



Facultad de
**Información y
Comunicación**



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Maestría en Información y Comunicación

Tesis para defender el título de la Maestría en Información y
Comunicación

**Identificación y análisis de la relación entre la alfabetización en
información y la educación abierta:**

**Insumos para repensar el acceso a la educación como un derecho
humano**

Autora: Lucía Alonso Varela

Directora de tesis: Dra. María Gladys Ceretta Soria

Montevideo

Julio, 2019



Facultad de
**Información y
Comunicación**



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes, aprueba la Tesis:

“Identificación y análisis de la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta:
insumos para repensar el acceso a la educación como un derecho humano”

Tesista: Lucía Alonso Varela

Maestría en Información y Comunicación

Fallo:

Tribunal:

Profesor/a

Profesor/a

Profesor/a

Agradecimientos

A todos los entrevistados que aportaron sus experiencias y saberes para el desarrollo de esta investigación.

A las compañeras de Planeamiento por su continuo ánimo, interés y apoyo en la finalización de esta tesis.

A Gladys por su excelente acompañamiento y su gran disposición, sin los cuales esta investigación no tendría lugar.

A Ignacio, familiares y amigos incondicionales en el apoyo a mi crecimiento.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN	4
ABSTRACT	4
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	7
2.1. Objetivos	7
2.1.1. Objetivo general	7
2.1.2. Objetivos específicos	7
2.2. Preguntas de investigación	7
2.3. Estrategia metodológica	8
CAPÍTULO 3. ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN ABIERTA: CONSTRUYENDO UN MARCO CONCEPTUAL PARA SU ABORDAJE	10
3.1. Sociedad de la información y resignificación de derechos humanos	10
3.1.1. Sociedad de la información, manejo de información y su importancia social	10
3.1.2. Características	12
3.1.3. Tecnologías de la información y la comunicación	14
3.1.4. Nuevas necesidades informacionales y educativas	15
3.1.4.1. Derechos humanos: una definición	15
3.1.4.1. Acceso a la información como derecho humano	15
3.1.4.2. Acceso a la educación como derecho humano	16
3.2. Alfabetización en información	18
3.2.1. Evolución del concepto	18
3.2.2. Desarrollo histórico	26
3.2.3. Individuo alfabetizado en información	31
3.2.4. Conceptos claves: habilidades y competencias en el manejo de información, pensamiento crítico y reflexivo, autonomía en el manejo de la información, justicia social	33
3.2.5. Alfabetización en información y educación: ¿un modelo educativo basado en competencias?	36
3.2.6. Importancia de la alfabetización en información: un derecho humano	40
3.2.7. Alfabetización digital	41
3.2.7.1. Concepto y desarrollo histórico	41
3.2.7.2. El debate sobre los nativos digitales	47
3.2.7.3. Brecha digital e inclusión social	48
3.2.7.4. Alfabetización digital en ámbitos educativos	50
3.2.8. Alfabetización en derechos de autor: concepto e importancia para el ámbito educativo	53
3.2.9. Alfabetización en información y multialfabetización: una relación subordinada	56

3.3. Educación abierta	58
3.3.1. Educación: una conceptualización	58
3.3.2. Modelos pedagógicos y Esquemas teóricos del aprendizaje	59
3.3.2.1. Modelos pedagógicos	59
3.3.2.2. Enfoques teóricos del aprendizaje	60
3.3.3. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la educación abierta?	64
3.3.3.1. Desarrollo histórico	65
3.3.3.2. Concepto	73
3.3.3.3. Nuevas ecologías del aprendizaje	78
3.3.3.4. Componentes	80
3.3.3.4.1. Recursos educativos abiertos	80
3.3.3.4.2. Prácticas educativas abiertas	85
3.3.4. El rol de los diferentes actores en un modelo de educación abierta	89
3.3.4.1. El estudiante	89
3.3.4.2. El docente	93
3.3.4.3. El profesional de la información y las unidades de información	97
3.3.5. Educación abierta y derechos humanos	100
CAPÍTULO 4. PROFUNDIZACIÓN DEL ABORDAJE A PARTIR DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	102
4.1. Relación entre la alfabetización en información y la educación abierta. Aspectos vinculantes	102
4.2. Alfabetización digital y educación abierta	120
4.3. Alfabetización en derechos de autor y educación abierta	131
4.4. Educación abierta y alfabetización en información en clave de derecho de acceso a la educación como un derecho humano	138
4.5. El profesional de la información y su relevancia en contextos de educación abierta	148
CAPÍTULO 5. CONSIDERACIONES FINALES	158
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

Resumen

La presente tesis pretende identificar la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta; analizar dicha relación y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo como insumos para repensar el acceso a la educación en tanto derecho humano en el contexto de la sociedad de la información. Se desarrolla la investigación en base a una metodología cualitativa con revisión crítica de literatura, entrevistas a informantes calificados y discusión de categorías de análisis. Dado lo inexplorado de la temática se presentan y discuten los principales debates teóricos que tienen lugar en los campos académicos que abordan dicha temática; profundizándose dicho abordaje a partir de categorías de análisis que surgen de la teoría y de las entrevistas. El principal resultado de la investigación radica en la presentación de la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta, el análisis del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo y la redefinición de los roles del estudiante, el docente, el profesional de la información y las unidades de información-bibliotecas en contextos de educación abierta. Se concluye que existe una relación entre la alfabetización en información y la educación abierta, que se define bajo la premisa de que el proceso de alfabetización en información contribuye al desarrollo y a la implementación de un modelo de educación abierta. Formar al individuo en competencias en el manejo de información es estrictamente necesario para que éste puede llevar adelante su trayectoria educativa en un contexto de educación abierta. Además, la integración alfabetización en información-educación abierta, sumada a otros factores como el desarrollo de políticas públicas educativas que favorezcan la apertura y democratización de la educación, es fundamental para la consecución del derecho humano de acceso a la educación.

Palabras clave: Alfabetización en información; Educación abierta; Derechos humanos; Acceso a la educación; Ciencia de la información

Abstract

This thesis aims to identify the relationship between information literacy and open education; analyze this relationship and the impact of information and communication technologies in the field of education as inputs to rethink access to education as a human right in the context of the information society. The research is developed based on a qualitative methodology with critical review of literature, interviews with qualified informants and discussion of categories of analysis. Given the unexplored of the subject that is approached, the main theoretical debates that take place in the academic fields dealing with this subject are presented and discussed; The approach is deepened from categories of analysis that arise from theory and interviews. The main result of the research lies in the presentation of a relationship between information literacy and open education, the definition of the impact of information and communication technologies in the educational field and the redefinition of the roles of students, teachers, information professionals and the libraries in contexts of open education. It is concluded that there is a relationship between information literacy and open education, which is defined under the premise that the process of information literacy contributes to the development and implementation of an open education model. Training the individual in information competencies is strictly necessary so that the person can carry out his educational career in an open education context. In addition, the integration of information literacy-open education, added to other factors such as the development of public educational policies that favor the opening and democratization of education, is fundamental for the attainment of the human right of access to education.

Keywords: Information literacy; Open education; Human rights; Access to education; Library and Information Science

Capítulo 1. Introducción

Con el advenimiento de la sociedad de la información, el acceso a la educación y el desarrollo educativo de los individuos se ha visto sometido a grandes cambios¹. La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo, el acceso a internet y el crecimiento de los medios y fuentes de generación, uso y transmisión de la información ha dado lugar a grandes debates acerca de los modelos educativos, lo que ha llevado a un contrapunto teórico y práctico entre los diversos modelos educativos.

