DIRECTRIUS

DIRECTRIUS

sobre l'alfabetització informacional per a l'aprenentatge permanent

Col·legi Oficial
de Bibliotecaris-
Documentalistes
de Catalunya

DIRECTRIUS

sobre l'alfabetització informacional per a l'aprenentatge permanent

D I R E C T R I U S

sobre l'alfabetització informacional per a l'aprenentatge permanent

Per

Jesús Lau
President de la Secció d'Alfabetització Informacional de l'IFLA
jlau@uv.mx / www.jesuslau.com
Universidad Veracruzana / DGB / USBI VER
www.uv.mx/usbi_ver
Boca del Río, Veracruz, Mèxic
15 d'octubre del 2005

Traductor: Carles Sierra
Revisió de la traducció: Carme Cantos, Cristina Galí, Mercè Muntada i Amadeu Pons

Col·legi Oficial
de Bibliotecaris-
Documentalistes
de Catalunya

Col·lecció: Directrius
Coordinador de la col·lecció: Amadeu Pons
Títol original: *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*
Editat pel Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya
Disseny gràfic i maquetació: clic traç, sccl
Barcelona, desembre 2009

Resum

Les Directrius Internacionals sobre l'Alfabetització Informacional han estat compilades per la Secció d'Alfabetització Informacional (InfoLit) de la Federació Internacional d'Associacions de Bibliotecaris i Biblioteques (IFLA) amb el propòsit de proporcionar una estructura pràctica per a aquells professionals de la informació que necessiten o estan interessats a endegar un programa d'alfabetització informacional. Les Directrius ajudaran els professionals de la informació que treballen en programes educatius d'educació bàsica i educació superior en les seves iniciatives per cobrir els actuals requisits d'alfabetització informacional. Amb tot, la majoria d'aquests conceptes, principis i procediments és aplicable, amb uns mínims ajustos, a qualsevol tipus de biblioteca. Els professionals de la informació que treballen a biblioteques de tota mena han de tenir com a un dels seus principals objectius institucionals poder orientar els esforços dels usuaris en l'adquisició de competències formatives. Aquestes habilitats són vitals per a l'aprenentatge permanent, la inserció laboral i la comunicació interpersonal quotidiana de qualsevol ciutadà, des d'una persona que necessita informació sobre serveis sanitaris per a algú de qui en tingui cura, fins a un estudiant que necessita informació específica per tal de completar una tasca.

Sumari

Agraïments 7

Introducció 8

I. Conceptes d'alfabetització informacional 11

II. Alfabetització informacional i aprenentatge permanent 18

III. Estàndards internacionals 23

IV. Compromís institucional 28

V. Pla d'acció 32

VI. Gestió de l'ensenyament i l'aprenentatge 38

VII. Formació del personal 44

VIII. Teories de l'aprenentatge 48

IX. Valoració de l'aprenentatge 55

X. Definicions de conceptes bàsics 62

XI. Bibliografia general 67

Agraïments

Aquestes Directrius es van sotmetre a revisió pública durant el període de setembre de 2004 a març de 2005. L'autor ha rebut comentaris, suggeriments i paràgrafs nous de diferents professionals de la informació d'arreu del món. Cada idea rebuda ha estat avaluada d'acord amb els objectius de les Directrius, excloent-ne tan sols aquelles que quedaven fora del seu abast o no es podien incloure per limitacions de temps. Gràcies a aquestes contribucions, el segon esborrany és un document més complet. És també una reflexió més clara sobre les necessitats de la comunitat bibliotecària internacional pel que fa a l'alfabetització informacional. Les primeres reaccions han vingut per part dels més de 120 participants de la Sessió de Debat Obert de l'IFLA celebrada a Buenos Aires. Un segon grup de suggeriments procedeixen de les més de 50 persones que van contactar directament amb mi mitjançant el correu electrònic. Un tercer grup d'esmenes són obra dels qui van aportar contribucions més àmplies o revisions específiques a les Directrius. Els seus noms estan inclosos, amb un agraïment especial, en la següent llista, ordenada d'acord amb una estimació de les seves contribucions.

- Jesús Cortés (UACJ/Mèxic) va fer la primera revisió de tot l'esborrany
- Forest Woody Horton, Jr. (EUA) va contribuir amb diversos paràgrafs nous en relació amb l'alfabetització informacional i l'aprenentatge permanent
- Thomas Kirk (EUA) va proporcionar una revisió detallada del document sencer
- Sylvie Chevillotte (França) va revisar i millorar el capítol 3
- El Comitè Assessor per a l'Alfabetització Informacional d'SCONUL (encapçalat per Liz Hart, del Regne Unit), va proporcionar un inestimable conjunt de recomanacions per a tots els capítols
- Ángela Peragallo i els membres del Grupo Programa de Educación en Información de la Universidad de Antofagasta (Xile) van fer una revisió parcial del document i hi van fer contribucions conceptuals
- Geoff Walton (Gran Bretanya) hi va contribuir amb recomanacions per a totes les seccions
- Berenice Mears (Mèxic) va fer suggeriments generals per al document
- Viggo Gabriel Borg Pedersen (Noruega) va enviar comentaris d'avaluació i assessorament
- Jayme Spencer, Hildy Benham i Alison Armstrong (Egipte) van oferir comentaris generals
- Olle Rimsten (Suècia) va col·laborar amb alguns comentaris generals sobre el document
- Christina Tovoté (Suècia) va oferir comentaris generals sobre el capítol 4
- Carol Elliott (EUA) va editar el document sencer en anglès
- Leonardo Machett (Colòmbia) va revisar la versió en castellà

Introducció

L'alfabetització informacional és un factor clau en l'aprenentatge permanent. És el primer pas per a l'assoliment dels objectius educatius de qualsevol persona que estigui aprenent.El desenvolupament d'aquestes competències s'ha de produir al llarg de tota la vida dels ciutadans, i especialment durant la seva etapa educativa, moment en què els bibliotecaris, com a part de la comunitat d'aprenentatge i com a experts en la gestió de la informació, han d'assumir el paper principal a l'hora de facilitar l'alfabetització informacional. Mitjançant la creació, juntament amb els professors, de programes integrats al currículum, els bibliotecaris han de contribuir activament al procés educatiu dels estudiants en els seus esforços per millorar o desenvolupar les habilitats, coneixements i valors necessaris per esdevenir persones capaces d'aprendre durant tota la vida.

Aquestes Directrius són un model conceptual per guiar la creació de programes d'Alfabetització Informacional (AI) a biblioteques acadèmiques i escolars, per bé que molts dels principis es poden aplicar a la biblioteca pública. El document proporciona informació per estructurar les iniciatives en AI d'educadors, bibliotecaris i dinamitzadors d'informació a escala internacional, especialment a països on l'alfabetització informacional es troba en les primeres etapes de desenvolupament. És també de valor per a qualsevol que hagi d'endegar un programa d'AI i necessiti una estructura conceptual, amb independència de la seva ubicació geogràfica.

FINANÇAMENT

El capital inicial per al projecte de les Directrius Internacionals sobre l'Alfabetització Informacional el va aportar l'IFLA, organització a la qual pertany la Secció d'Alfabetització Informacional. La Universidad Veracruzana i l'autor responsable del projecte de compilació de les Directrius sobre AI hi van aportar fons complementaris. El darrer pas, la traducció i la promoció d'aquestes Directrius, es va completar amb la generosa contribució de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO).

RECOPILACIÓ

Els principis, procediments, recomanacions i conceptes que apareixen al document són una compilació de diferents documents internacionals relacionats amb l'alfabetització informacional. La major part del contingut es basa en experiències que han publicat algunes associacions bibliotecàries nacionals: l'extens treball de l'Association of College & Research Libraries (ACRL), les primeres i fonamentals contribucions de l'American Association of School Librarians (AASL), el treball realitzat pel projecte Big Blue, els models de resolució de problemes de l'alfabetització informacional dels Big Six, detallats per Eisenberg i Berkowitz (1990), associacions totes elles dels Estats Units; la contribució de la Society of College, National and University Libraries (SCONUL) del Regne Unit; l'Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, i les contribucions de l'Encuentro Mexicano sobre Habilidades Informativas.

ÚS DE LES DIRECTRIUS

Aquestes Directrius sobre alfabetització informacional poden ser revisades, canviades o adaptades pels bibliotecaris en funció de les necessitats de les seves institucions per tal que els seus elements s'ajustin millor a les seves realitats nacionals o locals, ja que els pressupostos, les polítiques, els procediments o prioritats poden ser diferents. L'únic requisit de drets d'autor pel que fa a aquest document és que sigui citat. Les Directrius serveixen com a llista de comprovació durant la planificació i implementació d'un programa d'AI, o per reforçar un treball previ. Els professionals de la informació han de tenir en compte que han de fer el possible amb els recursos de què disposin. És millor fer alguna cosa que no pas esperar a la creació d'un programa d'alfabetització informacional perfecte.

ESTRUCTURA DE LES DIRECTRIUS

El document està dividit en deu capítols que abasten tots els àmbits del treball en alfabetització informacional, incloent-hi una definició de conceptes, una proposta d'estàndards en AI, una secció sobre l'obtenció d'un compromís institucional, la gestió del procés d'aprenentatge (incloent-hi la formació del personal) i teories educatives (entre altres temes bàsics sobre com implementar el programa), com també una llista de termes relacionats amb l'alfabetització informacional i les seves definicions i una bibliografia per lectures addicionals. En la majoria dels casos, cada tema presenta una petita introducció, seguida de paràgrafs de text amb punts destacats i un resum gràfic dels processos implicats. La redacció és senzilla i esquemàtica per a una fàcil lectura.

I

CONCEPTES D'ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL

CONCEPTES D'ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL

És important conèixer els diferents conceptes[1] relacionats amb les competències informacionals (o informatives) per tal de poder identificar una direcció clara per a un programa d'AI. Aquesta secció conté una breu definició de termes rellevants, seguida dels conceptes clau en alfabetització informacional.[2]

QUÈ ÉS INFORMACIÓ?

Informació és un recurs que té diferents definicions, en funció del format i el mitjà utilitzat per emmagatzemar-la i/o transferir-la com també de la disciplina que la defineix. Case (2002) en dóna una definició més àmplia. Aquí, el terme és sinònim de:

- Coneixement recollit
- Experiència humana estructurada
- Una font que pot proveir d'un nombre immens de dades
- Un recurs que adopta diferents formats, recipients, mitjans de transferència i mètodes de distribució
- Persones: família, amics, tutors, companys d'estudi
- Institucions; per exemple, professionals del servei nacional de salut o centres d'ajuda

NECESSITAT D'UN ÚS EFECTIU DE LA INFORMACIÓ

La informació ha esdevingut una font vital per a les economies mundials, i és, sens dubte, el component bàsic de l'educació. És un element vital per al canvi científic i tecnològic. També representa diferents reptes per a individus de tota condició: estudiants, treballadors i ciutadans de tot tipus. L'actual sobrecàrrega d'informació exigeix persones que validin i avaluïn la informació per comprovar-ne la validesa. La informació per si mateixa no fa que les persones estiguin formades. La informació és, sens dubte:

- Un element vital per a la creativitat i la innovació
- Un recurs bàsic per a l'aprenentatge i el pensament humà
- Un recurs clau en la creació de ciutadans més ben informats
- Un factor que permet als ciutadans obtenir millors resultats en les seves vides acadèmiques, en relació amb la salut i en el treball
- Un recurs important per al desenvolupament socioeconòmic

[1] Una cerca amb *Scirus*, amb els termes *IL* i *concept*, entre 1994 i 2005, proporciona 1.765 resultats.
[2] Per a més informació, vegeu Bawden (2001) i Owusu-Ansah (2003).

QUÈ ÉS L'ALFABETITZACIÓ?

La definició bàsica del terme anglès *literacy* és «condició de lletrat, culte", segons el *Chambers English dictionary* (2003). D'altra banda, aquesta obra de consulta defineix *literate* com a «...instruït, capaç de llegir i d'escriure; tenir una capacitat en o amb...» (p. 1856). En argot educatiu, «alfabetització bàsica» fa referència a les habilitats clàssiques o tradicionals de llegir, escriure i realitzar operacions i càlculs numèrics; aquestes habilitats s'aprenen, en gairebé totes les societats, dins de l'ensenyament primari i secundari, principalment a escoles públiques o privades, tot i que de vegades s'aprenen a la pròpia llar o al centre comunitari.

ALTRES CONCEPTES D'ALFABETITZACIÓ RELACIONATS AMB L'ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL

L'alfabetització informacional està relacionat amb altres tipus d'alfabetització, però cal diferenciar-lo d'ells, especialment dels referents a les tecnologies de la informació: alfabetització digital, alfabetització en xarxes o Internet, alfabetització informàtic i alfabetisme en mitjans de comunicació (Bawden, 2001). Els dos darrers tipus són definits clarament per Horton (Horton, 2004) de la manera següent:

- **Alfabetització informàtica.** Coneixements i habilitats necessaris per comprendre les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), incloent-hi el maquinari, el programari, sistemes, xarxes (locals i Internet) i tots els altres components dels sistemes informàtics i de telecomunicació.

- **Alfabetització en mitjans de comunicació.** Coneixements i habilitats necessaris per comprendre tots els mitjans i formats en què es creen, s'emmagatzemen, es comuniquen i es presenten les dades, la informació i el coneixement, com ara diaris impresos, revistes, ràdio, retransmissions de televisió, cable, CD-ROM, DVD, telèfons mòbils, diferents formats de text, fotografies i gràfics.

EL CONCEPTE D'ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL

Hi ha diverses definicions acceptades per diferents autors i associacions. L'American Association of School Librarians (AASL), precursora en aquest àmbit, i l'Association for Educational Communications and Technologies afirmen que «l'alfabetització informacional és la capacitat de trobar i utilitzar la informació, la pedra angular d'un aprenentatge permanent» (Byerly i Brodie, 1999). Sota el component d'alfabetització informacional, l'AASL afirma que «un estudiant alfabetitzat informacionalment accedeix a la informació de manera eficaç i eficient, l'avalua de manera crítica i competent i la utilitza de forma creativa i precisa» (Byerly i Brodie, 1999). Els usuaris «haurien de tenir tant les estratègies per recopilar informació com el pensament crític per seleccionar, discriminar, sintetitzar i presentar la informació de noves maneres per tal de resoldre problemes de la vida quotidiana» (Byerly i Brodie, 1999). Aquesta definició d'alfabetització informacional va més enllà de les habilitats d'ús en la biblioteca i més enllà d'estratègies i habilitats particulars, fins arribar a la capacitat d'utilitzar informació complexa de diverses fonts per tal de desenvolupar un pensament o resoldre problemes (Kuhlthau, 1999).

UNA DEFINICIÓ D'ÚS GENERAL

Durant anys s'ha mirat de definir «alfabetització informacional», sobretot per part de bibliotecaris o professionals relacionats amb la biblioteconomia, i hi ha més semblances que diferències en aquestes definicions (Owusu-Ansah, 2003). La més utilitzada i citada és l'adoptada per l'American Library Association (ALA, 1998): «Perquè una persona es consideri alfabetitzada informacionalment ha de ser capaç de localitzar, avaluar i utilitzar eficaçment la informació que necessita. Els individus alfabetitzats informacionalment són aquells que han après a aprendre». I saben com aprendre perquè saben com està organitzat el coneixement, com trobar informació, com fer servir la informació de manera que altres també en puguin aprendre (Byerly i Brodie, 1999). «Amb independència de les consideracions semàntiques que assumim per al terme de l'alfabetització informacional, la definició de l'ALA és prou àmplia per abastar tot el ventall de competències informacionals, des de la saviesa tradicional dels esquimals fins als motors de cerca d'alta tecnologia, i que probablement sigui aplicable durant diverses dècades» (Campbell, 2004).

