., 2021). Esta falta de profundidad de la discusión impacta, concluyen los autores, en las posibilidades de implementación y de generación de políticas públicas al respecto.

Por su parte, el estudio de Garro-Rojas (2020) dedicado a la Alfabetización Mediática llega a la misma conclusión, resaltando falencias en cuanto al nivel de presencia del tema en la agenda académica y falta de intercambios entre las investigaciones, así como problemas y enfoques no contemplados en los desarrollos realizados. Pese a que existen preocupaciones comunes, se reconoce como un campo fragmentado, tanto a nivel de las acciones como de la producción de

conocimiento sobre estas. Al mismo tiempo que destaca la existencia de una tensión entre la propuesta de la UNESCO y los planteos que surgen de las experiencias particulares de la región (Garro-Rojas, 2020).

Asimismo encontramos otros dos estudios con este enfoque. El primero de ellos es un análisis bibliométrico, focalizado en la existencia de estudios sobre ALFIN en revistas latinoamericanas del área de Bibliotecología y Ciencias de la Información entre 2001 y 2020 presentes en la base de datos Lens, llevado a cabo por Rivas Villena et al. (2021). Se identificó en el mismo un pico de crecimiento de producción entre 2017 y 2018, detectándose luego una caída. Se detectó además un predominio de investigadores pertenecientes a Brasil, lo que lo ubica como líder en el área, dado que también son de ese origen la mayoría de las revistas que se ocupan del tema. Al contrario que en el análisis de Luce et al. (2021), aquí si se verifica la existencia de autores referentes, con una profusa producción sobre ALFIN. Asimismo se registró un alto grado de colaboración en la autoría de los artículos producidos.

Por último existe una investigación vinculada que se centra en la presencia del concepto de Alfabetización Mediática Informativa y Digital y las perspectivas a través de las cuales se lo aborda dentro de las bases de datos *Web of Science* y *Scopus* entre el año 2001 y 2019 (Duque-Méndez y Sánchez-Obando, 2022). Se reconoce, a partir de la aplicación de un algoritmo de clusterización, la presencia de tres perspectivas predominantes: la de análisis de la información en el sector Salud, la del efecto de las noticias y el rol de la alfabetización para contrarrestarlas y la de las estrategias y mecanismos para aplicar el concepto.

El análisis de estos cuatro trabajos permite observar el alto grado de desorganización en torno a la problemática de la alfabetización, reflejado en la inestabilidad conceptual, que apela alternativamente a diferentes modos de denominar el campo incluso dentro del mismo artículo, al desarrollo insuficiente a nivel académico, con excepción del caso de ALFIN que en los últimos años ha tenido una mayor expansión, y a la inexistencia líneas robustas de abordaje, así como de encadenamientos de las investigaciones en la mayoría de los casos.

El segundo eje que pudimos identificar dentro de las investigaciones relevadas en relación a la temática es el referido al análisis del contexto en el que se

desarrolla la AMI. Dentro de este corpus se examinan los principios en los que se basa, las transformaciones ocurridas en los marcos en los cuales se aplica y los niveles de desarrollo alcanzados de acuerdo a aquellos. Iniciamos el recorrido desde esta perspectiva refiriéndonos al estudio de Heredia-Sánchez (2022), el cual se ocupa de analizar los principios, evolución y contexto de la AMI dentro de las bibliotecas de instituciones de educación superior. Allí da cuenta de los términos y definiciones establecidos por diferentes asociaciones profesionales y de las declaraciones de organismos internacionales como UNESCO y la IFLA, donde manifiestan su compromiso con la AMI, evidenciado en su esfuerzo por lograr su esclarecimiento conceptual hasta la formulación de planes de aplicación y parámetros de evaluación.

Dicho examen deja definido un marco global, para posteriormente trasladar la mirada al espacio español y evaluar la construcción de un contexto nacional favorable para la implementación de la AMI en las instituciones de educación superior. En ese punto también se examinan las experiencias, las redes establecidas y la cantidad creciente los estudios desarrollados en torno a aquella, buscando a partir de la exhibición de este panorama dar impulso a la multiplicación de las acciones y programas, focalizando asimismo en el carácter colaborativo e interdisciplinario que implican las iniciativas para lograrlo.

Otro estudio que comparte esta finalidad es la tesis elaborada por Durán Becerra (2016), la cual busca establecer los niveles de desarrollo de AMI en América Latina a través de la identificación y evaluación de los contextos que acompañan su implementación. En este caso se enfoca en la existencia de políticas públicas que den cuenta del estado de desarrollo de los planes y programas AMI de la región, a través del análisis documental, el uso de indicadores y la elaboración de encuestas a expertos, dejando como resultado un instrumento de medición aplicable a otros contextos espaciales y temporales.

En el mismo se concluye que la mayoría de los planes y políticas públicas se enfocan en la dotación de tecnología y en la conectividad, mientras que los destinados al acompañamiento en el uso para lograr el empoderamiento ciudadano, objetivo que distingue a la AMI como superadora de los fines instrumentales, se presentan de manera esporádica y sin sistematización. Vemos entonces que los

marcos definidos a nivel internacional para el desarrollo de la AMI definidos por Heredia-Sánchez (2022) en el artículo citado anteriormente, tienen un impacto insuficiente en la región latinoamericana. Estas apreciaciones se ven replicadas en la entrevista que González Carrión le realiza a Guillermo Orozco (2021), con el fin de evaluar el impacto y las perspectivas de desarrollo de AMI en América Latina.

En la citada entrevista (González Carrión, 2021), luego de dar definiciones con respecto al concepto y establecer las competencias asociadas a éste, destaca el rol potencial de la UNESCO como organismo que respalda y apoya las iniciativas en las universidades, así como la necesidad de involucrar a instituciones de gobierno y de la sociedad civil para ampliar el alcance de los programas. Además señala algunos obstáculos como la falta de formación de los docentes universitarios y la poca claridad respecto de la responsabilidad de las acciones fuera de los ámbitos formales de educación. Su análisis permite entrever una débil presencia de políticas públicas actuales que promuevan y desarrollen la AMI en América Latina, al igual que lo reflejado por Durán Becerra (2016) en su estudio, destacando entonces la necesidad de llevar a cabo programas, el impacto que tendrían y las modalidades bajo las cuales se podrían realizar.

La mayor parte del corpus documental existente está destinado analizar el contexto comunicacional actual, realizando apreciaciones vinculadas con los conceptos de posverdad, desinformación y noticias falsas y llamando la atención sobre las causas y características de los mismos, para posteriormente hacer planteos sobre cómo deben y pueden intervenir las bibliotecas en relación a estos problemas. Estos planteos y abordajes similares señalan la presencia de un tercer eje dentro de la bibliografía consultada, al que podemos definir como el papel de las bibliotecas académicas/universitarias ante la posverdad, la desinformación y las noticias falsas.

Los análisis sobre el contexto informacional que se hacen en las diferentes investigaciones difieren en alguna medida respecto de las causas y los responsables de los problemas asociados a las formas de comunicación e información actual, así como en algunas cuestiones conceptuales, pero básicamente acuerdan en que la desinformación creciente y la proliferación de las *fake news* producen daños graves

en el tejido social y atentan contra la democracia, por lo que deben ser abordados ineludiblemente por las bibliotecas.

Las propuestas desarrolladas para enfrentar esta situación se concentran en dos opciones mayoritarias, la curación de contenidos (López-Borrull y Ollé, 2019) y la instrucción bibliotecaria (Alonso-Arévalo y Castilla, 2018; Burkhardt, 2017; Cortés-Vera, 2019; Martínez-Cardama y Algora-Cancho, 2019; Viñas et al., 2021), así como en una combinación de ambas (Caridad-Sebastián et al., 2018; Gómez-Rojas y Nuñez Benítez, 2021; López-Borrull, 2022; Rose-Wiles, 2018). Dentro del enfoque ligado a la formación, un sector predominante de los autores realiza una defensa del papel fundamental de las bibliotecas universitarias para disminuir los riesgos imperantes, pero insisten en sostener la denominación de alfabetización informacional, en lugar de adoptar el término AMI, el que se presenta de forma esporádica y no sistemática en estos trabajos.

Podemos suponer que esta resistencia a adoptar el término AMI se relaciona con la profunda identificación y alto grado de desarrollo en general dentro del campo bibliotecológico y de Ciencias de la Información del concepto ALFIN. Pese a ello, los diferentes investigadores plantean cambios en sus contenidos, incorporando temáticas directamente englobadas dentro de la alfabetización mediática (Burckhardt, 2017; Caridad-Sebastián et al., 2018; Viñas et al., 2021), como es el caso del análisis de noticias o de las formas de funcionamiento de las nuevas plataformas digitales, así como también planteando la necesidad de abordar nuevas perspectivas situadas en el plano pedagógico (Cortés-Vera, 2019).

La ALFIN, según estas miradas, tiene que adaptarse al nuevo escenario y “orientarse a un terreno, el de los medios sociales, en el que los usuarios de la información han de tomar decisiones rápidas sobre en qué confiar” (Martínez-Cardama y Algora-Cancho, 2019, p. 8). Esta transformación se piensa en relación a la colaboración interdisciplinaria (Cortés-Vera, 2019; Viñas et al., 2021), a modificaciones en la formación profesional y a capacitaciones en competencias mediáticas (Martínez-Cardama y Algora-Cancho, 2019; Viñas et al., 2021), tanto como desde su integración en los planes curriculares de las instituciones que albergan a las bibliotecas (Rose-Wiles, 2018).

Trascendiendo los estudios que tienen por objeto determinar cómo las bibliotecas deben posicionarse ante al nuevo ecosistema informacional encontramos algunas investigaciones pertenecientes al ámbito latinoamericano, predominantemente tesis de maestría o doctorado, que proponen planes concretos de alfabetización. En mayor número se diseñan bajo la denominación Alfabetización Informacional o se refieren a competencias informacionales o de manejo de la información y parten de diagnósticos que toman como eje de análisis diferentes variables (Martínez Silva, 2012; Torres Bohórquez, 2020). La perspectiva a partir de la cual se aborda la construcción de estos programas de alfabetización vinculados con el manejo de la información es fundamentalmente pedagógica, lo cual revela una percepción colectiva respecto a las falencias que se presentan en ese plano en los procesos formativos existentes.

El recorte que caracteriza a este eje se refleja en el estudio de caso desarrollado por Torres Bohórquez en su tesis, en la cual plantea una estrategia pedagógica y didáctica que estructure los aprendizajes en torno a las competencias informacionales, adaptado a las características de una unidad académica en particular (2020). Situándose en la misma área de interés, Martínez Silva (2012) recurre a la teoría de la espiral de conocimiento para promover la construcción de ambientes de aprendizaje óptimos para desarrollar estas competencias.

En el interior de este grupo de estudios proyectivos, pero distinguiéndose dentro del mismo, encontramos un artículo donde la propuesta de formación se define bajo el término AMI, y toma como referencias teóricas y metodológicas el plan de estudios de 2011 de la UNESCO, la propuesta de ALA para el diseño de programas de ALFIN y el modelo de aptitudes de SCONUL. En este trabajo, llevado a cabo por Izquiero Cuéllar et al. (2020), cuyos destinatarios son los estudiantes de pregrado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, se desarrollan los objetivos, justificación, contenidos y modalidades de enseñanza y aprendizaje, forma de inserción en carreras y métodos de evaluación.

Otro eje de análisis consiste en considerar las experiencias y los niveles de desarrollo de los planes de ALFIN/AMI alcanzados por las bibliotecas públicas y universitarias. Encontramos dentro de este grupo en primer lugar los trabajos de Heredia-Sánchez (2021), basado en una revisión bibliográfica y el de Martínez-

Cardama y Algora-Cancho (2019), apoyado en la realización de un cuestionario destinado a las bibliotecas universitarias, tanto uno como el otro situados en territorio español. En un campo intermedio, ya que realiza un análisis que exhibe una mirada bicontinental, encontramos el trabajo de tesis de Gomes Almeida (2014) que evalúa comparativamente la integración de ALFIN en la formación de estudiantes universitarios en instituciones de Brasil y España.

El primero concluye que, pese a que hay múltiples casos de formación en estas áreas desarrolladas por las bibliotecas, la bibliografía refleja la falta de un enfoque pedagógico definido, así como un bajo nivel de competencia de los docentes, desorientación metodológica y escasez de recursos (Heredia-Sánchez, 2021). Finalmente, luego de destacar la importancia del desarrollo de estas competencias y las diferentes tendencias actuales, realiza una serie de propuestas de modalidades pedagógicas y recursos de aprendizaje colaborativo de base tecnológica útiles para potenciarlas. Asimismo aboga por el reconocimiento del necesario rol docente que deben llevar a cabo los bibliotecarios, conjuntamente con otros actores del espacio educativo.

El trabajo de Martínez-Cardama y Algora-Cancho (2019), por su parte, busca conocer las opiniones y las acciones desarrolladas y proyectadas de los responsables de las bibliotecas universitarias con respecto a la desinformación, contrastándolas con la información hallada en la bibliografía consultada. Allí se establece que las bibliotecas manifiestan preocupación por el fenómeno y en su mayor parte reconocen la pertinencia de sus instituciones a la hora de enfrentarlo. En cuanto a las modalidades de acción que consideran más adecuadas, en general se opta por una estrategia múltiple, donde prevalecen las relacionadas con la formación y la educación y figura en un lugar marginal las asociadas a leyes y regulaciones.

Luego de manifestar su acuerdo mayoritario sobre el hecho de que las noticias falsas y la desinformación afectan a la información científica y el rendimiento académico de los estudiantes, reconocen el aporte positivo de la difusión de guías temáticas, material gráfico y la formación a través de talleres interactivos. Aproximadamente la mitad de las mismas afirman que realizan o proyectan realizar alguna de estas acciones, lo cual es considerado por las autoras como buen

síntoma, considerando la carencia percibida en cuanto a la difusión de información sobre estrategias para encarar el fenómeno (Martínez-Cardama y Algora-Cancho, 2019).

El foco de atención en la investigación de Gomes Almeida (2014), por su parte, es el nivel de integración de la Alfabetización Informacional en la formación de los estudiantes de un grupo de universidades de Brasil y otro de España. Pese a considerar que este aspecto resulta fundamental, tanto desde el punto de vista del autor como de referentes dentro del campo, el análisis revela una gran dificultad por parte de las instituciones para incluir sistemática y generalizadamente esta alfabetización. Se establece la existencia de una diferenciación entre los países estudiados, ubicando a España en un escalón más avanzado, por encontrarse la ALFIN integrada en la mayoría de las instituciones, y posicionando a Brasil en un estadio anterior, apenas iniciando este proceso. Las estrategias utilizadas para lograr la integración, tanto como los factores que influyen de forma positiva y negativa en su desarrollo también son objeto de análisis.

Otros estudios que enfocan este aspecto, centrados en el espacio latinoamericano, son los de González Manso (2015), Uribe (2012) y Vallefin et al. (2019), así como la tesis de Daza Quiroga (2021). El primero trata sobre el nivel de desarrollo de programas de AMI en las bibliotecas públicas de Villa Clara, Cuba, en combinación con la medición de indicadores de rendimiento institucionales, la cual se realiza mediante el análisis del suministro de medios e información, considerando tiempo de apertura, cantidad de volúmenes, servicios y productos ofrecidos y cantidad de computadoras con internet disponibles, de las políticas de AMI desarrolladas, en las que se incluyen la oferta de productos y servicios de AMI y la existencia de opciones de capacitación para los bibliotecarios, y del acceso y uso de información y medios (González Manso, 2015). La conclusión es que el nivel de desarrollo es insuficiente y es necesario elaborar un programa para aumentarlo.

La investigación de Daza Quiroga (2021), partiendo de una mirada que incluye las bibliotecas universitarias de Colombia, se propone indagar sobre las directrices, lineamientos o modelos utilizados por aquellas para la realización de programas de ALFIN. El estudio concluye que, pese a la multiplicidad de modelos disponibles que podrían resultar orientadores a la hora de llevar adelante estas

prácticas, el panorama obtenido da cuenta de una diversidad y una falta de estructuración de las propuestas que demuestra que no se hace uso de aquellos de manera integral, aunque las competencias fijadas como objetivos de aprendizaje en los programas se corresponden con las estipuladas allí. Estos planes por otro lado resultan efectivos a la hora de alcanzar los objetivos propuestos. Se concluye que, pese a no asumir ningún modelo como base, los programas se adecúan en contenidos y resultados a los estándares internacionales.

Los otros dos trabajos se ubican espacialmente en la Argentina. El análisis de Uribe (2012), parte de un conjunto de estudios sobre el nivel de desarrollo de los planes ALFIN en el ámbito iberoamericano, consiste en la medición de una serie de variables presentes en los planes de formación estudiados a partir de las páginas web de las bibliotecas de universidades públicas y privadas del país. El análisis de la definición, fundamentación, estructuración y los sistemas de evaluación de los programas le permite al autor concluir que sólo un escaso porcentaje tiene un alto grado de desarrollo, mientras que aproximadamente un tercio puede considerarse como en proceso de desarrollo y la mayor parte aún no tienen un nivel aceptable, es decir, se encuentran en una fase asimilable a una formación de usuarios básica e intermedia (Uribe, 2012).

El autor reconoce algunas tendencias que asocian niveles de desarrollo con condición de las universidades (pública o privada) y cierto impacto regional, aspectos sugeridos que, alega Uribe, pueden estudiarse con mayor profundidad en investigaciones posteriores. Las conclusiones a las que arriba a través de este análisis sirven como parámetro contra el cual contrastar los datos que se obtengan del cuestionario elaborado en el presente estudio, ya que tiene un enfoque nacional y establece el estado de situación que imperaba hace algo más de una década en el sistema bibliotecario universitario de nuestro país en cuanto a la formación.

Por último, se presenta un análisis más reciente, el cual también usa como base de recolección de datos las páginas web o redes sociales de las bibliotecas universitarias bonaerenses y de CABA, intentando identificar la manifestación de las mismas respecto al fenómeno de las *fake news* y las acciones llevadas adelante para enfrentarlas, las cuales estarían dentro de la órbita de AMI (Vallefin et al., 2019). A partir del mismo se verifica una alta presencia en la web y en redes

sociales de las bibliotecas, pero un casi inexistente aprovechamiento de esos espacios para difundir sus posiciones frente a las *fake news*. Aunque es de suponer que los programas de formación promovidos en las redes contienen elementos para abordar esta problemática, no se explicitan con claridad en ellas.

El siguiente eje identificado en la bibliografía consultada se refiere a los procesos y métodos de evaluación de los planes de formación en ALFIN. En este plano es ineludible considerar el estudio sintético llevado a cabo por Pinto Molina (2018), enfocado en la evaluación de ALFIN en la educación superior. Allí hace un recorrido pormenorizado de las cuestiones referidas a la evaluación, partiendo de las definiciones que se dieron a lo largo del tiempo, incluyendo las consideraciones sobre AMI al cual evalúa dentro del mismo campo, el marco de desarrollo y los modelos de aplicación, estándares y declaraciones establecidos para su implementación. A lo largo del mismo podemos apreciar como la ALFIN se va moldeando a través de los diferentes marcos de aprendizaje, tales como la formación basada en competencias, el pensamiento crítico, la inclusión de las competencias afectivas y metacognitivas y la definición de nuevos modelos, estilos y entornos de aprendizaje.

Una vez establecidos estos puntos, la autora considera la evaluación en ALFIN propiamente dicha recorriendo las diferentes opciones existentes en cuanto a objetos, funciones y métodos, los entornos específicos de aprendizaje y evaluación y los instrumentos alternativos a través de los cuales se lleva a cabo el proceso evaluativo, agrupándolos de acuerdo a si corresponden a la autoevaluación, la evaluación objetiva o la auténtica. Si nos detenemos en el asunto de los objetos a evaluar, notamos que se enumeran las posibilidades de que el enfoque se centre en el aprendizaje de los estudiantes, en la calidad de las fuentes y los servicios de información y en los programas y planes de estudios institucionales.

El ítem destacado en el párrafo anterior tiene especial interés debido a que, al igual que en el estudio precedente realizado por Placeres (2008), María Pinto destaca que la generalidad de las prácticas evaluativas se centran en el aprendizaje del estudiantado, explicando asimismo que todos los modelos incluyen este tipo de consideración (Pinto, 2018). Igualmente, resaltamos este apartado porque dentro de esta sección se contempla la posibilidad de centrar la mirada en los programas y

planes, lo cual es el objetivo de este estudio, y se despliegan las recomendaciones establecidas por la ACRL en el año 2003 para el diseño de programas, surgidas de las recopilaciones de buenas prácticas aplicadas en diversas experiencias de formación, las cuales establecen una base para el análisis de aquellos.

La citada investigación de Meneses Placeres (2008), si bien ya resulta algo desactualizada, es útil para dar cuenta de la evolución de los enfoques teóricos ligados a la evaluación de ALFIN. Allí, como ya dijimos, se afirma que el aspecto más predominantemente considerado es el del aprendizaje logrado por los estudiantes, aunque también se evalúan los recursos utilizados y el nivel de formación de los capacitadores, abogando por la colaboración creciente entre docentes y bibliotecarios y estableciendo la necesidad de que los segundos desempeñen roles educativos. Un criterio de evaluación interesante introducido por este análisis es el de transferibilidad, refiriéndose a la capacidad de utilizar las competencias adquiridas fuera de los contextos de aprendizaje originales, la cual podemos asociar al concepto de aprendizaje para toda la vida, el cual fue obteniendo un peso cada vez mayor en los marcos teóricos dedicados a las nuevas alfabetizaciones.

Posteriormente esta autora, elaboró en su tesis de doctorado un modelo propio de evaluación de ALFIN, en el contexto de Educación Superior de Cuba (Meneses Placeres, 2010). Su intención fue construir un modelo que permita evaluar los procesos ALFIN desarrollados, desde una perspectiva integral y sistémica, incluyendo la predisposición y preparación de los profesionales involucrados, la creación de ambientes de aprendizaje adecuados que propicien la formación inserta en el campo curricular y el compromiso de los estudiantes para con el proceso. Toma como objeto de análisis tres componentes: los profesionales, considerando su preparación pedagógica e informacional y la colaboración mutua, los recursos, abarcando medios, métodos y procedimientos utilizados, y los estudiantes, enfocando el dominio y el progreso obtenido en las habilidades de información, recuperando las normas ALA publicadas en el año 2000, así como su interrelación.

Un último eje reconocido es aquel que reúne los trabajos destinados a analizar el impacto de los programas de ALFIN/AMI en sus destinatarios. El estudio de Hernández Garzón (2020) recupera información al respecto en un estudio de

caso enmarcado en Colombia, mientras que para nuestro país contamos con la tesis de Rivero y Algañaraz (2022). Hernández Garzón (2020) cuya investigación contrasta la percepción que los estudiantes de una universidad tienen sobre sus competencias informacionales y la resultante de una medición objetiva de ellas, da cuenta de una profunda brecha entre ambos factores. El estudio concluye proponiendo estrategias didácticas que ayuden a profundizar estas competencias para acercar las variables.

Por otra parte, en la tesis de Rivero y Algañaraz (2022), se llevan adelante encuestas y entrevistas, diseñadas en función del método cualitativo, para conocer las habilidades desarrolladas por los estudiantes de las facultades de la Universidad de Cuyo, luego de transitar por las instancias de ALFIN brindadas por las mismas. Se concluye en el mismo que la mayoría de los estudiantes han asistido a los cursos ofrecidos, y han adquirido habilidades básicas de manejo de la información, con diferentes profundidades en función de las distintas unidades académicas que lo brindan, que sirven como base para las competencias de más alto alcance que tendrán que desarrollar a medida que avancen en sus trayectorias académicas.

Si bien este recorrido bibliográfico no pretende ser exhaustivo, debido a la evidente dispersión y al desarrollo caótico de los senderos investigativos que abordan la temática propuesta, nos permite llegar a algunas conclusiones. En primer lugar observamos que hay una desigualdad respecto tanto del desarrollo teórico como de la implementación y seguimiento de planes vinculados a las nuevas alfabetizaciones, a favor del espacio anglosajón, y sobre todo estadounidense, en relación al iberoamericano, cuestión puesta en foco en la bibliografía consultada.

Se puede considerar que el análisis del contexto comunicacional e informacional, así como los riesgos y oportunidades surgidos en él, presenta un nivel de acuerdo aceptable, así como también la opinión de que las bibliotecas, en particular las universitarias, son instituciones adecuadas, de acuerdo a su función y sus capacidades, para abordar estas cuestiones, aunque esto implique ampliar su campo de actuación tradicional incorporando elementos disciplinares del área de la Comunicación. Esto se refleja en la cuantiosa bibliografía que da cuenta de la problemática de la desinformación, las *fake news* y la posverdad y fundamenta la necesidad de acciones que las contemplen por parte de las bibliotecas.

También se pudo observar la existencia de bibliografía que propone programas o acciones vinculadas con ALFIN y con AMI en ámbitos universitarios. Además de propuestas, se identificaron estudios que evalúan lo realizado en el ámbito de las bibliotecas, entre ellas las universitarias, en términos de planes de AMI, integrales o por componentes, en España y América Latina, centrándose en propuestas pedagógicas, contenidos, agentes responsables, tecnologías utilizadas, modalidades de cursada, entre otras variables relevadas.

En cuanto a los análisis referidos a nuestro país, hay relevamientos del alcance de los planes de ALFIN en las bibliotecas universitarias que datan de más de una década atrás, mientras que otros, restringidos al ámbito de la provincia y la Ciudad de Buenos Aires, examinan las manifestaciones en páginas web y redes sociales de las bibliotecas universitarias frente a la desinformación, así como la inclusión explícita de esta problemática en sus planes de formación difundidos por esos medios. También existen estudios que se enfocan en el impacto de los planes de ALFIN en las habilidades informacionales de los estudiantes universitarios. Pero no hallamos ninguno que aborde, con alcance nacional y de manera integral, la presencia de planes de AMI o de componentes de la misma en la oferta de servicios de las bibliotecas de universidades públicas en el contexto actual. Por lo tanto, la revisión bibliográfica señala un campo no abordado sobre el cual es preciso avanzar.

Teniendo un aparato teórico disponible y el aval de las asociaciones profesionales y de los académicos para impulsar estas acciones, es de suponer que las bibliotecas de universidades públicas de Argentina hayan ido incluyendo en su oferta de servicios, formaciones vinculadas al campo de la AMI. Relevante esta cuestión para definir el panorama actual pretende ser el aporte de este estudio al corpus bibliográfico desarrollado en torno a la relación entre la AMI y las bibliotecas.

MARCO TEÓRICO:

MARCO HISTÓRICO-CONTEXTUAL

El concepto de AMI es fruto de la reflexión en torno a las alfabetizaciones necesarias para participar en plenitud en la Sociedad del Conocimiento (Santos Martínez, 2013). Es el resultado presente, aunque no definitivo, de un recorrido conceptual moldeado por los avatares del contexto histórico en el que se desarrolló. Está integrado principalmente por las alfabetizaciones que se distinguieron dentro del grupo de propuestas que se fueron forjando al calor del consenso establecido alrededor de las premisas que guían la investigación científica y académica, la creación de los medios de comunicación y del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estas son, la alfabetización mediática y la informacional (Frías-Guzmán, 2015).

Ambos conceptos se fueron desarrollando de forma paralela desde su origen, hasta que finalmente confluyeron para dar respuesta a la necesidad de integrar las competencias nucleares fundamentales para interactuar ética y responsablemente en el nuevo ecosistema informacional en todas las dimensiones y en cualquier momento de la vida (Santos Martínez, 2013). En ese proceso de integración se incorporó asimismo un tipo de alfabetización que podría pensarse como subsumida en las otras dos, la digital, teniendo en cuenta lo ineludible que resulta para interactuar en un área cada vez más instalada en la dimensión virtual. Para poder dimensionar las tradiciones sintetizadas en la AMI realizaremos un breve relato del sendero recorrido por dichas alfabetizaciones.

Historia de la Alfabetización Mediática

La Alfabetización Mediática es definida en el contexto actual como:

El proceso de desarrollo de la personalidad influida por los medios y que se produce en base al material producido por estos, que tiene por finalidad modular la cultura de interacción con los medios, el desarrollo de habilidades

creativas y comunicativas, el pensamiento crítico, la percepción, interpretación, análisis y evaluación de material mediático y la enseñanza de distintas formas de expresión personal con el uso de la tecnología mediática. (Fedorov, 2011, p. 8)

Ésta ha recorrido un largo camino en el que fue modificándose en función de las transformaciones que sufría su objeto y del contexto general en el que se aplicaba.

De acuerdo con la reconstrucción hecha por Fedorov (2011), se inicia acompañando los primeros pasos de la industria cinematográfica a principios del siglo XX, en Inglaterra, Francia, Estados Unidos y Rusia, con la finalidad primordial de enseñar a interpretar los mensajes transmitidos, desde un enfoque fundamentalmente proteccionista. Surgieron para ello instituciones y organizaciones que se dieron a esta tarea, tales como clubes e institutos oficiales, que fueron acompañados desde el campo de la educación a través de los esfuerzos destinados a incorporar la educación mediática a los programas formales. Pese a estas firmes intenciones, hubo que esperar hasta mediados del siglo para que la educación en medios se incluyera en los planes de estudio escolares.

En este campo surgieron tempranamente los llamados estudios de recepción, con el objetivo de evaluar la influencia de los contenidos mediáticos sobre la población, iniciados en la Rusia revolucionaria y más tarde en los regímenes fascistas, para luego ser desarrollados por los países con formas de gobierno democráticas que buscaban contrarrestar las consecuencias negativas de los medios masivos. Paralelamente a esta tendencia, centrada en el análisis de la ideología de los discursos, se desplegaron enfoques de tipo esteticista que hicieron su aparición en los ámbitos universitarios. Ya llegados a los años '70 McLuhan y Lasswell se convirtieron en figuras destacadas en el área de los estudios dedicados a los medios, el primero llamando la atención sobre el alcance global de la distribución mediática y el consumo pasivo que generaba y el segundo dedicándose a investigar profundamente el impacto dañino de los medios. Sus aportes se convirtieron en referencias ineludibles del campo disciplinar.

Para la misma época la UNESCO comenzó a promover tanto la educación en medios como el desarrollo de las TICs (Durán Becerra, 2016). Tal como señala Santos Martínez (2013), en la Declaración de Grünwald de 1982 ya se estaba haciendo un llamamiento a reconocer el poder creciente que estaban adquiriendo los medios de comunicación y se abogaba por la capacitación de los ciudadanos para la comprensión crítica de los mensajes emitidos por aquellos. En el coloquio de Toulouse, celebrado en 1990, se dio un avance respecto de la definición y unificación de los términos, estableciéndose la alfabetización mediática como el concepto más apropiado para enfrentar los retos, entre los cuales se reconocía como de mayor gravedad la amenaza a la democracia que implicaba la configuración estructural y el creciente poderío que estaban acumulando los medios.

Luego, en 1999, en la Conferencia de Viena, fueron acordados la definición general y los principios que debían guiar la educación mediática. Como resultado de esta reunión se estableció el objetivo de apropiación, asignándole la función de ser el factor principal a partir del cual se establecía el éxito real de la empresa de la educación mediática, siendo reemplazado a través de esta conceptualización el enfoque instrumental-tecnicista imperante hasta el momento, por el crítico y productivo. Por su parte, el Seminario de Sevilla de 2002 aportó la recomendación de incluir la alfabetización mediática en todas las modalidades educativas existentes y definió áreas de políticas desde las cuales promoverla. De este modo se allanaba el camino para consolidar la presencia de la Alfabetización Mediática en la educación formal.

Mientras tanto, dentro de la tradición latinoamericana, este campo se desarrolló ligado al concepto de Educomunicación propuesto por Freire, que entrelaza la disciplina con la propuesta pedagógica que le da sentido. El mismo autor, citado por Durán Becerra (2016), se refiere al concepto como una forma de aprendizaje colectivo que consiste en la construcción común de sentidos como producto del intercambio y la interacción de las perspectivas de los que participan del proceso. Es esta perspectiva la que abona el desarrollo teórico y particulariza las experiencias de Educación Mediática en el ámbito latinoamericano, de acuerdo a lo relevado por Jackiw y Haracemiv (2021).

Historia de la Alfabetización Informacional

Por otro lado, el término Alfabetización Informacional inicia su recorrido en 1974, una vez que Zurkowski lo incluye en un informe para la Comisión Nacional de Biblioteconomía y Documentación de Estados Unidos. Luego de su nacimiento el concepto fue difundiendo y evolucionando, acompañando un proceso de reflexión sobre los nuevos roles que las bibliotecas estaban llamadas a cumplir, que se manifestó asimismo en la elaboración de principios y modelos de aplicación. Inicialmente este término se asimiló a las habilidades para definir necesidades de información, localizar, evaluar, usar éticamente y comunicar nuevos conocimientos. Para 1989 podemos observar, siguiendo el análisis realizado por Heredia-Sánchez (2022), que se empieza a concebir como parte fundamental del aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal cual lo manifiesta en el informe de ALA publicado ese año.

Este objetivo del aprendizaje para toda la vida forma parte de un nuevo paradigma educativo que intenta responder a los cambios ocurridos en el mundo, en términos políticos, económicos y tecnológicos, particularmente desde la década de 1990. En ese contexto de globalización, descentralización y deslocalización económica y multiplicación de las conexiones a nivel mundial gracias al avance arrollador de las nuevas tecnologías, las instituciones educativas tradicionales se vieron en crisis (Santos Martínez, 2013). Naturalmente los procesos de aprendizaje trascendieron las fronteras de las aulas y se desvincularon de las ataduras a etapas específicas de la vida, instalando una nueva forma de pensar lo educativo. La ALFIN se inserta en este panorama brindando las herramientas para “aprender a aprender” en diferentes contextos y con finalidades diversas, tal como lo reflejan las definiciones que se van elaborando desde diferentes instituciones a lo largo del tiempo.

Para 1998 la ACRL lanza sus estándares de ALFIN para educación superior inaugurando, junto a SCONUL con su Modelo de Siete Pilares desarrollado en 1999, la etapa de definición normativa dentro del campo bibliotecológico. Más adelante, en el año 2000 ACRL/ALA publica su *Marco de Referencia para el Manejo de la Información para la Educación Superior*, actualizado en 2016 bajo el nuevo término de meta alfabetización, ampliando el alcance y las modalidades de actuación del concepto (Sánchez-Heredia, 2022). Esta propuesta, surgida del intercambio entre

expertos, exhibe su flexibilidad al presentarse en forma de principios generales que pueden tomarse como punto de partida para ser adaptados a las situaciones particulares de las diferentes bibliotecas que los empleen en sus prácticas.

El término gradualmente trasciende el marco disciplinar y se posiciona como un área de estudio y acción independiente gracias a la adopción por parte de la UNESCO y su inclusión como pilar dentro de la Década de la Alfabetización proclamada en la Declaración de Praga de 2003. Ya en 2005 y con la Declaración de Alejandría como trampolín, la ALFIN se constituye en eje ineludible de la propuesta de formación integral promovida por el organismo a nivel mundial, acompañada del aprendizaje para toda la vida como marco de inserción (Heredia-Sánchez, 2022). En estas declaraciones, tanto como en las siguientes en las cuales se trataba el tema de la Alfabetización Informacional, hubo apoyo y participación por parte de la entidad que nuclea a las asociaciones de bibliotecas a nivel mundial, la IFLA, aunque el término utilizado desde la Declaración de Fez del 2011 en adelante fue el de AMI, tal como señala Santos Martínez (2013).