Los modelos educativos tradicionales se ven cuestionados por los alternativos o nuevos, como ser el de educación abierta. Los modelos pedagógicos y enfoques teóricos del aprendizaje son los insumos que se toman como base para discutir y debatir acerca de cuál brinda soluciones más efectivas al proceso de aprendizaje de los individuos. Todo esto ha significado repensar el acceso y uso que se hace de la información y el rol de las tecnologías de información y la comunicación en el ámbito educativo. A su vez, debatir acerca de estas cuestiones es indispensable para discutir el acceso a la educación.

Se considera que existe un consenso sobre la importancia del rol de la información en la actual sociedad de la información, así como sobre el hecho de que el acceso a ella y su manejo influyen directamente en el desarrollo de la vida de los individuos². En este sentido, con el surgimiento de la sociedad de la información se han llevado a cabo diversas discusiones en torno a cómo afecta esta realidad al ámbito educativo. Se han suscitado numerosos debates sobre el papel que deben jugar las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo de los individuos. De la misma manera se ha discutido y se continúa discutiendo acerca de la efectividad y asertividad de los modelos educativos tradicionales, los planes de estudio, los planes didácticos y pedagógicos que se encuentran en continuo cuestionamiento. Se han generado múltiples propuestas y acciones para dar por resueltos estos cuestionamientos y debates, no obstante esto, cabe preguntarnos si esas acciones han sido suficientes para adecuar la oferta educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje a la realidad actual, cuáles serían las alternativas y cuáles serían los aportes que podría hacer el profesional de la información, desde el ámbito de la ciencia de la información, a la construcción de un modelo educativo que atienda las características de la sociedad de la información.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación presenta a la educación abierta como modelo educativo que busca atender características propias de la sociedad actual; presenta la alfabetización en información como proceso de apoyo a las trayectorias de enseñanza-aprendizaje e identifica y analiza el vínculo existente entre la alfabetización en información y la educación abierta con el objetivo de ampliar el campo de conocimiento en esta área y generar insumos que puedan, en futuras investigaciones, sumar a la aplicación de

¹ Sunaga, 2017; Colás, Pablos y Ballesta, 2018; Aguiar, Velázquez y Aguiar, 2019; Mañas Pérez y Roig-Vila, 2019

² Cabrera, 2015; Díaz, 2015; Fernández Ramos, 2017; Saunders, 2016; Camacho Ramírez, Vera Castro y Méndez Palomeque, 2018; Holsen y Pasquier, 2019

dichos conocimientos en la solución de problemáticas o situaciones puntuales de la sociedad y específicamente del ámbito educativo.

Conceptos como alfabetización en información, tecnologías en la información y la comunicación, acceso a la información y el conocimiento, educación abierta y cultura libre asumen un papel protagónico en las necesidades educativas e informativas actuales, y los sistemas educativos deben ser capaces de brindar herramientas que permitan satisfacerlas.

La investigación se estructura en cinco capítulos siendo el primero la presente introducción. En un segundo capítulo se evidencia el diseño de la investigación incluyendo objetivos y metodología, así como también preguntas de investigación. La delimitación y articulación de estos tres elementos busca esclarecer el planteo y la discusión que se suscitan en este trabajo.

En tercer lugar, se presenta un capítulo de construcción teórica. La elaboración del marco conceptual desde una perspectiva crítica aborda las principales tres líneas temáticas que involucra la investigación: sociedad de la información y derechos humanos; alfabetización en información y contextos educativos; educación y educación abierta. A su vez, se incluye un apartado de discusión sobre el rol del profesional de la información en contextos educativos por entenderse que es transversal al planteo que se realiza. La construcción de este marco conceptual busca presentar los diferentes debates y corrientes teóricas en cada una de las líneas temáticas, planteando un estado del arte, pero, a su vez, buscando aportar análisis y líneas de vinculación entre las temáticas con el objetivo de enriquecer el producto y el abordaje global.

Luego del marco conceptual, se presenta un capítulo de profundización de las temáticas y de vinculación entre ellas a partir de categorías de análisis que surgen de los aportes de los informantes calificados y del marco teórico construido. Estas categorías, a su vez, son analizadas a la luz de la teoría y de los aportes de los entrevistados integrando de esta manera las diferentes fuentes de recolección de datos.

Por último, el capítulo de cierre o conclusiones busca evidenciar respuestas a las preguntas de investigación y poner en diálogo los objetivos, las preguntas y los resultados de investigación. Dada las características de la misma y de lo inexplorado de la temática principal (vínculo entre la alfabetización en información y la educación abierta), las conclusiones no solo presentan el cierre del análisis desarrollado en esta investigación, sino que también introducen líneas a trabajar para profundizar el análisis de estas áreas del conocimiento.

Capítulo 2. Diseño de la investigación

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo general

El objetivo general de la investigación es identificar la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta; analizar dicha relación y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo como insumos para repensar el acceso a la educación en tanto derecho humano en el contexto actual de la sociedad de la información

2.1.2. Objetivos específicos

1. Identificar y analizar los aspectos que vinculan la alfabetización en información con la educación abierta.
2. Analizar el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo y su vínculo con la alfabetización en información y la educación abierta
3. Generar información que promueva la discusión y los debates en torno a la alfabetización en información y a la educación abierta en el contexto educativo.
4. Aportar insumos para posicionar al profesional de la información como un actor de relevancia en el proceso educativo de los individuos.

2.2. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación se plantean en orden de orientar la discusión y se articulan directamente con el objetivo general y con uno o más de los objetivos específicos. Se entiende que favorecen el desarrollo de la discusión en clave de vinculación entre los resultados y los objetivos propuestos en el diseño de la investigación.

1. ¿Cuál es la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta?
2. ¿Cuáles son los aspectos que vinculan a la alfabetización en información con la educación abierta?
3. ¿Cuáles son las discusiones teóricas que se dan en el seno de la alfabetización en información y de la educación abierta?
4. ¿Cuál es el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo y cómo se vincula con la alfabetización en información y la educación abierta?

5. ¿De qué manera se vinculan la alfabetización en información y la educación abierta con el derecho humano de acceso a la educación?

6. ¿Qué aportes pueden hacer los profesionales de la información al trabajo interdisciplinar en el área educativa y, en particular, en contextos de educación abierta?

2.3. Estrategia metodológica

La investigación se sustenta en una metodología cualitativa que se lleva a cabo en diferentes etapas y utilizando diversas técnicas y herramientas de recogida y análisis de datos.

En una primera instancia se realiza una amplia búsqueda bibliográfica según cuatro ejes temáticos: sociedad de la información y derechos humanos; alfabetización en información y sus vínculos con el ámbito educativo; educación, modelos pedagógicos y enfoques teóricos del aprendizaje y por último educación abierta. Además, se realiza una búsqueda bibliográfica que aborde la vinculación entre las temáticas mencionadas. Dada las características y los objetivos de la investigación, la revisión bibliográfica busca ser amplia, persigue una cobertura tanto a nivel nacional como internacional y una cobertura idiomática que incluya visiones diversas. Se utilizan bases de datos y catálogos en línea, como: BIUR, EBSCO, CLASE, REDALYC, DIALNET, LISTA y Portal TIMBÓ entre otros. También se realizan búsquedas en diferentes redes sociales académicas como ResearchGate, Academia.edu, etc. Se efectúan búsquedas en diferentes publicaciones periódicas académicas y una búsqueda libre en la Web (google, google scholar y repositorios institucionales). El relevamiento bibliográfico representa el primer instrumento de recolección de datos de la investigación.