COMPETÈNCIES INFORMATIVES

Un ciutadà competent, ja sigui un estudiant, un professional o un treballador, és capaç de reconèixer les seves necessitats d'informació, sap com localitzar la informació que necessita, identificar-ne l'accés, recuperar-la, avaluar-la, organitzar-la i utilitzar-la. Per ser competent en informació, hom ha de saber com treure profit de l'univers del coneixement i incorporar l'experiència d'altres al seu propi bagatge. Una persona així ha de ser capaç, segons McKenzie, de:

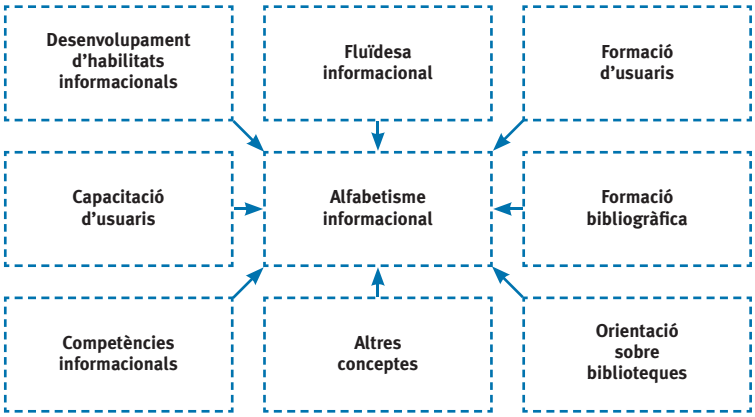
- *Explorar*: la capacitat de localitzar la informació pertinent, filtrar-la, classificar-la i seleccionar-la
- *Interpretar*: la capacitat de convertir les dades i la informació en coneixement i enteniment
- *Crear noves idees*: desenvolupar nous conceptes

ACCIONS BIBLIOTECÀRIES QUE CONTRIBUEIXEN A L'ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL

Hi ha diversos termes que formen part del concepte de l'alfabetització informacional (AI) o hi contribueixen. Cadascun té el seu propi contingut semàntic, a més de les diferències caracteritzades pel tipus d'habilitats, el nivell, les categories d'aprenentatge i els mètodes de formació. Atès que abasta molts conceptes diferents, el terme ha evolucionat més enllà dels primers programes centrats en les habilitats informacionals per arribar al concepte actual d'AI. Mentre que la formació per a l'ús de les biblioteques posa l'èmfasi en la localització dels materials de la biblioteca, el concepte d'alfabetització informacional s'enfoca vers les estratègies d'informació, i per altra banda es fa servir, a més, el concepte d'AI per descriure el procés de cerca de la informació i la capacitat de fer servir aquesta informació. Cal insistir, doncs, que l'alfabetització informacional s'orienta més cap a l'ús de la informació que no pas cap a les habilitats bibliogràfiques; és a dir, els estudiants han de desenvolupar competències informacionals per tal d'esdevenir persones capaces d'aprendre eficaçment. Alguns dels conceptes relacionats amb l'AI són (al glossari trobareu definicions addicionals):

- Fluïdesa informacional - Capacitat o domini de les competències informacionals
- Formació d'usuaris - Mètode general per ensenyar als usuaris l'accés a la informació
- Formació sobre l'ús de les biblioteques - Centra l'atenció en habilitats per a la biblioteca
- Formació bibliogràfica - Formació de l'usuari en la cerca i recuperació de la informació
- Competència informacional - Combinació d'habilitats i objectius de l'alfabetització informacional
- Habilitats informacionals - Se centra en les destreses informacionals
- Desenvolupament d'habilitats informacionals - El procés de facilitar les capacitats informacionals

Figura 1. El concepte d'alfabetització informacional



ENFOCAMENT CONSTRUCTIVISTA

Les habilitats bàsiques en una biblioteca –localitzar i accedir a la informació– no són les mateixes que les del pensament d'alt nivell: com s'ha d'avaluar, interpretar i utilitzar la informació. Els mètodes d'aprenentatge permanent i les teories educatives han influenciat la formació per a l'alfabetisme informacional. L'enfocament constructivista se centra en els estudiants que fan servir la informació per resoldre un problema i crear així un nou coneixement mitjançant la investigació activa i la reflexió, en comptes de memoritzar dades impartides a l'aula. Aquesta aproximació pedagògica, que requereix un alfabetisme informacional, permet que els estudiants es converteixin en alumnes qualificats. Per altra banda, l'alfabetització informacional es basa o s'hauria de basar en un aprenentatge centrat en els recursos, el descobriment de la informació i la formació basada en el fet de qüestionar i resoldre problemes. La qüestió fonamental, per al professional de la informació, és intentar convertir-se en un individu amb grans habilitats pedagògiques, utilitzant una varietat d'enfocaments apropiats per tal de fer possibles els resultats d'aprenentatge esperats, capacitar els estudiants per realitzar l'avaluació i reconèixer tants estils d'aprenentatge i enfocaments com realment els sigui possible (Walton, 2004). Aquesta aproximació «triangulada» l'esmenta també Bligh (2000).

TRADUCCIÓ DEL TERME

La traducció del terme de l'anglès a d'altres llengües és difícil, motiu pel qual els professionals de la informació dels diferents països haurien de considerar quines paraules li atorguen el significat correcte per tal d'evitar un rebuig semàntic per part de les seves comunitats d'aprenentatge.
En castellà, la traducció literal d'«information literacy» està estretament relacionada amb el concepte general d'«alfabetització». A diferència del cas català, la traducció literal «alfabetización informacional» no agrada gaire a professors i acadèmics en particular per la seva afinitat amb les habilitats més aviat bàsiques de llegir i escriure. El terme més comunament acceptat en castellà és «Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI)», una denominació que, en comptes de fer servir un substantiu, posa èmfasi en el procés. Un repte semàntic semblant es produeix també en el cas del francès, on encara estan en procés de trobar una expressió acceptada. La majoria dels països utilitzen la traducció literal del terme anglès «literacy» (alfabetització), mentre que d'altres opten per posar èmfasi a «competency» (competència).

BIBLIOGRAFIA

ACRL (2004). *Information literacy in action* [en línia].
http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/resources/inaction/action.cfm.
[Consulta: 26 juliol 2004].

American Association of School Librarians; Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: ALA, 1998.

Bawden, D. (2001). "Information and digital literacies: a review of concepts". *Journal of documentation*. No. 57 (March, 2001), p. 218-259.

Behrens, S.J. (1994). "A conceptual analysis and historical overview of information literacy". *College and research libraries*. Vol. 55, no. 4 (1994, April), p. 309-322.

Bligh, Donald A. (2000). *What's the use of lectures?*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. 346 p.

Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press, 1997.

Bruce, C.; Candy, P. (eds.) (2000). *Information literacy around the World: advances in programs and research*. Wagga Wagga, Australia: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, 2000.

Byerly, Greg; Brodie, Carolyn S. (1999). "Information literacy skills models: defining the choices". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 54-82.

Campbell, Sandy (2004). "Defining information literacy in the 21st century" [en línia]. En: IFLA General Conference and Council (70a: 2004: Buenos Aires). *World Library and Information Congress*. http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf.
9 p. [Consulta: 21 setembre 2004].

Case, D. (2002). *Looking for information: a survey of research on information seeking, needs and behavior*. New York: Academic Press, 2002.

Chambers English dictionary (2003). 9th ed. Edinburgh: W. and R. Chambers; Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Dibble, Mark (2003). *Directory of online resources for information literacy* [en línia]*: definitions of information literacy and related terms*. University of South Florida, Last updated: 7 August 2003. http://web.archive.org/web/20040805213651/http://www.lib.usf.edu/ref/doril/definitions.html. [Consulta: 27 agost 2004].

Horton Jr., F. (2004). "Comments on international guidelines on information literacy". Missatge de correu electrònic. Washington, DC. 2004, December. 4 p.

Humes, Barbara (1999). *Understanding information literacy* [en línia]. Office of Educational Research National Institute on Postsecondary Education, Libraries, and Lifelong Learning. September 1999. http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Kuhlthau, Carol C. (1999). "Literacy and learning for the information age". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 3-22.

McKenzie, Jamie (1997). "Filling the tool box [en línia]: classroom strategies to engender student questioning". http://fromnowon.org/toolbox.html. [Consulta: 5 nov. 1998].

Owusu-Ansah, E. (2003). "Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it". *The journal of academic librarianship*, vol. 29 (2003), p. 219-230.

Peterson, P.L.; Clark, C.M. (1978). "Teachers´ reports of their cognitive processes during Teaching". *American educational research journal*, vol. 15, no. 4 (1978), p. 555-565.

Rader, H. (2002). "Information literacy 1973-2002: a selected literature review". *Library trends*, vol. 51, no. 1 (2002), p. 242-259.

Siitonen, Leena (1996). "Information literacy [en línia]: gaps between concepts and applications". En: IFLA General Conference (62è: 1996: Beijing). *Conference proceedings*. http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

Walton, G. (2004). "Comments on the draft International guidelines on information literacy produced for IFLA". Missatge de correu electrònic. Stoke-on-Trent, England, Nov., 2004. 5 p.

Webber, Sheila; Johnston, Bill (2004). *Information literacy* [en línia]: *definitions and models*. http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm. [Consulta: 21 set. 2004].

II

ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL I APRENENTATGE PERMANENT

Amb contribucions de Forest Woody Horton, Jr.

ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL I APRENENTATGE PERMANENT

L'alfabetització informacional i l'aprenentatge permanent tenen una relació estratègica i de reforç mutu que resulta fonamental per a tot individu, organització, institució i país en la societat global de la informació. Aquests dos paradigmes moderns idealment haurien d'estar units per treballar de manera simbiòtica i sinèrgica l'un amb l'altre, si és que la gent i les institucions volen sobreviure i ser competitius al segle XXI i més enllà.

INTERRELACIONS ENTRE ELS CONCEPTES

Ambdós conceptes tenen la capacitat de permetre:

- Primordialment, l'automotivació i l'autogestió. No necessiten la mediació d'un agent extern o d'un sistema més enllà de l'individu, per bé que el consell i suport d'un amic respectat, com ara un mentor o entrenador, poden ajudar
- L'adquisició d'habilitats per ells mateixos. Estan encaminats a ajudar els individus de tots els grups d'edat a ajudar-se ells mateixos, amb independència del seu estatus econòmic o social, el seu paper o lloc en la societat, sexe, raça, religió o origen ètnic
- Un creixement continuat. Com més alfabetitzat informacionalment estigui un individu i més temps mantingui un bon aprenentatge basat en aquestes habilitats i practiqui els hàbits pertinents, més comprensió adquirirà, especialment si ho practica al llarg de tota una vida

Teòricament, hom pot tenir la fita d'estar informacionalment alfabetitzat, tot i que no de manera contínua al llarg de la seva vida; i a l'inrevés, hom pot cercar l'aprenentatge permanent sense comptar abans amb un alfabetisme informacional. Cap d'aquests camins adoptats individualment maximitza el potencial de l'individu per *aprendre a aprendre*.

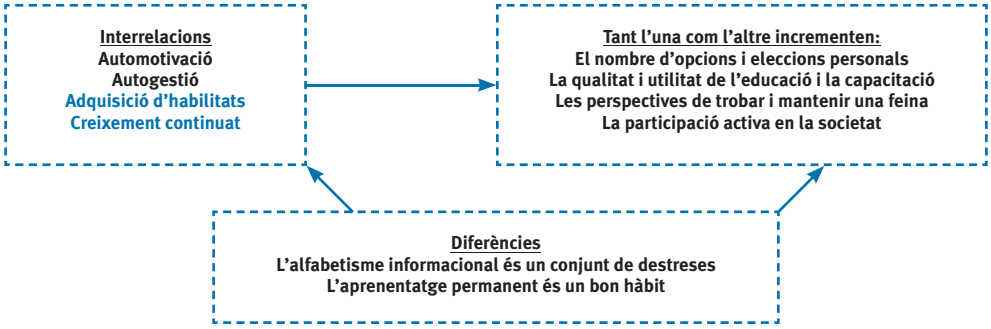
ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL I APRENENTATGE PERMANENT

Aquestes dues qualitats, preses conjuntament, incrementen de forma substancial:

- El conjunt d'eleccions personals a què està obert un individu i les opcions que se li ofereixen en el context dels assumptes personals, familiars i socials
- La qualitat i utilitat de l'educació i la formació, tant en els escenaris educatius formals previs a l'ingrés en la població activa com després, en l'aprenentatge informal de la seva vocació i en la formació en el lloc de treball
- Les perspectives de trobar i conservar un treball satisfactori i el ràpid ascens en la seva carrera, amb les consegüents remuneracions, com també la presa de decisions de tipus econòmic assenyades i rendibles
- La participació efectiva de l'individu en els contextos social, cultural i polític, tant en l'àmbit comunitari com en contextos més amplis, com també la identificació i assoliment d'objectius i aspiracions professionals

L'alfabetització informacional és un «conjunt de destreses» que hom pot aprendre. Això inclou una certa actitud envers l'aprenentatge en si mateix; l'ús d'eines, com ara els programes d'aprenentatge en línia; l'ús de tècniques, com el treball en grup; i l'ús de mètodes, com el fet de confiar en els mentors, *coaches* i mediadors. Per contraposició, l'aprenentatge permanent és un bon hàbit que cal adquirir i acompanyar d'una actitud positiva. La predisposició al canvi i una curiositat pel coneixement són condicions prèvies de gran ajut per a l'aprenentatge permanent.

Figura 2. Alfabetització informacional i aprenentatge permanent



LES BIBLIOTEQUES I ELS BIBLIOTECARIS COM A MEMBRES D'UN EQUIP D'ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL/APRENENTATGE PERMANENT

Aquest és un document de l'IFLA, i és evident que a aquesta federació li interessen les biblioteques i els bibliotecaris. No obstant això, articular un programa d'alfabetització informacional/aprenentatge permanent no és una cosa que els bibliotecaris puguin aconseguir per si sols. Aquesta gran tasca és responsabilitat de tota la comunitat d'aprenentatge: mestres, professors universitaris, pares, estudiants i la societat en general. Cal identificar persones que puguin treballar juntament amb el bibliotecari i formar un equip. Per exemple, en el context de les biblioteques escolars l'equip ha d'incloure un o més mestres, un expert extern, un assessor escolar i possiblement altres agents. En el context de la biblioteca pública, el grup estaria format d'una manera una mica diferent.

LES BIBLIOTEQUES I ELS BIBLIOTECARIS COM A AGENTS DEL CANVI EN L'ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL

L'alfabetització informacional és important més enllà de les biblioteques i la biblioteconomia, i per això els bibliotecaris poden servir com a agents per ajudar altres organitzacions a establir i elaborar les seves polítiques d'alfabetització informacional, així com els seus programes i projectes. En aquest context, el bibliotecari pot servir com a expert consultor, i no hauria de dubtar a l'hora d'oferir els seus serveis en altres àmbits. Per exemple, en el context de l'empresa privada, l'alfabetització informacional/aprenentatge permanent és important per a tota l'organització, no sols per als bibliotecaris i altres professionals de la informació. Els bibliotecaris

han de fer el paper de consultors per ajudar altres departaments i unitats dins de l'empresa a desenvolupar els seus propis programes d'alfabetització informacional. I això també val per a les administracions públiques de tots els nivells.