A pesar del esfuerzo llevado a cabo principalmente por la UNESCO para instalar el término de AMI, en el ámbito de la Bibliotecología y las Ciencias de la Información se siguió prefiriendo el de ALFIN, tal como lo vemos en la reciente definición elaborada por CILIP en 2020, aún cuando la misma denota un esfuerzo por extender los límites de la formación tradicional y de ensayar una mirada más abierta y comprometida. En ella se asocia ALFIN con “la capacidad de pensar en forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente en la sociedad” (Sales, 2020).

Ubicamos este intento en la misma línea que el de la ACRL al elaborar su *Marco de Referencia* (2016), debido a que ambos manifiestan la voluntad de ampliar las fronteras del territorio sobre el que ALFIN tuvo tradicionalmente jurisdicción, pero sin resignarse a modificar la denominación bajo la que se asientan estas innovaciones. Esta resistencia a adoptar el concepto de AMI o a pensar las competencias relativas al manejo de información integradamente también puede verse manifestada en la publicación denominada Alfabetización Mediática en la

biblioteca, la cual data de 2020, y a través de la cual ALA define y aconseja el abordaje de este campo haciendo hincapié en la necesidad de diferenciarlo de la ALFIN (ALA, 2020).

Diferencias y similitudes de ALMED y ALFIN.

Para esclarecer estas diferenciaciones y destacar los vínculos existentes entre los dos conceptos principales que conforman la AMI es útil revisitar el análisis realizado por Lee y So (2014) y evaluar los cambios ocurridos en la última década al respecto. En su estudio comparan el desarrollo independiente de ambas disciplinas, reflejado en la base de datos *Web of Science* entre 1956 y 2012, con el fin de ubicar aquellos elementos que favorecen su integración. Uno de los principales problemas encontrados tiene que ver con que cada campo se reconoce como un área mayor que integra al otro, lo cual dificulta las posibilidades de establecer puentes y generar un área de trabajo común enriquecida por el intercambio entre ambos.

Entre los hallazgos que aporta la investigación podemos ver que ambos campos de estudio lograron una aceleración en su desarrollo desde el 2005 y que tenían potencial para seguir creciendo. Por otro lado también encuentran que cada alfabetización tiene orígenes académicos propios, la informacional vinculada con la Bibliotecología y la Ciencias de la Información, mientras que la mediática está más ligada a las Ciencias Sociales, la Educación y la Comunicación. Esto conlleva también la identificación de cada una con autores e instituciones diferentes.

Si bien de acuerdo a este estudio coinciden en el ámbito de desarrollo, siendo la Educación su campo de actuación común, difieren en los objetos de estudio, ya que las publicaciones revisadas por pares son el principal foco de atención de la alfabetización informacional, mientras que la mediática situaba su mirada en los medios de comunicación de masas y los mensajes emitidos desde ellos. Esta diferenciación será puesta en cuestión unos años después por la propuesta de la ACRL desarrollada en el *Marco de Referencia para Manejo de Información*, donde vemos que hay una conceptualización mucho más flexible respecto del alcance del término información, estableciendo la diversidad de las fuentes válidas, definidas por la experiencia, por la necesidad y por el contexto de búsqueda (ACRL, 2016).

Por otro lado, más allá de que ambas se ocupan de las formas de interacción de las personas con la información, Lee y So (2014) afirman que la alfabetización informacional se centra más en los métodos de búsqueda, mientras que la mediática se ocupa principalmente del análisis crítico de los mensajes de los medios. En este aspecto también hubo un avance conceptual que atenta contra la validez de esta afirmación, ya que actualmente las dos identifican al pensamiento crítico como uno de los ejes cruciales, aunque aún pervive una cierta distinción que establece que mientras que en ALFIN se presupone que la llegada a la información se realiza por voluntad de los individuos, en la alfabetización mediática se considera que al participar de la sociedad las personas ya están inmersas en un sistema informacional-comunicacional que deben aprender a navegar (ALA, 2020).

En cuanto a los enfoques analíticos, aunque las dos comparten el objetivo de capacitar a las personas para que accedan, comprendan, evalúen, usen, comuniquen y creen contenidos informacionales, tanto como para que adopten un pensamiento crítico y hagan un uso ético de la información, la alfabetización informacional concentra sus esfuerzos en el análisis textual y en la evaluación de la calidad de la información, mientras que la mediática incorpora otros elementos cruciales como el análisis de las instituciones proveedoras y mediadoras, de los instrumentos utilizados para producir mensajes y de los impactos producidos en las audiencias, así como de las interpretaciones que ellas hacen de los mensajes. Si bien los últimos desarrollos de ALFIN rompen de algún modo con esta mirada y buscan ampliar la perspectiva de análisis de la información incorporando elementos contextuales, la propuesta de alfabetización mediática es más clara aún hoy en día sobre esta cuestión.

En definitiva estos autores concluyen que aunque “existen más diferencias que similitudes entre los campos estudiados” (Lee y So, 2013, p.144), los mismos tienen puntos de conexión y se complementan. Incorporan una clave para lograr la cooperación que impulse la fusión, promoviendo el intercambio de saberes de expertos de ambas áreas, ya que reconocen que la falta de conocimiento entre ellos genera un obstáculo para la integración armónica en una alfabetización más amplia que los contenga. Coincidimos en este último punto y creemos que ambas disciplinas tienen mucho que aportar a la construcción común.

Historia de AMI

En cuanto al origen del concepto de AMI propiamente dicho se puede rastrear a través de las Declaraciones emitidas por la UNESCO, organismo que junto con la IFLA que acompaña y aporta en su promoción, puede considerarse como máximo responsable de ubicarlo en el debate público y plantear sus principios y proyectos de implementación. Según la mirada de Santos Martínez (2013), es en la Declaración de Alejandría de 2005 donde se puede ubicar el origen del término Alfabetización Mediática e Informacional ya que, de acuerdo a su opinión, hasta el momento las declaraciones de la UNESCO eran elaboradas bajo la denominación Alfabetización Mediática, con el aspecto informacional aparentemente contemplado pero subsumido bajo ese término.

De acuerdo con la citada autora, sería entonces allí, en Alejandría, donde se impulsa por primera vez la alfabetización informacional y el aprendizaje permanente como requisitos para el lograr el desarrollo, la prosperidad y la libertad en la Sociedad del Conocimiento, por lo que “Alejandría marcaría así un hito importante al sentar el concepto de la AMI en su doble naturaleza” (Santos Martínez, 2013, p.792). Sin embargo, si agudizamos la mirada podemos notar que en realidad el concepto había sido planteado anteriormente en la Declaración de Praga, elaborada en 2003 (Luce et al., 2021). Asimismo en la Agenda de París de 2007 aún se recurre al término Alfabetización Mediática a secas para efectuar las recomendaciones

Estas idas y vueltas terminológicas, que oscurecen un proceso de construcción conceptual en avance durante el cual se establecen las bases de lo que se denominará AMI, encuentran su fin en el año 2011, como fruto de un doble movimiento. Por un lado se lleva a cabo el encuentro en Fez que dio como resultado la Declaración sobre Alfabetización Mediática e Informacional, instalando definitivamente el flamante término que nos convoca en esta investigación. Por otro lado, ese mismo año se publicó el documento *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores*, donde se establecen las definiciones, fundamentos, contenidos temáticos y modos de abordaje posibles para promover el aprendizaje de esta disciplina. Finalmente, también en 2011, la IFLA lleva adelante la publicación de las Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Mediática e Informacional incluyendo definiciones conceptuales, fundamentaciones y

sugerencias para promover esta formación dirigidas a los gobiernos y a organizaciones en general.

Ubicamos el próximo hito en la instalación de la AMI en 2012, cuando se realiza la Conferencia Internacional sobre Alfabetización Mediática e Informacional para las Sociedades del Conocimiento en Moscú. En la misma, luego de debatir sobre el impacto de la AMI en la desigualdad social y sobre las barreras existentes para su implementación, se elabora la Declaración que incluye doce medidas para su desarrollo. Entre aquellas debemos destacar el impulso al reconocimiento de la AMI como factor esencial para el progreso individual, comunitario y económico, su inclusión en los sistemas educativos y su promoción en medios, se alienta la colaboración entre las partes involucradas, la realización de investigaciones y la generación de herramientas, la implementación de patrones, el fomento del diálogo intercultural y la defensa de los derechos asociados con el uso de la información (Luce, et al., 2021).

El primer Foro europeo MIL, celebrado en 2014 y cuyos frutos se plasmaron en la Declaración de París en Alfabetización Mediática e Informacional en la Era Digital, resulta ser otro engranaje en el aparato conceptual y normativo forjado para dar impulso a la AMI. En el mismo se identificaron los retos a enfrentar para alcanzar los objetivos consistentes en la elaboración de políticas y estrategias a nivel nacional que impacten sobre el sistema mediático y brinden herramientas a los ciudadanos para proteger sus derechos asociados, reconociendo a su vez los deberes de los actores involucrados en este proceso. Luego, en 2016, se avanza con el proceso de delimitación y estructuración de la nueva disciplina publicándose las Directrices para la formulación de políticas y estrategias y el Marco de evaluación global de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI): disposición y competencias del país, buscando tanto fomentar como dar un marco uniforme al desarrollo de acciones a nivel nacional, así como a la evaluación del contexto para su despliegue.

Las últimas novedades en esta área están dadas por la Declaración de Seúl de 2020, en la cual se insiste con la necesidad de promover la AMI a nivel mundial, y por la publicación en 2021 de *Ciudadanía alfabetizada. Pensar críticamente, hacer click sabiamente*, documento en el que se actualiza el *Currículum para profesores* de 2011. Las diferencias más evidentes de esta nueva propuesta curricular respecto de

la anterior, están dadas por la incorporación de las consideraciones sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, acordados por la mayoría de los países en París en el año 2015, tanto a nivel de la fundamentación como de los contenidos. Se considera allí como condición para alcanzar las metas establecidas en los ODS, que la ciudadanía pueda interactuar efectiva y críticamente con la información, es decir, que cuente con las competencias que se promueven dentro de la propuesta de AMI, así como el pensamiento crítico, baluarte de la misma.

Otro aspecto incorporado en esta nueva edición del plan de estudios es la cuestión de los valores. Dentro de los resultados de aprendizaje, al final de la tabla que los contiene, se encuentran enumerados una serie de valores que se suponen transversales a la formación impulsada y que, por ende, deben verse reflejados tanto en los contenidos, como en las actividades y en los planteos pedagógicos a través de los cuales se dictan. Este agregado puede interpretarse como un intento de avanzar más allá del enfoque normativo y promover la generación de una ciudadanía no sólo alfabetizada en medios e información, sino que utilice esas competencias para el bien común y no para el beneficio individual o corporativo. Si bien de alguna manera esta actitud está implícita en la concepción de la AMI, reflejada en los documentos recorridos, es aquí reforzada al establecerse como uno de las condiciones fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos por aquella.

Este recorrido adquiere mayor significado cuando ampliamos la mirada y analizamos el contexto general en torno a la alfabetización de las décadas lindantes con el cambio de siglo. De este modo advertimos un doble movimiento, iniciado tras la crisis de la alfabetización clásica, caracterizada por la capacidad de saber leer, escribir y hacer cálculos simples. En este escenario se dio un proceso de búsqueda y dispersión materializado en la emergencia de un abanico diverso de iniciativas de alfabetización novedosas que intentaban responder a los desafíos asociados al nuevo contexto mediático-informacional. El nacimiento del nuevo siglo fue acompañado por un movimiento contrario, que buscaba la confluencia en un único proyecto sintético, y gracias al cual las miradas se dirigieron hacia el concepto en estudio. Es así que se reconoce que AMI “constituye la propuesta que integra los alfabetismos, reconociendo sus individualidades a partir del énfasis en las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) vinculadas a las funciones de

los medios de comunicación y de los dispositivos de información en la vida cotidiana” (Frías-Guzmán, 2015, p. 29).

Finalmente, tras considerar los recorridos independientes, las diferencias y similitudes y las condiciones, instancias, justificaciones e instrumentos a través de los cuales se dio la integración de las alfabetizaciones que fueron surgiendo como producto de los cambios en la sociedad global, podemos centrarnos en el análisis pormenorizado del concepto actual de AMI, la cual se revela, tal como hemos visto, como fundamental para el futuro de las personas, de las sociedades y del mundo en general.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Cuando intentamos definir Alfabetización Mediática e Informativa tropezamos con la dificultad derivada de que no se trata de un concepto consolidado sino que, al contrario, vemos que aún se encuentra en proceso de construcción. A pesar de los esfuerzos realizados por la UNESCO, organismo cuyo liderazgo en la propuesta y promoción del concepto en cuestión es indiscutido, y pese a los avances que se pueden ir vislumbrando en ese campo, no existe actualmente un consenso establecido en torno a lo que implica y los alcances que tiene la AMI. De hecho, todavía los términos que lo conforman “siguen estando sujetos a un activo debate y se aplican de diferente manera, según el contexto académico, profesional o cultural de las comunidades que los utilizan” (Grizzle et al., 2023, p.12).

Si nos adentramos en el contexto que acompaña el surgimiento y desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informativa podemos percibir que está integrada en una tendencia global respecto de la necesidad de ampliar la perspectiva en relación al enfoque clásico de la alfabetización a secas, centrada en la lectura y la escritura. La aparición y evolución de los medios de comunicación masivos y, en las últimas décadas, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tanto como la masificación del acceso, uso e importancia para la vida cotidiana de las mismas, obligan a todos aquellos involucrados en los procesos educativos a replantearse lo que implica estar alfabetizado. En los últimos tiempos asistimos a la diversificación del panorama de la mano de un abanico de nuevos términos que intentan abordar las cada vez más complejas habilidades necesarias para poder participar exitosamente en la llamada Sociedad del Conocimiento.

Este replanteo, materializado en una gran dispersión terminológica, es seguido por una conciencia y un impulso opuestos, apostando a la unificación de las nuevas propuestas bajo el paraguas aglutinante de la llamada multi-alfabetización (Frías-Guzmán, 2015). Tal como señala esta autora, estas tendencias centrífugas recuperan los conceptos de reciente aparición que han tenido mayor trascendencia, estos son la Alfabetización Mediática y la Alfabetización Informativa, acompañadas de manera transversal por la Alfabetización Digital (Frías-Guzmán, 2015). De modo que hay en cierta manera un camino natural que conduce a concebir la Alfabetización Mediática e Informativa como la disciplina que integra

las competencias básicas necesarias para manejarse exitosamente en el mundo de la información y la comunicación del siglo XXI, aun cuando no se asimile completamente el término que las contiene.

También la meta-alfabetización, impulsada por la ACRL en su nueva propuesta de *Marco de referencia para Habilidades para el Manejo de Información en la Educación Superior*, puede interpretarse como un intento por repensar las estrategias de abordaje del campo informacional, comunicativo y digital actual, a través de ciertos conceptos que funcionan más bien como principios y que combinan la orientación teórica con la flexibilidad necesaria para la interacción con los nuevos contenidos y estructuras mediáticas e informacionales (ACRL, 2016). De acuerdo con esta nueva perspectiva se considera que ser alfabetizado en cuanto al manejo de información implica disponer del “conjunto de habilidades integradas que comprenden el descubrimiento reflexivo de la información, el conocimiento acerca de cómo la información es producida y valorada, y el uso de la información en la creación de nuevo conocimiento y participar éticamente en comunidades de aprendizaje” (ACRL, 2016, p. 3).

Más allá de lo rupturista de esta propuesta, consideramos que se encuentra condicionada por su identificación de los destinatarios de la alfabetización sugerida como miembros de la comunidad académica y, por ende, se limita a orientarlos en sus actividades de investigación ampliando en todo caso las fuentes disponibles para realizarlas. La orientación de AMI hacia un público concebido desde identidades múltiples, producto de su concepción en un ámbito no ligado a un sector en particular como sí sucede con la ACRL, evita que tropiece con esa dificultad.

La convergencia a la que se asistido en las últimas décadas, debido a la cual los medios tradicionales se fusionan e intercambian, o más bien adquieren, características y lógicas de los nuevos sistemas de información y comunicación digitales (Grizzle et al., 2023), resulta un argumento más a favor de la confluencia de propuestas de alfabetización. Esto es así debido a que al unificarse contenidos y sistemas, también se unifican, y complejizan, las competencias necesarias para navegar en el nuevo entorno informacional. Esta situación es contemplada dentro de la configuración conceptual de AMI, lo que la hace propicia para abordar los nuevos

contextos, así como para preparar a las personas para adaptarse a los potenciales cambios que ocurran en el futuro (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015).

Del mismo modo, el paradigma que caracteriza a la sociedad vigente como una Sociedad de la Información y del Conocimiento, en la cual este último elemento es el motor que dinamiza la política y la economía y, por ende, implica que las instituciones y las personas se pongan como meta propiciar el aprendizaje para toda la vida, representa una justificación para la aceptación e implementación global de la AMI. Si se reconocen como fundamentales las competencias que permiten interactuar eficazmente y responsablemente con la información en el contexto actual, las cuales están ligadas con los objetivos de aprender a aprender, resulta evidente que la formación en AMI da como resultado, una vez alcanzado este aprendizaje, la preparación de los individuos para continuar su camino de conocimiento de manera autónoma.

Estos intentos por formar a las personas para que puedan participar plenamente de la sociedad del siglo XXI y aprovechar sus oportunidades, también están motivados por la preocupación creciente que generan los fenómenos relacionados con la desinformación. Innumerables estudios manifiestan los problemas asociados a la nueva configuración mediática-informacional, como la sobreabundancia y saturación de información, la manipulación de la opinión a través de la apelación a lo emocional, la fragmentación de los espacios de debate virtuales y la polarización de la opinión pública, así como los riesgos que implica para los principios y los sistemas democráticos (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015; Del-Fresno-García, 2019; Riva Casas, 2019) La propuesta de AMI se inscribe en ese movimiento general de análisis y abordaje de estos desafíos, presentándose como una solución eficaz para superarlos.

De esta manera podemos afirmar que la propuesta de AMI como término integrador, que incluye las alfabetizaciones fundamentales para participar eficientemente en la sociedad del siglo XXI, es el resultado de las tendencias a unificar los nuevos enfoques en alfabetización, de la conciencia de la importancia de fomentar el aprendizaje permanente, así como también del reconocimiento de la necesidad de afrontar las características del nuevo ecosistema mediático-informacional, entre ellas la convergencia creciente de los sistemas de información y

comunicación, y de las oportunidades y los desafíos planteados a partir de aquellas. Frente a estas problemáticas, la UNESCO enarbola la AMI como estrategia para garantizar los derechos humanos básicos asociados con la libertad de expresión y el acceso a la información, para lograr el cumplimiento de los ODS y para sostener y promover los valores y prácticas democráticos, amenazados por el panorama actual.

Una vez enumeradas las razones por las cuales podemos argumentar la necesidad de establecer la AMI como la propuesta de formación acorde a las nuevas realidades informacionales y comunicacionales, queda indagar los mecanismos por medio de los cuales la UNESCO propone integrar las áreas que la constituyen. Ya vimos que las dos alfabetizaciones que podríamos reconocer como “fundacionales” de la AMI se originan en campos disciplinares diferentes, se identifican con distintos autores referentes y tienen abordajes diversos. Sin embargo, y tal como se señala en los estudios analizados, “comparten preocupaciones comunes, objetivos y directrices futuras y coinciden en la voluntad de desarrollar destrezas clave” (Lee y So, 2014, p. 145).

Compartiendo esta mirada, en el nuevo Currículum elaborado por la UNESCO se sostiene que cada alfabetización tiene un significado propio que puede resumirse de la siguiente manera:

Por un lado, la alfabetización informacional tradicional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática tradicional también se preocupa por el acceso a la información y la libertad de expresión, y enfatiza la capacidad de entender las funciones de los medios y las empresas de comunicación digital para evaluar su contenido y cómo se desempeñan esas funciones, y para comprometerse críticamente con los medios y las empresas de comunicación digital para el desarrollo sostenible y la autoexpresión. La alfabetización digital es transversal y abarca las competencias tradicionales en materia de información y medios de comunicación. (Grizzle et al., 2023, p. 10)

Reconociendo estas particularidades, pero construyendo puentes entre las mismas a través del desarrollo de un enfoque basado en las “competencias que hacen hincapié en el desarrollo de habilidades basadas en la indagación y en la capacidad de relacionarse de forma significativa con todas las formas de proveedores y mediadores de contenidos, sin importar las tecnologías que utilicen” (Grizzle et al., 2023, p. 11) que dichas alfabetizaciones comparten, el organismo busca aglutinarlas haciendo foco en “un conjunto integrado de resultados de aprendizaje básicos y comunes” (UNESCO, 2021, p. 9) que involucran estas competencias.

Siguiendo con la definición conceptual de la AMI, en el mismo documento se destaca el consenso en torno a que la misma se relaciona con:

El compromiso de la ciudadanía con las formas de comunicación y contenido (información, entretenimiento, publicidad, información falsa y desinformación, etc.), cómo se producen, difunden, por quién; cómo las personas usan el contenido o no; cómo se involucran y entienden el significado de las operaciones de las bibliotecas, los medios y los proveedores de comunicaciones digitales, o no; con qué conocimientos, habilidades y actitudes evalúa críticamente la ciudadanía el contenido y los proveedores relacionados; y cómo las personas gestionan su interacción para distinguir y determinar sus compromisos con la información y otros tipos de contenido, medios y herramientas de comunicación digital para los resultados deseados en su vida personal, social, política, económica y cultural. (Grizzle et al., 2023, p. 12)

En esta definición vemos reflejados los ejes principales de la propuesta de AMI de la UNESCO, la cual al menos nominalmente busca trascender la dimensión instrumental de las estrategias de búsqueda, recuperación, evaluación y creación de contenidos, asociada con la ALFIN, incorporando también la consideración sobre las instituciones que producen y difunden contenidos o aquellas que brindan

posibilidades para crear y compartir los mismos, más ligada a la tradición de la Alfabetización Mediática. Asimismo se contempla en aquella la multiplicidad de razones, contextos y modalidades en los cuales los individuos interactúan con la información y se busca hacerlos objeto de reflexión.

Es importante destacar también que, tanto en la definición como en la enumeración de ejes, competencias y resultados de aprendizaje que propone este organismo en su plan de estudio, puede verse su voluntad de evidenciar el margen de acción que tiene el individuo alfabetizado para actuar en y transformar el ecosistema informacional, tanto a través de la demanda de productos y servicios de calidad y la apelación a mecanismos de prevención y actuación frente a malas prácticas por parte de los proveedores de contenido y las empresas de comunicación digital, como mediante su participación responsable y ética en esos ámbitos.

Aun cuando consideramos que la propuesta se presenta de forma algo caótica y compleja, podemos reconocer algunos puntos que dejan claro hacia dónde apuntan sus creadores. En la segunda edición del plan de estudios o currículum AMI publicado originalmente en 2021 por la UNESCO se enumeran temas, resultados de aprendizaje y competencias asociadas a los mismos, áreas temáticas claves e interrelacionadas, competencias centrales de los educadores que acceden al plan, y una lista de competencias vinculadas con los módulos, unidades y temas. Al recorrer estos apartados intentamos organizar los componentes de la propuesta para echar luz sobre los fundamentos principales del plan y poder en base a ello construir una herramienta de análisis que los incluya y permita evaluar la existencia o no de estos elementos en las actividades y planes de formación a analizar.

De acuerdo a los criterios esbozados por la UNESCO para la integración de los componentes centrales que conforman la AMI, debemos enfocar nuestra atención en los resultados de aprendizaje y las competencias que los acompañan, enumerados tanto en el plan de estudios como en las normas mundiales para directrices para la elaboración de planes. En ambos documentos se incluyen cuadros que resumen tales asuntos. Los mismos pueden consultarse en el anexo de este trabajo. Analizando cada uno de estos elementos podemos vislumbrar los ejes

sobre los cuales se asienta la propuesta. En las próximas páginas nos dedicaremos a evaluar cada uno de ellos, brindando una interpretación de su contenido.

En primer lugar, en cuanto al apartado sobre identificación de necesidades, se aborda la cuestión de la existencia de una gama amplia de aquellas que los individuos necesitan reconocer, así como también la presencia de diferentes tipos de contenidos que pueden satisfacerlas. Asimismo se espera que los estudiantes reconozcan la presencia de múltiples instituciones proveedoras de contenido, tanto como tecnologías asociadas a la búsqueda de información y que sepan que tienen sus propios sistemas y objetivos, a través de lo cual se promueve la gestación de una mirada crítica a la hora de interactuar con aquellas. Los individuos alfabetizados mediática e informacionalmente saben que se enfrentan con un panorama complejo y pueden abordar el sistema estratégicamente de acuerdo a sus propias necesidades.

Un aspecto fundamental, que distingue claramente a la ALFIN de la AMI, es la atención brindada a las funciones de los proveedores de contenido. Más allá de que se trata de una perspectiva normativa, desde estas pautas de aprendizaje se invita a los estudiantes a que conozcan lo que los diferentes proveedores de contenido, medios y empresas de comunicación digital deben cumplir de acuerdo a sus roles preestablecidos. Este conocimiento les da una base para demandar el cumplimiento de tales funciones y estimula la participación ciudadana para la mejora del actual ecosistema mediático-informacional.

Otra cuestión importante incluida en los resultados de aprendizaje es la de las condiciones para el desempeño de las funciones de los proveedores de contenido. Allí se refieren al tema de los derechos involucrados con la información y la comunicación, tales como el de la libertad de expresión, de acceso a la información y el de prensa. También se consideran el tema de la propiedad de los proveedores de información y comunicación y el de las normas de funcionamiento de los mismos, definidas por el marco legal y las normativas institucionales, que determinan los criterios de toma de decisiones y las estrategias de acción desplegadas, así como su comunicación.

Más adelante hace referencia al objetivo de que los estudiantes conozcan y dominen técnicas de búsqueda de información e interactúen con herramientas para llevarlas a cabo. En este apartado se enfatiza la necesidad de que se consideren la modalidad de funcionamiento y las lógicas que utilizan los diferentes sistemas para realizar una más eficaz lectura de los resultados de búsqueda obtenidos y optimizarlos en función de las propias necesidades.

Seguidamente se desarrolla la cuestión fundamental de la evaluación de los contenidos encontrados, subrayando la necesidad de manejar estrategias de análisis textuales y contextuales de los mismos. También se propone el aprendizaje de técnicas y criterios considerados importantes para evaluar contenidos, tales como la autenticidad, la autoridad, la credibilidad y los propósitos de producción y difusión de estos. Estos dos últimos elementos, la búsqueda y evaluación de información, remiten claramente a aspectos tratados en profundidad en el campo de la Alfabetización Informacional.

Luego se aborda el problema de los riesgos virtuales, el cual consideramos un tema novedoso si lo comparamos con la versión clásica de ALFIN, promoviendo el conocimiento sobre las amenazas a la seguridad digital y personal que implica la interacción en esta dimensión. No sólo se enfatiza la necesidad de conocer estos riesgos, sino también la de saber cuáles son los mecanismos para prevenirlos y enfrentarlos, tanto desde las acciones individuales como desde la apelación a las obligaciones de los organismos y las empresas proveedoras e intermediarias de dar respuestas frente a los mismos.

En este mismo plano, y continuando con la perspectiva de derechos, podemos ubicar la consideración de la privacidad, resaltándose en el documento la necesidad de crear conciencia sobre su significación, identificar las amenazas potenciales y demandar el cumplimiento de su protección, reconociendo los resguardos y responsabilidades empresariales e institucionales en ese sentido. Se enfatiza la importancia de abordar responsablemente la lectura de bases y condiciones para acceder a diferentes servicios, con el fin de determinar los derechos personales implicados y decidir conscientemente sobre ellos.

También se incluyen resultados de aprendizaje relacionados con el manejo de la información, con su gestión y aprovechamiento. Se manifiesta como esencial el hecho de que las personas aprendan a realizar un uso ético de la misma, reconociendo y actuando en consecuencia respecto de los derechos de terceros asociados a ella y de las modalidades que aseguran su protección. Del mismo modo se intenta alcanzar el aprendizaje de los modos y medios correctos para comunicar los resultados de los procesos de indagación y producción realizados.

Igualmente se enumeran resultados relacionados con el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, para acceder, procesar y crear contenidos, incluyendo la posibilidad de que éstos tengan valor social y comercial. Se desliza en este apartado la búsqueda de lograr una interacción crítica con las tecnologías, considerando no sólo aspectos instrumentales de uso, sino problematizando cuestiones como la propiedad, las vías de desarrollo, el control y la dependencia de la ruta, es decir, no sólo saber usar, sino conocer a fondo las implicaciones contenidas en el uso de las mismas.

Otra de las novedades incluidas en esta sección es la del aprendizaje a alcanzar respecto de la gestión de los videojuegos. Siendo un elemento tan presente en la vida de las personas, y sobre todo de los jóvenes, en el contexto actual, se enfatiza la importancia de conocer el “mundo detrás” de los videojuegos, reconociendo riesgos y beneficios de su uso, participando de su desarrollo, conociendo y defendiendo la transparencia respecto de su funcionamiento y gestión e impulsando las auditorías necesarias para mantener un control sobre ellos. Se incorpora en ese punto el asunto del reconocimiento de la intervención de la inteligencia artificial, asociándola con los videojuegos.

Una de las cuestiones fundamentales que aparecen en estos resultados tiene que ver con la participación de las personas en el nuevo ecosistema informacional, pensado desde el aprendizaje del carácter fundamental y de los modos de involucramiento con los proveedores de información existentes. Se resalta entre otras cosas la necesidad de lograr, a partir de la voluntad de intervención de personas e instituciones, una gobernanza colectiva del mundo digital, con el objetivo de mejorarlo y ponerlo al servicio de los objetivos comunes de la humanidad.

Por último enumeramos los resultados de aprendizaje vinculados con la aplicación de AMI a otros contextos, buscando incorporar sus componentes en otras alfabetizaciones, la utilización de las competencias adquiridas para la resolución de problemas, así como también para la realización de objetivos de manera colaborativa. Se intenta asimismo lograr que las personas estén equipadas con conocimiento, habilidades y actitudes que les permitan contrarrestar los discursos de odio y la desinformación creciente en el ecosistema mediático e informacional actual.

Una novedad respecto de la edición anterior del currículum de UNESCO para profesores es la inclusión de una serie de valores que se suman a los componentes tradicionales de las competencias asociadas con AMI, es decir, a los conocimientos, habilidades y actitudes. En el apartado dedicado a los resultados de aprendizaje se incluyen estos valores, con la intención de que se integren en los procesos de formación realizados. Se enumeran allí el diálogo intercultural y religioso, la libertad de expresión y de información, la tolerancia y respeto por los derechos y la dignidad de los demás, la conciencia de uno mismo y el valor para cuestionar nuestras propias creencias, el conocimiento de las normas internacionales de los derechos humanos y el desarrollo sostenible, la solidaridad y la paz.

En todos estos resultados de aprendizaje hay una premisa común vinculada con la búsqueda de implantar el pensamiento crítico en todas las interacciones que las personas tienen con la información. Partiendo del análisis de la propia necesidad de información, buscando definirla, siguiendo por la evaluación de las fuentes, herramientas y técnicas más adecuadas para satisfacerla, reconociendo su multiplicidad y las distintas lógicas y objetivos subyacentes en éstas, evaluándolas en base a criterios preestablecidos, utilizando crítica y éticamente la información obtenida para producir nuevos conocimientos y comunicarlos de manera adecuada y responsable.

Asociadas con los contenidos de aprendizaje y las competencias descritas se establecen dentro del currículum tres áreas temáticas interrelacionadas que resumen los ejes principales a abordar. En primer lugar se destaca el objetivo de alcanzar el conocimiento y la comprensión de la información, los medios y las comunicaciones digitales para el desarrollo sostenible, la paz, el discurso democrático y la participación social. Esta temática, que se desarrolla

transversalmente en las unidades del plan de formación, es la materialización de uno de sus principios rectores: promover el aprendizaje sobre los roles que deben cumplir las instituciones vinculadas con la información y la comunicación, para generar una conciencia crítica que demande su cumplimiento. Esto es, conocer cómo deberían ser y actuar, para poder basar la evaluación de sí mismos y de los contenidos que brindan en esos parámetros normativos.

Los proveedores de contenido, los medios y las empresas de comunicación digital brindan la posibilidad de interactuar con información en diferentes formatos, así como también con otras personas. Teniendo esto en cuenta desde esta área temática se busca llamar la atención sobre la obligación que los aquellos tienen respecto de ofrecer los canales adecuados para que las personas puedan encontrarse con otras y organizarse en relación a sus intereses, construir sentidos de pertenencia e identidad, expresarse y resolver conflictos, entre otros.

Estos deberes para con la sociedad también se manifiestan a través del cumplimiento de la función de almacenar, procesar, analizar y difundir ideas e información que aporten al bien público, buscando por ejemplo mantener informados a los ciudadanos sobre las acciones del gobierno, corrigiendo las desigualdades de acceso a la información y favoreciendo la transparencia a través de la rendición de cuentas, así como también promoviendo el desarrollo sustentable y las prácticas democráticas mediante la difusión de información confiable y que represente diferentes perspectivas. También está contemplada y aceptada aquí la posibilidad de que estos proveedores actúen a partir de sus propios intereses, pero se destaca que este derecho debe ejercerse respetando los valores pluralistas.

Seguidamente en esta área se incluyen algunas cuestiones vinculadas con el rol de las bibliotecas, jerarquizándolas a partir de la importancia de sus funciones. Se hace énfasis en su misión como conservadoras de la memoria colectiva, en su objetivo primordial de dar acceso tanto a recursos de información como a tecnologías digitales al servicio de la información y la comunicación. No menor atención recibe su función educativa, brindando recursos para el aprendizaje pero también siendo centros para impulsar el aprender a aprender y para llevar adelante la formación de sus usuarios.

La segunda área temática general se relaciona con la evaluación de los contenidos y las instituciones involucradas en la misma. En este caso se pone el foco en impulsar la reflexión acerca de los modos a partir de los cuales se está llevando adelante esta tarea y las consecuencias que eso trae para las distintas facetas de la vida de las personas. Se vuelve a insistir sobre la necesidad de tener en cuenta las funciones normativas que deben cumplir los proveedores de contenido, para utilizar ese conocimiento como criterio para examinar tanto la información como las fuentes de las que proviene. Asimismo se busca fomentar el aprendizaje sobre las acciones a desarrollar en el caso de que se detecten desvíos respecto de esos roles previstos.

Por último, la tercera área que engloba los temas a desarrollar es la de la producción y uso de contenidos. En ésta se ven representadas todas aquellas competencias que se refieren a la selección, adaptación, producción y uso de materiales y herramientas vinculadas con la información y la comunicación. En este caso se enfatiza la importancia de la perspectiva pedagógica a adoptar como parte integral del proceso de aprendizaje. Se promueve la mirada centrada en el estudiante y la creación de espacios de creación y uso colaborativos. En definitiva, se parte de la consideración de que el cómo se promueve el aprendizaje determina el qué se aprende.