En una segunda etapa, a partir de la búsqueda bibliográfica y la sistematización de la información obtenida de su revisión, se realiza un análisis teórico de las temáticas construyendo el marco conceptual de la investigación. Éste se estructura de acuerdo a los siguientes ejes: 1. Sociedad de la información y derechos humanos; 2. Alfabetización en información; y 3. Educación, modelos pedagógicos, enfoques teóricos del aprendizaje y Educación abierta.

En una tercera etapa, se desarrollan entrevistas temáticas semiestructuradas a informantes calificados. La selección de los informantes calificados se realizó de acuerdo al área temática de especialidad del entrevistado, sin embargo, también se buscó diversidad en relación a sus campos de trabajo profesional y académicos, su género y su ubicación geográfica. En relación a la división temática, se clasificaron los informantes calificados de acuerdo a cuatro categorías: 1. Educación: docencia, prácticas educativas y uso de tecnologías en el diseño y el dictado de cursos; 2. Educación abierta; 3. Alfabetización en información en contextos educativos; 4. Profesionales de la información que se desempeñan en contextos educativos. Se elaboran cuatro pautas de entrevistas distintas de acuerdo a las categorías mencionadas. En los casos de informantes calificados que pertenecen a más de una categoría se aplica una pauta de entrevista que integre las temáticas pertinentes al entrevistado. Se

considera que el aporte de los informantes calificados es fundamental para generar un diálogo entre el análisis teórico y los actores directos de los ámbitos que se analizan. Las entrevistas son el segundo instrumento de recolección de datos.

La cuarta etapa de la investigación es la construcción de categorías de análisis. Éstas no son construidas solo a partir del análisis crítico de la bibliografía, sino que, se construyen tomando como insumos el análisis bibliográfico y los aportes de los informantes calificados. Se destaca la importancia de construir categorías emergentes a partir de los aportes de los informantes calificados ya que suman un componente situado y contextual al análisis que se realiza.

Luego, se desarrolla una etapa de discusión, en la que se analizan dichas categorías. Se recurre a la técnica de triangulación de datos donde las fuentes de obtención de datos son la sistematización crítica de la bibliografía y las entrevistas temáticas. A partir de este trabajo se hace un análisis crítico de las categorías.

Por último, se esbozan un conjunto de conclusiones de acuerdo a los resultados obtenidos y los objetivos perseguidos por la investigación. Y se presentan líneas de trabajo que profundizan el análisis realizado en esta investigación.

Capítulo 3. Alfabetización en información y Educación abierta: construyendo un marco conceptual para su abordaje

3.1. Sociedad de la información y resignificación de derechos humanos

3.1.1. Sociedad de la información, manejo de información y su importancia social

Definir el concepto “sociedad de la información” es un elemento importante para el desarrollo de esta investigación en cuanto se entiende que responde al momento histórico y social desde el cual se abordan las temáticas centrales. En este sentido, resulta evidente que los conceptos “*sociedad de la información*” e “*información*” se encuentran estrechamente relacionados. Se intentará establecer esa relación.

El término "Sociedad de la Información" tiene sus inicios en la década del 60 del siglo XX, y más particularmente en el seno de la sociedad japonesa. Si bien se podría tomar como antecedente el trabajo de Fritz Machlup en su libro “*The Production and Distribution of knowledge in the United States*” en el cual se propone evidenciar el impacto económico que tuvo el desarrollo de las actividades vinculadas a la información y a la comunicación; no es hasta el año 1969 en el cual se arriba al concepto sociedad de la información como lo conocemos en la actualidad. Es en este año en el cual el Ministerio de Industria y Comercio japonés desarrolla el “*Plan para la Sociedad de la Información: un objetivo nacional para el año 2000*”, que se conoció con el nombre Plan JACUDI por el instituto que lo llevó a cabo, Japan Computer Usage Development Institute (Valenti López, 2002).

Esto representa un hito muy importante porque fue la primera propuesta de política pública orientada hacia la sociedad de la información. De hecho, como resultado del trabajo realizado por el JACUDI se publicó un informe del Industrial Council que se tituló “*Towards the Information Society*”. Y es el director del JACUDI, Yonei Masuda, quién años más tarde funda el Instituto para la Sociedad de la Información y publica el libro “*The Information Society: a post-industrial Society*” (Genta, 2008). Esta es una de las obras más relevantes sobre la temática, que da cuenta de los inicios del término “sociedad de la información” y de lo que esta supone en el desarrollo de la sociedad contemporánea.

A partir de esos sucesos las definiciones y caracterizaciones de la sociedad de la información crecen exponencialmente. La primera que puede destacarse es la del propio Masuda (1980) quien la define como “*Una sociedad que crece y se desarrolla en torno a la información, y genera un estado general floreciente de creatividad intelectual humana, en lugar de un consumo material rico*” (Traducción propia). Esta primera definición establece el crecimiento y el desarrollo de la sociedad a partir de la información y no de los bienes materiales provenientes de la industria. Casi dos décadas más tarde, Manuel Castells (1998) proporciona otra destacable conceptualización en la cual puntualiza que la sociedad de la información es un:

Nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de la productividad no depende del incremento cuantitativo de los factores de

producción (capital, trabajo, recursos naturales), sino de la aplicación de conocimiento e información en la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos.

Coincide con lo propuesto por Masuda al quitar del foco del incremento de la productividad, la producción de los recursos humanos y posicionar la aplicación de conocimiento y de información como principales factores a favor de su incremento.

La definición de Castell puede vincularse con la que proporciona la Misión para la Sociedad de la Información, Libro verde sobre la Sociedad de la información en Portugal de 1997, ya que también la identifica con una nueva forma de desarrollo económico y social. Una sociedad en la cual ese desarrollo está supeditado a la *“adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación, transmisión, distribución y diseminación de la información con vistas a la creación de conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de las personas y de las organizaciones”*.

Además, agrega que todos estos elementos de desarrollo *“juegan un papel central en la actividad económica, en la creación de riquezas y en la definición de la calidad de vida y las prácticas culturales de los ciudadanos”*. Esta conceptualización no solo le atribuye un rol en la economía a los procesos informacionales, sino que le atribuye un rol social muy importante en el desarrollo de la vida de los individuos. Este último elemento puede retomarse en Rendón Rojas (2001) quien expresa que se puede definir la sociedad de la información:

...utilizando como criterio la forma en que se produce, se consume y se transmite la información; la dinámica de su flujo, y el modo como aparece e influye en la sociedad. Así pues, si la sociedad es la trama de relaciones sociales y un conjunto de instituciones, entonces la sociedad de la información es el conjunto de relaciones sociales en un espacio social (institucionalidad) altamente dinámico, abierto, globalizado y tecnologizado, que se apoyan y realizan a través de la información; la cual es igualmente dinámica, abierta, globalizada y tecnologizado, además de mercantilizada.

De todas las definiciones disponibles del concepto sociedad de la información puede destacarse un elemento común: la información.

El concepto “información” es central. Lo más relevante en este sentido es como se ha mudado de un modelo de información como elemento (Buckland, 1991), conjunto ordenado de datos que busca expresar un significado determinado a un receptor, a un modelo de información como proceso, es decir la información en cuanto procesos informacionales que tienen lugar en todos los ámbitos que involucran la vida de los individuos y la sociedad en su conjunto (Buckland, 1991; Wersig y Neveling, 1975).