JA SIGUI GRAN O PETITA, LA VOSTRA BIBLIOTECA TÉ UN PAPER EN L'AI

Siguin quins siguin la seva mida i els seus recursos, tota biblioteca té un paper important com a part d'un programa institucional d'AI, encara que no sigui la mateixa precursora del canvi. Els bibliotecaris i altres especialistes de la informació han de ser els promotors dels programes d'alfabetització informacional i de les activitats, ja que la seva biblioteca o centre d'informació és:

- un dipòsit de coneixement
- una reserva d'informació en múltiples formats
- un centre amb bibliotecaris experts en informació
- un espai d'aprenentatge
- un lloc d'interacció amb companys i equips d'aprenentatge
- un espai per a la socialització del coneixement
- un lloc amb consellers d'informació, especialistes en referència i consultors
- un centre amb accés informàtic, processament i comunicació del coneixement
- un portal a Internet, un món d'informació

ELS PROGRAMES I LES ACTUALITZACIONS DEL PLA FORMATIU SÓN TAN SOLS UN PRODUCTE POTENCIAL

Els programes d'AI i d'aprenentatge permanent i les actualitzacions del pla formatiu són tan sols un dels productes potencials d'aquesta iniciativa. Igual d'importants per a l'AI i l'aprenentatge permanent són:

- els principis
- les polítiques
- els projectes pilot
- els models
- els tallers
- els tutorials
- les sessions de pluja d'idees
- les tècniques, eines i mètodes

En resum, d'aquesta iniciativa pot sortir tota una família de possibles productes i resultats; l'Administració hauria de prioritzar-les i actuar en conseqüència.

BIBLIOGRAFIA

Bundy, Alan (2002). "Essential connections: school and public libraries for lifelong learning". *Australian library journal*, vol. 51 (2002), p. 47-70.

Candy, Philip C. (2002). *Lifelong learning and information literacy* [en línia]. 16 p. White paper presentat a la Unesco, la US National Commission on Libraries and Information Science i el National Forum on Information Literacy. Information Literacy Meeting of Experts, Praga, juliol 2002. http://www.docstoc.com/docs/855329/Lifelong-Learning-and-Information-Literacy. [Consulta: 20 octubre 2004].

Case, D. (2002). *Looking for information: a survey of research on information seeking, needs and behavior*. New York: Academic Press, 2002.

Ford, N. (2003). "Towards a model of learning for educational informatics". *Journal of documentation*, vol. 60 (April, 2003), p. 183-225.

Hancock, Vicki E. (2004). "Information literacy for lifelong learning" [en línia] http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html. [Consulta: 21 octubre 2004].

Hepworth, M. (2004). "A framework for understanding user requirements for an information service: defining the needs of informal careers". *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, vol. 55 (March, 2004), p. 695-708.

Hiscock, J.; Marriott, P. (2003). "A happy partnership using an information portal to integrate information literacy skills into an undergraduate foundation course". *Australian academic and research libraries*, vol. 34 (March, 2003), p. 32-41.

Kapitzke, C. (2003). "Information literacy: a positivist epistemology and a politics of outformation". *Educational theory*, vol. 53, no. 1 (2003), p. 37-53.

Langford, L. (2001). "Critical literacy: a building block towards the information literate school community". *Teacher librarian*, vol. 28 (June, 2001), p. 18-21.

Mednick, M. (2002). *Information literacy: the new challenge*. California, 2002. 17 p.

Nimon, M. (2002). "Developing lifelong learners: controversy and the educative role of the academic librarian". *Australian academic and research libraries*, vol. 33 (March 24, 2002), p. 14-24.

Pappas, Marjorie L.; Tepe, Ann E. (2002). *Pathways to knowledge and inquiry learning*. Greenwood Village, Co: Libraries Unlimited, 2002. 149 p.

III

ESTÀNDARDS INTERNACIONALS

ESTÀNDARDS INTERNACIONALS

Aquest capítol inclou una proposta d'estàndards internacionals en AI per a la comunitat internacional de biblioteques de l'IFLA. Són el component central d'aquestes Directrius. Els estàndards poden ser adoptats literalment, però si és possible seria preferible adaptar-los a les necessitats locals de les organitzacions o els països.

ESTRUCTURA DELS ESTÀNDARDS

Els estàndards d'AI inclouen tres components bàsics: accés, avaluació i ús de la informació. Aquests objectius centrals es troben en la major part dels estàndards creats per les associacions bibliotecàries, com són les importants contribucions de l'AASL, l'ACRL, l'SCONUL i l'Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, seguits pel treball d'altres països, com ara Mèxic, i per professionals de l'educació (Byerly i Brodie, 1999; Kuhlthau, 1999). Els estàndards es basen en aquestes experiències i contribucions internacionals, íntegrament descrites en la bibliografia que hi ha al final del document.

Els estàndards de l'IFLA estan agrupats sota els tres components bàsics de l'AI:

A. ACCÉS. L'usuari accedeix a la informació de manera efectiva i eficient.

1. Definició i articulació de la necessitat informacional. L'usuari:
- Defineix o reconeix la necessitat d'informació
- Decideix fer alguna cosa per trobar la informació
- Expressa i defineix la necessitat d'informació
- Inicia el procés de cerca

2. Localització de la informació. L'usuari:
- Identifica i avalua les fonts d'informació potencials
- Desenvolupa les estratègies de cerca
- Accedeix a les fonts d'informació seleccionades
- Selecciona i recupera la informació

B. AVALUACIÓ. L'usuari avalua la informació de manera crítica i competent.

1. Avaluació de la informació. L'usuari:
- Analitza, examina i extrau la informació
- Generalitza i interpreta la informació
- Selecciona i sintetitza la informació
- Avalua l'exactitud i pertinença de la informació recuperada

2. Organització de la informació. L'usuari:
- Ordena i categoritza la informació
- Agrupa i organitza la informació recuperada
- Determina quina és la millor i més útil

C. ÚS. L'usuari aplica/utilitza la informació de manera precisa i creativa.

1. Ús de la informació. L'usuari:
- Cerca noves formes de comunicar, presentar i utilitzar la informació
- Aplica la informació recuperada
- Aprèn o interioritza la informació com a coneixement personal
- Presenta el producte de la informació

2. Comunicació i ús ètic de la informació. L'usuari:
- Comprèn l'ús ètic de la informació
- Respecta l'ús legal de la informació
- Comunica el producte amb reconeixement de la propietat intel·lectual
- Utilitza les fórmules habituals d'agraïment

Figura 3. Competències informacionals

ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL

En resum, s'accepta que l'alfabetització informacional és el coneixement i les habilitats que calen per identificar correctament la informació pertinent per tal de realitzar una tasca específica o resoldre un problema, dur a terme una cerca d'informació rendible, organitzar o reorganitzar la informació, interpretar-la i analitzar-la un cop trobada i recuperada (per exemple, descarregada d'Internet), avaluar-ne l'exactitud i fiabilitat (incloent-hi el reconeixement ètic de les fonts de què s'ha obtingut), comunicar i presentar els resultats de l'anàlisi i interpretació a altres (si cal), i finalment, utilitzar-la per executar accions i obtenir-ne resultats.

EVITEU DONAR PER FET HABILITATS I PRESES DE DECISIONS

Cal assenyalar que tenir una necessitat d'informació no es tradueix necessàriament en una motivació per trobar-la (Case, 2002; Ford, 2003; Hepworth, 2004). Tal com diu Walton (2004), se sol donar per fet que els individus que localitzen la informació són éssers racionals que prendran la millor elecció, però els estudis indiquen que això no és cert. A més, pel que fa en particular als estudiants, cal reconèixer la importància que té la bibliografia recomanada en la seva tria. També cal fer èmfasi en les altres rutes que els estudiants fan servir per localitzar informació, com ara el

fet de compartir entre ells mateixos allò que han trobat o el que ja saben. De fet, els enfocaments «constructivistes» (en especial els de treball en grup), ja siguin virtuals o presencials, estimulen aquest tipus d'intercanvis i, per tant, haurien de ser reconeguts en aquests estàndards.

Per acabar, l'alfabetització informacional és coneguda també com a «pensament crític» o «aprendre a aprendre», s'ha ensenyat tradicionalment als estudiants en les biblioteques escolars i centres d'informació i s'ensenya cada cop més a adults que ja formen part de la població activa, i també en el sector privat que ofereix activitats de formació continuada.

BIBLIOGRAFIA

ACRL (2004). *Information literacy competency standards for higher education* [en línia]. http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm. [Consulta: 26 juliol 2004].

Bundy, Alan (ed.) (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework* [en línia]: *principles, standards and practice*. 2nd ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. 48 p. http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf. [Consulta: 26 juliol 2004].

Byerly, Greg; Brodie, Carolyn S. (1999). "Information literacy skills models: defining the choices". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 54-82.

Cortés, Jesús; González, Diana; Lau, Jesús [et al.] (2002). *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Ciudad Juárez, México: UACJ, 2002.

Dibble, Mark (2004). *Directory of online resources for information literacy* [en línia]: *information literacy standards*. Last updated: 8 July 2004. http://web.archive.org/web/20040805221627/http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Ford, N. (2003). "Towards a model of learning for educational informatics". *Journal of documentation*, vol. 60 (April, 2003), p. 183-225.

Information literacy standards (2001) [en línia]. Canberra: Council of Australian University Librarians, 2001. 22 p. http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc. [Consulta: 27 juliol 2004].

Kuhlthau, Carol C. (1999). "Literacy and learning for the information age". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 3-22.

"Normas sobre alfabetización informativa en educación superior [en línia]: declaratoria" (2002). En: *Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas* (3r: 2002: Ciudad Juárez). 5 p. http://bivir.uacj.mx/dia/dhi/espanol/Documentos/Declaratoria3DHI.PDF. [Consulta: 28 juliol 2004].

SCONUL (2001). *The seven pillars of higher education*. London: SCONUL, 2001.

Walton, G. (2004). "Comments on the Draft international guidelines on information literacy produced for IFLA". Missatge de correu electrònic. Stoke-on-Trent, England, Nov., 2004. 5 p.

IV

COMPROMÍS INSTITUCIONAL

COMPROMÍS INSTITUCIONAL

L'èxit absolut d'un programa d'alfabetització informacional depèn del compromís en l'àmbit institucional. Amb tot, no sempre hi ha un compromís present o clar en els més alts nivells administratius. És per això que els professionals de la informació han de dedicar temps a crear les estratègies pertinents per convèncer i «vendre» els beneficis de l'AI als líders institucionals a fi d'aconseguir-ne el suport. Els passos bàsics per promocionar un programa d'AI, entre els recomanats per l'ACRL (2004) i Byerly i Brodie (1999), són:

ACCIONS GENERALS

- Adaptar o adoptar els estàndards i pràctiques internacionals d'AI
- Identificar el programa que més bé us funcioni a vosaltres i a la vostra organització
- Adoptar o dissenyar un programa basat en experiències nacionals i internacionals
- Identificar allò que cal per implementar el programa
- Prendre el procés d'AI com un procés no lineal: és possible canviar l'ordre dels passos o ometre'ls
- Treballar en un pla estratègic per plasmar d'una manera gràfica el decurs dels seus objectius i accions (vegeu el capítol 5 per a més detalls)
- Implicar tots els grups pertinents en el seu procés de planificació: l'equip de la vostra biblioteca, professors i membres de la facultat, gestors i aquells que prendran la decisió final sobre el projecte

ESTRATÈGIES PER AL CANVI

La resistència al canvi és inherent a la naturalesa humana; els professionals de la informació han de conèixer els obstacles per així poder-los vèncer. Segons Walton (2004), el principal problema a què ens enfrontem és que, massa sovint, els professionals de la informació estem més centrats en la gestió de recursos que no pas orientats al currículum i en especial al que fa referència a l'aprenentatge centrat en l'alumne. A més, com a professionals de la informació, hem d'entendre quines activitats relacionades amb l'AI s'estan ja adoptant entre tutors i alumnes (tot i que no rebin aquest nom). Peterson i Clark (1978) fan les següents recomanacions als bibliotecaris:

- Els canvis en els mètodes de formació són més difícils que els canvis en el currículum o la gestió
- Quan un canvi requereix que els professors abandonin una pràctica formativa, és poc probable que aquest canvi tingui èxit
- Si cal un reciclatge, el canvi es veurà amenaçat, a menys que s'ofereixin importants incentius
- Els esforços per canviar el currículum mitjançant la integració o correlació del contingut trobaran resistència i estaran especialment en risc
- El cost del canvi és un factor important a l'hora de determinar-ne la permanència
- Quan un canvi exerceix pressió sobre el personal de l'escola o requereix una inversió substancial en aprenentatge de nous fets i procediments, és poc probable que sigui reeixit

- Un canvi mínim en les conductes té més probabilitat de ser acceptat
- Els bibliotecaris han d'assumir una porció més gran del treball perquè les coses tirin endavant fins que els professors comencin a veure els beneficis de la col·laboració
- Els esforços de col·laboració no han de ser percebuts com a difícils de dur a terme
- La col·laboració amb la biblioteca ha de ser percebuda pels professors i com a essencial per al seu èxit
- Els beneficis del canvi han de ser palpables per als participants
- Els professionals de la informació han de ser uns grans defensors dels seus programes

COMPARTIR EL LIDERATGE

- Identificar, assignar i compartir el principal lideratge amb la resta de l'equip de la biblioteca
- Demanar la inclusió de la filosofia de l'AI en els documents centrals de la institució, com ara la missió, el pla estratègic i les polítiques pertinents
- Convèncer les autoritats perquè obtinguin el recolzament financer adequat per a la contractació de bibliotecaris, personal per a la biblioteca, equipament i adaptació de les instal·lacions, formació del personal i desenvolupament de procediments
- Reconèixer la participació dels vostres col·laboradors, les autoritats i els diferents grups implicats
- Comunicar i promoure el recolzament a l'AI que rebeu

CULTURA INSTITUCIONAL

- Analitzar la dinàmica de les polítiques, el personal, el pressupost de la vostra institució i les vostres comunitats d'aprenentatge
- Identificar l'estil de treball de la vostra pròpia organització
- Assumir la tasca de construir comunitats d'aprenentatge
- Endegar un pla acadèmic de col·laboració amb mestres i professors universitaris, altres bibliotecaris, especialistes de tecnologia, gestors, responsables de la planificació del currículum i dinamitzadors

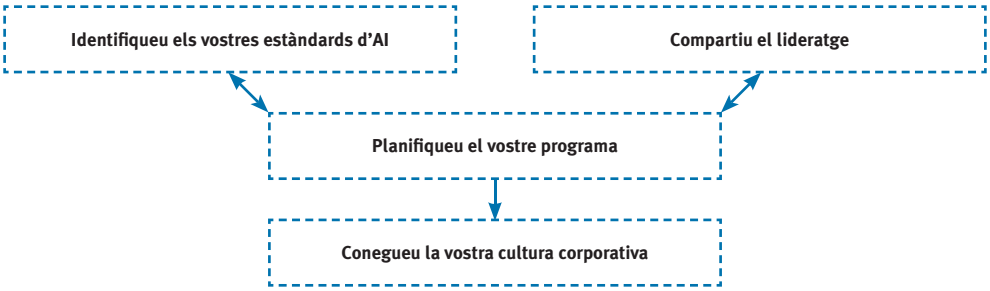
REPTES POTENCIALS

- Estigueu preparats per a obstacles com ara instal·lacions limitades, o bé recursos econòmics i humans escassos o nuls
- Accepteu que alguns gestors poden rebutjar o ignorar els beneficis de l'AI
- Tingueu present les reaccions d'interès nul o negatiu dels professors i actueu en conseqüència
- Confieu en la tecnologia per liderar el vostre projecte d'AI
- Busqueu recolzament a la vostra comunitat d'aprenentatge permanent: pot procedir dels estudiants, del professorat, dels gestors i dels membres d'altres institucions

SIGUEU ASSERTIUS

- Reconegueu que cal fer alguna cosa i sigueu conscients que res no serà perfecte
- Poseu-vos com a objectiu aconseguir que l'AI s'incorpori al currículum
- Sigueu positius i persuasius sobre allò que cal fer
- Recordeu: la biblioteca ha d'estar al centre de les accions pel que fa a l'alfabetització informacional

Figura 4. Obtenció de compromís institucional



BIBLIOGRAFIA

ACRL (2004). *Information literacy in action* [en línia]. http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/resources/inaction/action.cfm. [Consulta: 26 juliol 2004].