Estas áreas temáticas troncales se ven desarrolladas en los distintos módulos y sus respectivas unidades de los que consta el plan de estudios. Podemos sintetizar los temas de los mismos en base a elementos generales que aparecen dispersos en cada uno de estos. Es muy significativo el espacio dedicado a la difusión de los derechos de las personas en relación a la información y la comunicación. A lo largo del plan vamos a ver intercalados los diferentes derechos involucrados en la interacción con los sistemas de información y comunicación, tales como la libertad de expresión, de acceso a la información, la libertad de prensa, la privacidad, la protección de datos personales, la propiedad intelectual, la no discriminación, etc. Conocerlos, respetarlos y saber cuáles son los mecanismos para garantizar su cumplimiento es uno de los propósitos fundamentales de la propuesta de la AMI de la UNESCO.

Además se presenta un panorama que contiene la diversidad de tipos de contenidos y las lógicas que subyacen a los mismos, así como también se consideran diferentes herramientas y medios para informarse y comunicarse, presentándose y problematizando sus mecanismos de funcionamiento y uso. La inclusión de estos temas en el plan tiene por finalidad que los estudiantes conozcan las oportunidades y riesgos que plantea el nuevo ecosistema informacional en el que se mueven, en todas las facetas de su vida, y puedan aprovechar sus beneficios y afrontar los desafíos que implica la interacción en él.

Así es como encontramos unidades dedicadas a la condición y las modalidades de producción de las noticias, a las características particulares de la información científica y académica y a los procesos e instrumentos implicados en la investigación en esos campos. En este mismo plano podemos ubicar el módulo dedicado al análisis de la publicidad, a su tipología, las modalidades de creación, así como también a sus fuentes de financiamiento y a las regulaciones que la alcanzan. También se consideran aspectos relacionados con la inteligencia artificial, las redes sociales y los videojuegos, tanto como la relación entre éstos.

El abordaje de estos últimos temas se encara principalmente desde una perspectiva normativa, es decir, poniendo el foco en cómo deberían ser y funcionar la información, las herramientas y los proveedores de contenido que conforman el sistema informacional actual. Trascendiendo esa mirada encontramos algunos elementos dentro de las unidades, así como un módulo completo, dedicado a la consideración de los problemas presentes en este sistema, tales como la desinformación, la información falsa y los discursos de odio, las características del sistema que permiten su existencia y propagación, el impacto que tiene en las personas y la sociedad y las competencias necesarias para hacerles frente.

En esa misma línea podemos ubicar asimismo los contenidos relacionados con la influencia de los medios y la tecnología en los mensajes, que promueve el análisis de los mismos en esa clave, aunque en este caso el enfoque se caracteriza por abordar el problema más desde una perspectiva genérica y formalista que desde un punto de vista político. Así, en este módulo se enfatizan los diferentes tipos de lenguaje y formas de transmisión del contenido que tienen los medios en función de su diverso formato tecnológico. Donde sí aparece problematizado el tema del poder

es en la unidad relativa a la propiedad de los medios y la mercantilización de la información. Allí se apunta a que los estudiantes comprendan cómo afecta el carácter de la propiedad de los medios a las políticas, los procesos, los contenidos y la forma de transmisión de los mismos.

Vinculándose con todos los temas enumerados anteriormente se desarrollan, tomándolas tanto como punto de partida como de cierre, las características y la importancia de la AMI. Se afirma que las competencias y el pensamiento crítico que aporta su aprendizaje se han convertido en un requisito esencial para moverse en el mundo crecientemente complejo de la información y la comunicación actuales y se hace hincapié en su relación con objetivos trascendentales de la humanidad, sintetizados en general en su aporte potencial al logro de los ODS, pero también para alcanzar las metas de todo tipo que se proyectan en la vida de las personas.

Propuesta de Alfabetización Mediática de ALA

En este punto es importante referirnos a la propuesta de ALA de Alfabetización Mediática en bibliotecas. La inclusión de esta mirada en nuestro estudio, más allá de que rompe con el esfuerzo unificador en torno al concepto objeto de análisis, se justifica por varios motivos. En primer lugar se trata de un desarrollo pensado para implementar en el marco de las instituciones bibliotecarias, que si bien están presentes en el programa de la UNESCO, no son los entes considerados como promotores por excelencia. El programa de ALA considera y adapta sus propuestas al contexto bibliotecario, incluso dentro de los servicios existentes, por lo cual sirve como parámetro para indagar en los programas y actividades de las bibliotecas a analizar.

Por otro lado, y tal como el documento lo establece, se desarrolla sobre la base de la diferenciación entre la Alfabetización Informacional, llevada a cabo principalmente por las bibliotecas, y la Alfabetización Mediática, que se establece como una novedad dentro del área. Al tratarse de modo diferenciado, nos permite ver con mayor claridad qué elementos originales asociados a la Alfabetización Mediática pueden estar presentes en bibliotecas que ya llevaban adelante programas de Alfabetización Informacional y evaluar el nivel de desarrollo alcanzado

dentro de este nuevo campo de actuación. Finalmente también nos permite realizar una comparación con el abordaje que dentro del concepto de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO, se hace de los componentes de la primera.

De acuerdo con la definición de la *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE), citada en el documento de ALA, la Alfabetización Mediática es:

La habilidad para acceder, analizar, evaluar, crear y actuar usando todas las formas de comunicación. En sus términos más simples, la alfabetización mediática se basa en los cimientos de la alfabetización tradicional y ofrece nuevas formas de lectura y escritura. La alfabetización mediática capacita a las personas para ser pensadores y productores críticos, comunicadores eficaces y ciudadanos activos. (ALA, 2020, p. 3)

Como dijimos, esta conceptualización, aunque reconoce ciertas similitudes con la Alfabetización Informativa, propone una mirada más amplia, considerando que esta última está ligada tradicionalmente al contexto más restringido de la investigación, mientras que la Alfabetización Mediática supone la interacción cotidiana de las personas con los medios e intenta capacitarlos para que puedan desarrollar puntos de vista críticos y participar eficazmente en ese entorno. Esto supone considerar a las personas usuarias más allá de sus inquietudes académicas, concibiéndolas desde un enfoque más complejo y abarcando sus múltiples formas de interacción con la información, así como sus diversos fines.

Más allá de las reservas que nos genera esta concepción de las alfabetizaciones como áreas separadas, la cual pasa por alto la convergencia de lo informativo y lo comunicacional y el hecho de que los investigadores no abren en circuitos estancos a la hora de buscar información, así como también que los círculos científicos se ven alcanzados por las lógicas que dominan al resto de los canales por donde fluye la información, consideramos que la propuesta de alfabetización desarrollada va a fondo e integra elementos fundamentales que se ven excluidos o tratados con menor profundidad en el plan de la UNESCO.

Dentro de esta formulación se establecen cinco temas clave que, aunque originalmente pensados para el contexto de los Estados Unidos, permiten enfocar el marco y las características del sistema mediático en general. En primer lugar aparece el problema de la arquitectura del Internet, enfocado en su modo de funcionamiento y en el impacto que el mismo tiene en sus usuarios. Se considera aquí el llamado “sistema invisible”, compuesto por los mecanismos que determinan los contenidos que resultan de las búsquedas o de la interacción en el espacio virtual de cada individuo, lo que incluye la presencia y acción de cookies y algoritmos y las consecuencias de los mismos como los filtros burbuja y el sesgo de confirmación. Si bien la UNESCO desliza cuestiones como el modelo de negocios algorítmico, no se ven reflejados con claridad problemas como la individualización y personalización de la información y los efectos que acarrea para la formación de opiniones informadas de los ciudadanos.

Luego se aborda el tema de lo cívico involucrado en la interacción con los medios, promoviendo la discusión sobre cómo influyen en la comprensión de y la participación en el sistema político. Básicamente se trata de la importancia de dar a conocer los derechos, así como también las responsabilidades, además del sistema moral, ético y legal en el que se insertan. También se considera la relevancia del acceso a información confiable para fundamentar la toma de decisiones y del establecimiento de espacios, virtuales o físicos, para el intercambio de opiniones y el debate, la pluralidad de voces y opiniones en el mercado de ideas, así como de refundación de medios locales para la información y expresión de las comunidades. Hay aquí un acuerdo con el plan de UNESCO, el cual ubica como un eje central de su propuesta el asunto de los derechos asociados con la información y la comunicación y su vinculación con la “salud” de los principios y el funcionamiento de la democracia.

Un tercer tema clave es el panorama de medios y la economía. Se alude aquí a la concentración mediática y los intereses comerciales y políticos que alejan a los medios de sus funciones de servicios públicos. Además incluye la consideración sobre los tipos de contenidos a los que accedemos y qué procesos de pensamiento utilizamos en cada caso, así como también el fenómeno de la desintermediación, fruto de la facilidad actual para producir y difundir contenidos dentro de los nuevos

contextos tecnológicos-comunicacionales y del contacto directo entre productor y consumidor, lo que dificulta la identificación del tipo de mensaje mediático del que se trata y consecuentemente, de su finalidad. Estos aspectos son trabajados por la UNESCO en la unidad en la que se trata el tema de la propiedad de los medios y la mercantilización de la información, tanto como en aquellos módulos destinados a caracterizar a las noticias, la información académica y científica y la publicidad.

Seguidamente se consideran los problemas de la desinformación y la información errónea, a partir del planteo de las diferencias entre ellas, básicamente centrada en la intención o no de generar un daño a través de la difusión de información falsa, presente en el primer concepto pero no en el segundo. A ello se agrega el término de malinformación, que se refiere a la difusión de información genuina con el fin de causar daño. Estos fenómenos se relacionan dentro del desarrollo del tema de los conceptos de filtros burbuja, de infodemia y de manipulación mediática y también están presentes en el currículum elaborado por la UNESCO.

Por último, el documento se ocupa del compromiso y la creación mediática. La intención es brindar la posibilidad de aprovechar las oportunidades que brinda el contexto mediático actual para que los miembros de la comunidad de usuarios participen como creadores, a través de la motivación y la capacitación, mientras paralelamente se conforma una conciencia sobre el impacto de la propia intervención en ese mundo. Las capacidades involucradas en este punto entonces serían las de crear, compartir y evaluar, así como reaccionar a los contenidos mediáticos. Este punto también forma parte de la propuesta de la UNESCO, la cual concibe a las personas como potenciales productoras de contenidos informativos y mediáticos, que deben reconocer cómo sus acciones impactan en ese plano y manejarse de manera ética y responsable.

Relación con los enfoques pedagógicos.

No debemos dejar de lado, corriendo el riesgo de vaciarla de sentido, que la propuesta de AMI desarrollada en el plan de estudio y marco de competencias elaborado por la UNESCO contiene un enfoque pedagógico cuyo principio rector es ubicar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, manifestación de las

actuales tendencias en el campo educativo en general. Tal como se explicita en la introducción del documento, los esfuerzos materializados en “las conferencias internacionales dirigidas por la UNESCO y sus asociados, que abarcan más de tres decenios, sitúan a la AMI en el centro del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Grizzle et al., 2023, p.4).

Esta concepción se basa en la premisa de que aquellas personas alfabetizadas mediática e informacionalmente adquieren ese carácter porque alcanzaron el objetivo trascendental de aprender a aprender de manera autónoma y están armadas con herramientas que les permiten seguir aprendiendo durante el resto de sus vidas en los distintos espacios por los que transcurra y adaptarse a los cambios que pudieran ocurrir en el contexto informacional y comunicacional. Esta condición es indisociable respecto a los modos de lograr esos aprendizajes, ya que requiere una participación activa por parte de los eventuales estudiantes en sus procesos educativos. En definitiva, no es posible llevar adelante una actividad o programa formativo en AMI apelando a propuestas pedagógicas conductistas o unidireccionales.

Debido a ello, en el Currículum se enumeran una serie de enfoques pedagógicos a los que los educadores pueden recurrir para desarrollar sus estrategias de enseñanza en relación a los contenidos vinculados a AMI. En primer lugar se nombra el aprendizaje sobre enseñanza reflexiva el cual, poniendo el foco en las capacidades requeridas para realizar una investigación, establece los pasos necesarios para abordar un tema de manera analítica y reflexiva, descubrir supuestos asociados, recoger pruebas, llegar a conclusiones y tomar decisiones al respecto. Más adelante se refiere al enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP). El mismo se caracteriza por su interdisciplinariedad, porque implica el abordaje colectivo de un problema real, orientado por la formulación de preguntas y la elección de métodos de resolución por parte de los mismos estudiantes, cuyo resultado se proyecta en una acción concreta en el mundo real.

Más adelante se da cuenta del enfoque empírico o de investigación científica. Este enfoque emula el proceso que realizan los científicos al explorar y proponer explicaciones sobre fenómenos del mundo real. Consiste en llevar adelante todos los pasos implicados en el llamado ciclo de indagación, desde la formulación de

preguntas y análisis de conocimiento previos, hasta la recopilación y sistematización de datos, elaboración de conclusiones y comunicación de los resultados. El estudio de caso, por su parte, consiste en el análisis sistemático y profundo de un suceso o evento específico de la realidad. El conocimiento teórico se aplica a la observación, recolección y análisis de datos, así como al informe de los resultados respecto de esa situación específica.

El siguiente enfoque desarrollado, el aprendizaje cooperativo, en realidad supone una forma de encarar el proceso educativo que implica diferentes modalidades de interacción e intercambio con los otros. Se abordan las distintas situaciones de aprendizaje, resolviendo problemas, o compartiendo conocimientos, o creando de manera conjunta. A continuación se explica el análisis textual, consistente en el análisis de los diferentes códigos y convenciones utilizados en los diversos géneros, identificando los mensajes, propósitos y audiencias a las que van dirigidos. Del mismo modo, el siguiente enfoque, el análisis contextual, pretende sumar al análisis de situaciones, problemas, eventos y contenidos específicos, la consideración del contexto histórico, situacional, social y cultural, a fin de ampliar la significación intrínseca de los mismos y verlo en una perspectiva más amplia.

El próximo enfoque, las traducciones, consiste en proponer la transformación de un contenido presentado en un formato en otro, o adaptarlo para presentarlo en otro contexto. Por otra parte, las simulaciones implican ponerse en el lugar de otros para observar o llevar a cabo una acción. Esto obliga a cambiar la perspectiva propia y reflexionar sobre otros puntos de vista posibles o sobre los procesos implicados en una tarea. El siguiente enfoque denominado Producción está relacionado a la idea del aprender haciendo. Se refiere a la producción de contenidos que permiten a los estudiantes expresar sus propias ideas, buscando sus propias voces y formando opiniones sobre diferentes temas, así como adaptándolas a las diferentes posibilidades brindadas por los diversos géneros y soportes tecnológicos.

Con el término Consulta crítica se identifica un enfoque que centra su atención en la búsqueda, recolección y evaluación de contenido a partir de múltiples fuentes y perspectivas. La idea es analizar la lógica, los supuestos subyacentes, la estructura y la comprobación utilizados en el tratamiento de un contenido. Para finalizar, el Método o consulta dialógica, el último enfoque planteado, consiste en

buscar conectar la propia experiencia de los estudiantes con un contexto cultural más amplio a través del análisis de una fuente o suceso conocido bajo una modalidad de intercambio colectivo.

En una actividad y/o programa donde se busca llevar a cabo la AMI deben estar debidamente identificados algunos de estos enfoques pedagógicos u otros que se sostengan en los mismos principios ya que, como explicamos antes, una clave para alcanzar los resultados de aprendizaje requeridos está en el cómo se generan las condiciones para hacerlo, es decir, en la creación de entornos educativos apropiados para promover la autonomía, el aprender haciendo y el trabajo colaborativo. Los mismos son reconocidos en este estudio como el fundamento pedagógico de cualquier proyecto que pretenda enmarcarse dentro de ese tipo de alfabetización.

Personal formador

Uno de los aspectos fundamentales para el éxito de la implementación de los programas de AMI es el de los requisitos que deben cumplir aquellos encargados de llevar adelante los mismos. Hay un acuerdo generalizado respecto de que es necesario que accedan a una capacitación específica debido a lo reciente y lo novedoso del tema, que aún no se refleja en los planes de estudio de las carreras de Bibliotecología y Ciencias de la Información (Viñas et al., 2021). La intención de los currículos publicados por la UNESCO en 2011 y 2021 apunta a dar herramientas a todos aquellos dispuestos a formarse y convertirse en formadores de otros en dicho campo.

Esta voluntad se evidencia en uno de los requerimientos necesarios para disfrutar de la AMI que, entre otras cosas, sostiene que el plan de estudios “debe permitir a los educadores y estudiantes adquirir e impartir Alfabetización Mediática e Informacional a otros estudiantes, así como a sus pares” (Grizzle et al., 2023, p.16). La convocatoria, orientada a generar un efecto multiplicador de acuerdo al objetivo de que la AMI llegue a todas las personas y durante todas las facetas de sus vidas, está dirigida entonces a múltiples actores, entre ellos por supuesto, los bibliotecarios.

El carácter multidisciplinar que tiene la AMI también exige que su puesta en marcha sea realizada de manera colaborativa. Su inclusión en contextos institucionales conformados por diversos actores permite que sea concebida como “un terreno de juego transversal en el que profesionales de las bibliotecas, del ámbito educativo y de la Administración, a todos los niveles, pueden y deben confluir, aportando su experiencia y esfuerzo desde perspectivas complementarias” (Heredia-Sánchez, 2021, p.52).

Críticas a la propuesta de AMI de la UNESCO

Las principales críticas que le hacen Haider y Sundin (2022) a los enfoques de AMI propuestos desde grupos profesionales y organismos internacionales, lo que las hace extensibles al currículum de la UNESCO, tienen que ver con su naturaleza normativa y con los supuestos que maneja respecto de los intereses de aquellos que intervienen en el ecosistema mediático e informacional. Conocer los mecanismos de funcionamiento y los objetivos e intereses existentes detrás del espacio mediático e informacional, así como las funciones que los proveedores y mediadores de contenido deberían cumplir, no asegura que las personas los utilicen para el bien común, tal como los autores ejemplifican a la hora de investigar el caso del movimiento antivacunas (Haider y Sundin, 2022).

Recapitulación

El recorrido realizado nos hace posible arribar a algunas conclusiones con respecto al concepto central, que nos permitirán evaluar con más claridad la eventual presencia y la profundidad de la implementación de la AMI en los planes de formación de las bibliotecas a examinar. En primer lugar podemos notar que tanto la incorporación de la dimensión mediática como las tendencias actuales en cuanto al alcance de ALFIN apuntan en una misma dirección: ampliar el campo de actuación. Se busca así abarcar no sólo las competencias vinculadas a las labores investigativas pensadas dentro de marcos formales de educación, sino también la información en todas sus formas, y los modos de producción, comunicación y uso de esta, los cuales intervienen en el proceso de conformación de la identidad individual y colectiva y en la configuración de una concepción del mundo, relacionadas a su vez con las perspectivas y actuaciones políticas dentro de la sociedad.

Tal mirada ampliada también se deriva de la conciencia del creciente entrelazamiento del circuito de producción y difusión científico, el cual anteriormente fluía por canales cerrados, con los nuevos sistemas de información y comunicación. Esto determina, tal cual lo intenta reflejar el marco de referencia de ACRL (2016), que los investigadores estén más predispuestos a utilizar fuentes menos ortodoxas apelando a mecanismos de evaluación crítica y a su experiencia para valorarlas, así como también a participar en discusiones por fuera de los ámbitos tradicionales de diseminación del conocimiento científico.

Este último aspecto hunde sus raíces en una de las dimensiones de la llamada “crisis de la información” manifestándose a través del cuestionamiento de las bases colectivas del conocimiento y la emergencia del paradigma de la posverdad, con las verdades alternativas como ejemplo, lo cual impulsa la necesidad de que las voces autorizadas intervengan en estos nuevos espacios de debate, promoviendo la recuperación del consenso en cuanto a los mecanismos para crear y evaluar conocimientos reconocidos como válidos por la sociedad (Del-Fresno-García, 2019; Haider y Sundin, 2022; López-Borrul y Ollé, 2019).

Consideramos por otra parte que si bien las perspectivas de ALFIN en los últimos años ayudan a repensar los programas y actividades e incorporar elementos novedosos, tales como la participación en espacios colaborativos y la flexibilidad en los procesos de producción científica y académica (ACRL, 2016), así como la conciencia sobre la dinámica de los nuevos sistemas informacionales y comunicacionales y el aliento al uso reflexivo de los mismos (Burkhardt, 2017), el concepto de AMI contiene los enfoques innovadores e integra los nuevos elementos de una manera más efectiva. Dado que el término ALFIN está más ligado al contexto bibliotecario y tiene una larga tradición dentro de su campo disciplinar (Lee y So, 2014), se puede comprender la dificultad para incorporar una conceptualización que puede percibirse como algo ajena a su área de injerencia pero, como lo demuestra el esfuerzo e interés del plan de ALA (2020) sobre Alfabetización Mediática, ya no lo es.

En definitiva podemos afirmar que consideramos a la propuesta de la UNESCO como la que mejor, y con mayor alcance, integra las competencias necesarias para considerarse alfabetizado en el contexto informacional-

comunicacional actual. Y que las bibliotecas, y los bibliotecarios que las hacen funcionar, deben abrirse a este nuevo desafío, formándose en un campo más amplio que el tradicionalmente reconocido, y capacitar a su vez a sus comunidades, para lograr el doble objetivo de garantizar los derechos y hacer cumplir las obligaciones vinculados con la interacción de las personas con la información y al mismo tiempo, consolidar el sistema democrático y promover el desarrollo sostenible de las sociedades.

Recapitulando entonces sobre los ejes fundamentales sobre los que se asienta la propuesta de la UNESCO, y a considerar dentro de los programas o actividades desarrollados por las bibliotecas de las universidades públicas de Argentina, debemos comenzar destacando el énfasis otorgado a la cuestión de los derechos, así como también de las obligaciones relacionadas con el acceso, uso y creación de la información. En los programas tradicionales aparecían alusiones a los derechos de autor y a la propiedad intelectual, centrando la atención en la comprensión de las formas adecuadas y los modelos de citación existentes. Por lo que lo que viene a resultar realmente innovador es el espacio destinado a promover el conocimiento y la defensa de los derechos de los individuos y de la sociedad en general respecto de la información, considerados en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Otro de los puntos centrales en el que se sitúa simultáneamente lo novedoso y lo confluyente es la consideración de las diferentes fuentes de información y los contenidos asociados a ellas. En un contexto donde los límites se borran y los propósitos se confunden, lo que hace más dificultosa la comprensión crítica y el uso adecuado de los contenidos, la capacitación para identificar qué es lo adecuado y de qué nos podemos fiar ante cualquier necesidad de información o cómo decodificar los mensajes que llegan hacia nosotros es sumamente importante.

Relacionado con este último aspecto está la cuestión de la identificación de los diferentes proveedores de información, de las funciones que deben cumplir y de las condiciones existentes e ideales en las que las cumplen. Otro de los ejes principales tiene que ver con los modos de funcionamiento de los sistemas a través de los cuales fluyen los contenidos, así como también de los intereses que se encuentran detrás de ellos.

Todos estos elementos son la base para que las personas desarrollen el llamado “pensamiento crítico” y puedan aplicar lo aprendido a lo largo de su vida y en diferentes contextos. Lo que se transmite principalmente mediante cada uno de los contenidos y a través de los modos de aprendizaje promovidos es la actitud de predisposición a la pregunta, yendo de lo superficial a lo más profundo. Una persona que descubre bajo qué lógicas funcionan y qué intereses subyacen los sistemas en los que participa accediendo, usando y creando contenidos, y puede percibir como los mensajes y su interpretación pueden verse afectados por ellos, probablemente desarrollará una actitud de escepticismo alerta que desplegará a lo largo de su vida, más allá de los cambios que puedan llegar a ocurrir en el campo mediático, informacional y tecnológico.

MARCO METODOLÓGICO

En cuanto al aspecto metodológico hemos decidido adaptar instrumentos aplicados para el análisis de ALFIN dada la inexistencia de herramientas orientadas a la verificación del nivel de AMI desarrollado en bibliotecas de este tipo. Si bien el currículum publicado por la UNESCO en 2021 puede tomarse como base del análisis, considerando la definición de AMI, los fundamentos, los temas que abarca, los resultados de aprendizaje esperados, los enfoques pedagógicos recomendados y las modalidades de implementación sugeridas, dado que se trata de una propuesta general, aplicable a múltiples contextos, carece del nivel de especificidad requerido para ser aplicado directamente sin adaptaciones al análisis de esta formación dentro de bibliotecas universitarias.

Un primer dispositivo que resulta pertinente de acuerdo a los objetivos de esta investigación es el desarrollado por ACRL (2003), el cual es citado en el libro de Pinto (2018) sobre evaluación de ALFIN en bibliotecas. Allí, dentro del contexto de la consideración de los modelos de evaluación en relación a los objetos a enfocar, y luego de analizar los que toman como base el aprendizaje del estudiante y la calidad de las fuentes y los servicios de información, se dirige la atención hacia aquellos centrados en los programas y planes de estudio institucionales. En este apartado Pinto (2018) expone las recomendaciones ACRL para el diseño eficaz de programas de ALFIN establecidas en el año 2003. Este modelo se organiza en diez categorías, establecidas a partir de la consideración de las mejores prácticas en el desarrollo de los planes, que se comportan como variables de análisis:

1. La misión del programa:

- Incluye una definición de alfabetización en información.
- Es consistente con las “Normas sobre competencia en alfabetización en información para la Educación Superior”
- Se corresponde con las declaraciones de misión de la institución.
- Se corresponde con el formato de otros documentos institucionales similares.
- Refleja claramente la contribución y los beneficios esperados para todos los grupos de la institución.
- Aparece en los documentos apropiados de la institución.

- Asume la disponibilidad y la participación en las opciones relevantes de aprendizaje continuo para todos: profesores, personal, y administradores; y,
- Es evaluada periódicamente y, si fuera necesario, revisada.

2. Las metas y objetivos del programa:

- Están en consonancia con la misión, metas y objetivos de los programas, los departamentos y la institución.
- Establecen resultados mensurables para evaluación del programa.
- Reflejan una práctica pedagógica correcta.
- Incluyen aportaciones de diferentes grupos.
- Articulan la integración de la alfabetización en información en todo el plan de estudios.
- Se adaptan al propio crecimiento de los estudiantes en habilidades y en comprensión a lo largo de los años de la carrera.
- Se aplican a todos los grupos de aprendedores, independientemente de la localización o del sistema de provisión.
- Reflejan los resultados deseados de preparación de los estudiantes para sus necesidades académicas y para un aprendizaje eficaz a lo largo de toda la vida; y,
- Son evaluados y revisados periódicamente.

3. La planificación

- Articula la misión, metas, objetivos y fundamentación pedagógica del programa.
- Anticipa y contempla los retos y oportunidades actuales y futuras.
- Está ligada a los ciclos institucionales de presupuesto y planificación de las tecnologías de la información.
- Incorpora los resultados del análisis del entorno.
- Se adapta a los niveles institucionales, de departamento y de programa.
- Implica a estudiantes, profesorado, bibliotecarios, administradores y otros grupos de interés según sea adecuado para la institución.
- Establece mecanismos formales e informales de comunicación y diálogo continuo con la comunidad académica.
- Establece los medios para la ejecución y la adaptación.

- Se plantea, con prioridades claras, los recursos humanos, tecnológicos y financieros, actuales y en proyecto, incluyendo apoyo administrativo e institucional.
- Incluye mecanismos de articulación en el currículo.
- Incluye un programa para el desarrollo profesional del personal y del profesorado; y,
- Establece un proceso para evaluación desde el comienzo, incluyendo revisión periódica del plan para asegurar la flexibilidad.

4. El apoyo administrativo e institucional.

Los administradores del programa:

- Identifican o asignan el liderazgo y las responsabilidades para la alfabetización en información.
- Implantan la alfabetización en información en la misión, plan estratégico, políticas y procedimientos de la institución.
- Proveen de financiación para establecer y asegurar un apoyo continuado para:
 - Los recursos e instalaciones de enseñanza tanto formal como informal.
 - Niveles apropiados de personal.
 - Oportunidades de desarrollo profesional para bibliotecarios, profesorado, personal y administradores.
- Reconocen y animan la colaboración entre los profesores de la disciplina, los bibliotecarios y demás personal del programa y entre otras unidades institucionales.
- Hacen público el apoyo al programa.
- Premian los logros y la participación en el programa de alfabetización en información dentro del sistema de la institución.

5. La articulación con el currículo

- Está formalizada y ampliamente diseminada.
- Enfatiza el aprendizaje centrado en el estudiante.
- Utiliza las estructuras locales de gobierno para asegurar la integración en los programas académicos o vocacionales en toda la institución.

- Identifica el alcance (es decir, profundidad y complejidad) de las competencias a adquirir a nivel disciplinar y a nivel de curso.
- Secuencia e integra las competencias a lo largo de la carrera, progresando en sofisticación; y,
- Especifica programas y cursos implicados en la ejecución.

6. La colaboración con los profesores

- Se centra en torno a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje continuo.
- Engendra comunicación dentro de la comunidad académica para conseguir apoyo para el programa.
- Da como resultado una fusión de los conceptos de la alfabetización en información y el contenido disciplinar.
- Identifica oportunidades para conseguir resultados de la alfabetización en información a través del contenido del curso y otras experiencias de aprendizaje; y,
- Está presente en las fases de planificación, provisión, evaluación del aprendizaje del estudiante, y evaluación y refinado del programa.

7. La pedagogía

- Apoya diversos planteamientos de la enseñanza.
- Incorpora las tecnologías de la información apropiadas y otros recursos.
- Incluye actividades de aprendizaje activo y en colaboración.
- Abarca el pensamiento crítico y la reflexión.
- Responde a estilos de aprendizaje múltiples.
- Apoya el aprendizaje centrado en el estudiante.
- Se basa en los conocimientos actuales que los estudiantes tienen.
- Pone en relación la alfabetización en información con los trabajos de clase del momento y las experiencias de vida cotidiana ajustadas al programa y al nivel del curso.

8. El personal

- Incluye bibliotecarios, profesores, administradores, coordinadores de programa, diseñadores gráficos, especialistas en docencia y aprendizaje y otros según sea necesario.
- Sirve como modelo, dando ejemplo y propagando la alfabetización en información y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Es adecuado en número y en habilidades para apoyar la misión del programa.
- Desarrolla experiencia en la instrucción/enseñanza y en la valoración del aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrolla experiencia en el desarrollo curricular y capacidad técnica para desarrollar, coordinar, aplicar, mantener y evaluar los programas de alfabetización en información.
- Aplica un planteamiento colaborador en el trabajo con los demás.
- Recibe y se implica activamente en el entrenamiento y desarrollo profesional sistemático y continuo.
- Se somete con regularidad a evaluaciones sobre la calidad de su contribución al programa.

9. La extensión

- Comunica un mensaje claro que define y describe el programa y su valor para el público al que se dirige.
- Ofrece publicidad y marketing específico para los grupos de interés, los grupos de apoyo y los medios de comunicación.
- Se dirige a una gran variedad de grupos.
- Utilizan gran cantidad de medios y canales, tanto formales como informales.
- Incluyen participación en la formación para el desarrollo profesional universitario ofreciendo o copatrocinando seminarios y programas relacionados con la alfabetización en información para profesores y personal.
- Contribuyen al avance de la alfabetización en información compartiendo información, métodos y planes con colegas de otras instituciones; y,
- Son responsabilidad de todos los miembros de la institución y no solo de los bibliotecarios.

10. La evaluación.

Para evaluación del programa:

- Establece el proceso de planificación/mejora constante del programa.
- Mide directamente el progreso hacia la consecución de las metas y objetivos del programa.
- Se integra con la evaluación de asignaturas y planes de estudios y con las evaluaciones institucionales y las iniciativas de acreditación profesional/regional; y,
- Asume múltiples métodos y fines para la valoración/evaluación:
 - Formativa y sumativa.
 - Acorto plazo y longitudinal.

Para los resultados de los estudiantes:

- Reconoce diferencias en los estilos de aprendizaje y de enseñanza usando una gran variedad de medidas apropiadas de resultados, tales como evaluación de portafolio, defensa oral, crucigramas, observación directa, autorevisión y revisión por pares, y experiencia
- Se centra en la valoración del rendimiento, la adquisición de conocimiento y la actitud del estudiante
- Evalúa tanto el proceso como el producto
- Incluye autoevaluación, evaluación por pares y del estudiante

Para todo:

- Incluye revisión periódica de los métodos de evaluación/valoración.

Este esquema estructurado se conforma como base sobre la cual se adaptarán con fines de análisis las particularidades propias del modelo de AMI propuesto por la UNESCO en su currículum de 2021, aunque principalmente servirá de guía para determinar el nivel de desarrollo de los planes implementados.

Otra herramienta que consideramos de utilidad se manifiesta en las variables determinadas por Uribe Tirado (2012) para el análisis del nivel de desarrollo de ALFIN en las bibliotecas de universidades públicas y privadas de la Argentina, el cual fue aplicado de igual modo en otros contextos nacionales. En ese caso particular, el investigador diseñó este instrumento con la finalidad de aplicarlo al análisis de la información volcada en las páginas web de dichas instituciones, por lo cual la adaptación debe ser doble, debido a que nuestra intención es recabar los datos necesarios a partir de un cuestionario enviado vía correo electrónico.

Las variables utilizadas por Uribe Tirado (2012) en ese estudio fueron:

- La definición del programa, incluyendo consideraciones respecto de su misión, visión, objetivos, alcance, plan operativo y pedagógico.
- La fundamentación del programa, considerando la definición de la formación ofrecida, el modelo pedagógico-didáctico y los estándares e indicadores asumidos.
- La estructuración del programa, teniendo en cuenta los cursos ofrecidos, la modalidad, la incorporación de TIC, Web 2.0 y de ambientes virtuales de aprendizaje, así como el nivel de integración de los mismos al currículo.
- La evaluación del programa, dimensión que incluye los indicadores de gestión, indicadores de resultados de aprendizaje y los procesos de mejoramiento continuo.

También propone la consideración de una serie de variables secundarias que se detallan a continuación:

- La existencia o no de publicaciones sobre el tema y la experiencia de la biblioteca y del programa de formación reflejados en artículos, ponencias o recursos Web 2.0.
- La participación en grupos y redes de trabajo.
- La participación en medios y recursos de divulgación y aprendizaje.

La medición de estas variables, en particular la referida a la estructuración del programa le permite al investigador establecer cuatro categorías que se organizan en función del nivel alcanzado por cada biblioteca estudiada en relación al paradigma de ALFIN vigente (Uribe, 2012).

Con estos parámetros como guía, articulados con los elementos que caracterizan a la AMI de acuerdo a la UNESCO y a la Alfabetización Mediática según ALA, enumerados en el marco conceptual, se procedió a la elaboración de un cuestionario, que tuvo como destinatarios a las bibliotecas de universidades de todo el sistema público nacional. Para identificar a las unidades de observación se utilizó el listado al que brinda acceso el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en su

página web, de la cual se extrajeron las direcciones web de las instituciones y desde allí se accedió al contacto de las bibliotecas albergadas por éstas.

Al comenzar la tarea de armar el listado de direcciones de correo se evidenció la diversidad dentro de las instituciones que albergan a las bibliotecas a analizar. Encontramos algunos casos en los que se contaba con una sola biblioteca y otros en los que había gran número de ellas. En este último caso utilizamos tres estrategias. En primer lugar, investigar si el sistema contaba con una biblioteca central que pudiera funcionar como guía o ejemplo del sistema completo, para comunicarnos con ella. Si esto no era así, rastreamos la presencia de un sistema o de una entidad coordinadora de las bibliotecas de la universidad, tal como una junta, y dirigimos la encuesta hacia allí. Ante la inexistencia de ambas situaciones, o si el sistema mostraba gran diversidad o autonomía en su interior, se apeló a la conexión con las bibliotecas de cada unidad académica. De allí surgió un listado de 115 instituciones a las que fueron enviados los cuestionarios en marzo de 2024, el cual se puede consultar en el anexo.