En este sentido cabe destacar la posición de Garduño Vera (2004) que, en coincidencia con Buckland, considera la información en cuanto procesos informacionales, procesos cíclicos. Establece que el término información remite a:

...la manera en que ésta se genera, los requerimientos tecnológicos y normativos para su organización, las características que deben guardar los flujos informativos en un mundo globalizado, las formas y los requerimientos de su consumo. Asimismo, en la sociedad de los inicios del presente siglo la información es considerada como el recurso estratégico fundamental para su desarrollo.

De esta definición de información, como de las definiciones expuestas de sociedad de la información se desprende la importancia que se le atribuye a la información en la sociedad actual. La posicionan como “un recurso estratégico fundamental para su desarrollo”, la vinculan con la “creación de conocimiento”, con “la satisfacción de las necesidades de las personas y de las organizaciones” y con el “incremento de la productividad” y el “desarrollo económico social”. Todo esto evidencia el cambio desde la sociedad industrial a la sociedad de la información, en cuanto a cambios radicales en los procesos económicos y sociales los cuales se encuentran, en la actualidad, transversalizados por los procesos informacionales y por las tecnologías de la información y la comunicación que la procesan.

3.1.2. Características

Ahora bien, más allá de las diversas definiciones que existen en relación a la sociedad de la información y de los aspectos en común que ellas comparten, cabe establecer cuáles son las características que la definen y que distinguen a esta sociedad de las anteriores.

Al referir a esto es ineludible remitir nuevamente a Manuel Castell (1998) quién, en el libro titulado “La Era de la información”, destaca los diez elementos que distinguen esta sociedad, que en su momento denominó “sociedad emergente” pero que, en la actualidad, más de dos décadas después, podemos decir que ya se ha posicionado como la actualidad. Los conocidos diez rasgos que Castell le atribuye a esta sociedad son: exuberancia, omnipresencia, irradiación, velocidad, multilateralidad-centralidad, interactividad-unilateralidad, desigualdad, heterogeneidad, desorientación y ciudadanía pasiva.

Esta caracterización resulta muy pertinente para las temáticas abordadas en este proyecto en cuanto se analizan cuestiones relacionadas con la desigualdad (acceso a la información y a la educación como factores determinantes en el desarrollo individual y la desigualdad social), la ciudadanía pasiva (desde el punto de vista de la adquisición de competencias en información que posibiliten el empoderamiento y el desarrollo crítico para ir en contra de dicha pasividad), la heterogeneidad, la velocidad y la interactividad.

A su vez, la exuberancia, omnipresencia y desorientación responden en gran medida al caos y desorden informacional. A la masiva proliferación de datos, fuentes y recursos de información. Al tecno-centrismo relacionado con el desarrollo y la obsolescencia tecnológica y con el hecho hoy ineludible de que todos los procesos informacionales y de la vida cotidiana de los individuos se encuentran centradas en el rol predominante que juegan las tecnologías de la información y la comunicación, que se han constituido en elementos sustantivos inherentes al desarrollo de todas las esferas de la vida (Quiñones et al., 2011)

Otra característica notoria es la hegemonía económico-cultural tecnológica que define la “*existencia de un sistema de dominación legítimo que impone sus valores y prioridades*” (Fainholc, 2003) que responde a su vez a un nuevo mundo globalizado. Esta globalización ha alterado las clásicas relaciones socio-políticas y las dinámicas sociales. Una globalización que ha alcanzado la economía, la cultura, la comunicación, la interacción social, pasando de una territorialidad nacional o regional a una territorialidad global (Fainholc, 2003; Hidalgo Toledo, 2012; Agudo et. al, 2017) y que ha generado nuevas desigualdades, nuevas formas de ignorancia que se vinculan con la brecha digital y lo que se conoce como infopobreza (Cortes, 2006).

A su vez, es interesante presentar otra postura que refiere a la caracterización de la sociedad de la información y que es de suma pertinencia para esta investigación. Es la planteada por Bernhard (2002) quién indica que las características más destacables de esta sociedad son:

El crecimiento exponencial de la información disponible y accesible en cualquier formato; una información cada vez más heterogénea cuya autenticidad, validez y credibilidad han de ser establecidas continuamente; una economía fuertemente basada en actividades de servicio y apelando a tecnologías en rápido desarrollo; la necesidad de que cada persona adquiera y desarrolle aptitudes transferibles y utilizables a lo largo de toda la vida, así como que aprenda a aprender en una perspectiva de solución de problemas; la necesidad absoluta de estar al tanto de los desarrollos más recientes para las actividades de investigación; la demanda de los empleadores que quieren contratar a personas capaces de dominar las tecnologías, de buscar la información en las fuentes electrónicas e Internet, y de evaluarla, de gestionar la información interna y externa; la evolución hacia una pedagogía activa centrada en el estudiante, basada en los recursos y en la solución de problemas; el impacto de la formación en el uso de la información sobre la continuidad en los estudios y el éxito escolar.

En consonancia, algunos autores consideran que una de las más notorias cualidades de la realidad actual esta signada por el concepto de infoxicación. Ésta remite al hecho de que

...a mayor cantidad de producción y difusión de información se incrementa la confusión, o si se prefiere, la ignorancia... en el sentido de que el cúmulo y excesiva cantidad de datos genera, inevitablemente, una saturación o intoxicación informacional que provoca que muchos sujetos tengan una visión confusa, ininteligible y de densa opacidad sobre la realidad que les rodea (sea local, nacional o mundial) (Area y Guarro, 2012)

En definitiva, la globalización de la economía, la cultura y las interacciones sociales, los cambios en la producción, el acceso y los proceso que involucran a la información, la infoxicación y la infopobreza, la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación, los nuevos modos de comunicación y la redefinición de las dimensiones tiempo y espacio, son las características que definen a la sociedad de la información y la diferencian de su predecesora, la sociedad industrial.

3.1.3. Tecnologías de la información y la comunicación

De lo relevado hasta el momento se desprende que, las tecnologías de la información y la comunicación son un factor crucial al referir a la sociedad de la información. A su vez, en el contexto de esta investigación, en la cual se discuten aspectos relacionados con las prácticas informacionales, las prácticas educativas y la educación abierta; conceptualizarlas es indispensable.

Tal es el punto del rol central que se le atribuye a las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad de la información que algunos autores definen esta última, en función de las primeras. Por ejemplo, Méndez, Figueredo, Goyo y Chirinos (2013) establecen que *“La sociedad de la información la signan las tecnologías de la información y de la comunicación, las cuales juegan un rol importante ante las nuevas realidades... con relación a su posibilidad y capacidad de almacenar, transformar, acceder y difundir información”*.

En el mismo sentido, el Plan para el desarrollo de la Sociedad de la Información para el período 2000-2003 del Gobierno Vasco, entendía ya, casi dos décadas atrás, a esta sociedad como *“aquella comunidad que utiliza extensivamente y de forma optimizada las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones como medio para el desarrollo personal y profesional de sus ciudadanos”* (España. Gobierno Vasco, 2000).

Es importante tener en cuenta que, las tecnologías en la actualidad, no pueden ser solo entendidas como herramientas o artefactos que son útiles en la realización de una tarea específica, sino también como los nuevos espacios de comunicación e interacción de los individuos. En relación a este aspecto Area y Guarro (2012) indican que las tecnologías de la información y la comunicación en la actualidad son uno de los

principales escenarios de la socialización de un sujeto del siglo XXI y requieren ciudadanos formándose permanentemente a lo largo de la vida debido a que la cultura digital está en constante transformación tanto de sus contenidos como de sus formas.