Byerly, Greg; Brodie, Carolyn S. (1999). "Information literacy skills models: defining the choices". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 54-82.

Peterson, P.L.; Clark, C.M. (1978). "Teachers´ reports of their cognitive processes during teaching". *American educational research journal*, vol. 15, no. 4 (1978), p. 555-565.

Walton, G. (2004). "Comments on the draft International guidelines on information literacy produced for IFLA". Missatge de correu electrònic. Stoke-on-Trent, England, Nov., 2004. 5 p.

V

PLA D'ACCIÓ

PLA D'ACCIÓ

Per crear un programa d'alfabetització informacional cal seguir un pla d'acció amb passos que ajudaran a desenvolupar idees clares sobre allò que es desitja aconseguir i com se suposa que es duran a terme els objectius. La metodologia per dur a terme la planificació estratègica varia entre persones i entre institucions. Investigueu quins són els estàndards de planificació de la vostra institució. No oblideu treballar amb un pla que respongui a les vostres necessitats de planificació. Dit d'una altra manera, per crear un pla és possible seguir simplement alguns passos senzills i essencials: objectius, finalitats, justificació, requeriments i pressupost. No obstant això, pot ser que us calgui treballar amb un pla més tradicional o complet, com el que es tracta en les següents seccions. No us oblideu de fer tota la planificació rellevant per crear un programa apropiat per a les vostres necessitats.

PLANIFICACIÓ: UN PRIMER PAS PER A L'AI

Un pla estratègic és una eina excel·lent per convèncer i obtenir el recolzament de la vostra comunitat d'aprenentatge i de les autoritats institucionals pel que fa als objectius de l'AI. Podeu fer servir un manual de gestió per ajustar-ne o adaptar-ne els passos de la planificació, en funció del temps de què disposeu per preparar la vostra acció. La pràctica recomanada de planificació estratègica és implicar el personal de la biblioteca i representants de la comunitat d'usuaris, com ara els professors, els estudiants i les autoritats universitàries pertinents. L'ideal seria que el pla es creés amb el consens i la contribució de tots aquests grups. Tot seguit es descriuen els elements que normalment inclou un pla estratègic.

MISSIÓ

Aquest paràgraf ha d'enunciar els objectius i rols essencials del pla d'AI. Eviteu explicar com penseu acomplir la missió. Una declaració de missió:

- Inclou la vostra definició institucional d'alfabetització informacional
- Compleix amb les polítiques d'alfabetització informacional que la biblioteca utilitza
- Fa referència a les missions de la institució i la biblioteca
- Posa més èmfasi en el què, que no pas en el com o el perquè
- Enuncia la participació dels diferents membres de la comunitat: bibliotecaris, professors, personal i directius.

VISIÓ

La visió s'ha de condensar en una proposició que defineixi allò que el programa pretén aconseguir en el futur, ja sigui a curt, mitjà o llarg termini: 1, 3 o 5 anys. La visió ha de:

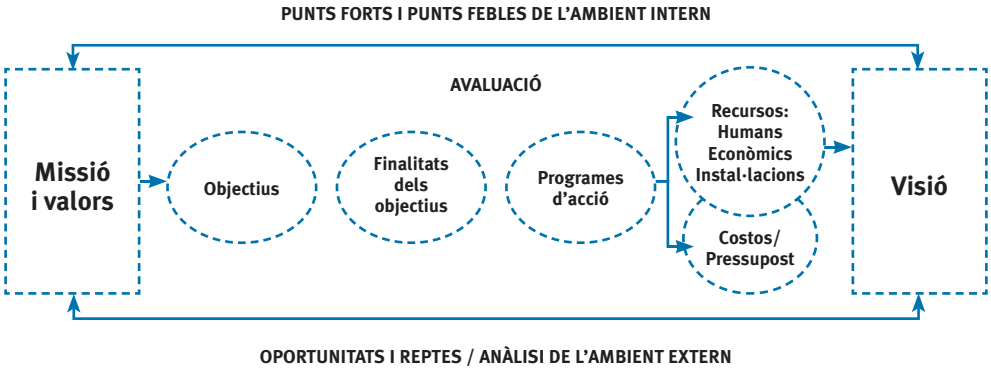
- Incloure els resultats del programa d'AI a llarg termini
- Estar escrita en un llenguatge planer i concís
- Emfatitzar els resultats més que no pas com o per què obtenir-los

JUSTIFICACIÓ

La justificació del programa descriu les raons, necessitats i beneficis de crear un programa d'AI. La longitud d'aquesta secció pot ser d'una pàgina o més. És vital per convèncer les possibles parts que cal crear un programa d'AI. La justificació sol incloure:

- Els reptes d'AI dels usuaris; per exemple, quines competències informacionals els cal dominar?.
- Un ús qualitatiu de la informació per part d'usuaris potencials i reals
- Una declaració dels avantatges del procés d'aprenentatge per als individus i per a la institució
- Estadístiques per recolzar els vostres arguments

Figura 5. Pla estratègic



PUNTS FORTS I PUNTS FEBLES

En aquesta secció s'analitza breument la capacitat de la biblioteca de dur a terme el pla d'AI. Heu de:

- Elaborar una relació de tots els factors de la biblioteca que són positius per a l'èxit
- Analitzar els recursos humans, econòmics i físics disponibles a la biblioteca
- Incloure, en una llista a part, els reptes a què la biblioteca s'enfronta o podria enfrontar-se amb la implementació del pla d'AI
- Avaluar els vostres punts febles pel que fa a recursos humans, econòmics i físics disponibles en la biblioteca de cara al programa d'AI
- Escriure amb enunciats positius, assumint sempre que els problemes són oportunitats de creixement

ANÀLISI DE L'ENTORN

Analitzeu els factors interns i externs que contribueixen o limiten l'èxit del vostre pla d'alfabetització informacional. Aquesta anàlisi ha de:

- Enumerar els factors institucionals que ajuden o limiten el programa
- Avaluar els factors externs a la institució que puguin afavorir o reduir les possibilitats d'èxit d'un programa d'AI
- Estar escrita amb un llenguatge positiu

ESTRATÈGIES

Penseu en l'enfocament estratègic general i els principis que fareu servir per dur a terme el vostre programa. Inclogueu:

- Les estratègies pressupostàries que fareu servir per finançar el programa
- Les descripcions de les estratègies efectives i eficients que aplicareu per assolir el pla d'AI
- Els principis de gestió pertinents per a la gestió de la biblioteca

OBJECTIUS I FINALITATS

Descriviu aquí les vostres finalitats generals. Es poden categoritzar de diverses maneres. Una possibilitat és agrupar-les per tipus d'usuaris, com ara estudiants, professors i personal administratiu, o per disciplines o nivells dels cursos. Els objectius també es poden agrupar per processos, com ara formació del personal, creació de cursos d'AI i infraestructura (adaptar o crear una aula electrònica). En aquesta secció:

- Cada objectiu es pot dividir en objectius generals i específics, segons els detalls que necessiteu o desitgeu especificar
- Cal assenyalar, per a cada objectiu, la finalitat o finalitats que aconseguireu
- Les finalitats han de ser específiques; per altra banda, cal mantenir-les centrades en els resultats d'aprenentatge que cregueu que els estudiants han d'obtenir, mantenint així una actuació centrada en l'estudiant

ACCIONS

Aquestes són les tasques principals que cal completar per assolir cada objectiu. En aquesta secció:

- Assenyaleu les diferents accions requerides per assolir cada objectiu
- Enumereu una o diverses accions, però mireu de ser breus
- Escriviu les accions en l'ordre que cal per completar-les

RECURSOS / REQUISITS

Per assolir els vostres objectius i finalitats heu d'especificar el tipus de recursos que necessiteu en cadascuna de les vostres accions. En aquesta secció:

- Feu una llista separada dels títols de les accions, sense detalls
- Quantifiqueu a sota de cada acció el nombre i el tipus de recursos humans que calen
- Descriviu els vostres requisits físics, com ara una aula, un espai d'oficina, mobiliari, equip, etc.
- Descriviu les metodologies, la formació i el treball de gestió que necessiteu per dur a terme les vostres accions

PRESSUPOST

Estimeu el cost dels recursos que necessiteu per realitzar les vostres accions. En aquesta secció:

- Feu una estimació dels vostres costos
- Sigueu flexibles en les vostres apreciacions
- Les xifres determinen quina inversió necessita el programa d'AI
- La informació del pressupost determina la viabilitat dels objectius i les finalitats

CALENDARI

Creeu una taula que indiqui les dates límit per assolir els objectius. La taula serà una eina per avaluar el progrés del vostre programa d'AI. En aquesta secció:

- Elaboreu una matriu que enumeri els objectius i les accions específiques que necessiteu per completar cada objectiu
- Feu columnes per a les unitats de temps (dies, setmanes, mesos, anys)
- Marqueu la cel·la que correspongui a la data esperada d'inici i finalització de cada acció
- Podeu fer servir diferents colors per marcar les dates d'inici i finalització de les accions

BIBLIOGRAFIA

ACRL (2003). *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices* [en línia]: *a guideline*. Approved by the ACRL Board, June 2003.
http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/characteristics.cfm.
[Consulta: 26 juliol 2004].

ACRL (2003). *Guidelines for instruction programs in academic libraries* [en línia]. Approved by the ACRL Board, June 2003.
http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/guidelinesinstruction.cfm.
[Consulta: 26 juliol 2004].

Spaeth, Carole P.; Walter, Leah B. (comps.) (1999). *Implement a literacy program* [en línia]. Summer Institute of Linguistics, 1999, last modified: 12 October 1999. http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

WLMA and OSPI essential skills for information literacy (2004) [en línia]. Bellevue: Washington Library Media Association, 2002-2004. http://web.archive.org/web/20060808200039/http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

VI

GESTIÓ DE L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE

GESTIÓ DE L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE

La participació de bibliotecaris en l'alfabetització informacional adopta diferents formes. L'ideal és tenir un programa que formi part del currículum, atès que l'AI requereix un desenvolupament continu al llarg de tots els nivells de l'educació reglada: primària, secundària i superior. Per adquirir competència informacional, cal que els estudiants tinguin experiència acumulada en la majoria de les matèries (per no dir totes), a més d'experiències d'aprenentatge prèvies. L'alfabetització informacional hauria de formar part del contingut, l'estructura i la seqüència del currículum. L'alfabetisme informacional no pot ser el producte d'un sol curs (Bundy, 2004), de manera que la col·laboració entre tots els implicats en el procés d'aprenentatge és crucial. Els professionals de la informació haurien de considerar la participació en un curs de formació per a l'ensenyament o una certificació reconeguda per tal de formar part de la iniciativa institucional d'AI.

INICI DEL PROGRAMA

Els estudiants han d'experimentar, reflexionar i aplicar les competències informacionals en tots els seus nivells d'estudi. Però no sempre és així, sobretot en l'inici del programa d'AI. En algunes institucions pot passar algun temps fins que l'AI sigui una part integral dels cursos oferts. Tot seguit es donen alguns consells per endegar i mantenir un programa o curs d'AI (Bundy, 2004; Stripling, 1999).

DIRECTRIUS GENERALS

Hi ha certs principis de gestió que cal aplicar a qualsevol activitat relacionada amb l'AI:

- Centreu-vos de forma clara en un estàndard en particular o en els estàndards per a tota activitat d'AI (vegeu el capítol 3)
- Treballeu en els estàndards un per un si no us és possible treballar en tots alhora
- Busqueu l'ajut del cos docent si us cal saber com crear un curs
- Feu una bona promoció de les vostres activitats d'AI, per tots els mitjans de què disposeu
- Treballeu en equip: qualsevol activitat pot ser realitzada per més d'un professional de la informació
- Designeu un líder per a totes les iniciatives d'AI de la biblioteca, si és possible
- Recordeu que l'AI no és domini exclusiu de la biblioteca: heu de col·laborar amb els diferents membres de la vostra comunitat d'aprenentatge
- Sigueu clars quant als objectius de l'alfabetització informacional pel que fa a cadascuna de les activitats

LES NECESSITATS DE L'ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL DIFEREIXEN

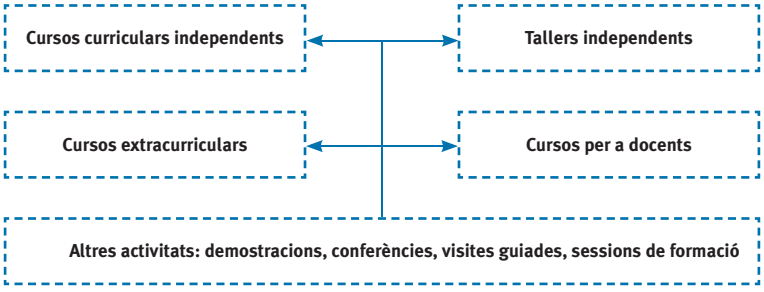
Els dinamitzadors d'AI han de ser conscients que cada persona té les seves pròpies necessitats. Els individus i els grups tenen, d'entrada, diferents competències i, el que probablement és més important, diferents motivacions en relació a la satisfacció d'aquestes necessitats i al desenvolupament de competències. Els estudiants, per exemple, poden semblar un grup homogeni amb necessitats, destreses i motivacions semblants, però l'experiència recent (en especial quan es té en compte un augment de la participació) contradiu aquesta visió del grup. En termes pedagògics, això es deu en part a agents coneguts com a «factors de presagi»: els individus arriben a una situació d'aprenentatge amb experiències, característiques i concepcions prèvies que, alhora, es veuen afectades per factors socials i de desenvolupament, com també per estils d'aprenentatge. Autors com Biggs i Moore (1993) suggereixen que és fonamental tenir això en compte (Walton, 2004).