Como herramienta para confeccionar la encuesta se utilizó un formulario de *Google Forms*, el cual fue dividido en tres cuerpos abarcando el primero preguntas relativas al conocimiento general del personal de las bibliotecas respecto de las propuestas de AMI y la presencia o no de planes o actividades de formación. El segundo bloque abordando cuestiones relativas al carácter de esos programas o acciones en cuanto a denominación, objetivos, modelos o propuestas utilizadas, enfoques pedagógicos, contenidos temáticos, modalidades, condición curricular, personal encargado y colaboración con otras áreas, estudios previos, mecanismos y objetos de evaluación, publicaciones y participación en redes, evolución y proyección. Por último, el módulo que aparece en tercer lugar tuvo la finalidad de relevar los planes a futuro de aquellas bibliotecas que no cuentan actualmente con ningún programa ni actividad de formación.

Dicho cuestionario está conformado por preguntas, mayoritariamente cerradas, con opciones de respuestas dicotómicas o múltiples. También contiene algunas preguntas abiertas, que implican redacción de respuestas breves, pero que permiten a los destinatarios expresarse en cuestiones particulares. Las respuestas a las preguntas cerradas se procesaron mediante tablas y gráficos de tortas que

registran los porcentajes agregados por cada interrogante. Además las respuestas individuales de las bibliotecas se analizaron mediante esquemas en los que se establecieron valoraciones que permitieron realizar mediciones para organizar el universo en diferentes niveles. Por otra parte, las respuestas correspondientes a las preguntas abiertas se categorizaron, constituyendo grupos que coinciden en los planteos, para poder determinar tendencias y realizar apreciaciones. El formulario que contiene el cuestionario, así como los esquemas en los se organizaron las respuestas individuales pueden consultarse en el anexo de la investigación.

VARIABLES E INDICADORES

En el primer tramo del cuestionario, obligatorio para todas las bibliotecas, se indaga acerca de la primer variable constituida por el conocimiento general sobre AMI, en cuanto a la definición, las instituciones u organismos que lo promueven, el marco de fundamentación, incluyendo declaraciones, derechos y deberes asociados a la información y Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) y los currículum publicados al respecto. Esta sección se elaboró teniendo en cuenta el liderazgo de la UNESCO y la función promotora y de apoyo de la IFLA en el campo de la AMI, cuestión que se evidenció a lo largo de la revisión bibliográfica. Asimismo se consideraron los documentos en los cuales se difundieron las definiciones y apreciaciones relativas a la importancia de AMI, así como la necesidad de conocerlos a fin de llevar a cabo acciones que acompañen el esfuerzo de formación propuesto, lo cual fue foco de atención en este apartado.

A continuación se examina el reconocimiento de los derechos relativos al uso de la información, particularmente pensando en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, lo cual constituye una base ineludible para asentar cualquier programa de AMI, tanto como las obligaciones éticas asociadas a la interacción con aquella. La afirmación de la UNESCO sobre la ligazón existente entre la posibilidad de lograr los ODS y el desarrollo de AMI, los convierten también en un aspecto clave que las bibliotecas que aplican o proyectan incluir AMI entre sus servicios deben conocer, por lo que son el eje de análisis siguiente. Por último, y volviendo sobre el rol de la UNESCO en la conformación de lo que podemos llamar “paradigma AMI”, se indaga sobre el nivel de conocimiento por parte de las distintas bibliotecas respecto de los planes de estudio publicados por el organismo.

Las respuestas a algunas de estas preguntas, las cuales son todas de tipo cerrado, nos permitieron determinar el grado de conocimiento que se tiene de la AMI en estas instituciones. Se determinó a partir de las respuestas el panorama general, medido porcentualmente, así como también la situación relativa a cada unidad en particular, asignando un valor a cada respuesta y estableciendo una jerarquía organizada en los siguientes niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. En este esquema, presentado a continuación, se consideró en mayor valor el conocimiento sobre el concepto y el plan de estudios, se asignó menor peso al saber sobre los

organismos referentes y las declaraciones asociadas y se excluyeron las consideraciones respecto a los derechos y deberes sobre el uso de la información y los ODS, los cuales representan un factor relacionado, pero independiente, del aspecto a medir.

En la biblioteca ¿están familiarizados con el concepto de AMI?	¿Reconocen a los organismos o instituciones de referencia en el campo?	¿Están al tanto de las Declaraciones que la fundamentan?	¿Conocen los currículos elaborados para implementar la AMI?
Si: 5 En parte: 2,5 No: 0	Si: 2,5 Parcialmente: 1,25 No: 0	Si: 2,5 Parcialmente: 1,25 No: 0	Si: 5 En parte: 2,5 No: 0

Muy bajo			Bajo			Medio			Alto			Muy alto		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Plantilla 1: Medición de nivel de conocimiento y gradación según resultados

Para culminar este bloque del cuestionario se pregunta sobre la presencia o no de planes de formación, lo que determina si se continúa respondiendo en el segundo apartado sobre las características de los mismos si se responde afirmativamente, o se pasa directamente al último al responder negativamente, donde aquellas bibliotecas sin programas ni acciones de formación responden sobre las proyecciones que hacen sobre ese aspecto. En este caso también se analizaron las respuestas agregadas para representar el porcentaje de bibliotecas que tienen programas de formación de tipo formal, el de aquellas que los desarrollan de modo informal y el de las que afirman no llevar adelante ninguno de ellos.

Para las bibliotecas que llevan adelante programas o actividades de formación se elaboró un segundo bloque en el cuestionario, guiándonos en parte por las Recomendaciones IFLA, así como también por el estudio llevado a cabo por Uribe para ALFIN en las bibliotecas universitarias argentinas (2012), pero principalmente por los parámetros establecidos por la UNESCO en el documento *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente* (Grizzle et al., 2023). El primer punto relevado aquí es el de la denominación que le adjudican las bibliotecas a sus programas. Uribe le otorga importancia a este indicador en su estudio, dentro de la

variable de fundamentación del programa. Del mismo modo, el currículum de la UNESCO y toda la documentación asociada representa un esfuerzo por instalar el concepto de AMI frente a otras denominaciones posibles, por lo que resulta importante evaluar si este objetivo se ha cumplido en las instituciones analizadas.

El siguiente aspecto a evaluar tiene que ver con los objetivos del programa, ubicados dentro de la variable de definición por parte de Uribe (2012). En este caso se desplegaron las opciones considerando más bien los resultados de aprendizaje asociados a los diferentes tipos de formación, y particularmente los esbozados en el Currículum de la UNESCO, y no poniendo el eje en los modos de construcción y adecuación al contexto que se manifiesta en los indicadores incluidos en las Recomendaciones de la ACRL en esta variable. Se busca con esta pregunta diferenciar los tipos de formación que ofrecen en las bibliotecas analizadas con el fin de evaluar el nivel alcanzado, por lo que los objetivos se organizan iniciando con aquellos asociados con la Formación de usuarios, siguiendo por los relacionados con la Alfabetización Informacional y ubicando finalmente los ligados a la Alfabetización Mediática y a la AMI.

En el siguiente lugar se ubica la pregunta relativa a los modelos o propuestas utilizados para confeccionar los programas o actividades de formación. El listado se elaboró en base a lo desarrollado por María Pinto en su trabajo de síntesis sobre evaluación de ALFIN (2018), agregando como opción el último Currículum de la UNESCO (2021). Este ítem se corresponde también con lo evaluado por Uribe (2012) en cuanto a fundamentación del programa. Claramente, las respuestas a esta pregunta evidencian el grado de correspondencia de los planes desarrollados en las respectivas bibliotecas con las propuestas estructuradas de ALFIN o de AMI en vigencia y permiten ubicarlas bajo uno u otro paradigma, o en la combinación de ambos.

Seguidamente se procede a indagar acerca de las propuestas pedagógicas bajo las cuales se dictan las actividades y/o programas de formación. Este indicador se presenta en el estudio de Uribe (2012) bajo la variable de fundamentación del programa, así como también está incluida en las Recomendaciones ACRL (2003). La lista elaborada considera principalmente las enumeradas en el Currículum de la UNESCO (Grizzle et al., 2023), bajo la apreciación de que los caminos gestados

para alcanzar los aprendizajes en AMI están indisolublemente ligados al logro de los objetivos de la misma, como se ha demostrado en el capítulo teórico referido a este aspecto. La manifestación del uso o no de estas propuestas en los planes desarrollados hace posible determinar si los mismos se enmarcan en el escenario pedagógico construido en torno de la AMI, tanto como dimensionar el nivel de reflexión teórica alcanzado en el diseño de aquellos.

Más adelante se indaga sobre los contenidos principales incluidos en los programas y/o actividades de formación ofrecidos. Este aspecto es evaluado por Uribe (2012) bajo el indicador cursos ofrecidos, dentro de la variable de estructuración del programa. Consideramos que este es un indicador que refleja claramente el carácter de los planes, por lo cual se organizó la enumeración de temas de modo que reflejen gradualmente la profundidad alcanzada por los mismos, suponiendo un primer nivel relativo a la Formación de usuarios, un segundo escalón donde se despliegan temas ligados a la ALFIN más tradicional y por último se presentan temas vinculados con la AMI propiamente dicha.

Para continuar se incluye una pregunta relacionada con el tema de la modalidad bajo la cual se brinda la formación desde las bibliotecas, es decir, si es virtual, presencial o mixta, con el fin de evaluar el nivel de estructuración del programa de acuerdo a las variables de Uribe (2012). En la misma línea se ubica la siguiente pregunta referida al carácter de los programas y/o actividades. Se busca determinar si se trata de cursos curriculares o extracurriculares, lo que para Uribe también es un indicador del grado de estructuración de los programas desarrollados (2012). Este es un aspecto importante también para la propuesta de la UNESCO dado que se supone que la AMI debe ser un contenido transversal de los planes educativos en todos los niveles y la inserción de la misma dentro del currículo de las carreras de las universidades darían cuenta de un mayor éxito alcanzado en relación a ese objetivo.

Un aspecto no incluido explícitamente entre las variables utilizadas por Uribe (2012), pero que está presente como categoría dentro de las Recomendaciones ACRL (2003), es la consideración sobre el personal abocado a la tarea de llevar adelante los planes de formación. Dentro de nuestro cuestionario incluimos dos preguntas que buscan recabar información sobre este punto. La primera se refiere al

porcentaje de personal dedicado a esta función en relación al total disponible, lo que podría ser un indicio del grado de importancia otorgado a la misma en cada institución. La segunda, por otro lado, indaga sobre la situación respecto a la formación profesional y la realización y frecuencia de capacitaciones por parte del personal comprometido con ese servicio, intentando definir el nivel de preparación e interés del mismo de acuerdo a la misión que llevan adelante.

Siendo que la UNESCO en su Currículum actualizado (Grizzle et al., 2023), así como algunos investigadores citados (Sánchez-Heredía, 2021; Viñas et al., 2021) consideran que la AMI se debe desarrollar en colaboración, tanto de especialistas de otras disciplinas, como de actores que se desempeñan en diferentes áreas de las instituciones, y tal como la ACRL(2003) reconoce como una variable de análisis el apoyo administrativo e institucional para el diseño y puesta en marcha de los planes, consideramos que debíamos incluir una pregunta que permitiera recabar datos sobre esta aspecto. Es así que la siguiente pregunta se refiere a las personas involucradas en los programas y/o actividades de formación, permitiendo seleccionar entre miembros de la biblioteca, docentes de la universidad, trabajadores de otras áreas, colaboradores externos y otros, según sea el caso.

Avanzando en el cuestionario planteamos a continuación una pregunta vinculada a la realización de estudios previos al diseño de los planes y/o actividades, indagando sobre la adecuación de los mismos a las problemáticas presentes en las comunidades destinatarias. Este aspecto no es contemplado dentro de la propuesta de Uribe (2012), pero sí está presente en las Recomendaciones ACRL (2003), dentro de la categoría de planificación. Esta cuestión es fundamental, dado que el diagnóstico resulta un componente ineludible según lo planteado por la UNESCO en su Currículum (Grizzle et al. 2023). La AMI se fundamenta en un contexto de crisis de la información (Haider y Sundin, 2022), en el cual los fenómenos como la desinformación, las *fake news* y la posverdad reclaman una respuesta urgente que involucra a todos los sectores de la sociedad. Por lo tanto, la adecuación de los planes y/o actividades de formación a las problemáticas asociadas a la información de las comunidades a las que sirven las bibliotecas resulta esencial.

Del mismo modo, la existencia de mecanismos de evaluación, objeto de análisis de la pregunta posterior, resulta un aspecto de gran importancia a la hora de

apreciar el nivel de desarrollo de un plan de formación, tal como lo manifiesta su presencia en la propuesta de Uribe (2012) así como en las Recomendaciones ACRL (2003). Del mismo modo, en el Currículum de la Unesco (Grizzle et al., 2021), el aspecto evaluativo está contemplado en cada una de las unidades que conforman los 14 módulos temáticos, proponiéndose en cada una actividades de evaluación específicas, aunque en este caso las mismas están centradas sólo en el aprendizaje alcanzado por el estudiante. Sin embargo la UNESCO hace esfuerzos por impulsar procesos evaluativos aplicados a diferentes aspectos y escalas, como lo demuestran numerosos documentos publicados en torno a ello.

Para ahondar en el grado de involucramiento y de conocimiento sobre AMI en las bibliotecas universitarias, incluimos en la encuesta dos preguntas que abordan las producciones, como artículos o noticias elaboradas por aquellas, tanto como su publicación, y la participación en redes o encuentros de intercambio sobre las diferentes formaciones. Esto nos permitirá conocer hasta qué punto las bibliotecas se ocupan de estos temas e intentan aportar y aprender sobre los mismos, así como cómo interactúan entre ellas a partir de estas problemáticas, dato que influye en el nivel desarrollo de las actividades y/o programas ofrecidos. Ambas variables se derivan del modelo de investigación aportado por Uribe (2012), en su análisis sobre la presencia de ALFIN en bibliotecas universitarias argentinas.

Para finalizar este bloque sumamos dos preguntas que cuyo objetivo es conocer cuáles fueron las transformaciones experimentadas por los programas y/o actividades de formación de las bibliotecas, pensando en la posibilidad de que hayan evolucionado respecto a los niveles iniciales en función de la consolidación y la promoción de las nuevas propuestas alfabetizadoras, así como también si hay proyectos de modificación de las acciones actuales, en relación a este mismo proceso. Ambas son preguntas abiertas que le otorgan mayor libertad a quien responde para profundizar sobre estas cuestiones.

La información obtenida en este bloque del cuestionario, además de posibilitar la obtención de porcentajes agregados, fue volcada en dos esquemas que permitieron evaluarla a nivel de cada biblioteca en particular. Este análisis sirvió, en primer lugar, para ubicar a cada biblioteca en un nivel específico de formación, a partir del establecimiento de una jerarquización que parte de la Formación de

usuarios, continúa por la Alfabetización Informacional, para terminar con la AMI, considerada el escalón más alto en cuanto a desarrollo formativo. Los aspectos considerados para realizar la clasificación se enfocan en: los principales contenidos que se desarrollan en los mismos, los objetivos planteados, los modelos o estándares usados, en el término o términos elegidos para identificar los programas y en los enfoques pedagógicos adoptados. Se ofrecen a continuación los aspectos considerados para elaborar la plantilla en la cual se volcaron los resultados obtenidos y, seguidamente, la plantilla correspondiente.

- 1: ¿A qué nivel de formación pertenecen los principales contenidos de las actividades o programas? ¿Cuántos corresponden a cada tipo?
- 2: ¿Cuántos objetivos de las actividades y/o programas de formación brindadas corresponden a cada nivel?
- 3: ¿Cuántos modelos o propuestas de formación usan para realizar las actividades y/o propuestas? ¿A qué nivel de formación corresponden?
- 4: ¿Bajo qué denominación se encuadran las actividades o programas de formación desarrollados?
- 5: ¿Utilizan alguno de los siguientes enfoques pedagógicos en las actividades y/o programas desarrollados? ¿Cuántos?
- 6: Nivel obtenido.

Preguntas orientativas para la medición de tipo y nivel de formación

1	2	3	4	5	Tipo	Nivel	Obs.
Iguala o predomina FU	Incluye FU		Incluye FU		FU		
	Iguala o predomina ALFIN				ALFIN	BAJO	
Iguala o predomina ALFIN					ALFIN	BAJO	
Incluye ALFIN (2 o menos)	Iguala o predomina ALFIN				ALFIN	BAJO	
Incluye ALFIN (3 o más)	Incluye ALFIN				ALFIN	MEDIO	

Incluye ALFIN (5)	Incluye ALFIN	ALFIN	Incluye ALFIN		ALFIN	ALTO	
Iguala o predomina AMI (5 o más)	AMI 2 o 3				AMI	BAJO	*Incluyen objetivos y/o contenidos ALFIN
Incluye AMI (5 o más)	AMI 2 o 3	ALFIN + AME (Alfabetización Mediática) y/o AMI	Incluye AMI		AMI	MEDIO	*
Incluye AMI 5 (o más)	AMI 3	Incluye Currículum AMI	Incluye AMI	Incluye al menos 1	AMI	ALTO	*

Plantilla 2: Guía para clasificar tipo y nivel de formación

Por otro lado, hizo posible dar cuenta del nivel de implementación de AMI en los programas y/o actividades de formación de cada biblioteca, clasificándolas de acuerdo a las siguientes categorías: muy bajo, bajo, medio, alto o muy alto. Esta apreciación se basó en el análisis pormenorizado de los contenidos impartidos, de los objetivos establecidos, de los modelos adoptados, de la denominación elegida y de los enfoques pedagógicos utilizados, otorgando un peso mayor a los relacionados directamente con AMI. La plantilla utilizada para determinar estos niveles se presenta a continuación. Es importante aclarar que en algunos casos la clasificación se matizó teniendo en cuenta el mayor peso de las columnas correspondientes a los objetivos y a los contenidos, ubicadas en primer lugar.

¿Incluye contenidos AMI?	¿Cuántos?	¿Incluye objetivos compatibles con AMI?	¿Cuántos?	¿Adopta modelo AMI/UNESCO?	¿Adopta la denominación AMI?	¿Usa enfoques pedagógicos vinculados?	Nivel
NO	0	NO	0	SI-NO	SI-NO	SI-NO	Muy bajo
NO	0	SI	1/3	SI-NO	SI-NO	SI-NO	Bajo
SI	De 1 a 3	NO	0	SI-NO	SI-NO	SI-NO	Bajo
SI	1 a 3	SI	2/3	SI -NO	SI-NO	SI-NO	Medio
SI	4 a 12	SI	1	SI-NO	SI-NO	SI-NO	Medio
SI	5 a 12	SI	2/3	SI-NO	SI-NO	SI-NO	Alto
SI	5 a 12	SI	3	SI	SI	SI	Muy Alto

Plantilla 3: Guía para medición de nivel de implementación de AMI

Utilizando los resultados de estas planillas, a partir de las cuales se pudo identificar bibliotecas cuyos planes se clasificaron como AMI, se procedió a analizar los datos sobre la modalidad, el carácter de los programas, la existencia de colaboración o no de personas externas a la biblioteca, el porcentaje de personal implicado, así como su nivel de formación y capacitación específica, la publicación de noticias y/o artículos y la participación en redes y encuentros de tales instituciones, para determinar el nivel de desarrollo de los programas. Aparece a continuación la planilla guía para medir tal variable.

Inserción Institucional

1. Modalidad (Virtual: V - Mixta: M - Presencial: P)
2. Carácter (Extracurricular (E): 0 - Curricular C: 2,5)
3. Colaboración (NO: 0 - Docentes (D): 0.33 - Otras áreas (A): 0.33 - Externos (E): 0.33)

Preparación del personal

4. Porcentaje del personal implicado en la formación específica.
5. Título y nivel máximo: (Sin título (S/T): 0 - Con título (C/T): Terciario (T): 0.50 - Pregrado (P): 0.50 - Grado (G): 1 - Postítulo (PO): 1,25)
6. Realiza capacitaciones: NO: 0 – No contesta (N/C): 0 - Realiza eventualmente (RE): 0.75 - Realiza regularmente (RR): 1,25

Planificación y evaluación

7. Realizó estudios previos: NO: 0 - SI: 1.5
8. Tiene mecanismos de evaluación: NO: 0 - SI: 1.5

Producción e intercambio

9. Publica artículos y/o noticias: NO: 0 - FU: 0 - ALFIN: 0.25 - AMI: 0.5
10. Participa en redes y/o encuentros: NO: 0 - FU: 0 - ALFIN: 0.25 - AMI: 0.5

Plantilla 4: Guía para evaluar nivel de desarrollo

La tercera y última sección del formulario, a la que acceden directamente aquellas bibliotecas que no cuentan actualmente con programas y/o actividades de

formación, tuvo la intención de aportar conocimiento sobre los planes de las mismas respecto a estos servicios en el futuro. Así es como se indagó sobre si se tiene planificado brindar alguna de estas propuestas de alfabetización más adelante, qué problemáticas les parece pertinente abordar y qué modelos o estándares quisieran utilizar como guía para su implementación. Sus respuestas permitieron entrever los intereses, preocupaciones, intenciones y posibilidades de estas bibliotecas en esa área, prefigurando un panorama sobre las características que tendrán los nuevos programas a desarrollar.

PROCESO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Una vez confeccionado el listado se envió el formulario por correo a cada una de las 115 direcciones relevadas. Se mandó semanalmente un recordatorio a lo largo de un mes y medio, desde la remisión inicial hecha el 8 de marzo de 2024. Una vez alcanzado el 50.4 % de respuestas se dio por terminada la fase de recolección de datos y se comenzó la de interpretación de los mismos. Cabe aclarar que hubo dos casos en los que no se pudo determinar la institución a la que se referían las respuestas debido a que se contestó desde una dirección de correo particular y no se respondió a la consulta al respecto. Por otra parte, una de las bibliotecas alegó que no podía contestar las preguntas del cuestionario porque la mayoría de ellas no tenía que ver con el trabajo realizado habitualmente, por lo que quedó fuera del cálculo de porcentajes.

El formulario de Google utilizado agrupa por defecto los resultados obtenidos, facilitando la tarea del investigador. No obstante, para enriquecer las conclusiones, realizamos análisis pormenorizados evaluando las respuestas particulares de cada biblioteca, lo que nos permitió establecer, por un lado el nivel de conocimiento existente en cada una respecto de AMI, en segundo lugar, clasificar los programas de formación de las bibliotecas según un criterio de desarrollo progresivo y posteriormente medir el nivel de implementación de AMI en cada caso. Por último, pudimos, a través de estos instrumentos, establecer el nivel de desarrollo alcanzado por dichos programas.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS

La pregunta inicial, que considera el grado de familiaridad de las bibliotecas con el concepto de AMI refleja un 31,6 por ciento de reconocimiento, frente a un 29,8 por ciento de instituciones que afirman desconocerlo, completado por 38,6 por ciento que lo identifica en parte (Gráfico 1). Mientras que para la pregunta sobre los referentes organizacionales o institucionales en el campo, nos encontramos que baja el porcentaje a un 28,1 por ciento que puede identificarlos, una leve mayoría de 36,8 por ciento que no está al tanto de quienes lo impulsan, mientras que un 35,1 por ciento los distingue en parte (Gráfico 2). En cuanto al conocimiento de las declaraciones en los que se fundamenta el concepto, se agranda el porcentaje hasta un 40,4 de quienes las desconocen, acompañado por un 33,3 por ciento que afirma que las conoce parcialmente y un disminuido 26,3 por ciento que sostiene estar al tanto de las mismas (Gráfico 3).



Gráfico 1



Gráfico 2

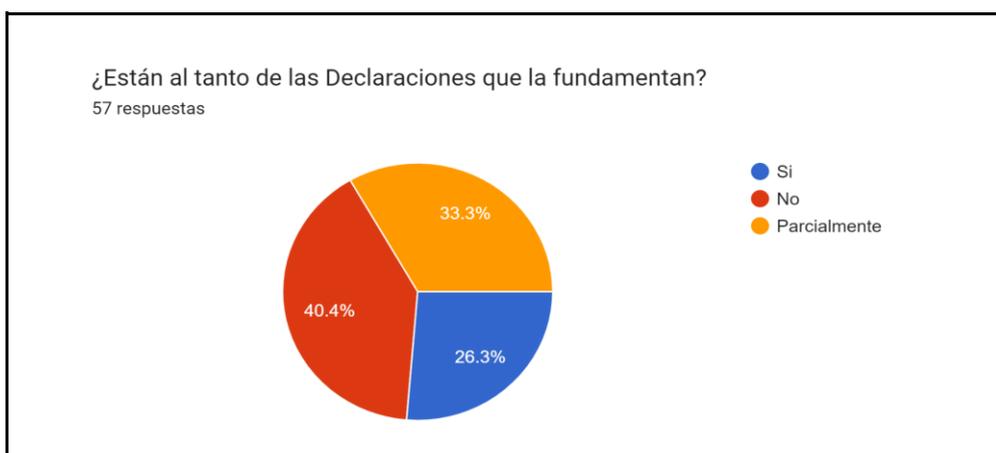


Gráfico 3

Para continuar, ante la consulta sobre el nivel de conocimiento de los derechos y deberes asociados al uso de la información, observamos que un abrumador 71,9 por ciento de las instituciones consultadas afirman conocerlos, mientras que un 24,6 asume que los identifica en parte y sólo el 3,5 dice desconocerlos (Gráfico 4).

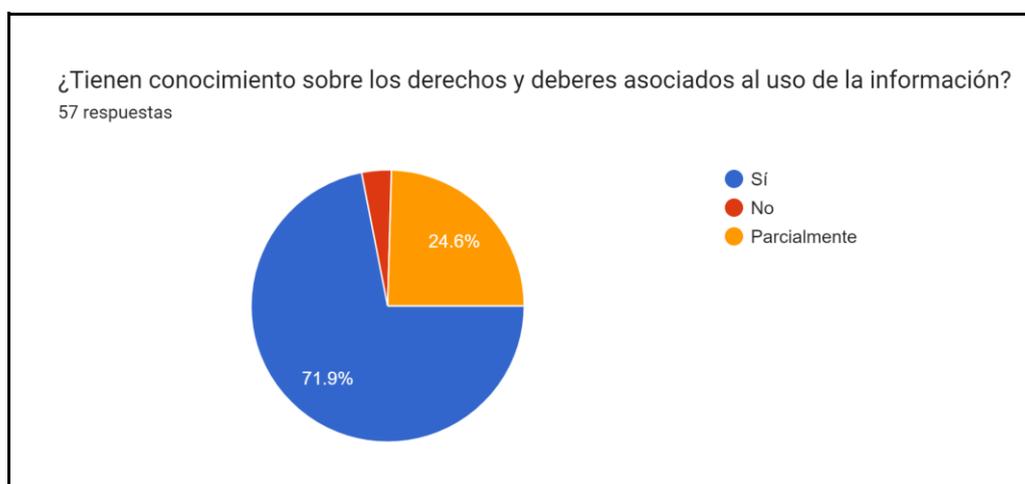


Gráfico 4

Por su parte, la consulta sobre si el personal está informado respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, hay un sector mayoritario, compuesto por el 56,1 por ciento de las instituciones, que está al tanto de aquellos, frente a un 24,6 por

ciento que no los conoce y un 19,3 por ciento que hace en parte (Gráfico 5). Resulta muy significativo observar el alto nivel de desconocimiento, manifestado en un 60,7 por ciento de las instituciones consultadas, de los planes de estudio desarrollados por la UNESCO en 2011 y 2021 para llevar a cabo actividades y/o programas de AMI. El 25 por ciento, por otro lado, reconoce que tiene un conocimiento parcial de los mismos. Sólo el 14,3 por ciento afirma estar al corriente de su existencia y de su contenido (Gráfico 6).

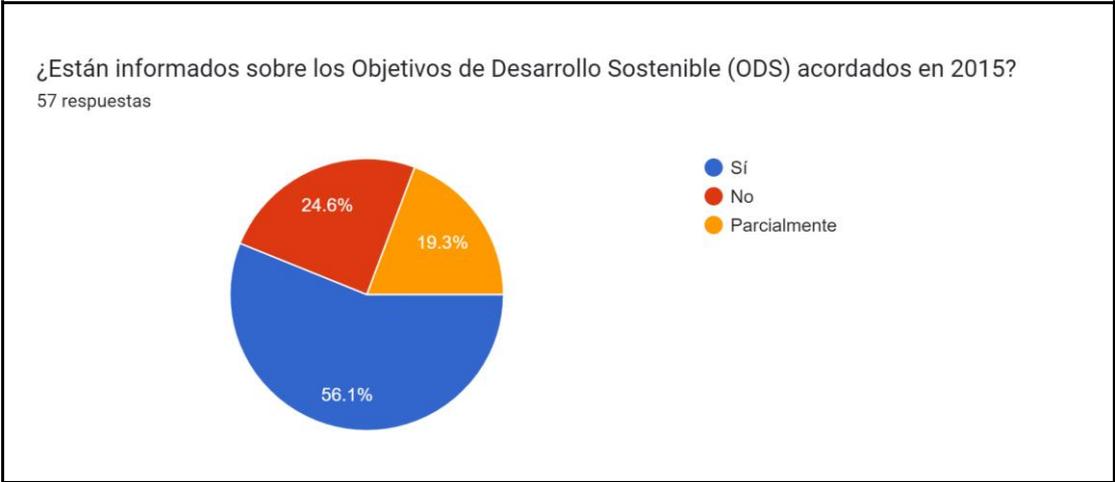


Gráfico 5

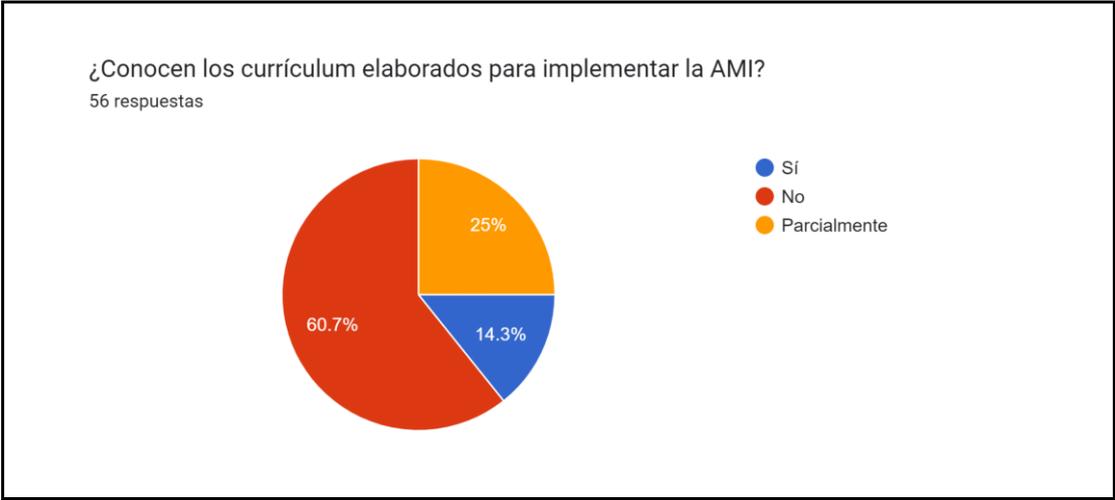


Gráfico 6

Al realizar un análisis agregado de las respuestas de cada biblioteca a nivel individual, estipulando una escala que asciende desde el desconocimiento, el conocimiento parcial o el total conocimiento respecto de los elementos planteados podemos vislumbrar algunos parámetros interesantes. Considerando principalmente el saber en torno al concepto y los planes de estudio en los que se desarrolla y, con menor peso, al organismo referente y las declaraciones a través de las cuales se origina y sustenta podemos afirmar que algo más que la mitad de las bibliotecas demuestran un escaso nivel de conocimiento, desagregándose ésta en un 19,2 por ciento que cuentan con un grado bajo y un 33,3 por ciento con uno muy bajo. El 17,54 por ciento de las instituciones afirma, a través de sus respuestas, contar con un grado medio de conocimiento, mientras que un 29,82 por ciento se ubica por encima de la media, con un 14 por ciento con un grado alto y un 15,8 por ciento con un grado muy alto.

Niveles de conocimiento de AMI

	Muy bajo			Bajo			Medio			Alto			Muy alto		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Cantidad	19			11			10			8			9		
%	33,3			19,2			17,54			14			15,8		
% agregado	52,63						17,54			29,82					

Tabla 1

En la última pregunta de este bloque, relativa a la presencia o no de planes o actividades de formación en las bibliotecas, vemos que una contundente mayoría, representada por el 84,2 por ciento afirma contar con aquellos, frente a un minoritario sector que dice no disponer de ninguno, manifestado en el 15,8 por ciento de las respuestas. De esa porción mayoritaria que representa a las bibliotecas que desarrollan algún programa o actividad vinculada con la formación, el 45,6 por ciento asume que los lleva adelante de manera informal, mientras que el 38,6 por ciento afirma que los realiza bajo una modalidad formal (Gráfico 7).

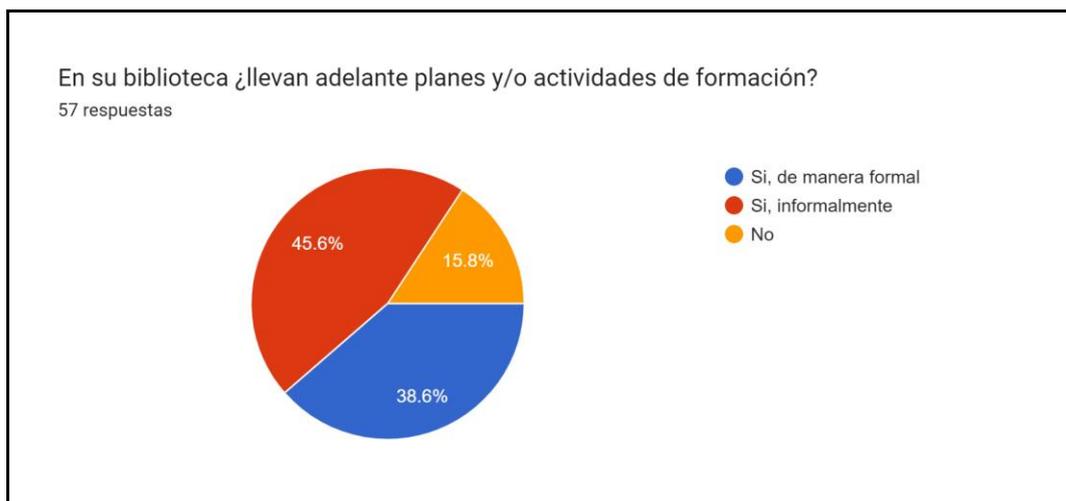


Gráfico 7

El siguiente bloque fue contestado sólo por aquellas instituciones que cuentan con algún programa o actividad de formación. Resulta interesante observar que, en respuesta a la primera pregunta relativa a la denominación bajo la cual los encuadran, la gran mayoría, el 75 por ciento, reconoce su intervención en ese campo bajo la clásica denominación de Formación de usuarios. Pero es de destacar que, frente al 35,4 por ciento que sólo apela a esa denominación aislada, más de la mitad de ese grupo, un 39,6 por ciento del total, acompaña este término con otros, lo que nos indica el reconocimiento de una multiplicidad de modalidades de formación ofrecidas en las bibliotecas. El 16,66 por ciento, por su parte, identifica más sus actividades y/o programas con el concepto de Alfabetización Informacional de manera exclusiva, mientras que sólo el 4,16 por ciento considera que se brinda AMI, sin apelar a ninguna otra denominación.