Estas definiciones y apreciación en relación a las tecnologías, realzan el tecnocentrismo que mencionaba Castells (1998) al posicionar dichas tecnologías como herramientas que cumplen con la finalidad de atravesar todos los procesos informacionales de la vida cotidiana de los individuos.

Es importante enfatizar que, los procesos educativos no escapan a esta realidad en cuanto son procesos de consumo y procesamiento de información. Es decir, los procesos educativos de adquisición de conocimientos y aprendizajes se basan en un análisis de información. Este énfasis debe hacerse y será retomado más adelante cuando se analice la relación entre los procesos educativos, los procesos informacionales y las tecnologías de la información y la comunicación.

3.1.4. Nuevas necesidades informacionales y educativas

Más allá de las definiciones y caracterizaciones realizadas hasta aquí, al tratar estas temáticas, surgen dos reflexiones que serán transversales a todo el análisis que busca realizarse en esta investigación: el surgimiento de nuevas necesidades informacionales y educativas en el contexto de la sociedad de la información y el reposicionamiento del acceso a la información y a la educación como derechos humanos.

3.1.4.1. Derechos humanos: una definición

Dado que esta investigación se plantea desde una perspectiva en clave de derechos humanos es pertinente, de manera muy breve, referir a qué se entiende por derechos humanos.

Los derechos humanos son derechos que tiene toda persona en virtud de su dignidad humana... son derechos inherentes a todas las personas. Definen las relaciones entre los individuos y las estructuras de poder, especialmente el Estado. Delimitan el poder del Estado y, al mismo tiempo, exigen que el Estado adopte medidas positivas que garanticen condiciones en las que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos humanos... son universales porque están basados en la dignidad de todo ser humano, con independencia de la raza, el color, el sexo, el origen étnico o social, la religión, el idioma, la nacionalidad, la edad, la orientación sexual, la discapacidad o cualquier otra característica distintiva. Puesto que son aceptados por todos los Estados y pueblos, se aplican de forma igual e indiscriminada a todas las personas y son los mismos para todas las personas en todos los lugares. (Unión Parlamentaria y Naciones Unidas, 2016)

Esta cita expresa las ideas fuerza de la razón de ser de los derechos humanos. La característica de inherentes y universales, y el no estar sujetos a discriminación por ningún aspecto son elementos a destacar. Sin embargo, uno de los principios más importantes responde a la responsabilidad del Estado en la consecución de estos derechos. El Estado es posicionado como garante de la consecución y, por tanto, no violación, de los derechos humanos. De ahí la importancia de posicionar estos elementos en la agenda pública y en la discusión y los debates en torno a la construcción de marcos legales y políticas públicas que sirvan de estructura para garantizar los derechos humanos.

3.1.4.1. Acceso a la información como derecho humano

Numerosos son los debates que se han realizado respecto al acceso a la información y en particular sobre el derecho que tienen los individuos de acceder a ella. En este sentido, hay que retrotraerse al año 1948, el en cual la Organización de las Naciones Unidas expuso la Declaración Universal de Derechos Humanos. El artículo 19 de esta declaración establece que,

todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Declaración que fue luego respaldada por otras convenciones y pactos, entre los que se destacan la Convención Americana de Derechos Humanos de 1969, el Pacto Internacional de

Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 y la creación de la Relatoría Especial para la Libertad de Opinión e Información en 1993 (OEA, 1969; ONU, 1966a; ONU, 1966b; Álvarez y Longoria, 2012).

Este breve artículo de la Declaración universal de los derechos humanos remite a actividades como: la libertad de expresión, la libertad de opinión, la no discriminación por opiniones o ideologías, la libertad de investigar y de recibir y comunicar información. Actividades que, en la sociedad actual, toman mucha relevancia y se debe problematizar las posibilidades y limitaciones que tienen los individuos de llevarlas a cabo.

Así, se ha posicionado como un elemento muy fuerte en la actualidad el concepto de acceso a la información ligado a las ideas de transparencia, democracia y empoderamiento ciudadano. Si bien esto suele asociarse con el acceso a la información pública como mecanismo de involucramiento ciudadano y transparencia, es importante reafirmar que la información es un recurso fundamental en la actualidad y es ya innegable que manejar información es un elemento imprescindible para llevar a cabo cualquier actividad de la vida de los individuos en sociedad. Por lo que, es necesario concebir el derecho de acceso a la información desde una perspectiva general y amplia; no solo desde la visión de la información pública como aquella generada por los gobiernos durante su gestión.

Esta apreciación es fundamental cuando abordamos temáticas referidas al ámbito educativo porque es necesario problematizar el nivel de acceso a información que tienen los actores que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La información es un *“...factor esencial de progreso; es prerequisite indispensable para el desarrollo social y económico; factor esencial indispensable para el uso racional de recursos, de avances sociales y culturales, científicos y tecnológicos. Es pues, un recurso vital para el avance del conocimiento”* (Asencio y Gil, 1989; citados en Almada de Asencio, 1999), lo que refuerza la necesidad de discutir el acceso a ella en ámbitos naturales para la creación, adquisición y comunicación de información y conocimiento como es el educativo.

De la misma manera, si existen acuerdos internacionales, como los mencionados al inicio de este apartado, que indican que el Estado debe garantizar el acceso a la información y la libre expresión, se debería reflexionar acerca de la figura del Estado como garante del acceso a la información en los diversos ámbitos posibles, siendo la educación uno fundamental.

3.1.4.2. Acceso a la educación como derecho humano

En un caso homólogo al del acceso a la información como derecho humano, es imperativo tomar conciencia de que, la educación, en cuanto proceso de desarrollo individual y de la sociedad en su conjunto, es también un derecho humano fundamental.

En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos humanos en los dos primeros incisos del artículo 26 indica que

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (ONU, 1948)

Sin embargo, es menester preguntarse qué implica el acceso a la educación y cómo se garantiza. ¿Implica la gratuidad en su acceso?, ¿Implica la no discriminación para el ingreso a un centro educativo?, ¿Alcanza solo con eso para que haya acceso a la educación?

Para responder algunas de estas preguntas se ha trabajado desde la declaración en 1948 en varias otras convenciones, declaraciones y marcos de acción, por ejemplo, la World Declaration on Education for All, el Framework of action to meet basic learning needs, el World Education Forum y el Dakar Framework for Action. En todas estas convenciones y foros de debate internacional acerca del rol que debe jugar la educación en el desarrollo de los individuos y de las sociedades en un mundo globalizado, se ha llegado a la conclusión de que el acceso en el sentido de gratuidad y no discriminación no es suficiente para un acceso y una apropiación real que tenga impacto en la vida de los individuos. Por el contrario, refieren a un concepto fundamental que es el de “calidad”. El Dakar Framework for Action afirma que es necesario desarrollar una educación de calidad a partir de una visión expandida de lo que ésta significa. Y declara: *“mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizar la excelencia de todos para que todos puedan lograr resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en alfabetización, capacidad numérica y habilidades esenciales para la vida”* (UNESCO, 2000; Traducción propia).

En este mismo sentido, la UNESCO (2003) al referir a la expansión del derecho de acceso a la educación indica que *“más que un derecho a acceder a la educación, cada persona tiene derecho a participar en una educación de calidad. Una nueva visión de la educación de calidad es esencial”*. Estas declaraciones nos enfrentan a nuevas preguntas ¿qué implica el derecho de participar en una educación de calidad?, ¿Qué implica expandir la visión de acceso a la educación desde un acceso físico tangible a un acceso en todos los aspectos que hacen a una calidad de educación de excelencia, incorporando todas las habilidades esenciales para el desarrollo personal y la vida en sociedad?