PART DELS CURSOS REGULARS

Aquest tipus de formació en AI es dóna com a part d'un curs general dirigit pel personal docent. És un bon punt de partida per al treball d'AI, i constitueix una oportunitat per convèncer els vostres col·legues acadèmics dels beneficis de l'AI. Tot seguit, algunes de les activitats que podeu realitzar per facilitar aquest procés:

- Reuniu-vos amb els coordinadors acadèmics i expliqueu-los els beneficis
- Reuniu-vos amb possibles docents de l'AI
- Distribuïu documents que expressin els avantatges d'un programa d'AI entre el professorat
- Oferiu els vostres serveis d'AI al personal docent per a la planificació dels seus cursos
- Prepareu exercicis d'AI com a exemple de maneres d'enfocar el curs cap a l'aprenentatge d'aquestes competències
- Convertiu la biblioteca en el laboratori d'informació
- Prepareu un taller per al cos docent on es tractin els conceptes d'AI i la importància de la seva implementació a les aules

Figura 6. Desenvolupament de competències informacionals: menú d'aprenentatge



CURSOS CURRICULARS INDEPENDENTS

Aquests cursos s'ofereixen de forma independent i estan dedicats únicament a l'alfabetització informacional, però són part del currículum dels estudiants. La responsabilitat del procés d'aprenentatge de la informació recau en els professionals de la informació. Si teniu la possibilitat de planificar un curs independent d'AI:

- Planifiqueu el vostre curs o cursos de manera que coincideixin amb el disseny de la institució educativa
- Baseu el curs en una pedagogia constructivista (vegeu el capítol 8): l'incentiu és que els estudiants practiquin els conceptes
- Feu el curs interessant i atractiu per als alumnes, d'acord amb les seves carreres o programes acadèmics
- Cal centrar els exercicis en quelcom que els estudiants puguin aprofitar per a les seves classes regulars
- Si és possible, formeu equip amb un professor, de manera que els vostres exercicis vagin sobre la mateixa matèria
- Ajusteu l'extensió dels cursos en funció del temps disponible
- Els cursos no han de ser gaire llargs; l'ideal està entre quatre i deu hores
- Dividiu els temes i presenteu-los en més d'un curs, si cal

CURSOS EXTRACURRICULARS

Un curs extracurricular és més fàcil de planificar, ja que és independent del currículum de la institució educativa. Tot i així, la finalitat a llarg termini és tenir cursos d'AI com a part del currículum. Tot seguit, es fan alguns suggeriments per a cursos extracurriculars:

- Seguiu els procediments i formats d'un curs acadèmic regular
- Escolliu dates en què els estudiants tinguin menys feina escolar (els estudiants tenen menys temps per a aquest tipus de cursos al començament i al final dels trimestres)
- Atorgueu algun reconeixement a aquells que facin el curs, com ara un certificat (la biblioteca pot tenir el seu propi programa de certificació en informació)
- Empreneu aquesta via independent només en cas de ser necessari; recordeu que els cursos integrats tenen més èxit

TALLERS INDEPENDENTS

Són el mitjà per capacitar en objectius específics d'AI, i també per actualitzar les competències informacionals dels diferents membres de la vostra comunitat d'aprenentatge. Atès que cal vincular-los deliberadament al currículum, aquests cursos només s'han d'impartir com a darrer recurs. L'aprenentatge eficaç només es produeix quan està contextualitzat i integrat: aquí rau l'essència mateixa de la teoria constructivista (Walton, 2004). Si malgrat tot els oferiu, és possible integrar un seguit de tallers en un curs complet. Els passos següents es poden aplicar tant a cursos integrats com a cursos/mòduls independents.

- Planifiqueu tallers d'alfabetització informacional per potenciar destreses específiques
- Els tallers han de ser molt específics
- No han de ser molt extensos, i han d'estar planificats per a quan els estudiants disposin de temps lliure
- Elaboreu un programa per a tot el trimestre amb diferents opcions de tallers
- La dinamització dels tallers es pot compartir amb altres professionals de la informació, si es troben disponibles
- Feu que les sessions siguin animades
- Poseu-li al taller un nom atractiu que tingui a veure amb el seu contingut real

CURSOS PER AL COS DOCENT

Són els actors clau per a l'èxit de qualsevol programa d'AI. Tot el col·lectiu docent ha d'aprendre noves competències informacionals, tot i que de vegades no ho admetrà. Per això cal oferir-li una formació flexible i diversificada. A l'hora de formar educadors heu de tenir en compte el següent:

- El cos docent d'una institució educativa és el col·lectiu més important de convèncer dels avantatges de l'AI
- Elaboreu un curs fet a mida de les necessitats dels professors
- Amb cada curs que feu possible per a la comunitat d'aprenentatge, guanyareu defensors de l'AI
- Dissenyeu un curs eminentment pràctic en el qual ajudeu a adquirir competències informacionals que el cos docent pugui adaptar per a l'ús en les seves activitats docents
- Oferiu el curs abans o després que finalitzi el període de classes
- Feu que el curs formi part del programa institucional de formació
- Potencieu el curs entre els professors que apostin per la biblioteca
- Oferiu el curs en un horari especial, i inclogueu-hi un descans per al cafè
- Prepareu activitats d'aprenentatge en què els participants puguin reflexionar, tenint en compte les seves pròpies necessitats didàctiques
- Recordeu que els participants que són professors poden ser més exigents: prepareu-vos bé els materials i continguts

ALTRES ACTIVITATS

Poden ser demostracions, ponències, visites guiades i sessions de formació. Un bon programa d'alfabetització informacional inclou un ampli ventall d'opcions regulars i complementàries d'AI per reforçar-ne l'aprenentatge, com ara:

- Oferir sessions de capacitació prèvia sol·licitud al cos docent
- Crear un ventall d'opcions amb sessions de formació ja preparades
- Proporcionar informació sobre els objectius i beneficis als participants
- Preparar i distribuir material imprès per a cada activitat
- Realitzar les sessions en aules o altres llocs que poden no estar tan ben preparats com la biblioteca
- Fer un reconeixement als acadèmics que ofereixen oportunitats d'AI a la biblioteca
- Si el vostre temps és limitat, reserveu dates i ocasions per dur a terme aquest treball d'AI

BIBLIOGRAFIA

Adams, Laural L. (2004). *Designing the electronic classroom* [en línia]. http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html. [Consulta: 28 juliol 2004].

Assessment in library and information literacy instruction (2004) [en línia]. Last updated: June 20, 2001. http://web.archive.org/web/20050407065644/http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

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

Bundy, Alan (ed.) (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework* [en línia]: *principles, standards and practice*. 2nd ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. 48 p. http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf. [Consulta: 26 juliol 2004].

Cortés, Jesús (2002). "Diseño y equipamiento de salones electrónicos para programas de DHI" [en línia]. *Información: producción, comunicación y servicios*, año 12, n.º 52 (invierno 2002), p. 20-22. http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf. [Consulta: 28 juliol 2004].

Gratch-Lindauer, Bonnie (2000). *Assessing community colleges* [en línia]: *information literacy competencies and other library services and resources*. http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Information literacy instruction [en línia]: *a selection of tools for instructors* (2004). http://www.mapageweb.umontreal.ca/lerouxe/AAFD/AAFD_index_en.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Information literacy program (2003) [en línia]. http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

Stripling, Barbara K. (ed.) (1999). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999.

Teaching library projects (2004) [en línia]. http://web.archive.org/web/20060902085308/http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Walton, G. (2004). "Comments on the Draft international guidelines on information literacy produced for IFLA". Missatge de correu electrònic. Stoke-on-Trent, England, Nov., 2004. 5 p.

VII

FORMACIÓ DEL PERSONAL

FORMACIÓ DEL PERSONAL

Els bibliotecaris poden optimitzar el seu temps ensenyant als estudiants i al personal docent com trobar, avaluar i utilitzar la informació. Han de reenfocar el seu treball per formar els individus en la cerca i l'ús, en comptes d'únicament en la localització de fonts i la recuperació. No obstant això, el paper de formador imposa un repte: els bibliotecaris han de formar-se en la cerca d'oportunitats per aprendre o millorar les seves habilitats com a formadors d'aprenentatge.

NECESSITAT DEL BIBLIOTECARI COM A FORMADOR

Els nous mètodes pedagògics utilitzats a escoles i universitats requereixen que els bibliotecaris prenguin part activa en el procés d'aprenentatge. Així, segons Goldfarb (1999), els bibliotecaris han de:

- Assumir el nou paper com a formadors
- Proveir d'habilitats essencials en: a) accés a la informació, b) selecció de recursos d'informació, c) provisió de l'ús de la informació en el procés d'aprenentatge (Kuhltahu, 1999)
- Aprendre i ensenyar els nous formats d'informació (lineal i no lineal)
- Facilitar punts de accés no tradicionals o en constant canvi a mesura que els mitjans d'informació i les seves fonts evolucionen

FORMACIÓ PERMANENT DELS BIBLIOTECARIS

El desenvolupament professional dels bibliotecaris depèn de processos i accions autònomes. Necessiten, segons Goldfarb (1999):

- Desenvolupar la seva pròpia destresa en habilitats informacionals
- Desenvolupar l'habilitat de facilitar l'aprenentatge i ensenyar a pensar i qüestionar de forma crítica
- Ser responsables del seu propi aprenentatge i de les seves pròpies destreses tecnològiques
- Rebre formació constant com a bibliotecaris: una forma crucial d'aprendre noves destreses i conceptes
- Participar en organitzacions professionals, assistir a congressos i adquirir publicacions tècniques
- Donar-se temps per tenir oportunitats de col·laborar amb col·legues, donar i rebre recolzament continu, i oferir i rebre consells relacionats amb el pla d'estudis

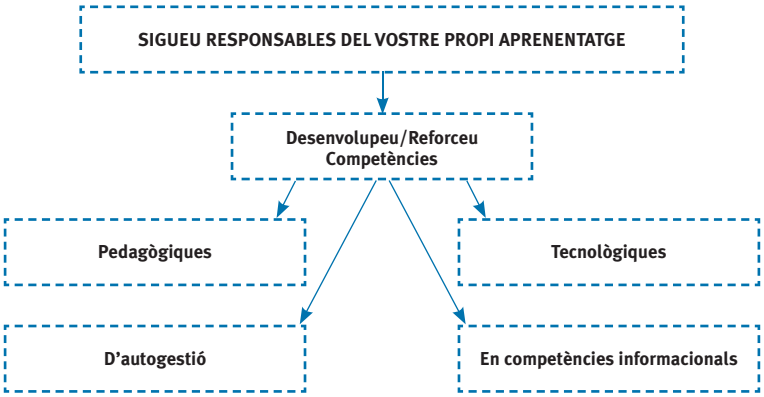
FORMACIÓ INSTITUCIONAL

La biblioteca ha de proporcionar la formació adequada d'acord amb els seus mitjans. Un programa per incrementar o desenvolupar capacitats d'ensenyament pot incloure el següent:

- Un programa de formació que abasti tot l'equip de treball de la biblioteca, incloent-hi el personal directiu

- El programa es pot dividir en diferents sessions de formació: bàsica, intermèdia i avançada
- Un marge de temps suggerit per a cursos que es duguin a terme al llarg de més d'un any
- Incloure, almenys, quatre tipus de cursos: competències pedagògiques, tecnològiques, d'autogestió i informacionals:
  - El component pedagògic del programa hauria d'incloure temes sobre com crear un curs, disseny de les lliçons, avaluació, comunicació a classe, resolució de conflictes als grups, entre altres habilitats d'ensenyament bàsiques
  - La capacitació tecnològica hauria d'incloure cursos sobre aplicatius d'oficina, gestió de cursos, aplicacions de disseny web i funcionament de l'equip
  - Pel que fa a l'autogestió, el programa ha d'incloure la gestió del temps, la planificació, tallers motivacionals i gestió en general
  - La capacitació relacionada amb la informació ha de convertir els bibliotecaris en experts en l'ús de les eines i recursos d'informació disponibles a la biblioteca, a més d'Internet, incloent-hi motors de cerca, bases de dades i publicacions electròniques, entre altres continguts informatius accessibles tant des de dins com de fora de la biblioteca.

Figura 7. Formació de personal



APRENENTATGE A DISTÀNCIA I APRENENTATGE VIRTUAL

La tasca de facilitar l'alfabetització informacional a diversos grups d'estudiants es realitza amb molta més facilitat quan s'empren l'aprenentatge a distància i l'aprenentatge virtual. Aquesta podria ser una solució al limitat nombre de bibliotecaris o professionals de la informació a la biblioteca.

Els professionals de l'AI han de dominar les noves modalitats de formació i educació que utilitzen les xarxes (i en especial Internet), com ara aules virtuals, en comptes de les tradicionals aules físiques. Els bibliotecaris poden interaccionar en línia amb els seus estudiants, i aquests poden completar les seves tasques i investigacions des de la seva llar, l'oficina o allà on sigui que hi hagi accés a un ordinador i xarxes de telecomunicacions; així mateix, el bibliotecari pot realitzar la seva feina com a tutor arreu on hi hagi accés a un ordinador.

BIBLIOGRAFIA

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

Goldfarb, Elizabeth K. (1999). "Learning in a technological context". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 83-130.

Kuhlthau, Carol C. (1999). "Literacy and learning for the information age". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 3-22.

Marton, F.; Saljo, R. (1997). "Approaches to learning". En: Marton, F. [et al.] (eds.). *The experience of learning*. 2nd ed. Edinburgh: Scottish University Press, 1997, p. 39-58.

Oellers, Beatriz; Monfasani, Rosa (2001). *Capacitación del personal y formación de usuarios* [en línia]: *documento de base VI Encuentro de Bibliotecas Universitarias, 18 de abril de 2001*. 6 p. http://web.archive.org/web/20040902203245/www.abgra.org.ar/capacitacion.pdf. [Consulta: 24 juliol 2004].

Saavedra Fernández, Oscar (2003). "El bibliotecario del siglo XXI" [en línia]. *ACIMED*, vol. 11, n.º 5 (sep.-oct. 2003). http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci10503.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

Squires, G. (1994). *A new model of teaching and training*. Hull: University of Hull, 1994.

VIII

TEORIES DE L'APRENENTATGE

TEORIES DE L'APRENENTATGE

Les teories actuals de l'aprenentatge es basen en la psicologia cognitiva i les investigacions de l'educació constructivista. És essencial que els bibliotecaris estiguin familiaritzats amb aquestes teories si pretenen desenvolupar tècniques d'ensenyament efectives per guiar l'aprenentatge (McGregor, 1999). Un bibliotecari no sols ha d'estar familiaritzat amb els components de l'alfabetització informacional que ha de facilitar, sinó que a més ha de demostrar competència com a formador de l'aprenentatge (pedagogia) i tenir presents les diferències en l'aprenentatge per a cada estudiant.

De teories de l'aprenentatge, n'hi ha moltes, i cadascuna té les seves variacions internes. No hi ha una teoria correcta ni una d'incorrecta, de la mateixa manera que no totes les pràctiques educatives estan basades en una escola de pensament específica (Grassian i Kaplowitz, 2001). Els bibliotecaris han d'escollir una teoria –amb les seves variacions– que sigui compatible amb el seu propi estil d'aprenentatge, així com amb el tema que s'ha d'ensenyar. Tingueu en compte que (Squires, 1994):

- L'aprenentatge implica canvi
- Aquest canvi tendeix a ser permanent
- L'aprenentatge pot implicar un canvi en la consciència (la manera com pensem), en la conducta (què fem) o en totes dues
- L'aprenentatge es produeix mitjançant la interacció amb els elements de l'entorn, com ara la informació, els esdeveniments i les experiències (incloent-hi l'ensenyament i la formació, entre d'altres)

Tot seguit s'ofereix un resum de les principals teories de l'aprenentatge, els models d'aprenentatge i els factors que influeixen en l'aprenentatge dels individus, la seva manera de pensar i els seus estils d'aprenentatge (McGregor, 1999). Cal recalcar que aquestes són tan sols algunes de les moltes que existeixen.