Con respecto a las respuestas combinadas, preferidas en el 43,75 por ciento de los casos, podemos ver que el 25 por ciento reconoce que aborda la Formación de usuarios junto a la Alfabetización Informacional, mientras que ésta última junto con AMI es elegida sólo por el 2 por ciento de las bibliotecas. La conjunción de Formación de usuarios, Alfabetización Informacional y AMI es seleccionada por el 8,3 por ciento de las bibliotecas, sumándose un 2 por ciento que también incorpora el término Alfabetización Mediática a ese agrupamiento. Hay algunas respuestas que incorporan otros conceptos como Competencias Informacionales y Alfabetización digital y de investigación, combinadas con las otras nombradas, contando cada una de estas opciones con un dos por ciento de las respuestas y otro

2 por ciento que se identifica con una composición integrada por los términos Formación de usuarios y AMI (Figura 1).

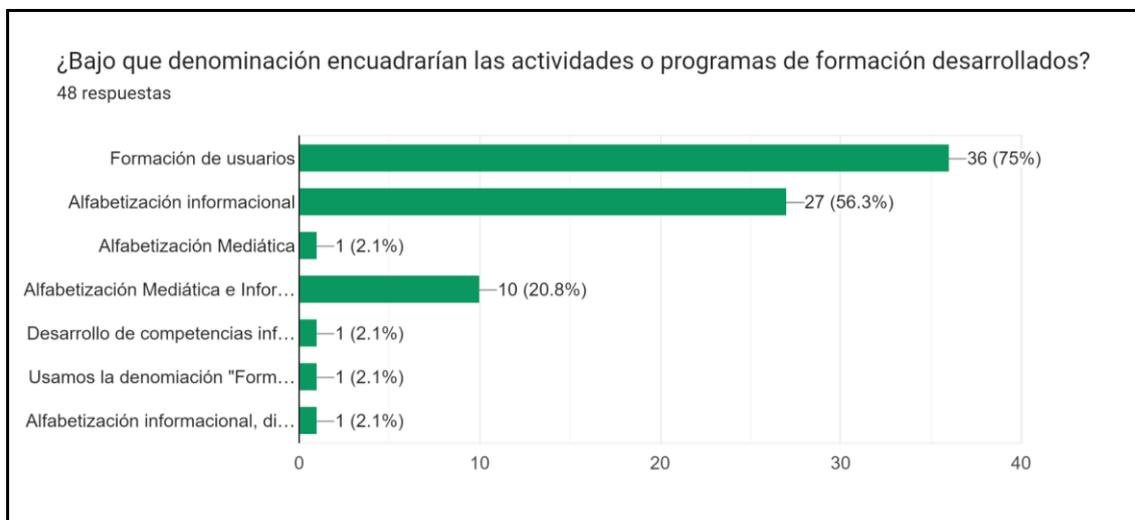


Figura 1

De manera coherente con los resultados obtenidos en la respuesta anterior, donde se impuso mayoritariamente el término Formación de usuarios para definir a los programas y/o actividades desarrolladas, los objetivos que aparecen como predominantes en las respuestas a la siguiente pregunta son los relativos a capacitar a los usuarios en el uso de los recursos y servicios de la biblioteca, los cuales son propios de ese tipo de formación, que fue seleccionado en el 95,8 de las respuestas. En segundo lugar, pero bastante cerca, se ubica el objetivo de formar en habilidades de investigación científica y académica, que obtuvo un porcentaje de 81,3.

En un rango de entre 30 y 40 por ciento encontramos los objetivos de luchar contra la desinformación y las noticias falsas, con un 39,6 por ciento de bibliotecas que lo seleccionan, la promoción de la interacción crítica y eficaz con el contenido de las comunicaciones, las instituciones que las proveen y las tecnologías digitales, el cual obtuvo un 37,5 por ciento, y el impulso al reconocimiento de los derechos asociados a la interacción con la información y la demanda de servicios de calidad que los respeten, con el que se identifican el 33,3 de las instituciones. Vale la aclaración, que resulta significativa a los fines de esta investigación, de que en un 54,16 por ciento de los programas aparece entre los objetivos al menos uno

vinculado con la AMI. Por otro lado también vemos cómo se entremezclan y combinan en las respuestas finalidades específicas de los diversos tipos de formación identificada.

Por otro lado, y a partir de sugerencias agregadas por las bibliotecas analizadas, se enumeran objetivos vinculados con la promoción de las competencias en cuanto al uso de herramientas tecnológicas para el acceso y gestión de la información, incorporando el pensamiento crítico en estas prácticas. También se incorpora la finalidad de dar impulso a la producción de conocimiento, abordando las características de los repositorios y bases de datos científicos y académicos, los mecanismos de evaluación y los derechos asociados a la creación de productos informacionales. Por último, se agrega el objetivo de capacitar a los docentes en el uso de recursos legales. Consideramos que estas respuestas son asimilables globalmente a las enumeradas en general en los ítems predeterminados y no modifican sustancialmente los resultados obtenidos, ya que cada una cuenta con un 2,1 por ciento de las respuestas (Figura 2).

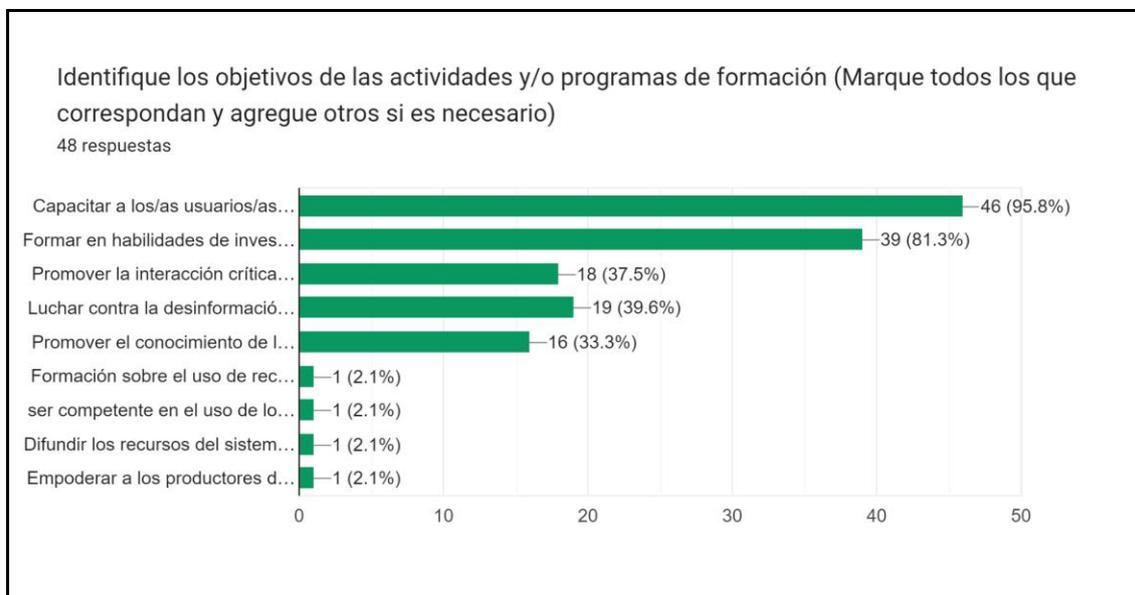


Figura 2

En cuanto a los modelos o propuestas en los que basan sus programas y/o actividades podemos percibir que casi la mitad de las respuestas, un 48,9 por ciento, reconoce no utilizar ninguno. Dentro de estos casos hay una biblioteca que

profundiza su respuesta, destacando que basa sus prácticas en experiencia acumulada en los procesos formativos que ha llevado adelante con anterioridad. Resulta significativo que gran parte de las bibliotecas no hayan sentido la necesidad o visto la oportunidad de aprovechar el conocimiento generado en torno a estos procesos formativos por instituciones u organizaciones que establecieron definiciones, adoptaron principios, sistematizaron experiencias y generaron marcos de orientación para acompañar y facilitar el trabajo dentro de las diferentes unidades de formación. Se refleja en este aspecto una duplicación de esfuerzos y una escasez de espacios de intercambio de saberes entre las bibliotecas de universidades públicas.

Respecto de aquellas que sí adoptaron un modelo o propuesta resulta interesante señalar que la mayoría reconoce la influencia dentro de sus tareas formativas de una combinación de aquellos. Esto hace suponer que hubo una evaluación previa de los modelos disponibles y que los mismos fueron adaptados a las necesidades existentes en las diferentes unidades de formación. Dentro de este panorama diverso resulta mayoritariamente nombrado el modelo de estándares ALFIN de ACRL del año 2000, con un 25,5 por ciento de respuestas que afirman su adopción. Le siguen el de Alfabetización Mediática en bibliotecas de ALA (2020), con 19,1 por ciento, el del estudiante alfabetizado con un 14,9 por ciento y el Modelo Sconul Siete Pilares así como el Currículum AMI de la UNESCO, ambos con un 12,8 por ciento de respuestas. Aparece luego el Modelo de Alfabetización Informacional aplicada, registrado en el 10,6 por ciento de las respuestas.

Ya con un porcentaje por debajo del 10 por ciento tenemos a los modelos o estándares menos preferidos, encabezados por el marco de referencia para manejo de información en educación superior de ACRL de 2016, con un 8,5 por ciento, el Modelo Kuhlthau sobre el proceso de búsqueda de información y el de seis marcos para la educación en ALFIN, los dos con un 6,4 por ciento. El Modelo de aprendizaje para entorno digital por su parte obtuvo un 4,3 por ciento, mientras que el Modelo *Big Six Skills*, alcanza apenas un 2,1 por ciento. Tanto el Modelo de las tres direcciones como el Eval-CI y el de aprendizaje por indagación no son usados por ninguna biblioteca para apoyar sus planes de formación (Figura 3).

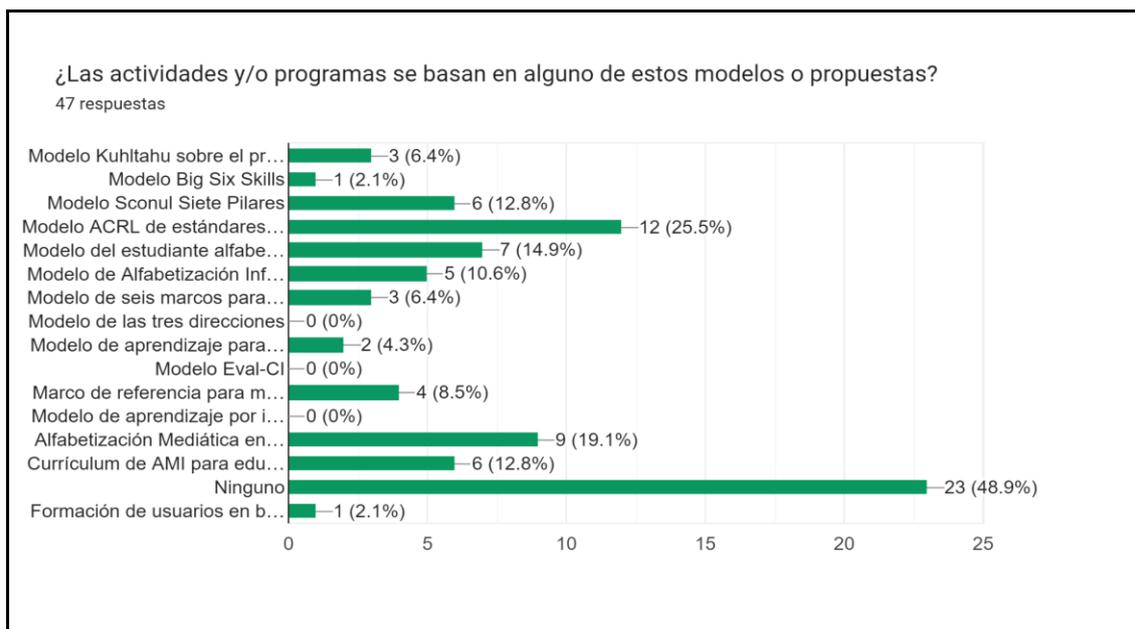


Figura 3

Los resultados obtenidos en esta sección nos permiten llevar adelante reflexiones interesantes sobre las bases en las que se asientan los programas de formación vigentes en las instituciones analizadas. La elección de los modelos o propuestas no parece basarse en criterios cronológicos, ya que vemos por ejemplo una preferencia evidente por el modelo desarrollado por la ACRL en el 2000, en detrimento de la visión más actualizada recogida en el Marco de Referencia para el Manejo de Información, que data de 2016. Asimismo observamos al Modelo Sconul de Siete Pilares, creado en 2009 y actualizado en 2011, figurar con el mismo peso que el Currículum de UNESCO, cuya última actualización data de 2021. De modo que podemos concluir que las bibliotecas buscan aprovechar aquellas propuestas que les resultan más útiles, o que ya han adoptado, en lugar de priorizar la incorporación de las últimas tendencias en el campo disciplinar.

Además hay dos elementos que llaman la atención. Por un lado la relativamente importante presencia del Modelo de Alfabetización Mediática en Bibliotecas de ALA (2020), lo que está dando cuenta de una predisposición a la apertura a nuevas áreas de intervención por parte de las instituciones estudiadas, ya que hasta hace muy poco tiempo la cuestión de los medios se presentaba como un territorio ajeno a la jurisdicción de las bibliotecas. Otro aspecto a considerar, relacionado con esto mismo, consiste en la importancia asignada al Currículum

elaborado por la UNESCO para la implementación de AMI por parte de un considerable número de bibliotecas. Consideramos ambos hechos como un signo del avance del conocimiento y de la incorporación de contenidos complejos vinculados a la AMI en dichas unidades, aun cuando todavía resulta ser un proceso incipiente.

Por otro lado, la dispersión de modelos adoptados puede estar señalando dos situaciones no reñidas entre sí. En primer lugar, el amplio margen de flexibilidad que tienen cada una de las bibliotecas indagadas para desarrollar programas de formación acordes con las necesidades de sus comunidades y con sus condiciones particulares, combinando elementos con diferentes bases teóricas y metodológicas. En segundo lugar, como advertimos anteriormente, esto también puede ser la manifestación de una cierta falta de horizonte común sumado a una escasa comunicación y coordinación dentro del sistema bibliotecario universitario público. Puede vislumbrarse que cada biblioteca gesta su propio camino a través del desarrollo de programas formativos sin compartir fundamentaciones teóricas ni socializar experiencias que puedan replicarse en otras, lo cual se haría evidente en caso contrario si fuera realizado sistemáticamente.

Siguiendo con el análisis llegamos a la pregunta que indaga acerca de los enfoques pedagógicos adoptados por las bibliotecas para llevar adelante los procesos de formación. Nuevamente aparece un porcentaje importante de bibliotecas que selecciona la opción que sostiene que no se adopta ningún enfoque en particular en esas prácticas, alcanzando el 39,6 por ciento de las respuestas. Pero en este caso se imponen las que afirman usar al menos uno de ellos, quienes representan un total del 60,4 por ciento. La gran mayoría de las que contestan positivamente sobre el uso de enfoques combinan en sus respuestas dos o más de los propuestos en la consulta. El aprendizaje sobre enseñanza reflexiva se presenta como el preferido, contando con un porcentaje del 29,2 de las respuestas, seguido por el aprendizaje basado en problemas con un 22,9 por ciento y el aprendizaje cooperativo con el 20,8 por ciento.

El 16,7 por ciento de las bibliotecas reconocen el uso tanto del enfoque empírico e investigación científica, como del estudio de caso y del método o consulta dialógica como basamento pedagógico de sus ofertas de formación. La consulta

crítica resulta ser aplicada por el 14,6 por ciento de las bibliotecas. El análisis contextual aparece en el 12,5 por ciento de las respuestas, mientras que el análisis textual es nombrado por el 10,4 por ciento de las instituciones. Las simulaciones son usadas como enfoque pedagógico en el 8,3 por ciento de los casos. Ninguna reconoce utilizar ni la perspectiva que propone traducciones, ni la de producción. Las combinaciones no parecen seguir un patrón y se dan en forma diversa en cada respuesta (Figura 4).

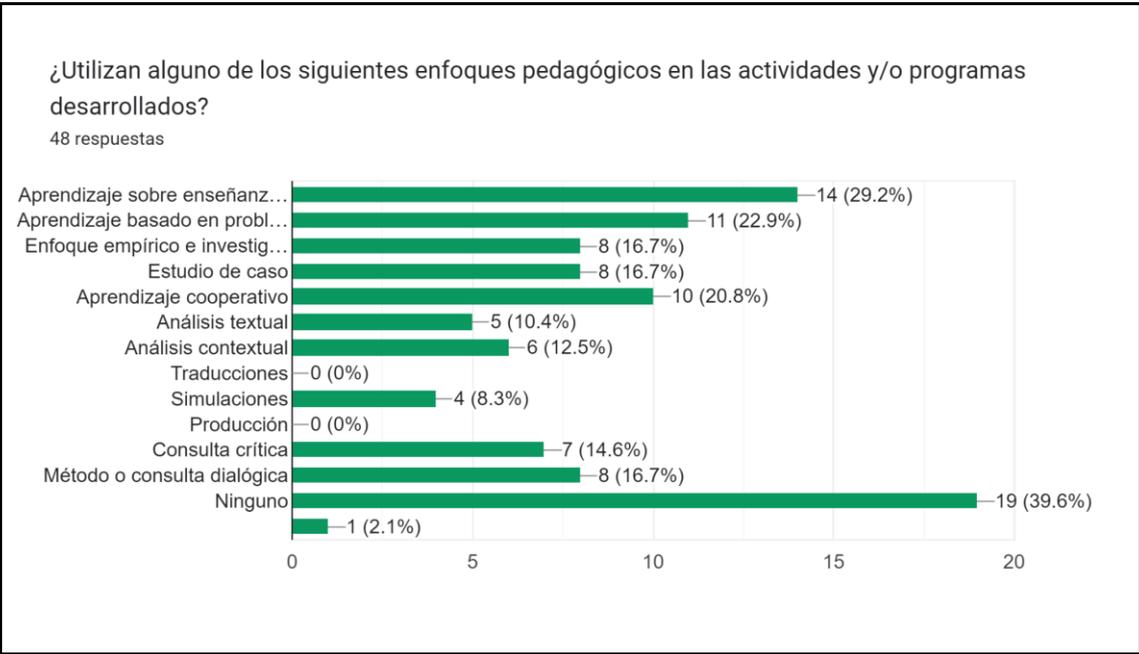


Figura 4

La siguiente pregunta aborda la identificación de los contenidos que están incluidos en los programas y/o actividades de formación. Las respuestas ponen de manifiesto situaciones previsibles, que resultan coherentes con las tendencias evidenciadas en los aspectos tratados anteriormente. Existe un claro predominio de las siguientes temáticas: servicios brindados por la biblioteca, seleccionado por el 91,5 por ciento, seguido de cerca con el 89,4 por ciento por la caracterización y uso del catálogo, ubicándose en el tercer lugar el tema de búsqueda de información: fuentes, mecanismos e interpretación de los resultados con un 87,2 por ciento. No hay dudas de que estos abordajes, vinculados a la tradicional Formación de usuarios

y a la concepción instrumental o básica de ALFIN, siguen siendo considerados como prioritarios en los programas de formación de las bibliotecas.

En un segundo rango, entre las 20 y 30 respuestas de 47 totales, encontramos la identificación y formulación de las necesidades de información, que obtuvo el 61,7 por ciento de respuestas, seguido por el uso ético de la información y la producción y comunicación de contenidos, elegido por el 53,2 por ciento, los criterios de evaluación de la información, que aparece con un 48,9 por ciento, cercano al 46,8 por ciento obtenido por la gestión de la información. La temática relativa a los derechos vinculados con la información se posiciona luego, con un porcentaje del 42,6 por ciento. Siguiendo en dirección descendente respecto del porcentaje se ubican, con un 36,2 por ciento, el tema de las redes sociales, con 29,8 los tipos de proveedores de contenido, los riesgos virtuales y cuestiones vinculadas con la protección de datos y la privacidad digital, que alcanzan el 23,4 por ciento.

En un tercer nivel figuran los tipos de contenido, la inteligencia artificial y la desinformación, noticias falsas y discursos de odio, todos abordados por el 19,1 por ciento de las bibliotecas y la propiedad e influencia de los medios y la tecnología en los contenidos, tratado en el 17 por ciento de los casos. Las funciones de los proveedores, políticas institucionales y condiciones de uso se trabaja en el 14,9 por ciento de los programas o actividades, mientras que el tema de la arquitectura de internet, el de la desintermediación y el de la creación de productos y servicios mediáticos resultan los menos elegidos, con el 6,4, el 4,3 y el 2,1 por ciento respectivamente (Figura 5).

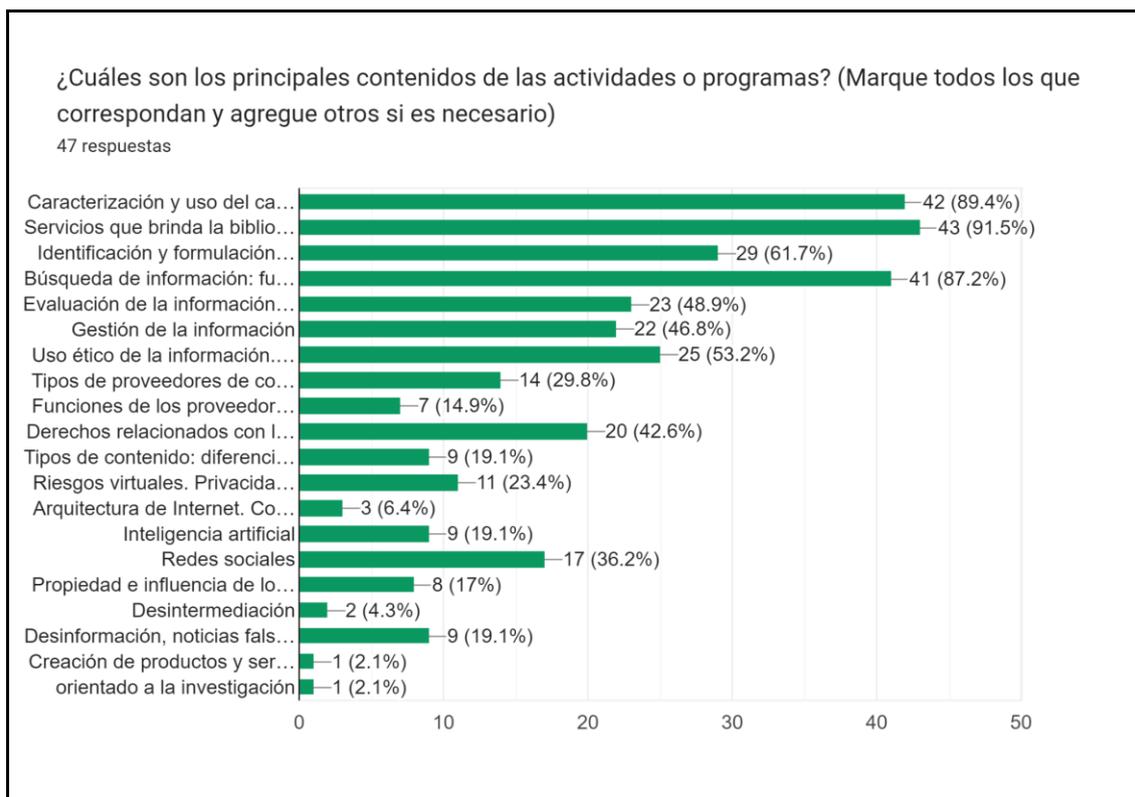


Figura 5

Analizando las respuestas agregadas, las cuales combinan los contenidos brindados en los programas y/o actividades de acuerdo a lo manifestado por las bibliotecas notamos algunas tendencias comunes. La enumeración fue ordenada en función de la correspondencia entre los contenidos con un tipo de formación determinada, es decir, que los primeros están asociados a la Formación de usuarios, luego se presentan los que forman parte de la Alfabetización Informacional clásica y para terminar se enumeran los que están más ligados a la Alfabetización Mediática o la AMI. Las conductas a la hora de responder reflejan cierto proceso evolutivo de los programas, manifestado por bibliotecas que no trascienden de los contenidos propios de la formación de usuarios, otras que los incluyen y suman algunos o todos los de Alfabetización Informacional, y otro grupo, en menor porcentaje que agrega un variable número de aspectos temáticos involucrados directamente con la AMI.

Lo interesante resulta ser que no siempre se corresponden las temáticas abordadas desde las unidades de información, con los conceptos utilizados para denominar las formaciones ofrecidas. En ciertos casos, sólo se reconoce que se brinda Formación de usuarios, cuando se trabajan contenidos propios de la Alfabetización Informacional, e incluso de la AMI. Esto puede interpretarse de dos

maneras. Quizás sea una elección consciente por parte del equipo bibliotecario, el cual considera que la denominación elegida es pertinente y se corresponde con los contenidos trabajados. Otro modo de verlo sería que hay un insuficiente conocimiento respecto a los desarrollos teóricos que se fueron dando en el campo disciplinar de la Bibliotecología y las Ciencias de la Información, pero hay un reconocimiento a nivel práctico en relación a la necesidad de ampliar el campo de actuación de las instituciones para afrontar los cambios producidos en las últimas décadas.

Nuevamente, al realizar un análisis individualizado de las respuestas de cada biblioteca frente a los aspectos antedichos, estamos en condiciones de dar cuenta de los niveles de desarrollo de los programas existentes, a partir de una perspectiva que considera la evolución desde la Formación de usuarios como nivel básico, pasando por diferentes grados de Alfabetización Informacional, para finalmente culminar en la AMI. Al analizar los contenidos, los objetivos, los modelos y estándares, la denominación y los enfoques pedagógicos declarados por las diferentes bibliotecas pudimos establecer que hay un 25 por ciento cuyos planes pueden caracterizarse globalmente como Formación de usuarios, un 56,25 por ciento que entran dentro de la categoría de Alfabetización Informacional, con un 20,83 ubicado dentro de un nivel bajo, un 27,08 dentro de un nivel medio y un 8,33 de nivel alto, y finalmente un 18,75 por ciento que se pueden identificar dentro del paradigma AMI, siendo el 4,16 por ciento de nivel bajo, el 8,33 de nivel medio y el 6,25 de nivel alto (Tabla 2).

Tipos de formación ofrecida							
	FU	ALFIN			AMI		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Cantidad	12	10	13	4	2	4	3
%	25%	20,83%	27,08%	8,33%	4,16%	8,33%	6,25%
% agregado	25%	56,25%			18,75%		

Tabla 2

La aplicación de este análisis individual también nos permite medir con precisión el nivel de implementación de AMI dentro de los programas y/o actividades

de formación. Tomando como criterios principales la presencia y el número de elementos de AMI en los objetivos y la existencia o no de contenidos AMI, así como la cantidad incorporada a los programas, complementándose con la denominación, los modelos o estándares y los enfoques pedagógicos adoptados, otorgando mayor valor a los que se asocian con AMI, logramos establecer una escala de niveles. Así podemos afirmar que hay un 25 por ciento de bibliotecas con un nivel muy bajo de implementación, mientras que un 31,25 por ciento se valora como bajo. Asimismo hay un 25 por ciento cuyo nivel de implementación puede interpretarse como de valor medio, frente a un 12,5 por ciento de nivel alto y un 6,25 por ciento muy alto (Tabla 3).

Nivel de implementación de AMI					
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Cantidad	12	15	12	6	3
Porcentaje	25%	31,25%	25%	12,50%	6,25%
Porcentaje agregado	56,25%		25%	18,75%	

Tabla 3

A continuación se encuentra la pregunta referida a las modalidades adoptadas para brindar la formación desde las bibliotecas. En cuanto a este aspecto, la mayoría, manifestada en el 58,3 por ciento de las respuestas, reconoce utilizar una modalidad mixta, combinando la actividad presencial con la virtual. Luego se ubica el tipo de formación presencial, utilizado en el 31,3 por ciento de los casos, y por último el virtual, al que se recurre en el 10,4 por ciento de las unidades de información. Resulta llamativo el peso que aún tiene la modalidad presencial, considerando el avance de la virtualidad en el ámbito de la educación tras la pandemia, sobre todo en el nivel superior, así como la mayor carga que implica sobre el personal esta propuesta educativa (Gráfico 8).



Gráfico 8

En cuanto al carácter de la propuesta formativa de las bibliotecas en relación a los planes de estudio de las instituciones académicas que las albergan, hay una contundente mayoría reflejada en el 72,9 por ciento de las respuestas, que los ubica dentro del espacio extracurricular, mientras que sólo el 27,1 por ciento manifiesta que se integra dentro de los currículos de las carreras ofrecidas. De acuerdo al criterio de Uribe (2012), la condición curricular de los planes formativos de las bibliotecas daría cuenta de un nivel más avanzado de desarrollo de los programas de Alfabetización Informacional. Asumimos esa perspectiva asimismo para juzgar el nivel de asimilación de los programas de AMI en las instituciones estudiadas. Es de destacar que el 40 por ciento de las bibliotecas que prefieren identificar las formaciones ofrecidas bajo el concepto de AMI, reconocen que las mismas están integradas a los planes de estudio de sus universidades, lo cual daría cuenta de un alto grado de desarrollo (Gráfico 9).



Gráfico 9

Para evaluar el peso específico de la formación, en relación al resto de los servicios que brindan las bibliotecas, se preguntó sobre el porcentaje de personal dedicado a esta tarea sobre el total existente. Si bien los resultados demuestran un panorama diverso, observamos que el 47 por ciento de las bibliotecas consultadas emplean en la formación entre el 50 y el 100 por ciento del personal disponible. Dentro de este grupo sobresalen con un 14,9 por ciento aquellas instituciones que destinan la mitad del equipo y, con el mismo porcentaje, unidades cuya planta a pleno está dedicada a ello (Gráfico 10). Este alto porcentaje de implicación del personal en tal tarea habilita diversas lecturas posibles. Podría interpretarse como un signo de la importancia asignada a la formación, pero los datos disponibles no son suficientes para fundamentar esta afirmación. Por ejemplo, podría ser producto de un bajo grado de especialización, ya que quizás los miembros del equipo realizan en paralelo otras tareas y no estar ligado necesariamente a la relevancia dada a la función.

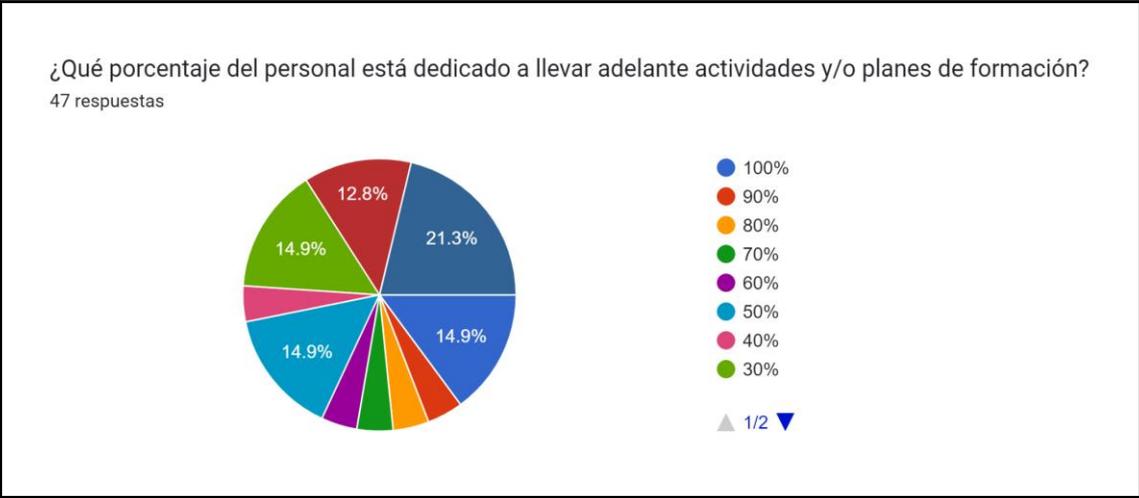


Gráfico 10

Relacionado con este último interrogante analizado se presenta el siguiente, correspondiente al nivel de formación profesional y capacitación con que cuenta el personal dedicado al desarrollo de programas y/o actividades de formación. De acuerdo a las respuestas recopiladas notamos un predominio de profesionales con título de grado, reflejado en 68,8 por ciento, seguido por personal con titulaciones terciarias, con 45,8 por ciento. Luego se ubican los miembros del personal con título de pregrado, un 35,4 por ciento, más aquellos que no tienen formación profesional,

un 20,8 y para terminar, un 16,7 por ciento que afirma que dentro del grupo encargado de la formación existen profesionales con postítulo. Es de destacar que el análisis particularizado de las respuestas de cada biblioteca revela que todas tienen ocupadas en la tarea al menos a un miembro titulado.

Por otra parte, en lo relativo a las capacitaciones realizadas más allá de la formación de origen, encontramos que se destaca un grupo que las efectúa de manera regular, y que representa el 25 por ciento de las respuestas, precedido por los que lo hacen de manera eventual, quienes obtienen el 18,75 por ciento y un 6,25 por ciento que combinan ambas frecuencias. De acuerdo a ello resulta que cerca de la mitad de las bibliotecas afirman que su personal se capacita, mientras que el 2,1 por ciento de las que contestan reconocen que no lo han hecho. Hay que considerar que hay un alto porcentaje de bibliotecas, del orden del 47,9 por ciento que no se manifiesta respecto a esta cuestión. (Figura 6).

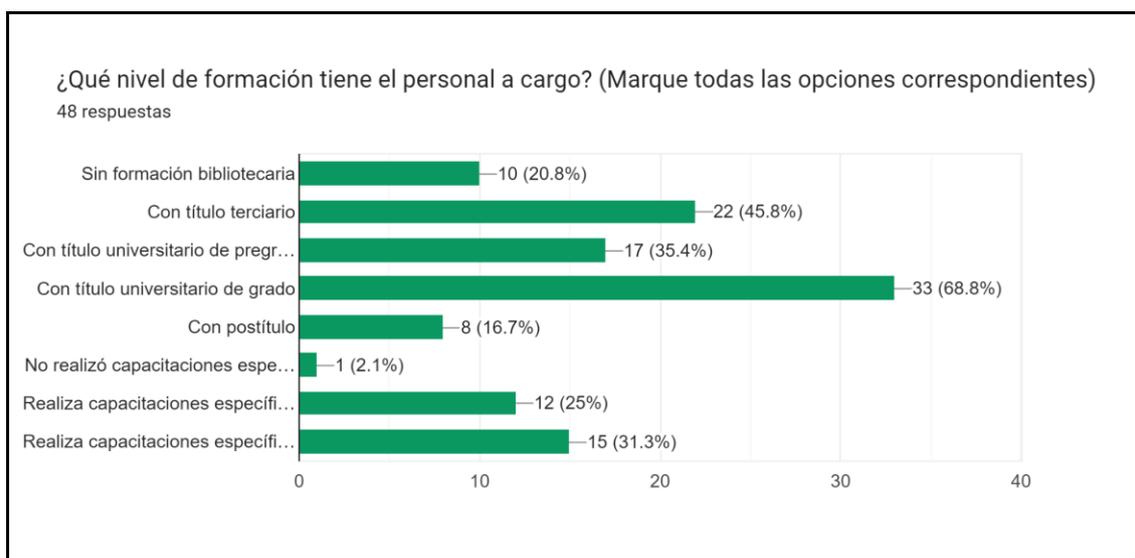


Figura 6

El panorama en estos aspectos puede considerarse alentador, ya que hay una contundente mayoría de personas formadas profesionalmente y que se capacitan para desarrollar las tareas de formación que impulsan sus bibliotecas. Consideramos que, si bien aún la formación profesional no contempla adecuadamente las nuevas tendencias en alfabetización (Viñas et al., 2021), la capacitación posterior es una opción que puede ayudar a suplir esa falencia al menos temporalmente.