Todo lo tratando hasta aquí, interpela entonces a la reflexión acerca de ¿cómo lograr que la sociedad de la información sea más justa e igualitaria en relación a estos temas?, ¿cuáles son estas nuevas necesidades que surgen como consecuencia de la nueva coyuntura social y global?, ¿cuál es el impacto que tienen las tecnologías de la información y comunicación como las herramientas por excelencia en la sociedad de la información?, ¿cómo lograr un acceso real a la información en cuanto elemento que brinda poder para el desarrollo individual y colectivo?, ¿cómo logramos consensos en relación a la consecución de los “nuevos” derechos?, ¿qué

implica el derecho de participar en una educación de calidad?, ¿qué implica expandir la visión de acceso a la educación?, ¿cómo podemos garantizar que todos los individuos accedan a ella?. Estas son sólo algunas de las preguntas que pueden realizarse a partir de estas temáticas. Algunas de ellas, buscan ser abordadas en esta investigación.

3.2. Alfabetización en información

El concepto “alfabetización en información” es clave para la discusión que busca darse en esta investigación. En este sentido, en este apartado se establecen un breve desarrollo histórico y una definición del concepto para luego discutir algunos de los aspectos más importantes en relación a esta temática.

3.2.1. Evolución del concepto

Antes de comenzar con el desarrollo teórico y conceptual del alcance y las implicancias del concepto “alfabetización en información”, es necesario establecer la elección del término en un contexto de polisemia. El término en cuestión surge en el habla anglosajona como “information literacy”. En español, se han realizado múltiples traducciones encontrándose una gran polisemia, algunos de los términos utilizados en español para referir a “information literacy” son: alfabetización informativa, alfabetización informacional, formación en competencias informativas, desarrollo de habilidades informativas (Uribe Tirado, 2008); sin embargo, a los efectos de esta investigación se utiliza la denominación alfabetización en información por considerarlo el término más representativo del proceso que se intenta describir: una alfabetización en el manejo de información.

Realizada esa aclaración, se puede establecer que, la alfabetización en información tiene su nacimiento en la década de 1970, más particularmente al año 1974, cuando Paul Zurkowski, quien fuera presidente de la United State Information Industry Association, menciona por primera vez el término en su obra “The information service environment relationship and priorities” (Zurkowski, 1974; Doyle, 1994). Frente a la gran explosión de información y a los constantes cambios tecnológicos, Zurkowski consideró necesario implementar un proceso de formación en relación a las técnicas y habilidades necesarias para manejar la información y la aplicación de ésta en la solución de diversas problemáticas. En este contexto, le propone a la National Commission on Libraries and Information Science la realización de un programa nacional que persiga la alfabetización universal en un período de diez años (Uzuegbu, 2014; Cuevas Cerveró, 2009). Como puede notarse, el nacimiento del término, no estuvo dado en el contexto de la bibliotecología sino en el ámbito del desarrollo laboral e industrial. Además, como se expondrá más adelante, la concepción actual acerca de cuál es el alcance de la alfabetización en información ha variado mucho de la que, en un principio, había establecido Zurkowski.

No obstante lo anterior, es indudable que el surgimiento en sí mismo tiene relación con la necesidad de generar competencias para el manejo de información y para adaptarse a los

cambios tecnológicos. Esta esencia se ha mantenido en el tiempo a pesar del gran desarrollo que ha tenido en las últimas tres décadas. Como nos indica Hernández Salazar (2012):

Con la llegada de las microcomputadoras y la innovación de las telecomunicaciones por medio de redes en la década de los setenta del siglo XX, el acceso a gran cantidad de recursos de información se incrementó exponencialmente. Situación que pareciera ventajosa para los sujetos que requieren resolver algún problema; sin embargo, también los puso ante grandes disyuntivas de selección, al aumentar la cantidad de decisiones que deberían tomar sobre qué herramienta o recurso era el más indicado de acuerdo con una necesidad específica.

Esta cita integra de manera muy clara conceptos como sociedad de la información, tecnologías de la información y la comunicación y necesidades informativas que son, en definitiva, los conceptos que sientan las bases de la discusión en alfabetización en información.

A su vez, esta primera alusión al concepto por Zurkowski hacía referencia directa a los problemas que conlleva el uso de información y los cambios tecnológicos. Al estar ambos elementos directamente relacionados con el campo de la bibliotecología y ciencia de la información fue casi inmediato el inicio del tratamiento de esta nueva alfabetización en el seno de esta disciplina. Se han elaborado definiciones, principios, normas, estándares y marcos de acción con el mismo objetivo que tenía Zurkowski en la década del '70, contribuir a la alfabetización en información de todos los individuos.

Ya sobre su abordaje desde la ciencia de la información, es evidente la gran evolución que ha tenido esta temática, creciendo sus basamentos teóricos y alcanzando un lugar predominante en el ejercicio del aprendizaje a lo largo de la vida. Es considerada una de las principales tendencias de desarrollo y líneas de investigación en el seno de la ciencia de la información al imponerse como un *“modelo unificador de la alfabetización propia de una sociedad basada en el conocimiento que tiene en la información su vehículo más necesario, poderoso y a la vez comprometido”* (Cuevas Cerveró, 2009).

El inicio del tratamiento de esta temática en nuestra disciplina se dio con una divergencia de posturas que, en menor medida, aún se mantiene. Algunos autores consideran que la alfabetización en información es una nueva manera de comprender lo que se conoce como orientación de usuarios, pero incluyendo nuevas actividades que involucran el uso de la información. Actividades propias del advenimiento y desarrollo de la sociedad de la información relacionadas con el acceso y la diseminación de información y con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, la postura mayoritaria en la literatura especializada refiere al nacimiento de un nuevo proceso y una nueva manera de abordar el manejo de la información en el contexto de la sociedad de la información. Proceso que exige nuevas habilidades y competencias en la satisfacción de las necesidades de los individuos y en el contexto de la consecución de los derechos humanos vinculados al acceso y uso de la información y del acceso a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida.

Para dar cuenta de esta evolución y de las diferentes visiones existente en la comprensión de esta alfabetización, a continuación, se destacan algunas definiciones.

Dado que el término fue acuñado en la década del `70, las primeras definiciones que pueden destacarse datan de la década del `80. Este es el caso de la definición proporcionada por Carol Kuhlthau, quien considera que la alfabetización en información,

Comprende la habilidad de leer y usar información esencial para la vida diaria. Incluye también el reconocimiento de una necesidad de información y la búsqueda de información para la toma de decisiones responsable. La alfabetización en información requiere la habilidad de gestionar masas complejas de información generadas por ordenadores y medios de comunicación, así como de saber aprender a lo largo de la vida a medida que los cambios técnicos y sociales requieran nuevas habilidades y conocimientos. (Kuhlthau, 1987; citada por Cuevas Cerveró, 2007)

Los conceptos necesidad de información, búsqueda de información, toma de decisiones y gestión de masas complejas de información son claves en los inicios del tratamiento teórico y del vínculo de este nuevo concepto con los procesos informacionales.

En el mismo sentido, Doyle (1994) en su libro “Information Literacy in an Information Society: a Concept for the Information Age” la define brevemente como “*la capacidad de acceder, evaluar y usar información de una variedad de fuentes*” (Traducción propia). Esta conceptualización amplía la anterior en cuanto especifica los diferentes aspectos a tener en cuenta en los procesos informacionales.