TEORIA CONDUCTISTA

La realitat és externa i absoluta. Es pot mesurar; la causa i l'efecte poden ser determinats i estandarditzats; un exemple d'aplicació és el test estandarditzat. Alguns dels principals conceptes són:

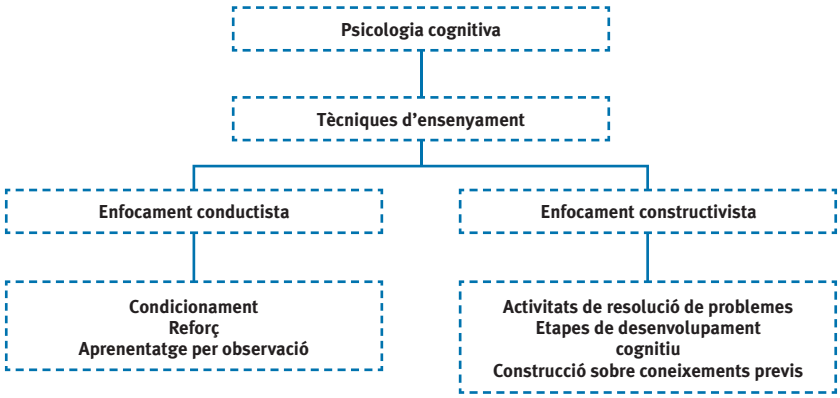
- Condicionament (Lautenheiser, 1999, citant Pavlov): l'aprenentatge s'interpreta d'acord amb el comportament observable. El que importa és el que les persones fan, no el que pensen.
- Reforçament (Skinner, 1986): l'estímul es proporciona després de la realització d'un acte per tal d'encoratjar o descoratjar la repetició de la conducta.
- Aprenentatge per observació (Bandura, 2004): l'aprenentatge es produeix per l'observació i posterior imitació del comportament observat.

ENFOCAMENT CONSTRUCTIVISTA

La realitat la construeixen socialment els individus, que determinen la seva realitat basant-se en coneixements i experiències prèvies i úniques. Aquesta teoria difereix de la conductista en assumir que és possible examinar allò que no és observable, intentar comprendre el que passa en la ment quan aprenem. El pensament actual sobre l'aprenentatge està fortament influenciat per la teoria constructivista i les seves investigacions. Alguns dels models constructivistes de l'educació són:

- Activitats pràctiques de resolució de problemes (Dewey, 1967): l'aprenentatge es pot assolir mitjançant el pensament reflexiu per tal de resoldre problemes a través de l'anàlisi de problemes similars als de la vida real i les seves possibles solucions alternatives; per exemple, els professors com a orientadors, més que com a subministradors de la informació.
- Etapes del desenvolupament cognitiu (Piaget, 2005): el desenvolupament de l'aprenentatge en els nens s'incrementa per mitjà de la comprensió prèvia, fins i tot si les idees prèvies són poc precises. Descriu les quatre etapes del desenvolupament que els infants han d'anar superant. No poden progressar d'una etapa a la següent fins que s'hagi assolit certs criteris; identifica allò que els nens poden fer, en comptes d'allò que no poden fer.
- Construcció en base al coneixement previ (Bruner, 1962): els aprenents construeixen sobre el seu aprenentatge previ per assolir nivells més avançats de comprensió. L'aprenentatge és un procés actiu de descobriment i categorització.

Figura 8. Teories de l'aprenentatge



MODELS D'APRENENTATGE (MCGREGOR, 1999)

En els models constructivistes de l'educació, la pedagogia de l'aprenentatge i la psicologia de la cognició es basen en diferents models d'aprenentatge que no són necessàriament exclusius els uns dels altres.

- Aprenentatge en base al descobriment (Bruner, 1962): el docent proporciona problemes (amb respostes obertes, tancades o actives) perquè els estudiants els resolguin, i els proporciona els recursos per resoldre'ls.

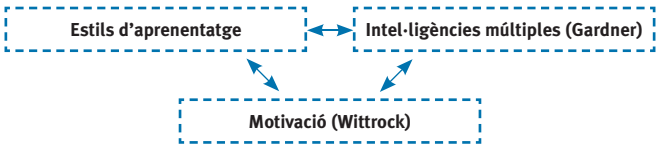
- Aprenentatge centrat en l'estudiant: els estudiants són vistos com a individus que tenen alguna cosa a dir sobre allò que aprenen. L'aprenentatge és actiu i es fomenta l'autogestió dels estudiants per tal que assumeixin la responsabilitat del seu propi aprenentatge.
- Aprenentatge cooperatiu (Slavin, 1995): la interacció entre estudiants promou l'assoliment dels objectius d'aprenentatge d'una manera més eficient que no pas si ho fan de forma individual.
- Aprenentatge basat en l'estructura i funcions cerebrals: aquest estil d'aprenentatge es basa en cinc supòsits: 1) el cervell funciona organitzant les dades i traient-ne un significat; 2) el cervell funciona cercant patrons; 3) el cervell pot fer més d'una cosa alhora, i processa el tot i les parts de forma simultània; 4) les emocions tenen un paper important en l'aprenentatge; i 5) cada cervell és individual i diferent de tots els altres.
- Aprenentatge significatiu: els estudiants realitzen tasques rellevants i motivadores que fan pensar o resoldre problemes del món real. Construeixen els seus propis significats quan els interessa allò que aprenen, regulen i controlen; quan es fixen els seus propis objectius d'aprenentatge són conscients de les estratègies d'aprenentatge, escollint-ne les seves pròpies, i són capaços de treballar amb altres estudiants. Aquest model n'implica diversos dels ja descrits.

FACTORS DEL PROCÉS D'APRENENTATGE (MCGREGOR, 1999)

L'aprenentatge es veu afectat per diferents factors, incloent-hi els múltiples tipus d'intel·ligència, els estils d'aprenentatge i la motivació.

- Intel·ligències múltiples (Gardner, 1983): la intel·ligència és un concepte multifacètic i els estudiants tenen diverses formes simultànies d'analitzar les seves realitats, que són: lingüística, logicomatemàtica, espacial, cinètica (corporal), musical, interpersonal, intrapersonal i naturalista.
- Estils d'aprenentatge (Gardner, 1983): un estil d'aprenentatge és una preferència general, mentre que la intel·ligència és una capacitat per fer front a un contingut específic. Alguns autors emfatitzen les preferències físiques i ambientals, els estils cognitius i les formes de treballar. Hi ha diverses categoritzacions per avaluar els tipus de personalitat, preferències sensorials (visual, auditiva, cinètica), preferències ambientals i estils de pensament.
- Motivació (Wittrock, 1986): el procés d'iniciar, mantenir i dirigir una activitat influeix fortament en la manera com la gent aprèn. Els programes de motivació es basen en la teoria conductista, és a dir, proporcionen recompenses extrínseques per animar els estudiants a aprendre. L'inconvenient és que els estudiantes tendeixen a centrar-se més en la recompensa que en l'activitat en si.

Figura 9. Factors del procés d'aprenentatge



PENSAMENT I APRENENTATGE (MCGREGOR, 1999)

La forma com les persones pensen i els seus tipus de pensament són elements d'importància en el procés d'aprenentatge.

- La taxonomia de Bloom (Bloom, 1956): la taxonomia per classificar els objectius d'aprenentatge en el domini cognitiu enumera les habilitats de pensament en un ordre jeràrquic que suggereix les destreses que els docents han de fomentar. Aquestes destreses, de la més simple a la més complexa, són: coneixement, comprensió, aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació. Del coneixement, al contrari que en la definició comuna de la biblioteconomia, se'n diu que és el significat més simple.
- Pensament crític (Ennis, 1985): és un «pensament raonable, reflexiu, centrat en decidir què creure o què fer» (p. 54). Les definicions inclouen components de presa de decisions i millora del pensament.
- Pensament creatiu (Cave, 1996): és l'habilitat per veure les coses d'una manera diferent de l'òbvia o tradicional. El pensament creatiu té dos components: divergent i convergent. El primer és la capacitat intel·lectual de pensar en més d'una cosa alhora i elaborar idees, i el segon és la capacitat d'avaluar lògicament, fer una crítica i escollir la millor idea de la selecció.
- Metacognició (Blakey i Spence, 1990): pensar sobre el fet de pensar es coneix com a metacognició: un element important tant en el pensament crític com en el creatiu. Els aprenents que són conscients de què i com ho saben poden millorar el seu pensament. Un exemple d'aquest enfocament és demanar als estudiants que tornin a llegir i analitzin els pensaments que han apuntat en diaris.
- Models mentals (Glynn, 1997): els models mentals són el bastidor sobre el qual es construeixen noves comprensions (com en les teories de Piaget i Vygotsky). Els estudiants perceben els conceptes per mitjà de representacions mentals que els ajuden a comprendre. Els models mentals emfatitzen la importància del coneixement previ, ja que aquest està emmagatzemat dins de models, i el nou coneixement s'hi construeix al damunt.

EINES PER FOMENTAR L'APRENENTATGE (MCGREGOR, 1999)

Hi ha diverses tècniques per estimular l'aprenentatge, entre les quals s'inclouen:

- Entrenament *(coaching)*. L'orientació (suport, ajuda) d'un estudiant o estudiants a través d'una tasca o una línia de pensament és una tècnica útil per als docents. És el contrari de dirigir.
- Qüestionament. Una eina útil per accedir als coneixements previs o ampliar el pensament. Es fa servir per encoratjar el pensament divergent, crític i d'alt nivell.

Figura 10. Elements d'aprenentatge

BIBLIOGRAFIA

American Association of School Librarians (2004). *Information power* [en línia]: *building partnerships for learning: learning and teaching principles of school library media programs*. http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm. [Consulta: 28 juliol 2004].

Bandura, Albert (2004). *Personality theories* [en línia]. http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html. [Consulta: 28 juliol 2004].

Barton, Holly (2004). *Information literacy* [en línia]: *learning how to learn*. http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html. [Consulta: 28 juliol 2004].

Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at University: what the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education: Open University Press, 1999.

Blakey, E.; Spence, S. (1990). "Thinking for the future". *Emergency librarian*, no. 18 (May-June, 1990), p. 11-14.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain*. New York: Longman, Green and Co., 1956.

Bruner, J. (1962). *On knowing: essays for the left hand*. Cambridge: Belknap Press, 1962.

Cave, Charles (1996). *Creativity web* [en línia]: *resources for creativity and innovation*. http://www.members.optusnet.com.au/charles57/Creative/index2.html. [Consulta: 5 novembre 1998].

Dewey, J. (1967). *La concepción democrática en educación*. México: Losada, 1967.

Educational technology and information literacy [en línia]: *planning to make a difference in how we teach and learn* (2004). Colorado Department of Education. http://web.archive.org/web/20060209213551/http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm. [Consulta: 28 juliol 2004].

Ennis, Robert H. (1985). "Goals for a critical thinking curriculum". En: Costa, Arthur L. (ed.). *Developing minds: a resource book for teaching thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, p. 54-57.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

Glynn, S. (1997). "Drawing mental models". *Science teacher*, vol. 61 (January, 1997), p. 30-32.

Grassian, E.; Kaplowitz, J. (2001). *Information literacy instruction: theory and practice*. New York: Neal-Schuman, 2001.

Information seeking behaviour [en línia]: *a critical thinking and information literacy process model with instructional tools* (2004). http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips/. [Consulta: 28 juliol 2004].

Lautenheiser, Mindy (comp.) (1999). *Ivan Pavlov* [en línia]. May 1999. http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm. [Consulta: 13 octubre 2004].

Learning theories [en línia] (2004). http://www.emtech.net/learning_theories.htm. [Consulta: 28 juliol 2004].

McGregor, Joy H. (1999). "How do we learn?" En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 25-53.

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

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning among students: theory, research, and implications for active learning*. Baltimore: Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University, 1995.

Squires, G. (1994). *A new model of teaching and training*. Hull: University of Hull, 1994.

Tarpy, R.M. (1999). *Aprendizaje: teoría e investigación contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill, 1999.

Wittrock, M.C. (1986). *Students' thought processes*. New York: Macmillan, 1986.

IX

VALORACIÓ DE L'APRENENTATGE

VALORACIÓ DE L'APRENENTATGE

Valoració és l'opinió acurada que es deriva de l'atenta observació dels estudiants al llarg del seu procés d'aprenentatge. Requereix les fases de recol·lecció, anàlisi i presentació de dades durant tot el procés d'aprenentatge d'AI (American Association of School Librarians, 1998). La valoració difereix de l'avaluació en el sentit que aquesta sol atorgar un valor a una tasca quan l'estudiant l'ha finalitzat. La valoració és un procés més exhaustiu, ja que recopila informació tant sobre el rendiment dels estudiants durant tot el seu procés d'adquisició de coneixements en AI, com quan finalitzen les seves tasques. Una altra diferència important entre aquestes és que la valoració «es realitza amb l'estudiant, mentre que l'avaluació es realitza sobre el seu treball. La valoració hauria d'implicar els estudiants en una cerca i producció encaminades a comunicar i demostrar el que saben» (American Association of School Librarians, 1998, p. 67). Els aspectes següents inclouen els principals factors a tenir en compte quan s'està valorant l'aprenentatge d'habilitats informacionals:

PER QUÈ VALORAR?

- Enriqueix el creixement dels estudiants (formatiu)
- Millora la formació (formatiu)
- Reconeix els èxits (sumatori)
- Modifica i millora el programa (sumatori)

IMPORTÀNCIA DE LA VALORACIÓ

- L'èxit dels estudiants va vinculat a les tècniques de valoració (Wiggins, 1998)
- La valoració és crítica a l'hora de determinar si s'està produint l'aprenentatge (Jones i Gardner, 1999)
- Troba millors formes d'avaluar les habilitats de l'alumne pel que fa a les destreses acadèmiques (Baron, 1995)
- Mitjançant la valoració s'obre el camí a l'èxit dels estudiants (Baron, 1995)
- L'aprenentatge i la valoració basats en l'execució es poden implementar en tots els nivells i graus de totes les disciplines
- Les proves utilitzades actualment tan sols auditen el que fan els estudiants
- Capacitat de combinar la valoració i la formació en una sola estratègia
- Es pot dur a terme un mesurament constant i continuat del rendiment dels estudiants al llarg de tot el cicle d'aprenentatge (Jones i Gardner, 1999)
- La valoració de l'adquisició de l'alfabetització informacional s'hauria d'integrar en la resta del currículum en la totalitat de nivells i disciplines

IMPORTÀNCIA DE L'APRENENTATGE AUTÒNOM

- La valoració s'hauria de basar en el rendiment, de manera que els estudiants estiguin preparats per a la vida, no sols per a l'escola
- En fomentar tècniques d'autovaloració, els estudiants aprenen a avaluar la informació per resoldre problemes, a prendre decisions i a convertir-se en estudiants autònoms
- Formar els estudiants perquè creïn un conjunt d'estratègies de valoració i criteris a fi de controlar el seu treball (Donham i Stein, 1999)
- Ajudar els estudiants a l'autoreflexió
- La valoració ha d'estar dissenyada de forma deliberada per millorar i ajudar en el rendiment de l'estudiant
- Una autèntica valoració significa mesurar el rendiment de l'estudiant en base a tasques que són pertinents i utilitzades en la vida real (Baron, 1995)
- Dissenyar i usar la valoració centrada en les necessitats de l'estudiant

IMPORTÀNCIA DEL PENSAMENT D'ALT NIVELL

- L'alfabetització informacional s'enfoca ara a la cerca d'informació, la seva avaluació i utilització: ja no tan sols en la cerca i la recuperació de les fonts
- L'alfabetització informacional hauria d'emfatitzar els processos de pensament d'alt nivell (aplicació, síntesi i avaluació de la informació), a més de les activitats del pensament de baix nivell (record i comprensió de la informació) (Donham i Stein, 1999)
- Ensenyar processos d'informació, com la presa de decisions i la resolució de problemes, en comptes de tan sols coneixement de la informació, de manera que els estudiants puguin dominar la capacitat d'aprendre
- Explicitar els processos d'informació en totes las tècniques de valoració
- Els deures i la valoració han de vincular les habilitats de processament i la presentació de la informació (Jones i Gardner, 1999)

PREGUNTES DEL FORMADOR D'AI

- Què cal valorar?
- Què han après els estudiants?
- Què els sembla als participants el seu propi aprenentatge?
- Realment estan aprenent, els estudiants?