Continuando con el análisis llegamos a la consulta sobre los involucrados en las tareas de formación realizadas. Como era esperable, la gran mayoría forman parte del plantel de estas unidades de información. Un 97,9 por ciento reconoce como partícipe a su propio personal, aunque en un 33,33 por ciento de los casos la tarea se efectúa en colaboración con otros. Un 20,8 por ciento de las respuestas incluyen a docentes, un 14,6 por ciento destacan la colaboración de integrantes del área de prensa y comunicación, mientras el 6,3 por ciento incluye al área de extensión y el 2,1 por ciento se refiere a los informáticos. Hay un 4,2 por ciento que sostiene que de los programas participan colaboradores externos a la universidad. Dado el alto porcentaje de bibliotecas que señalan el carácter extracurricular de sus planes, resulta significativo el grado de participación de docentes, aunque está por debajo del ideal establecido, al igual que el grado de participación de otros actores ajenos al plantel de las bibliotecas (Heredia Sánchez, 2021) (Figura 7).

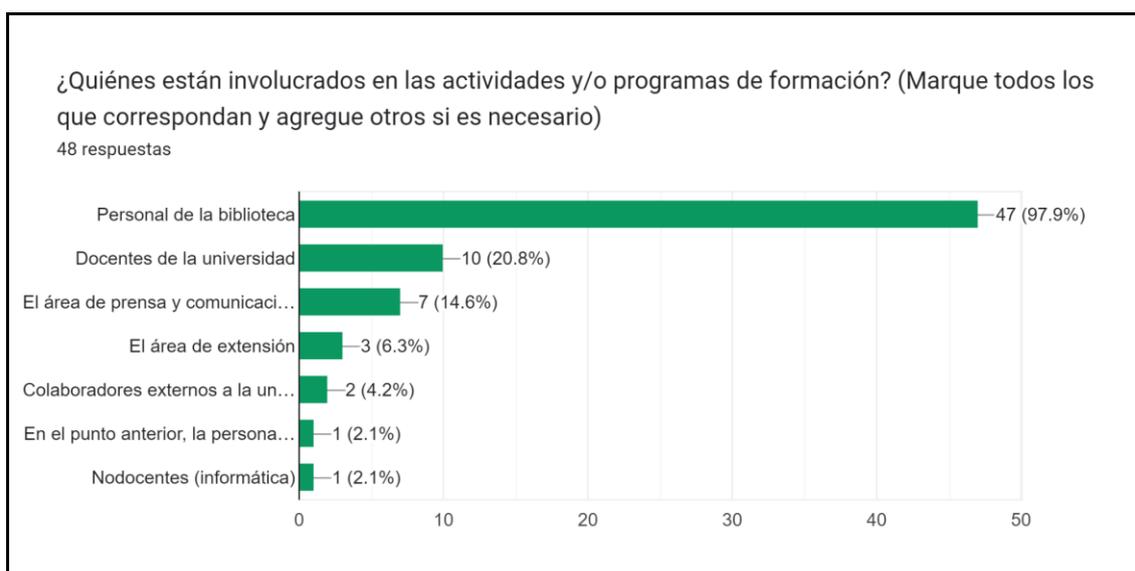


Figura 7

Las siguientes preguntas indagan sobre la realización de estudios de usuarios previos al desarrollo de programas y/o actividades, así como sobre la aplicación de métodos de evaluación tras su puesta en marcha. Resulta interesante observar que la mitad de las bibliotecas que llevan adelante propuestas de formación, no realizaron estudios previos de las necesidades de sus comunidades que pudieran servir como base para su desarrollo (Gráfico 11). Asimismo, también vemos que hay una falencia en cuanto a lo que hace a evaluación de los planes, ya que un

significativo 47,9 por ciento reconoce que no cuenta con mecanismos para ello. Aunque la mayor parte si los tiene, el alto porcentaje que carece de ellos impacta en el panorama general, en relación a un aspecto que es reconocido como crucial por los investigadores abocados al tema y que cuenta con un alto grado de desarrollo en el campo (Pinto, 2018) (Gráfico 12).

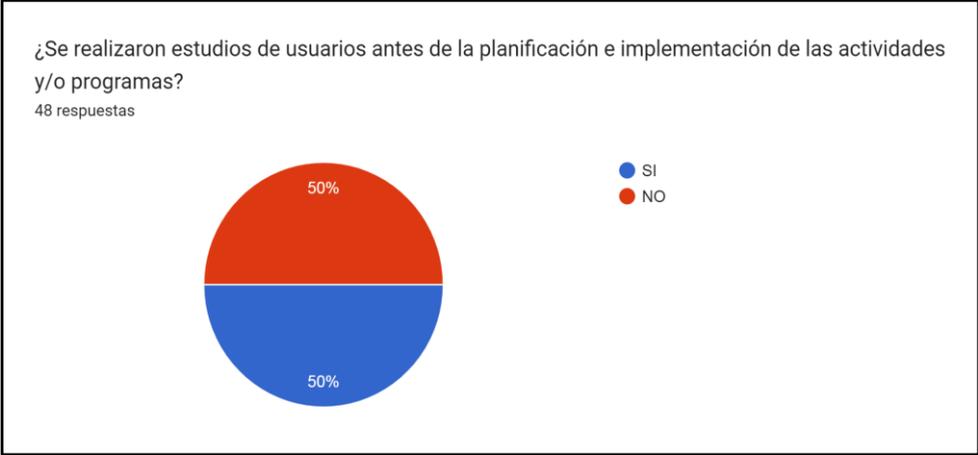


Gráfico 11



Gráfico 12

La pregunta sobre la publicación de artículos o noticias vinculadas a la formación arroja un 58,3 por ciento de bibliotecas que no llevan adelante estas acciones, contra un 33,3 por ciento que destaca su producción centrada en la Formación de usuarios, un 22,9 por ciento que lo hace en relación a la Alfabetización Informacional y un 4,2 por ciento que publica sobre AMI específicamente (Figura 8). Dentro del porcentaje que publica hay un 16,66 por ciento que lo hace en relación a varios tipos de formación y un 25 por ciento que lo hace solo sobre una tipología.

Respecto de la participación en redes o encuentros sobre estas temáticas, nuevamente se imponen las bibliotecas que no lo hacen, abarcando un 61,7 por ciento de las respuestas, mientras que dentro de las que lo efectúan es mayoritario el número de las que afirma participar en eventos o redes de Alfabetización Informativa, un 27,7 por ciento, contra un 21,3 que lo hace en aquellos referidos a Formación de usuarios. No hay ninguna que manifieste hacerlo en espacios vinculados con la AMI (Figura 9). En este caso, las que combinan participación en redes de diferentes tipos de formación, son el 10,41 por ciento de las bibliotecas que responden, mientras que las que lo hacen respecto de un solo tipo son el 27,08 por ciento.

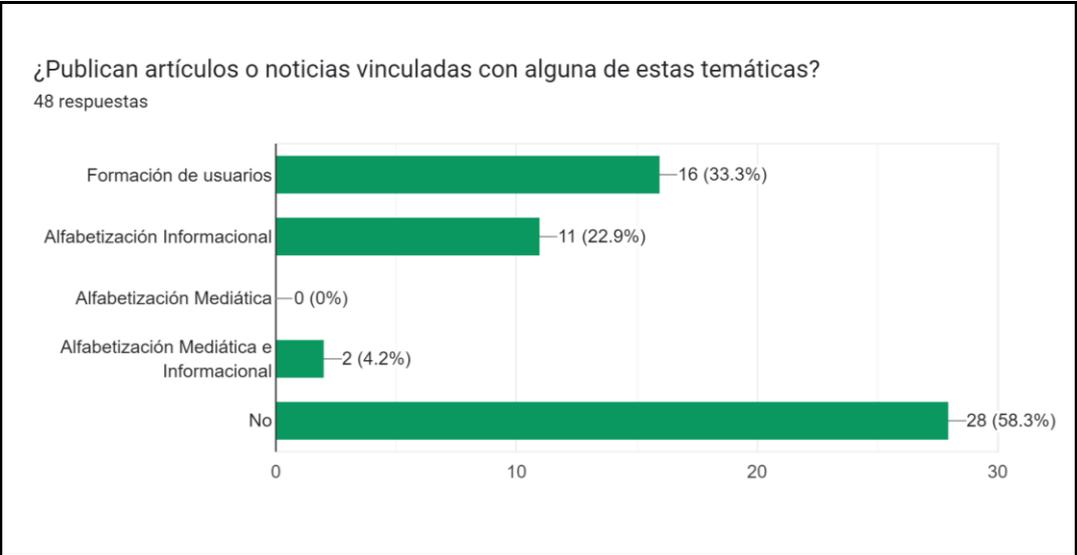


Figura 8

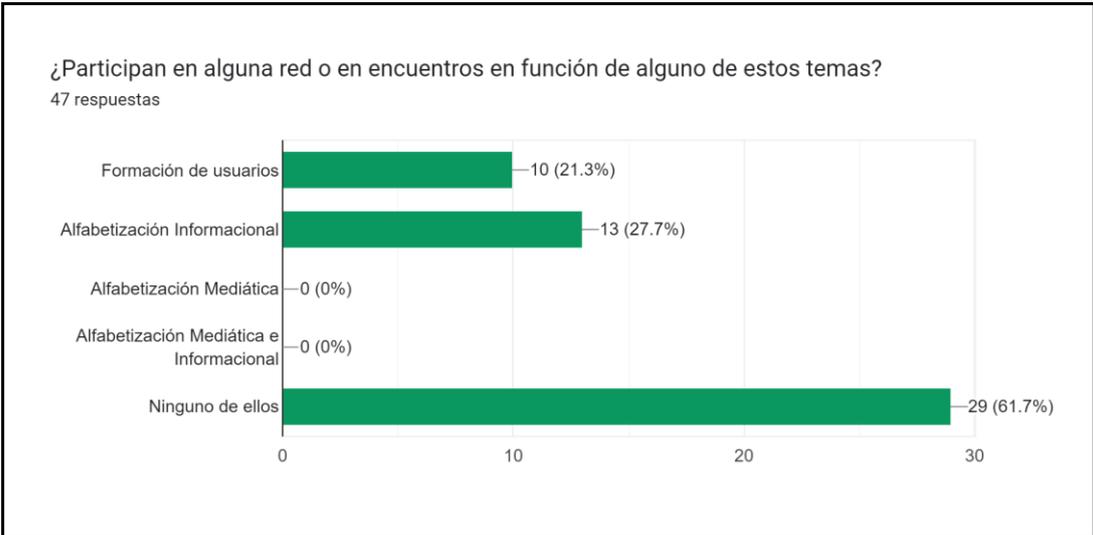


Figura 9

En esta instancia, ya analizados los datos generales de esta sección, resulta pertinente realizar un entrecruzamiento selectivo entre aquellas bibliotecas que resultaron destacadas en cuanto a sus niveles de implementación de AMI, lo que al mismo tiempo permitió catalogarlas como dentro del paradigma de formación AMI, y los últimos parámetros que caracterizan a los programas y/o actividades formativos, lo que posibilita aportar datos y realizar interpretaciones de los mismos que nos indiquen el nivel de desarrollo de aquellos.

En lo relativo a la modalidad de dictado de las actividades o programas, entre las nueve bibliotecas seleccionadas resulta abrumadoramente preferido el modelo mixto, siendo solo una biblioteca la que afirma utilizar la variante virtual de forma exclusiva. Menos coincidencia resulta en la medición del carácter de los cursos, dado que mientras que el 55,55 por ciento sostiene que son extracurriculares, un 44,44 por ciento, porcentaje muy significativo dada la importancia de este indicador en cuanto a las expectativas de inserción institucional de los planes, afirma que están contemplados dentro del currículo.

Otra cuestión que merece atención es la relacionada a las personas involucradas con la formación en AMI, ya que si bien más de la mitad de las bibliotecas la sostienen sólo con su propia nómina, en un 44,44 por ciento de los casos se recurre a su personal en colaboración con otros. Éstos pueden ser docentes, como se afirma en un 11,11 por ciento, o docentes junto a personas de otras áreas, como se da en el mismo porcentaje, o apelando a docentes junto a colaboradores externos, situación existente en el 11,11 por ciento de los casos y sólo junto a otras áreas de la universidad en un 11,11 por ciento. Este porcentaje de colaboración del personal de biblioteca con otros miembros de la universidad es un parámetro positivo en relación al nivel de inserción institucional de la AMI.

En cuanto al porcentaje del personal abocado a las tareas de formación, nuevamente encontramos diferencias, ya que hay un 55,55 por ciento de las bibliotecas que ocupa a menos de la mitad del personal en esa tarea y un 44,44 por ciento afirma que el 50 por ciento o más de sus trabajadores se dedican a ella. Un aspecto donde hay coincidencias es el relativo al nivel de formación del personal encargado, debido a que todas las bibliotecas AMI afirman tener al frente de estas funciones a personal titulado. Sólo una sostiene que existen trabajadores sin

formación, pero acompañados por profesionales. Además si bien la mayoría ostenta como máximo nivel el título de grado, hay un 33,33 por ciento que cuenta con personal con posgrados. También es significativo el porcentaje de bibliotecas cuyos miembros dedicados a la formación realizan capacitaciones específicas de modo regular, manifestado en el 66,66 por ciento de los casos. Estos datos reflejan un alto grado de preparación del personal para la tarea requerida.

Siguiendo con el análisis podemos verificar que el 55,55 por ciento, una porción no desdeñable, planificaron sus actividades y/o programas de formación en base a un estudio previo respecto a la comunidad a la que iban dirigidos. Pero el número más contundente, que refleja un mayor grado de reflexión y expectativas de mejora, es el que se refiere a la existencia de mecanismos de evaluación de los planes ofrecidos. Un significativo 88,88 por ciento de las bibliotecas afirma tenerlos, resultando un indicador que pesa positivamente en cuanto al grado de desarrollo de la AMI en términos de planificación y evaluación.

Finalmente, la consideración sobre las publicaciones que abarcan la temática y la participación en redes y encuentros relacionados de las bibliotecas que brindan AMI dan cuenta de un bajo nivel de producción e intercambio. Si bien el 66,66 por ciento afirma publicar noticias o artículos sobre formación, sólo el 22,22 por ciento lo hace sobre AMI y no exclusivamente, sino combinándola con otras formaciones. Por su parte, la participación en redes y encuentros de formación, la cual es asumida por el 55,55 por ciento de las bibliotecas, excluye la temática AMI, concentrándose en las otras formaciones relevadas.

Si realizamos una comparación entre los resultados globales referidos al desarrollo y los obtenidos por las bibliotecas clasificadas como dentro de AMI podemos notar algunos indicadores donde hay diferencias importantes. Es el caso de la modalidad de dictado de los cursos, ya que en las bibliotecas AMI la primacía del tipo mixto es casi total, mientras que en el número global supera en poco la mitad de los casos. Otro elemento que se diferencia es el carácter curricular de los programas, habiendo una distancia desde el 44,44 por ciento que declaran las bibliotecas con AMI, contra un 27,1 por ciento del universo completo y un 23,07 por ciento si sólo contamos al resto de las bibliotecas.

Otra distancia significativa se evidencia en cuanto a la capacitación regular, con un 66,66 por ciento de presencia en las bibliotecas AMI, frente a un tercio si consideramos el total y apenas el 20,51 por ciento para las bibliotecas sin AMI, aunque debemos considerar que una gran parte de éstas realiza capacitaciones eventualmente. El porcentaje de las bibliotecas cuyo personal no realiza capacitaciones o no responde al respecto, sube desde el tercio que aparece entre las bibliotecas AMI, a un poco más de la mitad si se considera el conjunto completo y a un 56,41 por ciento en el resto de las bibliotecas consideradas aisladamente.

Del mismo modo se observa una gran diferencia en cuanto a los mecanismos de evaluación, existentes en el 88,88 por ciento de las bibliotecas AMI, mientras que en el conjunto total supone el 52,1 por ciento, y considerando sólo al resto de las bibliotecas, baja al 43,58 por ciento. Con respecto a la existencia de publicaciones y a la participación en redes también los porcentajes resultantes muestran un predominio en el caso de las bibliotecas AMI, que superan al conjunto y al resto en un orden de entre el 30 y el 20 por ciento aproximadamente. Por último, también se destaca el 33,33 por ciento de personal a cargo con nivel profesional de postítulo, contra el 16,66 por ciento para el total de las bibliotecas y un 10,41 de las bibliotecas sin AMI (Figuras 10 y 11).

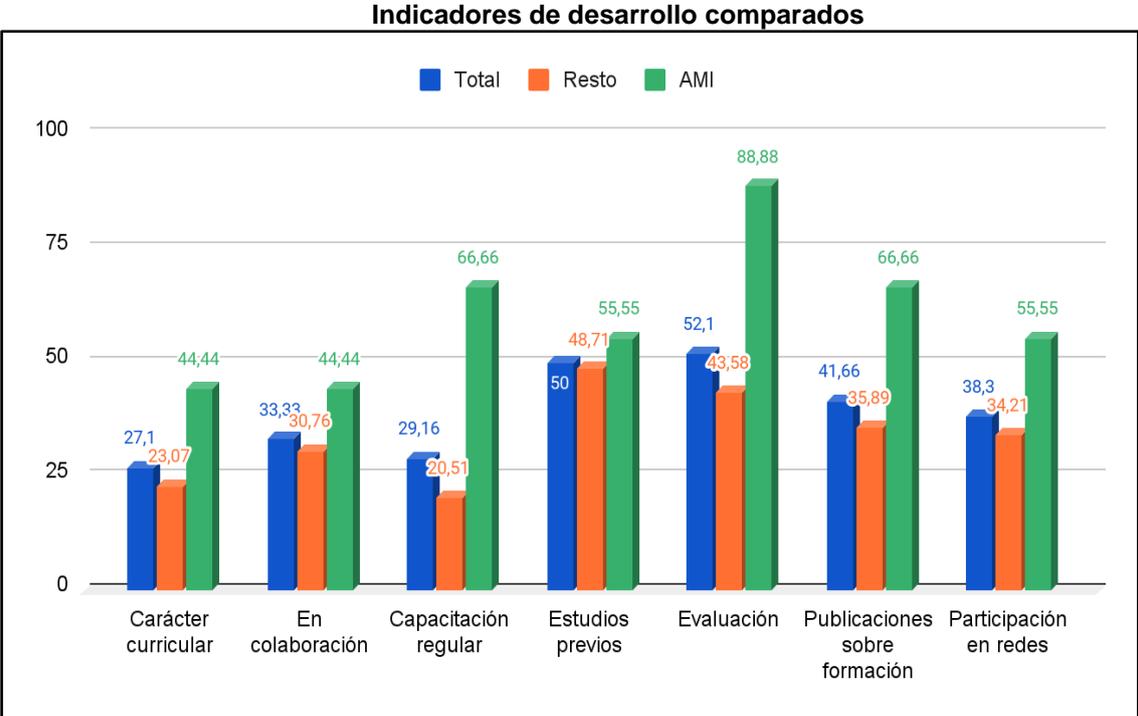


Figura 10

Máximo nivel de titulación

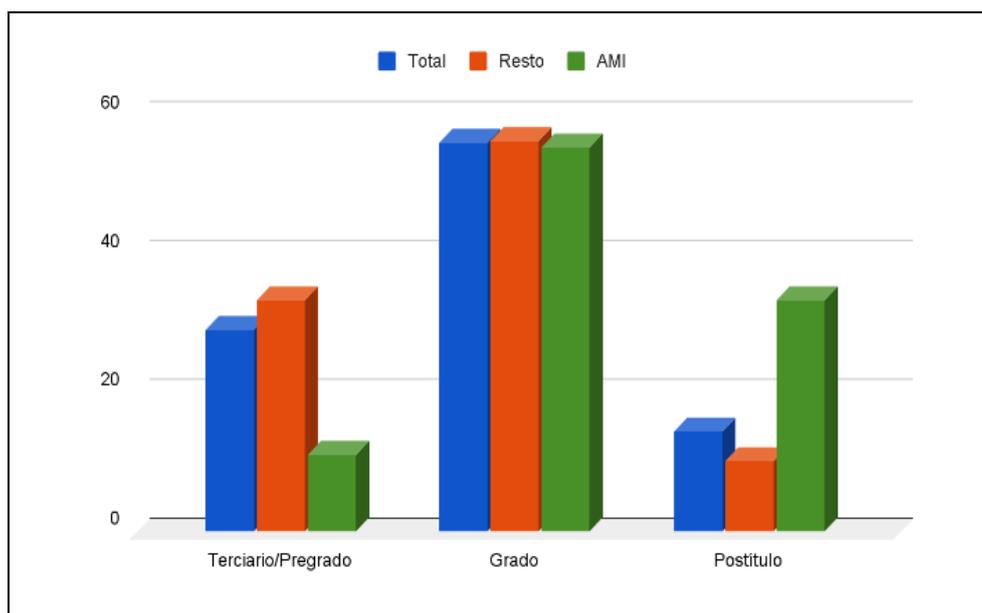


Figura 11

Para terminar esta sección debemos referir que el análisis particularizado de las bibliotecas AMI, para el cual se utilizó la plantilla guía número 4, da cuenta de una situación con cierta diversidad, dentro de la cual existen cuatro bibliotecas que se ubican en un nivel medio de desarrollo, otras cuatro que se pueden clasificar en un nivel alto, y sólo una se ubica en un nivel bajo. No hay diferencias significativas entre las bibliotecas cuyos planes se clasificaron con diferentes niveles de AMI. El promedio general de acuerdo a los puntajes obtenidos por cada biblioteca se ubicó en un 57,4 por ciento respecto al índice de desarrollo óptimo establecido.

La consideración desagregada del resultado obtenido por el grupo de bibliotecas AMI en relación al índice óptimo para cada indicador de desarrollo indica que los indicadores generales de Preparación y evaluación y de Preparación del personal obtienen porcentajes muy positivos con un 82,22 por ciento de profesionalismo, un 66,66 por ciento de capacitación regular y un 55,55 y un 88,88 por ciento de estudios previos y evaluación respectivamente, mientras que los de Inserción institucional y Producción e intercambio no superan los niveles medios con un 44,44 por ciento de incorporación al currículo, un 29,55 por ciento de colaboración, un 38,88 por ciento en cuanto a publicaciones y un 22,22 por ciento de participación en redes (Figura 12). La plantilla de análisis de la que se desprenden estos resultados puede consultarse en el anexo.

Niveles de desarrollo en bibliotecas AMI por indicador

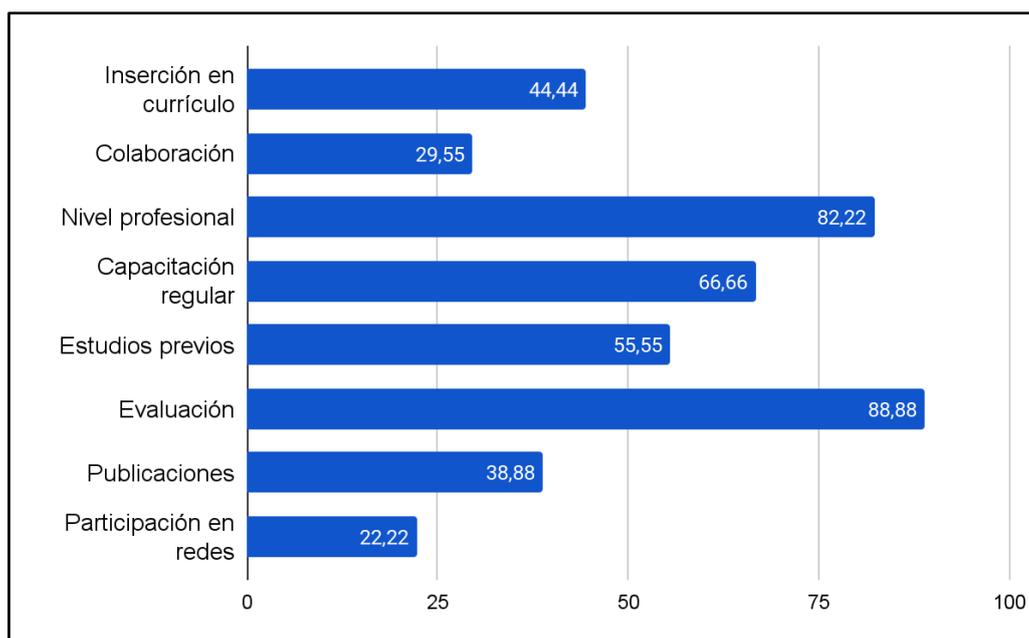


Figura 12

Retomando el análisis en general, en las respuestas a la consulta sobre cómo se fueron transformando los programas y/o actividades, la cual daba la libertad de contestar en forma de texto breve, hemos identificado algunos ejes que señalan las tendencias que se van dando dentro de las bibliotecas en general. En primer lugar, gran cantidad de bibliotecas afirman que los principales cambios que se dieron en sus programas de formación tienen que ver con los contenidos, incorporando nuevas temáticas que emergen en el panorama disciplinar y se van estableciendo como competencias necesarias para desempeñarse en el mundo actual. Se enumeran algunos de ellos, como la alfabetización digital, la búsqueda de información en línea, la evaluación crítica de las fuentes o la orientación para la elaboración de tesis, llegando al novedoso tema de la inteligencia artificial. Asimismo se reconoce la utilización de esta última como herramienta para llevar a cabo los cursos en cuestión.

La modificación en los alcances que tienen los programas, tanto en cantidad de personas que acceden a ellos, como en frecuencia de dictado, resultado de la mayor difusión y promoción de aquellos, es otra tendencia identificada que se desprende de las respuestas de las bibliotecas. Este aspecto se encuentra ligado a la cuestión de la modalidad. Hay un evidente avance de la virtualidad a la hora de

planificar y desarrollar programas y/o actividades de formación. Muchas bibliotecas reconocen que este fenómeno se potenció con la pandemia, la cual las obligó a experimentar en ese campo. El conocimiento resultante fue capitalizado y se adaptó al período pospandémico, incorporando elementos como aulas virtuales, tutoriales en línea, cursos y talleres autoguiados, para ofrecer formaciones más flexibles a los destinatarios de los planes, las cuales resultan más convocantes para aquellos. También se da cuenta en este caso de la aplicación de modalidades híbridas o mixtas, dentro de los aspectos modificados en los proyectos.

Asimismo notamos que algunas bibliotecas señalan el tema de la creciente inserción de sus propuestas formativas en las universidades que las albergan. En este sentido interpretamos el establecimiento de la obligatoriedad respecto de los planes para los becarios, comentado en una respuesta. Del mismo modo, el señalamiento de la incorporación en algunos posgrados o la evolución hacia la curricularización y evaluación de los programas también dan cuenta de este avance. Es de destacar, por otra parte, la alusión al mayor reconocimiento de parte de las secretarías académicas respecto de las bibliotecas como agentes formativos, así como la observación de las barreras que supone no contar con este apoyo.

Otra tendencia identificable dentro de los caminos recorridos es la que podemos denominar como formalización y sistematización de los programas y/o actividades. Incluimos allí la respuesta que señala que se produjo una transformación desde un proceso formativo construido a partir de la demanda, hacia uno planificado. La incorporación de nuevos enfoques y la experimentación de perspectivas pedagógicas novedosas también alumbran la existencia de un ejercicio de reflexión teórica y de búsqueda de fundamentaciones y modelos para las prácticas educativas desarrolladas desde las bibliotecas. La manifestación de que los programas fueron incluidos en la planificación estratégica, a partir de una enumeración de competencias acompañadas de indicadores, es otra señal que va en el mismo sentido.

En todas las tendencias enumeradas se destaca una razón guía para realizar estas transformaciones que tienen que ver, además de con los cambios en el contexto más amplio, con la adaptación de los programas a las necesidades específicas de las comunidades de las instituciones. Eso se desprende, de acuerdo

a lo manifestado por los responsables de las bibliotecas, de las consultas, demandas, de los resultados de las herramientas de evaluación aplicadas a los programas llevados a cabo y a un reconocimiento reflexivo respecto de los recursos disponibles en aquellas.

La siguiente pregunta se refiere a los proyectos de modificación de los actuales programas o actividades. El 70,8 por ciento de las bibliotecas, señala que tienen la voluntad de incorporar cambios (Gráfico 13). El interrogante posterior indaga sobre la dirección a la que apuntan esas transformaciones proyectadas. Un sector mayoritario señala la voluntad de incorporar nuevos contenidos y actualizar los programas, buscando responder a los cambios del contexto. También se destacan aquellos proyectos que buscan crear o mejorar mecanismos de retroalimentación para responder más adecuadamente a las necesidades y demandas de los destinatarios de los procesos formativos. Le siguen aquellas respuestas que apuntan a atender las necesidades percibidas a través de encuestas de satisfacción, consultas o demandas de los usuarios al momento de plantear cambios. Otro grupo importante está enfocado en fortalecer la vinculación institucional, a través de la creación de lazos con el área académica y avanzando en la curricularización de los programas.



Gráfico 13

Aparecen asimismo proyecciones en torno a la reflexión sobre los enfoques pedagógicos y didácticos disponibles y su adaptación a los contextos de aplicación de los programas, la indagación respecto de los desarrollos teóricos dentro del área

disciplinar y su incorporación a las prácticas de formación, así como el avance en cuanto a la formalización. Además se afirma la voluntad de llevar a cabo la búsqueda y aplicación de nuevas herramientas y recursos a los procesos formativos, continuar con el avance de la modalidad virtual, la ampliación del alcance en términos cuantitativos y cualitativos, apuntando en este último caso a aumentar la diversidad de propuestas de formación, el fortalecimiento de los mecanismos de difusión y la incorporación de personal que pueda dedicarse a estas funciones.

Para terminar esta etapa de descripción y análisis de la información recogida a través del cuestionario debemos volver nuestra atención hacia las perspectivas de aquellas bibliotecas que no cuentan actualmente con programas y/o actividades de formación, las cuales corresponden al 15,8 por ciento del total de las que respondieron. En relación a la pregunta sobre si planean llevar adelante algún proceso formativo en el futuro, una mayoría responde que no es el caso, mientras que un tercio contesta afirmativamente (Gráfico 14). A la pregunta referida a las problemáticas que consideran que sería importante trabajar desde las bibliotecas universitarias se enumeran aspectos generales como Formación de usuarios, capacitación, mejora en la búsqueda bibliográfica, tecnología y desarrollo sostenible, aunque la mayor parte de las bibliotecas no realiza aportes en esta sección.

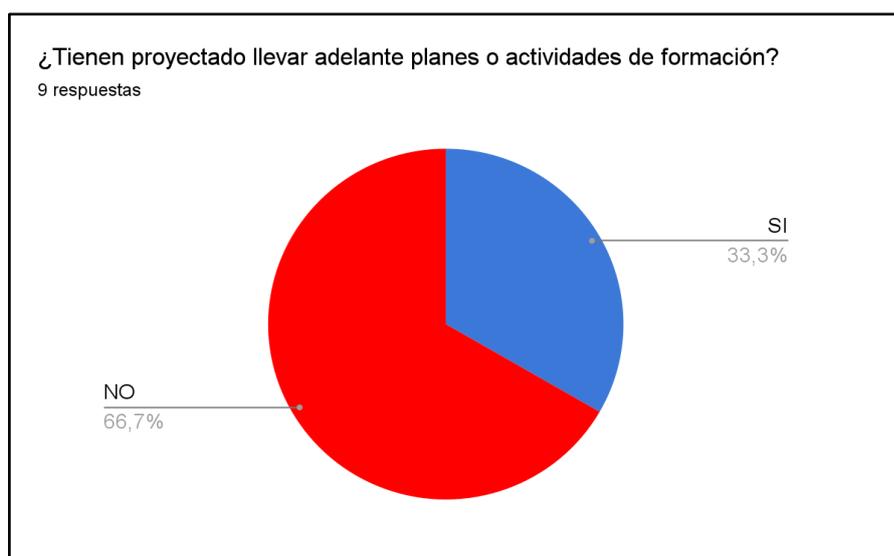


Gráfico 14

Ante el interrogante subsiguiente que indaga sobre la intención de utilizar algún modelo o estándar preestablecido a la hora de pensar planes de formación, sólo el 11,1 por ciento, lo que equivale a sólo una biblioteca, se manifiesta por la positiva, frente a las demás que eligen no responder o ir por la negativa (Gráfico 15). Debido a este precedente tampoco se responde a la consulta sobre cuáles serían los modelos seleccionados sobre los cuales basar los programas o actividades a desarrollar, manifestando en ciertos casos desconocimiento o falta de transmisión de información a nivel institucional al respecto.

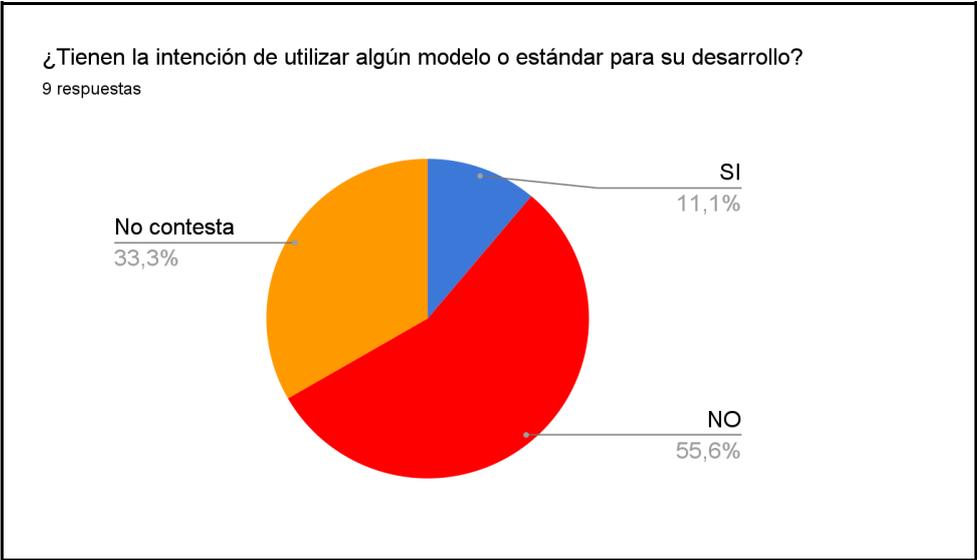


Gráfico 15

CONCLUSIONES

En primer lugar y como conclusión general queremos resaltar la evidente preocupación que demuestran las bibliotecas del sistema público universitario argentino por la cuestión de la formación que puede brindarse a través de sus servicios. La relativamente pronta respuesta ante el cuestionario enviado y la considerablemente alta tasa de participación ante la convocatoria nos demuestra que, pese a estar atravesando un período difícil, que impacta tanto a nivel de las bibliotecas como de las universidades que las contienen, aquellas no esquivan la responsabilidad inherente a su rol docente, cada vez más instalado en sus fundamentos, visiblemente necesario y asumido por la diferentes unidades de formación. Creemos firmemente, a partir de lo visto, que las bibliotecas públicas universitarias están dispuestas a asumir los desafíos que les presenta el contexto actual.