Más allá de estas primeras definiciones son ilustrativas y esclarecen los motivos que dieron origen a esta nueva línea de trabajo e investigación: la necesidad de abordar y dar tratamiento una gran cantidad de información; no tenían en cuenta cuestiones contextuales, sociológicas, formativas y educativas. Estas cuestiones fueron tenidas en cuenta a partir del siglo XXI, cuando se da un mayor desarrollo e institucionalización de su abordaje. Señal de esto es el crecimiento de encuentros organizados por grandes organizaciones para discutir y reflexionar acerca de los componentes vinculados con la alfabetización en información. Dentro de estos casos se encuentran la Unesco y la *National Commission on Libraries and Information Science* que convocaron a reuniones a nivel global para construir una visión más unificada y universal. Resultado de esto fue la Declaración de Praga en el año 2003. Otra institución muy comprometida en el trabajo sobre esta temática es la IFLA (*International Federations of Library Associations and Institutions*) que participó en el 2005, nuevamente junto a la Unesco, de la organización de un segundo encuentro mundial cuyo fruto fue la Declaración de Alejandría a la que seguiría la Declaración de Toledo en 2006 (Martín Valduciel, 2018). Y así, muchas otras organizaciones pueden citarse: *International Alliance for Information Literacy* (IAIL), la *European Network for Information Literacy* (ENIL), la Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL), la American Library Association (ALA), el CILIP’s Information Literacy Research Group que organiza todos los años la conferencia LILAC (Librarians’ Information Literacy Annual Conference), la Society of College, National and University Libraries (SCONUL) la Association of College and Research Libraries (ACRL), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Todos estos encuentros académicos y profesionales sumados al compromiso de muchas organizaciones han impulsado una proliferación de definiciones y trabajos relacionados con la

alfabetización en información. Las perspectivas y posturas ideológicas de los abordajes han sido muy variadas, desde una postura más liberal y capitalista de la formación en habilidades y competencias para que el individuo sea “funcional” al desarrollo económico como la que plantea la OCDE (Martín Valduciel, 2018), hasta posturas que persiguen la formación de una ciudadanía democrática, empoderada y crítica en su desarrollo individual y social.

Una de las primeras definiciones que se destacan en el contexto de este impulso que tomó la alfabetización en información en el siglo XXI es la esbozada en la Declaración de Praga (2003), mencionada anteriormente como uno de los primeros encuentros a nivel internacional para la reflexión sobre este tema. Esta definición establece que la alfabetización en información

...abarca la conciencia de los propios problemas y necesidades de información, y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar las cuestiones o problemas que se presenten; constituye un prerrequisito para la participación efectiva en la Sociedad de la Información, y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO y NFIL, 2003)

Esta definición se encuentra en total sintonía con el concepto vertido por el Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), otra de las instituciones de referencia en la materia, que posicionó a la alfabetización en información como el proceso de “*saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética*” (Abell, et al., 2004).

Como se desprende de estas dos nuevas conceptualizaciones y en comparación con las definiciones de finales del siglo XX, se da una paulatina ampliación y profundización de lo que implica este proceso de adquisición de competencias en el manejo de información. Aportan el contexto de la sociedad de la información, la evaluación de información, la comunicación de ésta y su uso ético. A la vez que se vincula con el derecho humano de aprendizaje a lo largo de la vida.

En la misma línea, profundizando los aspectos que involucra la alfabetización en información, Bundy (2004) expresa:

La alfabetización informacional es un marco intelectual para reconocer la necesidad de comprender, encontrar, evaluar y utilizar la información. Estas son actividades que pueden ser apoyadas en parte por la fluidez con la tecnología de la información, en parte por métodos de investigación sólidos, pero lo más importante a través del discernimiento crítico y el razonamiento... inicia, sostiene y extiende el aprendizaje a lo largo de toda la vida a través de habilidades que pueden usar tecnologías pero que, en última instancia, son independientes de ellas

Tecnologías de la información, métodos de investigación, razonamiento y discernimiento crítico y aprendizaje a lo largo de toda la vida son los conceptos destacados que Bundy (2004) relaciona con la alfabetización en información. Ésta pasa de ser delimitada como las competencias en el manejo de información y las herramientas necesarias para abordar

problemas informacionales en el ámbito industrial, a ser un marco intelectual que le permite al individuo identificar una necesidad, entenderla, buscar, evaluar y usar información con un sentido y razonamiento crítico que propicie el aprendizaje a lo largo de la vida.

Puede establecerse a partir de estas definiciones un acercamiento entre el campo de la alfabetización en información y el del aprendizaje. En este sentido, hay dos definiciones que deben rescatarse y que abordan este proceso con una mirada educativa. En primer lugar, la definición de Hernández Salazar (2012) quién la define como:

una acción educativa sistematizada destinada a proveer a los sujetos de un conjunto de habilidades, procesos de pensamiento, como el pensamiento crítico, y actitudes que le permitan acceder, evaluar y usar efectivamente la información, para cubrir una necesidad dada. Esta acción deberá promover que aprendan a aprender y generar aprendizajes para toda la vida.

Esta definición integra el componente educativo desde un primer momento al llamar a este proceso una “acción educativa” y vincularlo a su vez con los procesos de aprendizaje para toda la vida y de aprender a aprender. Como indica la autora mencionada, a su vez, esta conceptualización deviene del sentido primario del término alfabetización *“el cual surge dentro del campo educativo o pedagógico. El sujeto alfabetizado es el producto del proceso de alfabetización, él percibirá, asimilará y acomodará los nuevos aprendizajes que la AI le proveerá”* (Hernández Salazar, 2015). De esta manera, menciona Hernández Salazar (2015) este proceso se caracteriza por un fuerte elemento interdisciplinario ya que integra nociones de la bibliotecología y ciencia de la información con la pedagogía y la psicología del aprendizaje.

La segunda definición a destacar es la de Uribe Tirado quien realizó un análisis del estado del arte de la alfabetización en información a nivel latinoamericano. En una de sus investigaciones analizó una gran cantidad de definiciones de este término con el objetivo de generar categorías de aspectos que se encuentran involucrados y proponer así lo que él denominó una macro definición. La cuál establece que la alfabetización en información es:

el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo y colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, empleando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje, alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (comportamiento informacional) en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética, a partir de sus potencialidades (cognoscitivas, prácticas y afectivas) y conocimientos previos (otras alfabetizaciones), y lograr una interacción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural-inclusión social)...(Uribe Tirado, 2009).

Ésta es una definición amplia y ambiciosa en cuanto intenta incluir todos los aspectos vinculados con la temática. Sin embargo, lo más destacable en ella es el posicionamiento de la alfabetización en información como un proceso; un proceso de enseñanza y aprendizaje,

vinculándolo directamente con un marcado componente educativo, así como lo hacía Hernández Salazar.

A su vez, Uribe Tirado introduce la noción de “otras alfabetizaciones”. Este elemento representa un tema de debate en la materia dado que en la actualidad se habla de múltiples alfabetizaciones (alfabetización digital, alfabetización mediática, alfabetización tecnológica, transliteracy, etc.) y no se ha llegado a un consenso sobre cuál es el vínculo entre todas estas alfabetizaciones y cuál es el papel de la alfabetización en información en esa relación. Sobre esto, es interesante la perspectiva del grupo de trabajo sobre alfabetización en información de la Society of College National and University Libraries SCONUL (2011), quien considera que la alfabetización en información es “*Un término general que abarca conceptos tales como alfabetización digital, visual y de medios, alfabetización académica, manejo de información, habilidades de información, curación de datos y manejo de datos*” (Traducción propia). Defienden así la postura de que la alfabetización en información funciona como un paraguas que enmarca todas las otras alfabetizaciones. Este debate será retomado más adelante.