PREGUNTES PER AL PROCÉS DE VALORACIÓ (WIGGINS, 1998)

- Mesura la valoració allò que pretén mesurar?
- És el criteri de puntuació clar, objectiu i està relacionat de forma explícita amb els estàndards?
- El sistema de puntuació és fiable i discrimina adequadament els graus de qualitat del treball?
- Suposa un repte la tasca que s'està valorant?
- La tècnica de valoració ofereix un repte d'aprenentatge apropiat per als estudiants?
- La tasca valorada reflecteix els reptes del món real, els seus contextos i limitacions?

EXEMPLE (STEC, 2004)

«Seleccioneu un criteri de valoració principal i descomponeu-lo en components menors. Aquestes unitats no tan sols clarifiquen el vostre criteri de valoració, sinó que han de ser la base per al disseny del currículum. Un exemple abreujat: Què han après els estudiants?

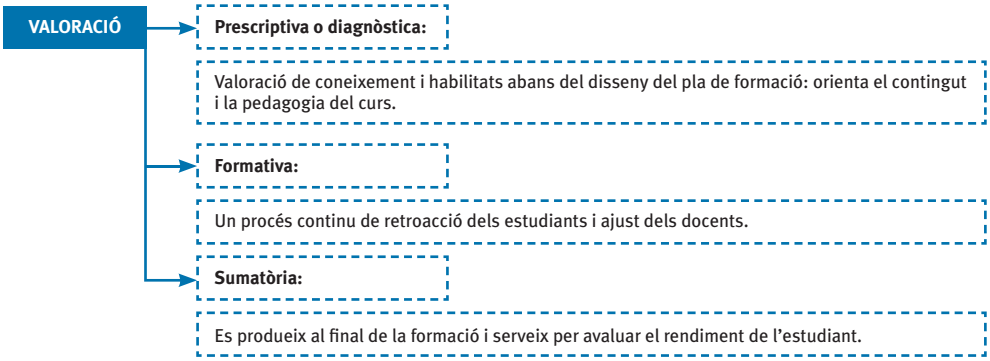
- Els estudiants poden incorporar articles de revista apropiats en els seus treballs d'investigació?
- Poden localitzar índexs de publicacions periòdiques?
- Poden fer servir ordinadors per fer cerques electròniques?
- Poden crear una estratègia de cerca útil?
- Coneixen prou paraules per cercar per paraules clau?
- Entenen el vocabulari controlat i l'utilitzen?
- Fan servir estratègies de cerca booleana de forma efectiva?
- Seleccionen articles revisats per experts per a la seva investigació?» (p. 3)

TIPUS DE VALORACIÓ DE L'APRENENTATGE (STEC, 2004)

Els tres tipus de valoració són els següents:

- Prescriptiva o diagnòstica. Valora el coneixement i la destresa dels participants abans de dissenyar el pla de formació. Poden adoptar la forma de tests estandarditzats o desenvolupats pel formador, entrevistes o revisió del treball previ dels estudiants.
- Formativa. Proporciona reaccions sobre l'aprenentatge dels estudiants mentre s'està duent a terme la formació i permet al formador ajustar les seves tècniques d'ensenyament durant el curs. Per exemple, demanar als estudiants que escriguin un «informe d'observacions» d'una pàgina sobre una lectura assignada, o que preparin una bibliografia anotada de materials d'investigació unes quantes setmanes abans que s'hagi completat el treball d'investigació.
- Sumatòria. Una avaluació final del criteri de valoració que es realitza en acabar la formació; per exemple, respostes d'opció múltiple, treballs en condicions controlades, una avaluació de les cites utilitzades en el treball d'investigació de l'estudiant o la revisió d'un dossier d'aprenentatge. Els darrers dos exemples requereixen el desenvolupament d'unes normes de valoració. «La valoració del que pensen els estudiants sobre la formació pot adoptar la forma de qüestionaris o grups de debat. Aquestes tècniques no avaluen l'aprenentatge, tot i que s'acostuma a fer-les servir erròniament amb aquesta fi» (p. 3).

Figura 11. Valoració



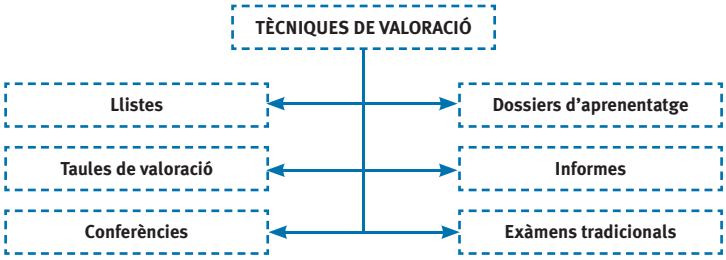
TÈCNIQUES DE VALORACIÓ

Hi ha diferents mètodes de valoració per recolzar els estudiants al llarg del seu procés d'adquisició d'una alfabetització informacional. Aquestes són les principals eines recomanades:

- **Llistes de control**. Són llistes que orienten els estudiants en el compliment de les seves tasques. S'hi inclouen les diferents etapes, nivells o elements necessaris per completar la tasca. Han de servir de recordatoris visuals que ajudin al creixement de l'estudiant. Les llistes de control s'haurien de proporcionar a l'inici de la tasca perquè es puguin utilitzar durant tot el projecte d'aprenentatge o per a tasques de la pròpia retroacció.
- **Taula de valoració**. És una valoració estructurada de manera precisa que orienta els estudiants perquè tinguin un rendiment profitós. Inclou habitualment una llista gradual dels atributs que els estudiants han de desenvolupar en les seves tasques d'aprenentatge. El ventall de nivells de rendiment entre reeixits i inacceptables ha d'evitar un llenguatge d'avaluació, és a dir, els judicis de valor. Els termes han de descriure l'èxit que l'estudiant ha d'obtenir (Donham i Stein, citats a Stripling, 1999). Aquesta taula es pot dividir, segons els passos del procés, amb un indicador clar de cada element que cal considerar per assolir l'objectiu desitjat.
- **Conferències**. Una tècnica basada en un debat amb l'estudiant, entre els estudiants o entre la classe sencera per reflectir oralment el procés d'alfabetització informacional. Es pot dur a terme en les diferents etapes de les tasques informacionals, i també al final del procés. S'utilitzen preguntes fetes pel formador sobre el procés d'aprenentatge.
- **Dossiers d'aprenentatge**. Consisteixen en el treball dels estudiants acumulat amb el temps, integrat en un paquet final de productes d'AI. Els dossiers són tècniques de valoració útils perquè donen als estudiants la possibilitat de veure com s'integren els productes del seu aprenentatge en un producte final. Mostren allò que els estudiants han après (estàndards de contingut) i allò que són capaços de fer (estàndards d'execució) (Jones i Gardner, 1999). Són una excel·lent forma de mesurar l'eficiència en el compliment dels objectius d'aprenentatge, i avaluen l'efectivitat de les estratègies d'aprenentatge, com també la claredat en la presentació de la informació.

- **Informes**. Són uns exercicis de redacció molt pràctics, sempre que no es converteixin en exercicis de retallar i enganxar o en una repetició de la informació trobada a mitjans impresos o electrònics, sense síntesi o avaluació de la informació recuperada. Produir informes impresos sense més ni més va en contra de la raó de ser de l'ensenyament (Jones i Gardner, 1999).
- **Exàmens tradicionals**. La llista de preguntes amb respostes obertes o opcions estructurades és també útil, sempre que no se centri en el contingut del coneixement. Les proves es poden utilitzar quan no es disposa de gaire temps o quan la valoració se centra en un aspecte específic de l'aprenentatge.
- **Altres enfocaments**. Una avaluació integral emfatitza la necessitat de triangular els resultats d'aprenentatge esperats amb les intervencions docents i la valoració en un tot homogeni (Bligh, 2000). Biggs (1999) proposa un mètode semblant: el seu model SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*, o Estructura dels Resultats Observables de l'Aprenentatge) ofereix una estructura per valorar la destresa de pensament.

Figura 12. Tècniques de valoració



BIBLIOGRAFIA

American Association of School Librarians; Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: ALA, 1998.

Angelo, T.A.; Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Baron, M.A.; Boschee, F. (1995). *Authentic assessment: the key to unlocking student success*. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.

Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at University: what the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education: Open University Press, 1999.

Bligh, Donald A. (2000). "What's the use of lectures?". En: Gibbs, Graham (ed.). *Teaching in higher education: theory and evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. 346 p.

Donham, Jean; Stein, Barbara Barnard (1999). "Assessment: a tool for developing lifelong learners". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 206-228.

Goldfarb, Elizabeth K. (1999). "Learning in a technological context". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 83-130.

Jones, A. James; Gardner, Carrie (1999). "Student learning: linking research and practice". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 327-360.

Kitzinger, J. (1995). "Introducing focus groups". *British medical journal*, no. 3, (July, 1995), p. 299-302.

Practical assessment, research, and evaluation [en línia]: *a peer-reviewed electronic journal* (2003). http://pareonline.net/. [Consulta: 20 octubre 2004]. ISSN 1531-7714.

SAILS [en línia]: *standardized assessment if information literacy skills* (2004) http://sails.lms.kent.edu/index.php. [Consulta: 25 maig 2004].

Stec, E. (2004). *Guidelines for information literacy assessment (a flyer)*. The Hague: IFLA, 2004.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Williams, J. (2000). "Creativity in assessment of library instruction". *Reference services review*, no. 28 (2000), p. 323-334.

X

DEFINICIONS DE CONCEPTES BÀSICS

DEFINICIONS DE CONCEPTES BÀSICS

Els conceptes inclosos en aquest capítol són definits des d'un punt de vista operacional. Generalment poden tenir més d'una connotació semàntica, segons el context en què s'utilitzin, i no sempre són incloses totes les accepcions en aquest glossari. Alguns conceptes es basen en definicions creades per altres autors, els quals són citats convenientment. L'objectiu d'aquest vocabulari és proporcionar un marc conceptual per a l'estudi de l'alfabetització informacional.

ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL

El terme *information literacy* és d'ús comú al món anglosaxó per referir-se a les destreses informacionals que impliquen la capacitat d'identificar la informació quan és necessària, i la capacitat i l'aptitud per localitzar, avaluar i utilitzar la informació amb eficàcia. En català i castellà, el significat d'*information literacy* implica el concepte d'alfabetitzar, és a dir, ensenyar de llegir i escriure. Alfabetitzar és un terme emprat pels ministeris d'educació per denominar l'ensenyament bàsic de la lectura i de l'escriptura, però no necessàriament d'aprendre a aprendre. El terme preferit, per tant, és «alfabetització informacional». A Espanya, en castellà, l'anomenen «alfabetización informacional». Per altra banda, a Amèrica Llatina el terme preferit és el de «Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI)». *Sinònims: habilitats informacionals, aptituds informacionals, competències informacionals, instrucció bibliogràfica, educació d'usuaris, formació d'usuaris, alfabetització informativa, alfabetització en informació, competències informacionals*.

APRENDRE

«Procés d'adquisició i modificació d'aptituds cognitives, estratègies, conviccions, actituds i comportaments» (Schunk, 1997). *Sinònims: estudiar*.

APRENENT

Aquest terme no està encara gaire acceptat en el llenguatge educatiu. Es pot definir com l'individu que participa en un procés educatiu orientat a l'aprenentatge, en el qual té la responsabilitat de construir coneixement en un ambient flexible, amb o sense el recolzament d'un dinamitzador. *Sinònims: estudiant*.

APRENENTATGE

«Efecte del procés d'aprendre, que es defineix com una transformació perdurable produïda en el comportament o capacitats d'un individu gràcies a la pràctica o altres formes d'experiència» (Shuell, 1986). *Sinònims: educació, ensenyament*.

APTITUDS INFORMACIONALS

La semàntica d'aquesta frase difereix de «competències informacionals» en el sentit que «competències» implica un conjunt d'habilitats, però es poden considerar sinònims. El diccionari de la Real Academia Española (2001) emfatitza que «competència» és perícia, aptitud, idoneïtat per fer; mentre que «aptitud» es considera la capacitat i disposició per a alguna cosa. Dit d'una altra manera, les aptituds informacionals es poden definir com la capacitat d'identificar una necessitat d'informació i l'actitud necessària per satisfer-la. *Sinònims: competències informacionals, capacitats informacionals*.

COMPETÈNCIES INFORMACIONALS

El terme «competència» implica un conjunt d'habilitats per identificar una necessitat d'informació, així com per recuperar, avaluar, utilitzar i reconstruir el coneixement contingut en les fonts d'informació recuperades. *Sinònims: aptituds informacionals, capacitats informacionals, habilitats informacionals*.

CONSTRUCTIVISME

Procés d'aprenentatge orientat a l'estudiant; fa servir estratègies perquè l'individu construeixi el seu propi coneixement, emprant estratègies d'investigació, l'estudi de casos, equips de treball (o treball en col·laboració) i l'aprenentatge significatiu, entre altres avenços pedagògics. *Termes relacionats: ciència cognitiva, aprenentatge significatiu*.

DESENVOLUPAMENT D'HABILITATS INFORMACIONALS (DHI)

Procés facilitat en institucions educatives que centra la seva atenció en els estudiants o el cos docent, a fi que desenvolupin la seva capacitat d'identificar, trobar, accedir, recuperar i utilitzar informació. *Sinònims: alfabetització en informació, alfabetització informacional, competències informacionals, formació d'usuaris, instrucció bibliogràfica*.

DINAMITZADOR

Terme usat en administració per referir-se a un individu que dóna recolzament de forma democràtica a un grup per tal que aquest assoleixi per si mateix els objectius d'aprenentatge desitjats. En educació, fa referència a un professor que treballa com a orientador del procés d'aprenentatge d'un determinat grup de persones o aprenents, per tal que puguin construir el seu propi coneixement. *Sinònims: formador, orientador, gestor d'aprenentatge, director d'aprenentatge*.

DOCENT

Acadèmic que té al seu càrrec el procés educatiu. Té una connotació general d'ensenyament orientat a l'educació, denota d'igual manera mestre i professor. El docent, en la seva accepció tradicional, té al seu càrrec la funció de proveir el coneixement en l'espai educatiu, amb el procés educatiu centrat en la seva pròpia capacitat, en comptes que els seus alumnes puguin fer-ho independentment. *Sinònims: professor, catedràtic, educador, acadèmic, mestre, instructor*.

ESTUDIANT

Persona implicada en el procés educatiu. El significat fa referència a algú que participa en el procés d'ensenyament orientat a l'educació, és a dir, un rol passiu. *Sinònims: aprenent*.

Segona acepció: terme comú utilitzat en educació per denominar algú que estudia en una institució d'ensenyament. Les teories actuals emfatitzen un concepte superior que va més enllà d'estudiar, i on la paraula proposada per designar un estudiant és «aprenent». *Sinònims: aprenent*.

HABILITAT

Destresa desenvolupada per realitzar una funció informacional. *Sinònims: capacitat, competència, aptitud*.