En cuanto a lo que respecta al conocimiento sobre la formación propuesta bajo el término de AMI promovido desde la UNESCO evaluamos que el nivel es insuficiente, con cerca de un tercio de instituciones que identifican claramente la naturaleza del concepto, a las organizaciones que lo promueven, así como a las Declaraciones en las que gradualmente se fueron poniendo las bases teóricas del mismo y los planes de estudio desarrollados en 2011 y actualizados en 2021, siguiendo las tendencias que se manifestaban en el contexto de actuación. Este desconocimiento se hace más patente respecto a este último aspecto. Considerando que en estos documentos se explicitan los fundamentos, los conceptos, los resultados de aprendizaje esperados y los enfoques pedagógicos, así como las unidades temáticas que incluyen contenidos, actividades y mecanismos de evaluación, creemos que resultan muy útiles a la hora de proyectar programas formativos que abarquen dichas áreas de intervención y sería esperable un mayor conocimiento sobre ellos.

La pregunta relativa a los derechos y deberes asociados al uso de la información, a los que una clara mayoría de las bibliotecas afirmaron reconocer ampliamente, apuntaba a uno de los aspectos claves de la propuesta formativa de la UNESCO. En la fundamentación, así como en el desarrollo de los planes, se manifiesta la necesidad de que los ciudadanos participen del ecosistema

comunicacional y mediático de manera responsable, mediante el reconocimiento de los actores, intereses, estructuras y dinámicas que conforman el mismo y de que contribuyan a mejorarlo, al tiempo que se resguardan de los riesgos que implica intervenir en él. De modo que en este plano hay un interés y un campo de acción comunes entre la propuesta de AMI desarrollada por la UNESCO y las funciones de las bibliotecas, que no está suficientemente identificado, de acuerdo a lo que parece señalar la disparidad en las respuestas obtenidas en esta sección de la investigación.

La indagación sobre el grado de conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, incorporados en la actualización del currículum AMI de la UNESCO de 2021, tenía como destino, del mismo modo, evaluar puntos de encuentro entre los objetivos de las unidades de información y la propuesta de formación nombrada. En este caso el conocimiento manifestado por las bibliotecas sobre los ODS se reduce en comparación con el ítem anterior, las leyes y la ética vinculadas a la interacción con la información, pero se ubica en un considerable 56 por ciento, lo que indica que, pese a que todavía resulta un aspecto con poco protagonismo dentro de las unidades de información, hay una tendencia a incorporarlo al marco de referencias que orienta sus acciones. Esto acerca nuevamente el territorio de actuación de las bibliotecas al proyectado por la UNESCO a través de la AMI.

Más allá del aspecto conceptual, en el que concluimos que es necesario ampliar y profundizar el conocimiento sobre AMI que existe actualmente en las bibliotecas, en base a los puntos de encuentro señalados, enumeramos a continuación las conclusiones sobre los programas y/o actividades que efectivamente son desarrolladas por las mismas. Dentro del 84,2 por ciento de las bibliotecas que afirman brindar algún tipo de formación, hay un grupo que elige el término AMI para denominar los programas ofrecidos. Consideramos que si bien este último grupo resulta minoritario respecto de los que prefieren usar Formación de usuarios o ALFIN, que al menos aparezca entre las opciones, aun cuando hay casos en los que lo hace en combinación con otros, señala una apertura y un proceso de reflexión que visibiliza la mirada atenta de las bibliotecas sobre las tendencias más novedosas que se desarrollan en ese campo.

Tanto la cuestión de los objetivos que guían los procesos educativos, como los contenidos trabajados en los mismos, demuestran una tendencia que va en la misma dirección. Aunque predominan sin duda elementos asociados a la Formación de usuarios tradicional y, en menor medida, a la Alfabetización Informacional, también aparecen respuestas que refieren a fines y a temáticas específicas de la AMI. Además de orientar e instruir a los usuarios para que puedan aprovechar los recursos y servicios de la biblioteca de manera eficiente y de promover aprendizajes vinculados con la búsqueda, acceso, evaluación, uso crítico y responsable y comunicación de información, figuran metas que suponen una visión más amplia del concepto de alfabetización, las cuales se pueden sintetizar en el logro de un desenvolvimiento óptimo y responsable dentro de los circuitos informacionales, mediante la comprensión crítica de su estructura y funcionamiento y la participación activa en su desarrollo.

Asimismo, que las bibliotecas incorporen aspectos como la privacidad y la protección de datos, la interacción en las redes sociales, la desinformación, las noticias falsas y los discursos de odio, la inteligencia artificial, así como los tipos de proveedores de contenido y sus funciones, da cuenta de la asunción paulatina de una ampliación del campo de actuación tradicional. Superando obstáculos y prejuicios, las bibliotecas del sistema público argentino se van animando a afrontar los problemas, nuevos y más complejos, que suponen las grandes transformaciones que se han producido en los últimos años en el ecosistema info-comunicacional. De acuerdo a la información recabada en el cuestionario, parece ser que no siempre la inclusión de estos contenidos novedosos se desprende del conocimiento de los marcos desarrollados en torno a ellos y de su adaptación reflexiva al contexto institucional en el que se trabajan.

Por el contrario, la aparición de estos aspectos dentro de los programas y/o actividades formativas puede interpretarse, al compararse con las respuestas sobre los modelos y estándares utilizados de basamento, como el fruto de un esfuerzo de innovación por parte de los responsables de llevarlos a cabo, el cual puede caracterizarse como espontáneo, caótico y aislado, aunque valorable. La aplicación de modelos y estándares resulta no ser la norma para las bibliotecas, ya que una gran parte reconoce no utilizarlos. Los que los utilizan además reflejan una diversidad en la selección y combinación de éstos, en la que se manifiesta la falta de

coordinación y del establecimiento de metas comunes entre las instituciones. Este asunto también se visibiliza en las expectativas de las bibliotecas que manifiestan sus intenciones de formalizar y sistematizar los programas existentes, lo que se simplificaría apelando a marcos ya desarrollados que abordan estas temáticas de manera estructurada.

La misma situación se evidencia cuando se trata de los enfoques pedagógicos utilizados, aspecto al que un porcentaje significativo de bibliotecas dice no apelar para desarrollar la formación. A pesar de ello, muchas otras manifiestan conocer y aplicar alguna o algunas perspectivas, mayormente combinadas, en sus prácticas, lo que resulta alentador si tenemos en cuenta que en la concepción de la AMI la asunción de metodologías centradas en el estudiante y que involucren su participación activa en el proceso de aprendizaje, coherentemente con el objetivo de poner las bases para el aprendizaje para toda la vida, es inseparable de lo que se busca enseñar. Es interesante sumar a esta cuestión el hecho de que la reflexión sobre los enfoques pedagógicos adoptados, tanto como su diversificación y perfeccionamiento aparecen repetidamente en las proyecciones de cambio de varias bibliotecas en cuanto a sus programas de formación.

La consideración de estos elementos permiten observar que existe un panorama bastante diverso respecto al nivel de desarrollo de los planes de formación, con bibliotecas que directamente no cuentan con ellos, un 25 por ciento que abarca niveles básicos y tradicionales, un grupo formado por el grueso de las participantes que podemos ubicar en una situación intermedia, cuya propuesta equivale a la Alfabetización Informacional, y un tercer conjunto, representado por un 18,75 por ciento, que incluye contenidos, objetivos, modelos, denominaciones y enfoques pedagógicos asimilables a la propuesta de AMI de la UNESCO en un grado que permite asignarle esa denominación.

Dentro del grupo general, aun cuando se haya clasificado dentro de otro tipo de formación, encontramos aspectos que marcan diferentes niveles de desarrollo de AMI en los programas ofrecidos, lo que nos permitió, como vimos, establecer el grado de implementación de esta propuesta de formación. Consideramos que el desconocimiento detectado a nivel conceptual impacta sin dudas en la variable medida, ya que, aunque se verifica la presencia de objetivos, contenidos, modelos,

denominación y enfoques pedagógicos asociados a la propuesta, resultan ser minoritarios respecto a otros relacionados con otras formaciones existentes, y además se visualizan como carentes de estructura, al no estar en general debidamente fundamentados en una propuesta coherente.

Diríamos entonces que existe un bajo grado de implementación de la AMI en los planes de formación del sistema bibliotecario universitario público argentino, y allí donde se encuentra, se brinda predominantemente de un modo fragmentado y desarticulado. Esta consideración se basa en que nuevamente las bibliotecas que obtuvieron se ubican en el grupo con un nivel alto o muy alto de implementación no alcanzan el 20 por ciento del total, mientras que más de la mitad entran dentro de la sección con niveles bajos o muy bajos. Y, por otro lado, se fundamenta en que durante el análisis se detectaron incoherencias en bibliotecas que usan la denominación AMI o afirman guiarse por el currículum de la UNESCO, pero no desarrollan ni objetivos ni contenidos asociados, o que presentan una gran disparidad entre la enunciación de objetivos y el desarrollo de los contenidos.

Por supuesto que hay que hacer dos salvedades importantes en favor del sistema en general. Como anticipamos, el estudio realizado nos permite afirmar que hay una fuerte convicción en torno a la pertinencia de que las bibliotecas desarrollen planes formativos, así como una firme voluntad del personal para llevarlos a cabo. Además, como vimos, no es despreciable el porcentaje de bibliotecas, que ubicamos en torno al 18 por ciento, que se encuentran en niveles superiores de desarrollo de sus planes de formación, abarcando tanto conceptualizaciones innovadoras, como objetivos ambiciosos y temáticas novedosas, si contemplamos la que fueron clasificadas con un alto grado de implementación y posicionadas dentro de la propuesta formativa de AMI. La presencia de elementos AMI en gran parte de las bibliotecas, aunque sea en forma fragmentaria, también es un dato promisorio. Por otra parte, los proyectos de modificaciones expresados por los responsables de las bibliotecas reflejan del mismo modo una tendencia a investigar, perfeccionarse e implementar mejoras abarcando nuevas y más complejas áreas de intervención.

Sin embargo, si consideramos las respuestas enviadas por aquellas bibliotecas que no cuentan actualmente con programas y/o actividades de formación, se puede relativizar en parte este panorama. Esto se debe a que un bajo

porcentaje de las mismas, equivalente a un tercio, se manifiesta con voluntad de llevarlos adelante en un futuro y hay un desconocimiento evidente en prácticamente todos los casos, en cuanto a las problemáticas que deberían contemplar, así como respecto de los modelos y estándares que podrían utilizar como basamento de los mismos. Sería de utilidad indagar las razones por las cuales gran parte de este grupo de bibliotecas no se suma a la tendencia general orientada a instalar y fortalecer la función educativa de estas instituciones. Cualquiera sea el caso, el porcentaje correspondiente a las bibliotecas que se encuentran a la vanguardia en este proceso se reduce a un 15,7 por ciento al considerar la totalidad de las unidades que participaron de la investigación.

En lo que respecta al desarrollo de los programas y/o actividades, vemos que la modalidad mixta o híbrida resulta ser la más utilizada, seguida por la presencial, aunque hay una clara tendencia a aumentar la virtualidad, expresada en los planes a futuro de las bibliotecas, las cuales la asocian con la posibilidad de alcanzar a más personas por esa vía. Este avance progresivo de la modalidad virtual puede ser considerado a su vez como un impulso indirecto hacia la alfabetización digital, contemplada como uno de los tres ejes principales dentro del paradigma AMI. Se trata, de acuerdo al planteo de la UNESCO, de formar no sólo para el acceso y el uso de las tecnologías, sino de promover la apropiación crítica de las herramientas digitales para el logro de los objetivos personales, sociales, laborales y académicos de las personas. Por supuesto que esto depende de que no se dé por sentado el manejo eficaz de estos instrumentos, sino que éste se constituya como un fin dentro de la propuesta.

En general, sea cual fuere la denominación adoptada para la formación, la profundidad alcanzada en la vinculación institucional resulta ser un parámetro para medir el éxito de los programas (ACRL, 2003; Uribe, 2012). Dentro de los planes de estudio de AMI desarrollados por la UNESCO, también se valora la inclusión en los circuitos formales de educación, lo cual es interpretado como un reflejo de la trascendencia otorgada a dicha formación en esos ámbitos (Grizzle et al., 2023). En el caso de las bibliotecas analizadas, es claro el predominio de programas de carácter extracurricular, no llegando al tercio las que manifiestan la inclusión de aquellos en los planes de estudio de las carreras ofrecidas por la universidad, aunque este último porcentaje aumenta si consideramos sólo a las bibliotecas que

brindan AMI. Esto también se presenta en las proyecciones hechas por las bibliotecas, muchas de las cuales expresan su intención de profundizar la relación con el área académica y de lograr el reconocimiento de su función formativa por parte de las instituciones que las albergan.

Un elemento relacionado a esto último tiene que ver con la colaboración que se gesta entre diferentes actores para llevar a cabo los planes ofrecidos desde las bibliotecas. En este sentido vemos que, aun cuando la mayor parte del esfuerzo recae sobre los bibliotecarios, se presentan figuras ajenas a la biblioteca, como los docentes, trabajadores de otras áreas de la universidad o incluso colaboradores externos que realizan aportes para llevar adelante los procesos formativos. Esto también da cuenta de un nivel creciente de madurez de los proyectos de formación en general. Asimismo, aun cuando el porcentaje de personal dedicado a esta función es muy variable, de acuerdo a lo que reflejan las respuestas obtenidas, hay un alto número de personas encargadas con formación profesional y que desarrollan capacitaciones para perfeccionarse en el campo, lo que a su vez marca otra tendencia positiva.

Otro aspecto que da cuenta del insuficiente nivel de formalización y sistematización de los programas de las bibliotecas evaluadas tiene que ver con la importante proporción de las mismas, alcanzando a la mitad del total, que no basaron sus programas en estudios de usuarios previos, para determinar las necesidades y adecuar los modelos existentes a las demandas de sus comunidades. Por otra parte, el porcentaje relativamente bajo de bibliotecas que disponen de mecanismos de evaluación de los programas también resulta ser un síntoma de lo mismo. Así vemos que, en su mayoría, los planes se inician sin evaluar necesidades, se llevan adelante sin contar con un marco teórico adecuado en el que fundamentarse, del cual podrían desprenderse objetivos coherentes, no tienen una base pedagógica sólida y no cuentan con herramientas de evaluación en diferentes instancias del proceso que puedan servir como retroalimentación para realizar mejoras.

Por otro lado, la identificación de las bibliotecas como entidades competentes en la producción y publicación de saberes, cuyo reconocimiento parece revelar el hecho de que un porcentaje considerable afirme realizar estas acciones en torno al

tema de la formación, se revela en este contexto como una herramienta que puede ayudar a la misma biblioteca, y a través de la difusión a otras, en su proceso de reflexión y en el perfeccionamiento de los programas ofrecidos. Del mismo modo, la participación en redes que permitan intercambiar conocimientos, difundir recursos y socializar buenas prácticas, aun cuando la mayor parte de las bibliotecas no forme parte de las mismas, y las que lo hacen se asocien en su mayoría bajo términos clásicos como Formación de usuarios, puede aportar en el mismo sentido. Ambas indican un camino que se puede explorar con el fin de actualizar, fortalecer y mejorar los programas y/o actividades.

El análisis focalizado sobre las bibliotecas ubicadas dentro del campo de la AMI permitió a su vez identificar el predominio de niveles medios y altos de desarrollo, considerando la inserción institucional, la preparación del personal para la tarea específica, la planificación y evaluación de las actividades y/o programas y la producción e intercambio de saberes al respecto. Es de destacar la proporción relativamente alta de la curricularización de los planes, del orden del 44,44 por ciento de los casos y la existencia de colaboradores de dentro y fuera de la universidad en el mismo porcentaje, el alto nivel de profesionalismo y la regularidad de las capacitaciones específicas entre el personal dedicado a la tarea, así como la realización de estudios previos en más de la mitad de la bibliotecas y de un predominio importante de aquellas que cuentan con mecanismos de evaluación. Un parámetro a mejorar es el de la producción e intercambio en torno a la temática AMI, que dio bajos niveles en casi todos los casos.

De todos modos, tanto considerando el universo completo, como comparándolas con el resto de las bibliotecas que no fueron clasificadas como AMI, resultan predominantes en la mayoría de los indicadores, destacándose principalmente la incorporación al currículo de los programas, el nivel profesional del personal y la regularidad de sus capacitaciones, así como la utilización de mecanismos de evaluación, la realización de publicaciones y la participación en redes. Este análisis comparativo indica la existencia de un nivel de desarrollo de las bibliotecas AMI por encima del promedio general de las bibliotecas evaluadas en lo que respecta al contexto en el que se dan, y a los recursos a través de los cuales se llevan adelante los planes de formación.

Para terminar esta conclusión quisiéramos agregar que la presente investigación pretendió establecer, a través de estas mediciones, un punto de partida contra el cual comparar un esperable progreso de los planes de formación, a través del impulso a la difusión de las nuevas alfabetizaciones planteadas y la promoción de la implementación crítica de las propuestas que las incluyen. La investigación podría seguirse a través de la incorporación de más bibliotecas al análisis, lo que resultaría en un panorama más completo del sistema global. También sería interesante determinar el impacto de los programas de formación AMI en sus destinatarios, partiendo de la identificación de aquellas bibliotecas que los brindan realizada en este estudio.

No es nuestra intención aquí explicar los factores que determinan el grado de desarrollo de los planes, aunque sí dejar planteadas otras líneas de investigación futuras que se ocupen de descubrirlos. Proponemos medir el peso de la ubicación regional, de la dimensión y antigüedad de las universidades y, principalmente, de los tipos de vinculación institucional que se gestan en su interior, del grado de profesionalidad y capacitación del personal, tanto como la existencia o no de redes de comunicación y cooperación del sistema bibliotecario interuniversitario, como variables que pueden impactar en las características y profundidades de los programas de formación. El reconocimiento que se alcance respecto de los factores que representan obstáculos y aquellos que potencian los programas resultará fundamental para apoyar a las bibliotecas del sistema público universitario en su camino de crecimiento en el rol de formadoras de sus comunidades en cuanto a la interacción con la información.

BIBLIOGRAFÍA

ACRL. (2016). *Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de Información en Educación Superior*.

https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/17207/Framework_Spanish.pdf?sequence=5&isAllowed=y

ACRL/ALA. Institute for Information Literacy. (2003). Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de las mejores prácticas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 18(70), 67-72.

<https://www.redalyc.org/pdf/353/35307005.pdf>

Aguaded, J. I., & Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>

ALA. (2020). *Media Literacy in the Library: A Guide for Library Practitioners*.

https://www.ala.org/sites/default/files/tools/content/%21%20FINAL%20Media-Lit_Prac-Guide_WEB_040521.pdf

Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. *Comunicar*, 28(62), 103-114.

<https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>

Alonso-Arévalo, J., & Castilla, S. M. (2019). El papel de las bibliotecas en un mundo de noticias falsas. *Desiderata*, 11, 50-59.

<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=62&articulo=62-2020-09>

Alonso-Arévalo, J., & Saraiva, R. M. (2020). Las competencias básicas en materia de información en el contexto de la universidad del siglo XXI. *Información, cultura y sociedad*, 42, 153-162. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7428>

Ávila, W. (2013). Hacia una reflexión histórica de las TIC. *Hallazgos*, 10(19), 213-233. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2013.0019.13>

Burkhardt, J. M. (2017). Combating Fake News in the Digital Age. *Library Technology Reports*, 53(8), 5-33.

<https://journals.ala.org/index.php/ltr/article/view/6497>

Caridad-Sebastián, M., Morales-García, A.-M., Martínez-Cardama, S., & García-López, F. (2018). Infomediación y Posverdad: El papel de las bibliotecas / Infomediación and Post-truth: the role of libraries. *El Profesional de la Información*, 27(4), 891-898. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.17>

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.

Cortés-Vera, J. (2019). La alfabetización informacional, bastión en tiempos de la posverdad. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 15(3), 412-420.

<http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/107/108>

Daza Quiroga, J. (2021). *Evaluación de la alfabetización informacional en instituciones colombianas de educación superior* [Tesis de Maestría. Universidad Externado de Colombia].

<https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.6514>

Del-Fresno-García, M. (2019). Desórdenes informativos: Sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El Profesional de la Información*, 28(3), 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>

Duque-Méndez, N. D., & Sánchez-Obando, J. W. (2022). Alfabetización Mediática Informativa y Digital: Evolución del concepto y perspectivas encontradas. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 211-232. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12524>

Durán Becerra, T. (2016). *AMI en Latinoamérica. Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informativa en América Latina* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].

<http://hdl.handle.net/10803/399344>

Estrada-Cuzcano, A., Alfaro-Mendives, K., & Saavedra-Vásquez, V. (2020).

Disinformation y Misinformation, Posverdad y Fake News: Precisiones conceptuales,

diferencias, similitudes y yuxtaposiciones. *Información, cultura y sociedad*, 42, 93-106. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7427>

Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica*, 5, 7-23. <https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Frías-Guzmán, M. (2015). Tendencias de la multialfabetización en los albores del siglo XXI: Alfabetización mediática e informacional (AMI) como propuesta integradora. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20(4), 15-34. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2393>

Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: Temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 502-514. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>

Gomes Almeida, M. (2014). *La integración de la Alfabetización Informacional (ALFIN) en la formación del estudiante universitario: Análisis de iniciativas en Brasil y España* [Tesis de Doctorado]. Universidad Carlos III de Madrid. <http://hdl.handle.net/10016/18885>

Gómez Hernández, J. A. G., & Morales, F. B. (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: Propuestas para enseñar las habilidades de información. *Scire: Representación y organización del conocimiento*, 7(2), 53-83.

<https://doi.org/10.54886/scire.v7i2.1150>

Gómez, M., & Núñez, A. (2021). Alfabetización informacional en tiempos de Fake News. *Revista científica en ciencias sociales*, 3(1), 75-84.

<https://doi.org/10.53732/rccsociales/03.01.2021.75>

Gonzalez-Carrion, E. L. (2021). La alfabetización mediática e informacional: Injerencia y perspectiva en América Latina. Entrevista con Guillermo Orozco, investigador en comunicación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(3), Article 3. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.941>

González Manso, E. (2015). *Diagnóstico de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en las bibliotecas públicas de Villa Clara: Estudio de caso* [Tesis de Licenciatura, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas].

<https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/3627>

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., Gulston, C., Singh, J., Carr, P. R., & Stewart, K. (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: Pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119.locale=es>

Haider, J., & Sundin, O. (2022). *Paradoxes of Media and Information Literacy: The Crisis of Information* (1^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003163237>

Heredia-Sánchez, F. (2021). Innovación y alfabetización mediática e informacional (AMI) en bibliotecas recursos, propuestas y tendencias. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 121, 49-82.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8031871>

Heredia-Sánchez, F. (2022). Alfabetización informacional y mediática (ALFIN / AMI) en bibliotecas universitarias: Principios, evolución y contexto. *Mi Biblioteca*, 71, 50-57. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/25948>

Hernández Garzón, Y., y Cuesta Moreno, O. J. (2020). *La formación de competencias informacionales en estudiantes universitarios: Caso universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano* [Pontificia Universidad Javeriana].

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.46136>

Hobsbawm, E. (1988). *Industria e Imperio. Una historia económica de Gran Bretaña desde 1750*. Ariel.

IFLA. (2018). *Declaración de la IFLA sobre las Noticias Falsas*.

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/faife/statements/ifla-statement-on-fake-news-es.pdf>

IFLA/UNESCO. (2022) Manifiesto IFLA-UNESCO sobre Bibliotecas Públicas.

<https://repository.ifla.org/handle/123456789/2551>

Izquiero Cuéllar, Y., Del Río López, Y., & Silva Alés, N. (2020). Programa de Alfabetización Mediática e Informativa para estudiantes de pregrado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. *Alcance*, 9(24), 200-

219. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2411-

[99702020000300200&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2411-99702020000300200&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Jackiw, E., & Haracemiv, S. M. C. (2021). Educomunicação e alfabetização midiática: Diálogos freireanos na América Latina. *Praxis Educativa*, 16, 1-21.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16614.031>

Lee, A., & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informativa: Similitudes y diferencias. *Comunicar*, 21(42), 137-146. <https://doi.org/10.3916/C42->

[2014-13](https://doi.org/10.3916/C42-2014-13)

López-Borrull, A. (2022). COVID-19: 8 lecciones de la primera infodemia global que deberían ser una oportunidad para las bibliotecas. *Boletim do Arquivo da*

Universidade de Coimbra, extra 1, 83-103. <https://doi.org/10.14195/2182->

[7974_extra2022_1_4](https://doi.org/10.14195/2182-7974_extra2022_1_4)

López-Borrull, A., & Ollé, C. (2019). La curación de contenidos como respuesta a las noticias y a la ciencia falsas. *Anuario ThinkEPI*, 13.

<https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13e07>

Luce, B. F., Soares, L., & Estabel, L. B. (2021). A Alfabetização Midiática e Informacional: A produção científica em repositórios e bases de dados abertas da América Latina, Portugal e Espanha. *Páginas a&b: arquivos e bibliotecas*, 16, 135-151. <https://doi.org/10.21747/21836671/pag16a8>

Martínez Silva, J. A. (2012). *Desarrollo de la competencia en manejo de Información dentro de un ambiente de aprendizaje concebido desde la teoría de la espiral del conocimiento* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana.
<http://hdl.handle.net/10818/3388>

Martínez-Cardama, S., & Algora-Cancho, L. (2019a). Lucha contra la desinformación desde las bibliotecas universitarias. *El Profesional de la Información*, 28(4), 1-10.
<https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.12>

Martínez-Cardama, S., & Algora-Cancho, L. (2019b). Lucha contra la desinformación desde las bibliotecas universitarias. *El Profesional de la Información*, 28(4), 1-10.
<https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.12>

Meneses Placeres, G. (2008). La evaluación en la alfabetización informacional en el contexto de la educación superior: Aproximación teórica. *Biblios*, 31, 1-11.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16103102>

Meneses Placeres, G. (2011). *ALFINEV propuesta de un modelo para la evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior en Cuba* [Tesis de

Doctorado]. Editorial de la Universidad de Granada.

<http://hdl.handle.net/10481/15407>

Naranjo Vélez, E. (2005). Formación de usuarios de la información y procesos formativos: Hacia una conceptualización. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 19(38), 33-60.

<https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2005.38.4060>

Pinto Molina, M. (2019). *Evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior: Modelos, métodos, instrumentos* (1a edición). Alfagrama .

Piscitelli, A. (2008). *Nativos digitales*. Santillana.

Quevedo-Pacheco, N. (2014). *Alfabetización Informacional. Aspectos esenciales*. Consorcio de Universidades.

<https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/3826>

Riva Casas, A. (2019). La alfabetización mediática e informacional en la era del capitalismo de vigilancia. *Cuadernos del CLAEH*, 38(110), 323-344.

<https://doi.org/10.29192/claeh.38.2.15>

Rivas Villena, J. A., Uribe-Tirado, A., López-Mesa, E. K., & Limaymanta, C. H. (2021). Alfabetización informacional en Bibliotecología y Ciencias de la Información. Un análisis bibliométrico en el ámbito latinoamericano (2001-2020). *Información, cultura y sociedad*, 45, 95-112. <https://doi.org/10.34096/ics.i45.10433>

Rivero, M. V., & Algañaraz, M. I. (2022). *ALFIN, un apoyo académico* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación].

<https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=18891>

Rose-Wiles, L. (2018). Reflections on Fake News, Librarians, and Undergraduate Research. *Reference & User Services Quarterly*, 57(3), 200-204.

<https://doi.org/10.5860/rusq.57.3.6606>

Sales, D. (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación*, 23(1), 1-5. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>

Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: Nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *El Profesional de la Información*, 24(2), 103-111. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>

Santos Martínez, C. J. (2013). Educación Mediática e Informacional en el contexto de la actual Sociedad del Conocimiento. *Historia y Comunicación Social*, 18, 781-794. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44365

Torres Bohórquez, A. (2020). *Estrategia pedagógica y didáctica para el desarrollo de competencias informacionales* [Tesis de Maestría]. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/22963>

UNESCO. (2022). *Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de alfabetización mediática e informacional.*

https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/files/2022/02/Global%20Standards%20for%20Media%20and%20Information%20Literacy%20Curricula%20Development%20Guidelines_ES.pdf

Uribe Tirado, A. (2010). La alfabetización informacional en la universidad. Descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN. Caso Universidad de Antioquia. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 33(1), 31-83.
<https://doi.org/10.17533/udea.rib.6280>

Uribe Tirado, A. (2012). Programas de alfabetización informacional en las universidades argentinas: Niveles de desarrollo. *Ciencia Docencia y Tecnología*, 44, 47-71. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2633>

Vallefin, C., De, K., Rodríguez, E., Corda, M. C., & Viñas, M. (2019, noviembre 1). *Fake news, rol profesional y riesgos reputacionales: Experiencias y acciones de las bibliotecas universitarias argentinas.* X Jornadas de Temáticas Actuales en Bibliotecología, Mar del Plata, Buenos Aires.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13167/ev.13167.pdf

Viñas, M., Vallefin, C., Secul Giusti, C., & De Lima, K. (2021, agosto 12). *Fake News y universidad: Aproximación desde la comunicación y la bibliotecología.* VI Jornadas de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología, La Plata,

Buenos Aires.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14296/ev.14296.pdf

Wilson, C. (2012). Media and Information Literacy: Pedagogy and Possibilities. *Comunicar*, 20(39), 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional [recurso electrónico]: Curriculum para profesores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099.locale=es>

ANEXO

1. Cuadro: Resultados de aprendizaje o competencias generales en materia de Alfabetización Mediática e Informativa

	Resultados de aprendizaje generales en materia de alfabetización mediática e informativa	Competencias para personas con cultura mediática e informativa que:
1.	Reconocer y expresar una necesidad de información y comunicación en la vida personal y social.	Pueden reconocer, determinar y expresar la naturaleza, el tipo, la función y el alcance del contenido, las instituciones y la tecnología digital pertinente para las necesidades y el interés personal, social y civil; pueden distinguir entre sus propias necesidades y las necesidades, los sistemas y los motivos de los proveedores de servicios de contenido.
2.	Comprender el papel y las funciones de los proveedores de información, como las bibliotecas, los archivos, los museos, las editoriales, los medios de comunicación, las empresas de comunicaciones digitales, etc.	Pueden comprender la necesidad y las funciones de los medios de comunicación y los proveedores de información y tecnologías de la información y la comunicación, y cómo estas instituciones pueden trabajar para contribuir al desarrollo sostenible, la solidaridad humana y la defensa de sociedades abiertas,

transparentes e inclusivas.

3	<p>Comprender las condiciones en las que pueden desempeñar sus funciones los proveedores pertinentes.</p>	<p>Comprender la importancia de la libertad de expresión y el derecho a la información y la libertad de prensa; cuestiones relativas a la propiedad de los medios de comunicación y las plataformas de comunicación digital; protocolos y tecnologías de adopción de decisiones basados en derechos y abiertos; y la profesionalidad y la ética. Son conscientes de que muchos proveedores tienen fines lucrativos, lo que pone en riesgo el bien público y el bienestar. Pueden comprender las condiciones de utilización y tomar decisiones, evaluar y actuar en consecuencia. Pueden reconocer cuándo una persona utiliza las comunicaciones digitales para generar discurso de odio o desinformación e información falsa, saben cómo contrarrestar estas actuaciones ofreciendo un discurso positivo y verificado y reforzando las competencias de verificación de datos, y comprenden la necesidad de que las empresas de comunicación digital garanticen la disponibilidad</p>
---	---	--

		de mecanismos de mitigación transparentes y estrategias de comunicación de información.
4	Encontrar y evaluar contenido pertinente relacionado con las necesidades personales, educativas, políticas, culturales, religiosas y sociales.	Pueden aplicar técnicas de búsqueda y encontrar y evaluar información y contenidos mediáticos de manera efectiva y eficiente, y conocen la procedencia, la lógica y los datos derivados de generar resultados de búsqueda, relacionados con cuestiones sociales y de desarrollo.

5	Evaluar el contenido de manera crítica.	Pueden valorar, analizar, comparar y evaluar el contenido; pueden identificar y desmentir teorías de la conspiración; también pueden evaluar de manera crítica la autenticidad, la autoridad, la credibilidad y el propósito actual de los proveedores de información, y sopesar las oportunidades y los posibles riesgos.
---	---	--

6	Ser capaz de protegerse de los riesgos virtuales en relación con el software, el contenido, los contactos y la interacción.	Conocen las prácticas de seguridad digital y pueden aplicar este conocimiento para protegerse de los riesgos virtuales (usurpación de identidad, <i>phishing</i> , programa espía, infección por virus, invasión de la privacidad); conocen las amenazas a la seguridad personal (como la captación de niños con fines sexuales, el acoso, los consejos potencialmente dañinos, la elaboración de perfiles, el contenido inadecuado para la edad, el contenido ilegal, la incitación a la violación de los derechos humanos, la discriminación y la violencia, el incumplimiento de los derechos humanos, etc.) y saben que no deben difundir o compartir dicho contenido. Saben cómo solicitar el deber de diligencia de los proveedores de contenido.
7	Analizar, compartir, organizar y almacenar contenido.	Saben analizar el contenido utilizando una serie de métodos y herramientas, organizar contenido en función de categorías analíticas predefinidas que se adaptan a sus necesidades o recursos, y almacenarlo y compartirlo

		adecuadamente.
--	--	----------------

8.	Sintetizar o actuar sobre la base de ideas extraídas del contenido.	Pueden reunir y resumir contenido recopilado. Una vez recopilado el contenido, pueden extraer recursos de conocimiento y utilizar ideas, así como poner en acción los conceptos resultantes.
9.	Utilizar información de manera ética y responsable y comunicar los conocimientos que uno tiene o recién generados a un público o a lectores de manera apropiada y utilizando el medio adecuado.	Comunican y utilizan contenido y conocimientos de manera ética y efectiva; también pueden seleccionar la forma y el método más apropiado en función de las necesidades del público.
10.	Ser capaz de aplicar competencias de TIC para utilizar el software, para procesar información y para producir contenido.	Tienen la capacidad de utilizar las TIC para buscar, evaluar y crear contenido, y cuentan con las competencias necesarias en TIC para participar en la generación y la distribución de contenido.
11.	Ser capaz de aplicar competencias de TIC para crear productos y servicios de valor social o comercial, impulsando así la	Tienen la capacidad y las competencias necesarias para crear contenido y otros servicios para empresas con espíritu emprendedor, participando así

	innovación y la iniciativa empresarial.	en la economía del conocimiento.
12.	Ser capaz de utilizar las TIC con capacidades críticas.	Pueden trascender el uso básico de las TIC, comprender el desarrollo de estas (es decir, los procesos, los mecanismos y las condiciones de desarrollo de las TIC, su propiedad, su control y la dependencia del proceso de desarrollo anterior).
13.	Colaborar con proveedores de contenido como ciudadanos activos y mundiales.	Comprenden cómo colaborar activamente con instituciones y personas en la promoción de una gobernanza basada en derechos, abierta, accesible y con múltiples partes, y la solidaridad humana, en lo relativo a la función de las bibliotecas, los archivos, los museos, los medios de comunicación y las empresas de comunicación digital.