INFORMACIÓ

És la percepció d'una dada o dades a través de l'estimulació d'un dels nostres sentits. Dit d'una altra manera, «un individu adquireix informació quan s'adona que certes dades formen part d'un esdeveniment» (Debons, Horne i Cronenweth, 1988). Una persona pot adquirir aquest grup de dades rellevants quan les obté, processa, organitza, transmet, difon i utilitza per transformar-se ell mateix i transformar el seu entorn. *Sinònims: dades, coneixement*.

PROCÉS D'APRENENTATGE

Fases que un aprenent necessita per construir coneixement; es pot realitzar en diferents espais educatius, com ara una aula, un laboratori, una biblioteca o amb l'ús d'Internet. *Sinònims: educació, formació, ensenyament*.

PROFESSOR

Sinònim de mestre. La paraula implica un procés educatiu orientat a l'ensenyament. A les institucions d'educació anglosaxones, «professor» fa referència a la posició més elevada que pot assolir un acadèmic; dit altrament, vol dir tenir una formació acadèmica i professional completes, especialment en investigació, a més de l'ensenyament. En el nostre context aquest terme s'utilitza per designar un acadèmic, amb independència que només ensenyi i rarament investigui. *Sinònims: acadèmic, mestre, catedràtic.*

TEORIA COGNITIVA

Grup de teories i investigacions científiques, derivades sobretot de la teoria de Jean Piaget, i que es basen en «...el processament mental de la informació: la seva adquisició, organització, codificació, revisió, emmagatzematge i recuperació de la memòria, així com el seu oblit» (Schunk, 1997). *Sinònims: psicologia cognitiva, ciència cognitiva, cognitivisme*.

BIBLIOGRAFIA

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

Diccionario de la lengua española (2001). 21.ª ed. Real Academia Española, 2001. Disponible també en línia a: http://www.rae.es/.

Piaget, J. (2005). "Psicología de la inteligencia" [en línia]. http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm. [Consulta: 28 juny 2004].

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

Shuell, T.J. (1986). "Cognitive conceptions of learning". *Review of educational research*, vol. 56, no. XXX (1986), p. 411-436.

XI

BIBLIOGRAFIA GENERAL

BIBLIOGRAFIA GENERAL

ACRL (2003). *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices* [en línia]: *a guideline*. Approved by the ACRL Board, June 2003. http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/characteristics.cfm. [Consulta: 26 juliol 2004].

ACRL (2003). *Guidelines for instruction programs in academic libraries* [en línia]. Approved by the ACRL Board, June 2003. http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/guidelinesinstruction.cfm. [Consulta: 26 juliol 2004].

ACRL (2004). *Information literacy competency standards for higher education* [en línia]. http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm. [Consulta: 26 juliol 2004].

ACRL (2004). *Information literacy in action* [en línia]. http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/resources/inaction/action.cfm. [Consulta: 26 juliol 2004].

Adams, Laural L. (2004). *Designing the electronic classroom* [en línia]. http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html. [Consulta: 28 juliol 2004].

American Association of School Librarians (2004). *Information power* [en línia]: *building partnerships for learning: learning and teaching principles of school library media programs*. http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm. [Consulta: 28 juliol 2004].

American Association of School Librarians; Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: ALA, 1998.

Angelo, T.A.; Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Assessment in library and information literacy instruction (2004) [en línia]. Last updated: June 20, 2001. http://web.archive.org/web/20050407065644/http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Bandura, Albert (2004). *Personality theories* [en línia]. http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html. [Consulta: 28 juliol 2004].

Baron, M.A.; Boschee, F. (1995). *Authentic assessment: the key to unlocking student success*. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.

Barton, Holly (2004). *Information literacy* [en línia]: *learning how to learn*. http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html. [Consulta: 28 juliol 2004].

Bawden, D. (2001). "Information and digital literacies: a review of concepts". *Journal of documentation*. No. 57 (March, 2001), p. 218-259.

Behrens, S.J. (1994). "A conceptual analysis and historical overview of information literacy". *College and research libraries*. Vol. 55, no. 4 (April, 1994), p. 309-322.

Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at University: what the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education: Open University Press, 1999.

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

Blakey, E.; Spence, S. (1990). "Thinking for the future". *Emergency librarian*, no. 18 (May-June, 1990), p. 11-14.

Bligh, Donald A. (2000). *What's the use of lectures?*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. 346 p.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain*. New York: Longman, Green and Co., 1956.

Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press, 1997.

Bruce, C.; Candy, P. (eds.) (2000). *Information literacy around the World: advances in programs and research*. Wagga Wagga, Australia: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, 2000.

Bruner, J. (1962). *On knowing: essays for the left hand*. Cambridge: Belknap Press, 1962.

Bundy, Alan (2002). "Essential connections: school and public libraries for lifelong learning". *Australian library journal*, vol. 51 (2002), p. 47-70.

Bundy, Alan (ed.) (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework* [en línia]: *principles, standards and practice*. 2nd ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. 48 p. http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf. [Consulta: 26 juliol 2004].

Byerly, Greg; Brodie, Carolyn S. (1999). "Information literacy skills models: defining the choices". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 54-82.

Campbell, Sandy (2004). "Defining information literacy in the 21st century" [en línia]. En: IFLA General Conference and Council (70a: 2004: Buenos Aires). *World Library and Information Congress*. http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf. 9 p. [Consulta: 21 setembre 2004].

Candy, Philip C. (2002). *Lifelong learning and information literacy* [en línia]. 16 p. White paper presentat a la Unesco, la US National Commission on Libraries and Information Science, i el National Forum on Information Literacy. Information Literacy Meeting of Experts, Praga, juliol 2002. http://www.docstoc.com/docs/855329/Lifelong-Learning-and-Information-Literacy. [Consulta: 20 octubre 2004].

Case, D. (2002). *Looking for information: a survey of research on information seeking needs and behavior*. New York: Academic Press, 2002.

Cave, Charles (1996). *Creativity web* [en línia]: *resources for creativity and innovation*. http://www.members.optusnet.com.au/charles57/Creative/index2.html. [Consulta: 5 novembre 1998].

Chambers English dictionary (2003). 9th ed. Edinburgh: W. and R. Chambers; Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 1856 p.

Cortés, Jesús (2002). "Diseño y equipamiento de salones electrónicos para programas de DHI" [en línia]. *Información: producción, comunicación y servicios*, año 12, n.º 52 (invierno 2002), p. 20-22. http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf. [Consulta: 28 juliol 2004].

Cortés, Jesús; González, Diana; Lau, Jesús [et al.] (2002). *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Ciudad Juárez, México: UACJ, 2002.

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

Dewey, J. (1967). *La concepción democrática en educación*. México: Losada, 1967.

Dibble, Mark (2003). *Directory of online resources for information literacy* [en línia]: *definitions of information literacy and related terms*. University of South Florida, Last updated: 7 August 2003. http://web.archive.org/web/20040805213651/http://www.lib.usf.edu/ref/doril/definitions.html. [Consulta: 27 agost 2004].

Dibble, Mark (2004). *Directory of online resources for information literacy* [en línia]: *information literacy standards*. Last updated: 8 July 2004. http://web.archive.org/web/20040805221627/http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Diccionario de la lengua española (2001). 21.ª ed. Real Academia Española, 2001. Disponible també en línia a: http://www.rae.es/.

Donham, Jean; Stein, Barbara Barnard (1999). "Assessment: a tool for developing lifelong learners". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 206-228.

Educational technology and information literacy [en línia]: *planning to make a difference in how we teach and learn* (2004). Colorado Department of Education. http://web.archive.org/web/20060209213551/http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm. [Consulta: 28 juliol 2004].

Eisenberg, Michael B.; Berkowitz, Robert E. (1990). *Information problem-solving: the Big Six Skills approach to library & information skills instruction*. Norwood, NJ: Ablex, cop. 1990. XXVII, 156 p.

Ennis, Robert H. (1985). "Goals for a critical thinking curriculum". En: Costa, Arthur L. (ed.). *Developing minds: a resource book for teaching thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, p. 54-57.

Ford, N. (2003). "Towards a model of learning for educational informatics". *Journal of documentation*, vol. 60 (April, 2003), p. 183-225.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

Glynn, S. (1997). "Drawing mental models". *Science teacher*, vol. 61 (January, 1997), p. 30-32.

Goldfarb, Elizabeth K. (1999). "Learning in a technological context". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 83-130.

Grassian, E.; Kaplowitz, J. (2001). *Information literacy instruction: theory and practice*. New York: Neal-Schuman, 2001.

Gratch-Lindauer, Bonnie (2000). *Assessing community colleges* [en línia]: *information literacy competencies and other library services and resources*. http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Hancock, Vicki E. (2004). "Information literacy for lifelong learning" [en línia]. http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html. [Consulta: 21 octubre 2004].

Hepworth, M. (2004). "A framework for understanding user requirements for an information service: defining the needs of informal careers". *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, vol. 55 (March, 2004), p. 695-708.

Hiscock, J.; Marriott, P. (2003). "A happy partnership using an information portal to integrate information literacy skills into an undergraduate foundation course". *Australian academic and research libraries*, vol. 34 (March, 2003), p. 32-41.

Horton Jr., F. (2004). "Comments on international guidelines on information literacy". Missatge de correu electrònic. Washington, December, DC. 2004. 4 p.

Humes, Barbara (1999). *Understanding information literacy* [en línia]. Office of Educational Research National Institute on Postsecondary Education, Libraries, and Lifelong Learning. September 1999. http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Information literacy instruction [en línia]: *a selection of tools for instructors* (2004). http://www.mapageweb.umontreal.ca/lerouxe/AAFD/AAFD_index_en.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Information literacy program (2003) [en línia]. http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

Information literacy standards (2001) [en línia]. Canberra: Council of Australian University Librarians, 2001. 22 p. http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc. [Consulta: 27 juliol 2004].

Information seeking behaviour [en línia]: *a critical thinking and information literacy process model with instructional tools* (2004). http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips/. [Consulta: 28 juliol 2004].

Jones, A. James; Gardner, Carrie (1999). "Student learning: linking research and practice". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 327-360.

Kapitzke, C. (2003). "Information literacy: a positivist epistemology and a politics of outformation". *Educational theory*, vol. 53, no. 1 (2003), p. 37-53.

Kitzinger, J. (1995). "Introducing focus groups". *British medical journal*, no. 3 (July, 1995), p. 299-302.

Kuhlthau, Carol C. (1999). "Literacy and learning for the information age". En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 3-22.

Langford, L. (2001). "Critical literacy: a building block towards the information literate school community". *Teacher librarian*, vol. 28 (June, 2001), p. 18-21.

Lautenheiser, Mindy (comp.) (1999). *Ivan Pavlov* [en línia]. May 1999. http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm. [Consulta: 13 octubre 2004].

Learning theories [en línia] (2004). http://www.emtech.net/learning_theories.htm. [Consulta: 28 juliol 2004].

Marton, F.; Saljo, R. (1997). "Approaches to learning". En: Marton, F. [et al.] (eds.). *The experience of learning*. 2nd ed. Edinburgh: Scottish University Press, 1997, p. 39-58.

McGregor, Joy H. (1999). "How do we learn?" En: Stripling, Barbara K. (ed.). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999, p. 25-53.

McKenzie, Jamie (1997). "Filling the tool box [en línia]: classroom strategies to engender student questioning". http://fromnowon.org/toolbox.html. [Consulta: 5 nov. 1998].

Mednick, M. (2002). *Information literacy: the new challenge*. California, 2002. 17 p.

Nimon, M. (2002). "Developing lifelong learners: controversy and the educative role of the academic librarian". *Australian academic and research libraries*, vol. 33 (2002, March 24), p. 14-24.

"Normas sobre alfabetización informativa en educación superior [en línia]: declaratoria" (2002). En: *Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas* (3r: 2002: Ciudad Juárez). 5 p. http://bivir.uacj.mx/dia/dhi/espanol/Documentos/Declaratoria3DHI.PDF. [Consulta: 28 juliol 2004].

Oellers, Beatriz; Monfasani, Rosa (2001). *Capacitación del personal y formación de usuarios* [en línia]: *documento de base VI Encuentro de Bibliotecas Universitarias, 18 de abril de 2001*. 6 p. http://web.archive.org/web/20040902203245/www.abgra.org.ar/capacitacion.pdf. [Consulta: 24 juliol 2004].

Owusu-Ansah, E. (2003). "Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it". *The journal of academic librarianship*, vol. 29 (2003), p. 219-230.

Pappas, Marjorie L.; Tepe, Ann E. (2002). *Pathways to knowledge and inquiry learning*. Greenwood Village, Co: Libraries Unlimited, 2002. 149 p.

Peterson, P.L.; Clark, C.M. (1978). "Teachers´ reports of their cognitive processes during teaching". *American educational research journal*, vol. 15, no. 4 (1978), p. 555-565.

Piaget, J. (2005). "Psicología de la inteligencia" [en línia]. http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm. [Consulta: 28 juny 2004].

Practical assessment, research, and evaluation [en línia]: *a peer-reviewed electronic journal* (2003). http://pareonline.net/. [Consulta: 20 octubre 2004]. ISSN 1531-7714.

Rader, H. (2002). "Information literacy 1973-2002: a selected literature review". *Library trends*, vol. 51, no. 1 (2002), p. 242-259.

Saavedra Fernández, Óscar (2003). "El bibliotecario del siglo XXI" [en línia]. *ACIMED*, vol. 11, n.º 5 (sep.-oct. 2003). http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci10503.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

SAILS [en línia]: *standardized assessment of information literacy skills* (2004). http://sails.lms.kent.edu/index.php. [Consulta: 25 maig 2004].

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

SCONUL (2001). *The seven pillars of higher education*. London: SCONUL, 2001.

Shuell, T.J. (1986). "Cognitive conceptions of learning". *Review of educational research*, vol. 56, no. XXX (1986), p. 411-436.

Siitonen, Leena (1996). "Information literacy [en línia]: gaps between concepts and applications". En: IFLA General Conference (62è: 1996: Beijing). *Conference proceedings*. http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

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

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning among students: theory, research, and implications for active learning*. Baltimore: Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University, 1995.

Spaeth, Carole P.; Walter, Leah B. (comps.) (1999). *Implement a literacy program* [en línia]. Summer Institute of Linguistics, 1999, last modified: 12 October 1999. http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

Squires, G. (1994). *A new model of teaching and training*. Hull: University of Hull, 1994.

Stec, E. (2004). *Guidelines for information literacy assessment (a flyer)*. The Hague: IFLA, 2004.

Stripling, Barbara K. (ed.) (1999). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood, Co: Libraries Unlimited, 1999.

Tarpy, R.M. (1999). *Aprendizaje: teoría e investigación contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill, 1999.

Teaching library projects (2004) [en línia]. http://web.archive.org/web/20060902085308/http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html. [Consulta: 26 juliol 2004].

Walton, G. (2004). "Comments on the Draft international guidelines on information literacy produced for IFLA". Missatge de correu electrònic. Stoke-on-Trent, England, Nov., 2004. 5 p.

Webber, Sheila; Johnston, Bill (2004). *Information literacy* [en línia]: *definitions and models*. http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm. [Consulta: 21 set. 2004].

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Williams, J. (2000). "Creativity in assessment of library instruction". *Reference services review*, no. 28 (2000), p. 323-334.

Wittrock, M.C. (1986). *Students' thought processes*. New York: Macmillan, 1986.

WLMA and OSPI essential skills for information literacy (2004) [en línia]. Bellevue: Washington Library Media Association, 2002-2004. http://web.archive.org/web/20060808200039/http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm. [Consulta: 26 juliol 2004].

Col·legi Oficial
de Bibliotecaris-
Documentalistes
de Catalunya