14.	Gestionar la privacidad en el mundo virtual y en el real.	Comprenden la importancia de los derechos relacionados con la privacidad personal en el mundo virtual y el real, y los valoran, para el pleno desarrollo de la propia personalidad y para la protección de sus propios derechos, al tiempo que respetan los derechos de los demás; pueden exigir el cumplimiento de estos derechos ante posibles interferencias; tienen conciencia de la mercantilización y la monetización de los perfiles y la información personales; saben modificar la configuración y el nivel de la privacidad; saben encontrar el equilibrio en la privacidad y la transparencia, la libertad de expresión y el acceso a la información; utilizan de manera ética la información personal de otras personas y respetan la privacidad de los demás.
-----	---	--

<p>15.</p>	<p>Gestionar las interacciones con los videojuegos, por ejemplo cuando estos últimos utilizan la inteligencia artificial (IA).</p>	<p>Comprenden los beneficios y los riesgos de los juegos para el aprendizaje y el desarrollo sostenible; saben detectar los casos en los que las libertades pueden estar en peligro al hacer uso de los videojuegos; participan en la promoción del desarrollo de los videojuegos; saben cómo defender la transparencia y las auditorías de la IA y los videojuegos; están atentas a la relación de la privacidad con la interacción con la IA y los videojuegos; son conscientes de la adicción y los estereotipos negativos relacionados con los videojuegos.</p>
<p>16.</p>	<p>Interactuar con todos los servicios de contenido y comunicación para promover el acceso a la información, la libertad de expresión, el diálogo intercultural e interreligioso, la participación democrática y la igualdad de género, y luchar contra todas las formas de desigualdad, intolerancia y discriminación.</p>	<p>Son conscientes del valor de la participación social por medio de la interacción con servicios de contenido en cuanto al acceso a la información, el derecho a la expresión, la libertad de opinión (sin incurrir en discurso de odio), el diálogo intercultural, la participación en el discurso democrático y la promoción de la paz por distintos medios con conciencia ética.</p>

17.	Aplicar la alfabetización mediática e informacional a otras formas de alfabetización.	Comprenden cómo integrar las competencias de pensamiento crítico en los conocimientos básicos sobre salud, finanzas, ciencias, cuestiones interculturales y otras cuestiones sociales.
18.	Aplicar la alfabetización mediática e informacional a la resolución de problemas y la colaboración.	Reconocen las oportunidades y los desafíos para la vida relacionados con las comunicaciones; saben cómo interactuar con otras personas en el mundo real y por medio de la tecnología y los medios de comunicación para combinar la información y los conocimientos en el desarrollo de ideas y la resolución de problemas.
19.	Saber cómo reconocer y responder al discurso de odio y al contenido que promueve el extremismo violento.	Comprenden cómo el contenido puede mitigar o propagar el odio y el extremismo violento; pueden detectar el contenido discriminatorio o de odio y saben qué medidas adoptar al encontrarse con ese tipo de contenido.
	Valores y actitudes que pueden alentarse por medio de las competencias en alfabetización mediática e informacional	
20.	Diálogo intercultural e interreligioso.	

21.	Libertad de expresión y de información.
22.	Tolerancia y respeto por los derechos y la dignidad de los demás.
23.	Conciencia de uno mismo y valor de cuestionar nuestras propias creencias.
24.	Conocimiento de las normas internacionales de derechos humanos.
25.	Desarrollo sostenible, solidaridad y paz.

Extraído de: UNESCO. (2022). *Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de alfabetización mediática e informacional*, pp 20-25.

2. Cuestionario base para la investigación

Sección 1 de 4

AMI en bibliotecas de universidades públicas
✕ ⋮

En la biblioteca ¿están familiarizados con el concepto de AMI?

- Sí
- No
- En parte

¿Reconocen a los organismos o instituciones de referencia en el campo?

- Sí
- No
- Parcialmente

¿Están al tanto de las Declaraciones que la fundamentan?

- Sí
- No

¿Tienen conocimiento sobre los derechos y deberes asociados al uso de la información?

- Sí
- No
- Parcialmente

¿Están informados sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) acordados en 2015?

- Sí
- No
- Parcialmente

¿Conocen los currículum elaborados para implementar la AMI?

- Sí
- No

En su biblioteca ¿llevan adelante planes y/o actividades de formación?

- Si, de manera formal
- Si, informalmente
- No

Sección 2 de 4

Planes y/o actividades de formación desarrollados



En esta sección se indagará sobre los aspectos relacionados con los planes y/o actividades de formación desarrollados por las bibliotecas con el fin de realizar una categorización de los mismos.

¿Bajo que denominación encuadrarían las actividades o programas de formación desarrollados?

- Formación de usuarios
- Alfabetización informacional
- Alfabetización Mediática
- Alfabetización Mediática e Informacional
- Otra...

Identifique los objetivos de las actividades y/o programas de formación (*Marque todos los que correspondan y agregue otros si es necesario*)

- Capacitar a los/as usuarios/as en el uso de los recursos y servicios de la biblioteca
- Formar en habilidades de investigación académica y científica
- Promover la interacción crítica y eficaz con el contenido de las comunicaciones, las instituciones que las...
- Luchar contra la desinformación y las noticias falsas
- Promover el conocimiento de los derechos asociados a la interacción con la información y la demanda d...
- Otra...

⋮

¿Las actividades y/o programas se basan en alguno de estos modelos o propuestas?

- Modelo Kuhlthau sobre el proceso de búsqueda de información
- Modelo Big Six Skills
- Modelo Sconul Siete Pilares
- Modelo ACRL de estándares ALFIN 2000
- Modelo del estudiante alfabetizado en información
- Modelo de Alfabetización Informacional aplicada
- Modelo de seis marcos para la educación en ALFIN
- Modelo de las tres direcciones
- Modelo de aprendizaje para entorno digital
- Modelo Eval-CI
- Marco de referencia para manejo de información en educación superior de ACRL (2016)

- Modelo de aprendizaje por indagación
- Alfabetización Mediática en Bibliotecas (ALA)
- Currículum de AMI para educadores y estudiantes de UNESCO (2021)
- Ninguno
- Otra...

¿Utilizan alguno de los siguientes enfoques pedagógicos en las actividades y/o programas desarrollados?

- Aprendizaje sobre enseñanza reflexiva
- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Enfoque empírico e investigación científica

- Estudio de caso
- Aprendizaje cooperativo
- Análisis textual
- Análisis contextual
- Traducciones
- Simulaciones
- Producción
- Consulta crítica
- Método o consulta dialógica
- Ninguno
- Otra...

⋮

¿Cuáles son los principales contenidos de las actividades o programas? *(Marque todos los que correspondan y agregue otros si es necesario)*

- Caracterización y uso del catálogo
- Servicios que brinda la biblioteca
- Identificación y formulación de necesidad de información
- Búsqueda de información: fuentes, mecanismos, interpretación de resultados
- Evaluación de la información: criterios
- Gestión de la información
- Uso ético de la información. Producción y comunicación de contenidos
- Tipos de proveedores de contenido
- Funciones de los proveedores. Políticas institucionales. Condiciones de uso
- Derechos relacionados con la información
- Tipos de contenido: diferencias en el propósito, en la interpretación y en el uso

- Riesgos virtuales. Privacidad. Protección de datos
- Arquitectura de Internet. Cookies, algoritmos y filtros burbuja
- Inteligencia artificial
- Redes sociales
- Propiedad e influencia de los medios y la tecnología en los contenidos
- Desintermediación
- Desinformación, noticias falsas, discursos de odio
- Creación de productos y servicios mediáticos
- Otra...

¿Qué modalidades adopta la formación?

- Virtual
- Presencial
- Mixta

¿Qué carácter tiene la formación en relación a los planes de estudio de la universidad?

- Curricular
- Extracurricular

¿Qué porcentaje del personal está dedicado a llevar adelante actividades y/o planes de formación?

1. 100%
2. 90%
3. 80%
4. 70%
5. 60%
6. 50%
7. 40%
8. 30%
9. 20%
10. 10%

¿Qué nivel de formación tiene el personal a cargo? *(Marque todas las opciones correspondientes)*

- Sin formación bibliotecaria
- Con título terciario
- Con título universitario de pregrado
- Con título universitario de grado
- Con postítulo
- No realizó capacitaciones específicas para desarrollar su función
- Realiza capacitaciones específicas eventualmente para desarrollar su función
- Realiza capacitaciones específicas de modo regular para desarrollar su función

¿Quiénes están involucrados en las actividades y/o programas de formación? (Marque todos los que correspondan y agregue otros si es necesario)

- Personal de la biblioteca
- Docentes de la universidad
- El área de prensa y comunicación
- El área de extensión
- Colaboradores externos a la universidad
- Otra...

¿Se realizaron estudios de usuarios antes de la planificación e implementación de las actividades y/o programas?

- SI
- NO

¿Tienen mecanismos de evaluación de los planes y/o actividades?

- SI
- NO

¿Publican artículos o noticias vinculadas con alguna de estas temáticas?

- Formación de usuarios
- Alfabetización Informacional
- Alfabetización Mediática
- Alfabetización Mediática e Informacional
- No

¿Participan en alguna red o en encuentros en función de alguno de estos temas?

- Formación de usuarios
- Alfabetización Informativa
- Alfabetización Mediática
- Alfabetización Mediática e Informativa
- Ninguno de ellos

¿Cómo se han transformado estas actividades y/o programas en los últimos años?

Texto de respuesta largo

¿Proyectan modificar los planes y/o actividades de formación desarrollados?

- SI
- NO

¿De qué manera?

Texto de respuesta largo

Sección 3 de 4

Bibliotecas sin programas y/o actividades de formación.



En el caso de no contar actualmente con programas de formación, se invita a las bibliotecas a compartir sus proyecciones a futuro en ese campo.

¿Tienen proyectado llevar adelante planes o actividades de formación?

- Si
- No

¿Cuáles son las problemáticas que quisieran trabajar?

Texto de respuesta breve

¿Tienen la intención de utilizar algún modelo o estándar para su desarrollo?

Sí

No

¿Cuál o cuáles?

Texto de respuesta breve

Sección 4 de 4

Finalización de la encuesta



En primer lugar, les agradecemos por haberse tomado el tiempo para contestar esta encuesta. Confiamos en que su aporte será de gran utilidad para lograr los propósitos de esta tesina.

Además queremos invitarlos a realizar un seguimiento de nuestro trabajo, el cual incluye entre sus propósitos impulsar un proceso de reflexión e intercambio de ideas sobre las problemáticas planteadas y alentar el desarrollo de acciones de AMI en nuestras instituciones.

¿Están interesados en recibir información sobre los avances generales de la tesina?

Sí

No

3. Listado de instituciones destinatarias del cuestionario.

	Universidad	Facultades	Bibliotecas
1	Universidad Nacional del Alto Uruguay		Biblioteca
2	Universidad Nacional de las Artes	Depto. Artes Dramáticas	Biblioteca
3	Universidad Nacional Arturo Jauretche		Biblioteca Central
4	Universidad Autónoma de Entre Ríos	Ciencia y	Biblioteca Central Celia Ortíz de Montoya
5	Universidad Nacional de Avellaneda		Biblioteca
6	Universidad de Buenos Aires	Filosofía y Letras	Biblioteca Central
7		Cs. Económicas	Biblioteca Alfredo L. Palacios

8		Medicina	Biblioteca Dr. Prof. David Sevlever
9		Derecho	Biblioteca Central
10		Ciencias Exactas y Naturales	Biblioteca Central Dr. Luis F. Leloir
11		Agronomía	Biblioteca Central
12		Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Biblioteca Prof. Arq. Manuel Ignición Net
13		Cs. Sociales	Biblioteca Norberto Rodríguez Bustamante
14		Farmacia y Bioquímica	Biblioteca Dr. Juan A. Sánchez
15		Ingeniería	Biblioteca Enrique Butty
16		Psicología	Biblioteca Central
17		Cs. Veterinarias	Biblioteca
18		Odontología	Biblioteca Prof. Dr. José Arce
19	Universidad Nacional de Catamarca		Biblioteca Central Padre Antonio Larrouy
20	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires		Biblioteca Central
21	Universidad Nacional del Chaco Austral		Biblioteca
22	Universidad Nacional de Chilecito		Biblioteca
23	Universidad del Chubut		Biblioteca
24	Universidad de la Ciudad de Buenos Aires		Biblioteca Gabriel Palumbo
25	Universidad Nacional del Comahue		Biblioteca Central Francisco P. Moreno
26	Universidad Nacional de los Comechingones		Biblioteca
27	Universidad Nacional de Córdoba		Biblioteca Mayor
28		Arquitectura, urbanismo y diseño	Biblioteca Mario Fernández Ordoñez
29		Artes	Biblioteca
30		Cs. Comunicación	Biblioteca
31		Cs. Económicas	Biblioteca Manuel Belgrano
32		Cs. Exactas, Físicas y Naturales	Biblioteca Prof. Dr. Ricardo Luti
33		Cs. Médicas	Biblioteca Prof. Dr. Juan Martín

			Allende
34		Cs. Químicas	Biblioteca Dr. Aníbal A. Sanguinetti
35		Cs. Sociales	Biblioteca Lic. Víctor Guzmán
36		Filosofía y Humanidades - Psicología	Biblioteca Elma Kohlmeyer de Estrabou
37		Lenguas	Biblioteca Emile Gouiran
38		Matemática, Astronomía, Física y Computación	Biblioteca Daniel Oscar Sonzini
39		Odontología	Biblioteca Prof. Dr. Agustín Larrauri
40		Derecho	Biblioteca Dr. Ricardo C. Nuñez
41	Universidad Nacional de Cuyo		Sistema integrado de Documentación
42	Universidad de la Defensa Nacional		Biblioteca General de División (R) Don Juan Enrique Guglielmelli
43	Universidad Nacional de Entre Ríos		Sistema de Bibliotecas
44	Universidad Nacional de Formosa		Biblioteca Central Prof. Miguel D. Ivancovich
45	Universidad Nacional de General Sarmiento		Biblioteca Horacio González
46	Universidad Nacional de Hurlingham		Biblioteca Miguel Cervantes
47	Instituto Universitario de la Gendarmería Nacional Argentina		Biblioteca Calderón
48	Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina		Biblioteca Crío. Antonio Ballvé
49	Instituto Universitario de Seguridad de la Ciudad		Biblioteca
50	Instituto Universitario Patagónico de las Artes		Biblioteca
51	Universidad Nacional de José C. Paz		Biblioteca Central José A. Mondoví
52	Universidad Nacional de Jujuy		Biblioteca
53	Universidad Nacional de La Matanza		Biblioteca Leopoldo Marechal
54	Universidad Nacional de La Pampa		Biblioteca Central

55	Universidad Nacional de La Plata		Biblioteca Pública
56	Universidad Nacional de La Rioja		Sistema de Bibliotecas
57	Universidad Nacional de Lanús		Biblioteca Rodolfo Puiggrós
58	Universidad Nacional del Litoral	Cs. Jurídicas y Sociales	Biblioteca Pablo Vrillaud
59		Bioquímica, Ingeniería	Biblioteca Centralizada Dr. Ezio Emiliani
60		Arquitectura, Humanidades	Biblioteca Centralizada FHUC- FADU-ISM
61		Cs. Agrarias, Veterinaria	Biblioteca Centralizada FAVE
62		Cs. Económicas	Biblioteca FCE
63		Ingeniería Química	Biblioteca
64	Universidad Nacional de Lomas de Zamora		Biblioteca Central
65	Universidad Nacional de Luján		Biblioteca Central
66	Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo		Biblioteca Azucena Villaflor, Esther Ballestrino de Careaga y María Eugenia Ponce de Blanco
67	Universidad Nacional de Mar del Plata		Biblioteca Central
68	Universidad Nacional de Misiones		Biblioteca Humberto T. Pérez
69	Universidad Nacional de Moreno		Biblioteca
70	Universidad Nacional del Nordeste		Dirección General de Bibliotecas
71	Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires		Biblioteca Silvina Ocampo
72	Universidad Nacional del Oeste		Biblioteca
73	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco		Biblioteca Central Dr. Eduardo A. Musacchio
74	Universidad Nacional de la Patagonia Austral		Sistema de Información y Bibliotecas
75	Universidad Pedagógica Nacional		Biblioteca Central
76	Universidad Nacional de Quilmes		Biblioteca Laura Manzo
77	Universidad Nacional de Rafaela		Biblioteca

78	Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz		Biblioteca
79	Universidad Nacional de Río Cuarto		Biblioteca Central Juan Filloy
80	Universidad Nacional de Río Negro		Biblioteca Central
81	Universidad Nacional de Rosario		Red de Bibliotecas
82	Universidad Nacional de Salta		Biblioteca de Facultad
83	Universidad Nacional de San Antonio de Areco		Biblioteca
84	Universidad Nacional de San Juan		Junta de Bibliotecarios/as
85	Universidad Nacional de San Luis		Biblioteca Antonio Esteban Agüero
86	Universidad Nacional de San Martín		Biblioteca Central
87	Universidad Nacional de Santiago del Estero		Biblioteca Central
88	Universidad Nacional del Sur		Biblioteca Central
89	Universidad Tecnológica Nacional	Concepción del Uruguay	Biblioteca
90		Concordia	Biblioteca Carlos j. Benito
91		Neuquén	Biblioteca
92		Delta	Biblioteca
93		Pacheco	Biblioteca Ing. Juan Carlos Cerne
94		Haedo	Biblioteca Jorge Muntaner Coll
95		La Plata	Biblioteca Prof. Ana Moco-roa
96		Mar del Plata	Biblioteca Lic. Juana Bau
97		Mendoza	Biblioteca Central
98		Rafaela	Biblioteca Miguel A. Williner
99		Reconquista	Biblioteca Alcides R. Martínez
100		Resistencia	Biblioteca Manuel Ignacio Vargas
101		Rosario	Biblioteca Manuel Belgrano
102		San Francisco	Biblioteca DR. Antonio Lamberghini
103		San Nicolás	Biblioteca Biblión Théke Frsn
104		Santa Cruz	Biblioteca

105		Santa Fe	Biblioteca Ing. Jorge Omar Conca
106		Tierra del Fuego	Biblioteca Luis Federico Leloir
107		Trenque Lauquen	Biblioteca
108		Venado Tuerto	Biblioteca Libertad
109		Villa María	Biblioteca Gral. José de San Martín
110		Tucumán	Biblioteca Ing. Erich Conrad
111	Universidad Nacional de Tierra del Fuego		Biblioteca Universitaria Ester Liva
112	Universidad Nacional de Tres de Febrero		Biblioteca Sede Central
113	Universidad Nacional de Tucumán		Junta de Bibliotecas
114	Universidad Nacional de Villa María		Biblioteca Central Vicerrector Ricardo Alberto Podestá
115	Universidad Nacional de Villa Mercedes		Biblioteca Dr. René Favalaro

Bibliotecas que enviaron respuestas	
-------------------------------------	--

4. Plantillas para medición de variables

4.1. Plantilla para cálculo del nivel de conocimiento de AMI

En la biblioteca ¿están familiarizados con el concepto de AMI?	¿Reconocen a los organismos o instituciones de referencia en el campo?	¿Están al tanto de las Declaraciones que la fundamentan?	¿Conocen los currículos elaborados para implementar la AMI?		
Si: 5	Si: 2,5	Si: 2,5	Si: 5	Puntaje	Nivel
En parte: 2,5	Parcialmente: 1,25	Parcialmente: 1,25	En parte: 2,5		
No: 0	No: 0	No: 0	No: 0		
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo

No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
No	No	No	No	0	Muy bajo
En parte	No	No	No	2.5	Muy bajo
En parte	No	No	No	2.5	Muy bajo
En parte	No	No	No	2.5	Muy bajo
No	Si	No	No	2.5	Muy bajo
No	Si	No	No	2.5	Muy bajo
En parte	Parcialmente	No	No	3,75	Bajo
En parte	No	Parcialmente	No	3,75	Bajo
En parte	No	Parcialmente	No	3,75	Bajo
En parte	Parcialmente	Parcialmente	No	5	Bajo
En parte	Si	No		5	Bajo
En parte	No	Si	No	5	Bajo
En parte	Parcialmente	Parcialmente	No	5	Bajo
No	Si	Si	No	5	Bajo
En parte	Si	No	No	5	Bajo
En parte	Parcialmente	Parcialmente	No	5	Bajo
En parte	Parcialmente	Parcialmente	No	5	Bajo
Si	Parcialmente	No	No	6.25	Medio
En parte	Si	Parcialmente	No	6.25	Medio
Si	Parcialmente	Parcialmente	No	7.5	Medio
Si	No	Si	No	7.5	Medio
En parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	7.5	Medio
En parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	7.5	Medio
En parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	7.5	Medio
En parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	7,5	Medio
En parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	7,5	Medio
Si	Si	Parcialmente	No	8,75	Medio
Si	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	10	Alto
En parte	Si	Si	Parcialmente	10	Alto
En parte	Si	Si	Parcialmente	10	Alto
Si	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	10	Alto
Si	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	10	Alto
En parte	Parcialmente	Parcialmente	Sí	10	Alto
Si	Parcialmente	Si	Parcialmente	11.75	Alto
Si	Parcialmente	Si	Parcialmente	11.75	Alto
Si	Si	Si	Parcialmente	12.5	Muy alto
Si	Parcialmente	Parcialmente	Sí	12.5	Muy alto
Si	Si	Si	Parcialmente	12,5	Muy alto

Si	Parcialmente	Si	Sí	13,75	Muy alto
Si	Si	Si	Sí	15	Muy alto
Si	Si	Si	Sí	15	Muy alto
Si	Si	Si	Sí	15	Muy alto
Si	Si	Si	Sí	15	Muy alto
Si	Si	Si	Sí	15	Muy alto

4.2. Plantilla para cálculo del nivel de formación brindado.

1: ¿A qué nivel de formación pertenecen los principales contenidos de las actividades o programas? ¿Cuántos corresponden a cada tipo?

2: ¿Cuántos objetivos de las actividades y/o programas de formación brindadas corresponden a cada nivel?

3: ¿Cuántos modelos o propuestas de formación usan para realizar las actividades y/o propuestas? ¿A qué nivel de formación corresponden?

4: ¿Bajo qué denominación se encuadran las actividades o programas de formación desarrollados?

5: ¿Utilizan alguno de los siguientes enfoques pedagógicos en las actividades y/o programas desarrollados? ¿Cuántos?

6: Nivel obtenido.

1	2	3	4	5	6
FU 2 - ALFIN 1	FU - ALFIN - AMI 2		FU		FU
FU 2 - ALFIN 1 - AMI 1	FU - ALFIN		FU		FU
FU 2 - ALFIN 1 - AMI 1	FU - ALFIN		FU - ALFIN	1	FU
FU 2 - ALFIN 1	FU - AMI 1	ALFIN 1	FU	1	FU
FU 2	FU		FU	1	FU
FU 2 - ALFIN 1 - AMI 1	FU	ALFIN 2	FU		FU
FU 2	FU - ALFIN		FU		FU

FU 2 - ALFIN 1	FU - ALFIN	ALFIN 1	FU	1	FU
FU 2 - ALFIN 2 - AMI 1	FU		FU		FU
	FU - ALFIN		FU - ALFIN		FU
FU 2	FU	ALFIN 1	FU - ALFIN		FU
FU 2	FU - ALFIN - AMI 3		FU		FU
FU 2 - ALFIN 5 - AMI 3	FU	ALFIN 1	FU - ALFIN	1	ALFIN B
FU 2 - ALFIN 4 - AMI 3	FU - AMI 1		FU - ALFIN - AMI	4	ALFIN B
FU 2 - ALFIN 2	FU - ALFIN		FU	3	ALFIN B
FU 2 - ALFIN 2	FU - ALFIN	ALFIN 2 - AME - AMI	FU	2	ALFIN B
FU 2 - ALFIN 2	FU - ALFIN		FU - ALFIN		ALFIN B
FU 2 - ALFIN 2 - AMI 2	FU - ALFIN - AMI 1		ALFIN	2	ALFIN B
FU 1 - ALFIN 1 - AMI 3	FU - ALFIN - AMI 1	ALFIN 1	FU		ALFIN B
FU 2 - ALFIN 1 - AMI 1	FU - ALFIN 2 - AMI 1		ALFIN	2	ALFIN B
FU 2 - ALFIN 2 - AMI 1	FU - ALFIN	ALFIN 1 - AME	FU - ALFIN	2	ALFIN B
FU 2 - ALFIN 2	FU - ALFIN	ALFIN 3	ALFIN - AMI	3	ALFIN B
FU 2 - ALFIN 3	FU - ALFIN		FU		ALFIN M
FU 2 - ALFIN 3 - AMI 1	FU - ALFIN		FU - ALFIN		ALFIN M
FU 2 - ALFIN 3 - AMI 2	FU - ALFIN - AMI 1		FU - ALFIN	3	ALFIN M
FU 2 - ALFIN 3 - AMI 2	FU - ALFIN - AMI 2	AME	FU - AMI	5	ALFIN M
FU 2 - ALFIN 4 - AMI 2	FU - ALFIN		ALFIN		ALFIN M
FU 2 - ALFIN 4 - AMI 1	FU - ALFIN		ALFIN		ALFIN M
FU 2 - ALFIN 4 - AMI 7	FU - ALFIN - AMI 1		FU		ALFIN M
FU 2 - ALFIN 4 - AMI 2	FU - ALFIN - AMI 1		FU	1	ALFIN M
FU 2 - ALFIN 4	FU - ALFIN - AMI 3	ALFIN 1 - AMI	ALFIN		ALFIN M
FU 2 - ALFIN 4 - AMI 2	FU - ALFIN - AMI 2	ALFIN 3	FU - ALFIN	2	ALFIN M
FU 1 - ALFIN 4 - AMI 1	FU - ALFIN - AMI 1	ALFIN 4 - AME	FU	4	ALFIN M
FU 2 - ALFIN 5 - AMI 1	FU - ALFIN		FU		ALFIN M

FU 2 - ALFIN 5 - AMI 2	FU - ALFIN - AMI 1		ALFIN	7	ALFIN M
ALFIN 5 - AMI 6	FU - ALFIN - AMI 1	ALFIN 1	ALFIN	2	ALFIN A
FU 2 - ALFIN 5 - AMI 3	FU - ALFIN - AMI 2	ALFIN 2	FU - ALFIN	1	ALFIN A
FU 2 - ALFIN 5 - AMI 3	FU - ALFIN - AMI 3	ALFIN 2	FU - ALFIN	3	ALFIN A
FU 1 - ALFIN 5 - AMI 2	FU - ALFIN - AMI 3	ALFIN 2	ALFIN	3	ALFIN A
ALFIN 5 - AMI 5	ALFIN - AMI 3	ALFIN 2	ALFIN	3	AMI B
FU 2 - ALFIN 5 - AMI 7	FU - ALFIN - AMI 2	ALFIN 2	ALFIN	5	AMI B
FU 2 - ALFIN 5 - AMI 8	FU - ALFIN - AMI 2	AMI	AMI	-	AMI M
FU 2 - ALFIN 5 - AMI 6	FU - ALFIN - AMI 3	ALFIN 2 - AME	FU - ALFIN - AMI	-	AMI M
FU 2 - ALFIN 5 - AMI 9	FU - ALFIN - AMI 3	ALFIN 4 - AME	FU - ALFIN - AMI	7	AMI M
FU 2 - ALFIN 5 - AMI 9	FU - ALFIN - AMI 3	ALFIN 2 - AME	FU - ALFIN - AMI	4	AMI M
ALFIN 4 - AMI 5	AMI 3	AME - AMI	AMI	3	AMI A
FU 2 - ALFIN 2 - AMI 6	FU - ALFIN - AMI 3	AMI	FU - ALFIN - AMI	1	AMI A
FU 2 - ALFIN 4 - AMI 7	FU - ALFIN - AMI 3	ALFIN 3 - AME - AMI	FU - ALFIN - AMI	3	AMI A

4.3. Plantilla para cálculo del nivel de implementación de AMI

1: ¿Incluye contenidos AMI?

2: ¿Cuántos?

3: ¿Incluye objetivos compatibles con AMI?

4: ¿Cuántos?

5: ¿Adopta modelo AMI/UNESCO?

6: ¿Adopta la denominación AMI?

7: ¿Usa al menos un enfoque pedagógico vinculado con AMI?

8: Valoración

1	2	3	4	5	6	7	8
NO		NO	-	NO	NO	SI	Muy bajo
NO		NO		SI	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	NO	NO	Muy bajo
NO		NO		NO	SI	SI	Muy bajo
SI	2	NO	-	NO	NO	NO	Bajo
NO		SI	2	NO	NO	NO	Bajo
SI	1	NO		NO	NO	NO	Bajo
SI	1	NO		NO	NO	NO	Bajo
NO		SI	1	NO	NO	NO	Bajo
NO		SI	3	SI	NO	NO	Bajo
SI	3	NO		NO	NO	NO	Bajo
SI	1	NO		NO	NO	NO	Bajo
SI	1	NO		NO	NO	NO	Bajo
NO		SI	1	NO	NO	SI	Bajo
SI	1	NO		NO	NO	NO	Bajo
SI	1	NO		NO	NO	NO	Bajo
NO		SI	3	NO	NO	NO	Bajo
NO		SI	1	NO	NO	NO	Bajo
SI	3	NO		NO	NO	NO	Bajo
SI	6	SI	1	NO	NO	NO	Medio
SI	2	SI	2	NO	NO	NO	Medio
SI	2	SI	1	NO	NO	NO	Medio
SI	3	SI	1	NO	SI	SI	Medio
SI	1	SI	2	NO	NO	SI	Medio
SI	2	SI	2	NO	NO	SI	Medio
SI	2	SI	2	NO	NO	SI	Medio
SI	3	SI	3	NO	NO	SI	Medio
SI	2	SI	3	NO	NO	SI	Medio
SI	2	SI	1	NO	NO	NO	Medio
SI	3	SI	1	NO	NO	NO	Medio
SI	2	SI	2	NO	SI	SI	Medio
SI	5	SI	3	NO	NO	SI	Alto
SI	7	SI	2	NO	NO	SI	Alto
SI	8	SI	3	SI	SI	NO	Alto
SI	6	SI	3	NO	SI	NO	Alto
SI	9	SI	3	NO	SI	SI	Alto

SI	9	SI	2	NO	SI	SI	Alto
SI	6	SI	3	SI	SI	SI	Muy alto
SI	6	SI	3	SI	SI	SI	Muy alto
SI	7	SI	3	SI	SI	SI	Muy alto

4.4. Plantillas para cálculo del nivel de desarrollo de los programas.

Modalidad	M: 88,88	V: 11,11
Carácter	C: 44,44	E: 55,55
Personal dedicado a la formación	En colaboración (Total): 44,44	Sólo personal de la biblioteca: 55,55
	En combinación con docentes: 11,11	
	En combinación con docentes y otras áreas: 11,11	
	En combinación con docentes y colaboradores externos: 11,11	
	Con otras áreas: 11,11	
Porcentaje del personal dedicado	Menos de 50: 55,55	50 o más: 44,44
Nivel de formación	Con título: 100	Sin título: 11,11
Nivel máximo	Terciario o de Pregrado: 11,11	
	Grado: 55,55	
	Postítulo: 33,33	
Capacitaciones	RR: 66,66	NO: 33,33
Estudios previos	SI: 55,55	NO: 44,44
Evaluación	SI: 88,88	NO: 11,11
Publicaciones	SI: 66,66	NO: 33,33
	FU: 11,11	
	ALFIN: 22,22	
	FU+ALFIN: 11,11	
	FU+ALFIN+AMI: 11,11	
	ALFIN +AMI: 11,11	
Participación en redes	SI: 55,55	NO: 44,44
	FU: 11,11	
	ALFIN: 33,33	
	FU+ALFIN: 11,11	

Inserción Institucional

1. Modalidad (Virtual: V - Mixta: M - Presencial: P)
2. Carácter (Extracurricular (E): 0 - Curricular C: 2,5)
3. Colaboración (NO: 0 - Docentes (D): 0,33 - Otras áreas (A): 0,33 - Externos)

(E): 0,33)

Preparación del personal

4. Porcentaje del personal implicado en la formación específica.
5. Formación: Título y nivel máximo: (Sin título (S/T): 0 - Con título (C/T): Terciario (T): 0,50 - Pregrado (P): 0,50 - Grado (G): 1 - Postítulo (PO): 1,25)
6. Realiza capacitaciones: NO: 0 – No contesta (N/C): 0 - Realiza eventualmente (RE): 0,75 - Realiza regularmente (RR): 1,25

Planificación y evaluación

7. Realizó estudios previos: NO: 0 - SI: 1,5
8. Tiene mecanismos de evaluación: NO: 0 - SI: 1,5

Producción e intercambio

9. Publica artículos y/o noticias: NO: 0 - FU: 0 - ALFIN: 0.25 - AMI: 0.5
10. Participa en redes y/o encuentros: NO: 0 - FU: 0 - ALFIN: 0.25 - AMI: 0.5

	Inserción...			Preparación...			Planificación		Producción...		Total	Nivel
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	M	E	NO	10	C/T (T)	RR	NO	SI	ALFIN - AMI	FU - ALFIN		
		0	0		0.50	1.25	0	1.5	0.5	0.25	4	Medio
2	M	C	NO	20	C/T (G)	N/C	SI	SI	ALFIN	ALFIN		
		2.5	0		1	0	1.5	1.5	0.25	0.25	7	Alto
3	M	E	NO	30	C/T (P, G)	N/C	NO	SI	NO	NO		
		0	0		1	0	0	1.5	0	0	2.5	Bajo
4	M	C	NO	50	C/T (P, G)	RR	NO	NO	FU - ALFIN	NO		
		2.5	0		1	1.25	0	0	0.25	0	5	Medio
5	M	C	SI (D)	20	C/T (P, G, PO)	RE - RR	NO	SI	NO	ALFIN		
		2.5	0.33		1.25	1.25	0	1.5	0	0.25	7.08	Alto
6	V	C	SI (D,A,A)	100	C/T (P, G)	RR	SI	SI	FU	FU		
		2.5	1		1	1.25	1.5	1.5	0	0	8.75	Alto
Subt. 1	-	10	1.33	-	5.75	5	3	7.5	1	0.75	34.33/60	57.21%
7	M	E	SI (A, A)	10	C/T (G)	N/C	SI	SI	NO	NO		
		0	0.66		1	0	1.5	1.5	0	0	4.66	Medio
8	M	E	NO	90	C/T (T, G, PO)	RR	SI	SI	ALFIN	NO		
		0	0		1.25	1.25	1.5	1.5	0.25	0	5.75	Medio
9	M	E	SI (D, E)	60	S/T C/T (T, P, G, PO)	RR	SI	SI	FU - ALFIN - AMI	ALFIN		

		0	0.66		1.25	1.25	1.5	1.5	0.5	0.25	6.91	Alto
Subt. 2		0	1.33		3.5	2.5	4.5	4.5	0.75	0.25	17.33/30	57.76%
Total		10 /22.5	2.66/9		9.25/11,25	7.5/11,25	7.5/13,5	12/13,5	1.75/4.5	1/4.5	51.66/90	57.4%
%		44.44	29.55		82.22	66.66	55.55	88.88	38.88	22.22		