Ahora bien, volviendo al desarrollo evolutivo de la definición del término, luego de las últimas dos definiciones (Uribe Tirado, 2009 y SCONUL, 2011), debemos destacar dos hechos relevantes: el establecimiento del Framework y el lanzamiento de una nueva definición del término por parte del CILIP.

Sobre el primero cabe destacar que, en el año 2016, la Association of College and Research Libraries (ACRL) declara la adopción de un Nuevo marco de Trabajo denominado Framework for Information Literacy que sustituye el *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* que esta misma institución había desarrollado en el año 2000. Claramente esto responde a una actualización y revisión de lo que se entiende por alfabetización en información y cuáles son sus funciones y su alcance. Han pasado casi dos décadas desde el establecimiento de los estándares para la alfabetización en información y, sin duda, se han dado numerosos cambios en materia de desarrollo tecnológico, de visión de las bibliotecas y los profesionales de la información, así como de la concepción de educación.

En este sentido, se considera que este cambio representa una revisión del modelo y la concepción que se tenía hasta el momento. La propia institución impulsora de este cambio refería al mismo de la siguiente manera:

Este cambio paradigmático en el pensamiento acerca de la alfabetización informacional aleja la instrucción y la evaluación de un enfoque basado en habilidades hacia la exploración y comprensión de conceptos, prácticas de conocimiento y disposiciones destinadas a apoyar el crecimiento intelectual en el transcurso de la educación de un estudiante y más allá. Este cambio paradigmático también ha producido una nueva definición de alfabetización de la información: la alfabetización de la información es el conjunto de habilidades integradas que abarca el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión de cómo se produce y se valora la información y el uso de la información para crear nuevos conocimientos y participar éticamente en las comunidades de aprendizaje (ACRL, 2016, citado por Gross, Latham y Julieb, 2018; Traducción propia).

Es interesante resaltar como el cambio viene dado por un movimiento en el centro del proceso. Se pasa de un proceso centrado en la adquisición de competencias hacia un proceso centrado en la exploración y entendimiento de los conceptos, el conocimiento, las prácticas que permiten el crecimiento intelectual de los estudiantes no solo en el ámbito educativo sino más allá de éste. Si bien esta definición está restringida en gran medida al ámbito de la educación superior, puesto que es ese su cometido, es interesante dar cuenta de esta nueva visión que se proporciona y de la redefinición que realizan del concepto mismo. Este aspecto será retomado en el apartado que analice particularmente la alfabetización en información en los ámbitos educativos.

En relación al segundo hecho a destacar, es muy importante la revisión realizada por el CILIP de su abordaje sobre esta temática. Como ya se expuso anteriormente, la mencionada institución, es una de las referentes al referir a esta materia y la definición expuesta en el año 2004 es una de las más referenciadas debido a la claridad en la explicación de este proceso. Es por esto que, resulta ineludible la referencia a esta nueva definición.

Sobre este cambio Jane Secker (2018) integrante del grupo de investigación en alfabetización en información del CILIP expresó:

En los últimos años, hubo un sentimiento creciente entre el Comité de ILG de que la definición original se centraba en las habilidades funcionales: ver la alfabetización informativa fundamentalmente para encontrar, evaluar y usar información. Mientras tanto, la Proclamación de Alejandría de la UNESCO, emitida el mismo año que la definición original de CILIP (IFLA, 2015), considera que la alfabetización informativa es algo que "empodera a las personas en todos los ámbitos de la vida" para lograr sus objetivos en vivo y que "respalda el aprendizaje permanente". La definición de la UNESCO también incluía la alfabetización mediática y tenía una visión amplia y ambiciosa de la alfabetización informativa, mientras que la definición del CILIP estaba dirigida y utilizada en gran medida por los bibliotecarios. Se creía que la definición del CILIP se relacionaba con los bibliotecarios que trabajan en educación formal, en lugar de ver la alfabetización informacional como algo a lo que todos deberían tener derecho y ser relevantes en una amplia variedad de contextos. El trabajo que hice el año pasado como parte de un documento de ACRL sobre Perspectivas globales sobre la alfabetización informacional (ACRL, 2017) me convenció de que la definición necesitaba una revisión...queríamos ser más confiados y audaces con respecto a nuestras afirmaciones relacionadas con la alfabetización informativa (Traducción propia).

Al igual que en el caso anterior de la ACRL, con el devenir del tiempo, notaron que la primera conceptualización del término no era representativa de lo que en la actualidad abarca este proceso y decidieron realizar grupos de trabajos expertos y mesas de debates en la LILAC (conferencia que organiza el CILIP sobre alfabetización en información) del 2017 para llegar a consensos que permitiesen esgrimir una nueva definición. Resultado de eso, en el año 2018 se declaró que *“La alfabetización en información es la capacidad de pensar críticamente y hacer juicios equilibrados sobre cualquier información que encontremos y usemos. Nos faculta como ciudadanos para alcanzar y expresar opiniones informadas y para involucrarnos plenamente con la sociedad”* (CILIP, 2018; Traducción propia). Aquí se amplía el abordaje incluyendo aspectos relacionados con el empoderamiento de los ciudadanos y el compromiso

social de los procesos informacionales. Según esta reconsideración la alfabetización en información,

... Incorpora un conjunto de habilidades y destrezas que todos necesitan para realizar tareas relacionadas con la información; por ejemplo, cómo descubrir, acceder, interpretar, analizar, gestionar, crear, comunicar, almacenar y compartir información. Pero es mucho más que eso: se refiere a la aplicación de las competencias, los atributos y la confianza necesarios para hacer el mejor uso de la información y para interpretarla con criterio. Incorpora el pensamiento crítico y la conciencia, y una comprensión de los problemas éticos y políticos asociados con el uso de la información. La alfabetización informacional se relaciona con la información en todas sus formas: no solo impresa, sino también contenido digital, datos, imágenes y la palabra hablada... asociada otras alfabetizaciones, incluyendo específicamente la alfabetización digital, la alfabetización académica y la alfabetización mediática. No es un concepto independiente y está alineado con otras áreas de conocimiento y comprensión. (CILIP, 2018; Traducción propia)

Pensamiento crítico, uso consciente y ético, elementos políticos en el uso de la información y, nuevamente, la relación de la alfabetización en información con otras alfabetizaciones son lo más importante a destacar. Al mismo tiempo, es sumamente importante el vínculo que se hace de esta temática con otros temas afines como ser la protección de datos, la libertad de información, el movimiento de acceso abierto y datos abiertos, y por supuesto asuntos relacionados con propiedad intelectual. Es interesante notar como, esta nueva visión de la alfabetización en información, incorpora todos estos temas con una relación directa al desarrollo social, democrático, inclusivo y participativo de las sociedades y con la consecución de los derechos humanos. Esto se desprende de la siguiente cita:

La alfabetización en información ayuda a comprender los problemas éticos y legales asociados con el uso de la información, incluidos la privacidad, la protección de datos, la libertad de información, el acceso abierto/datos abiertos y la propiedad intelectual...es empoderadora y contribuye de manera importante a las sociedades democráticas, inclusivas y participativas; según la interpretación de la UNESCO, es un derecho humano universal (CILIP, 2018; Traducción propia).

Como último aspecto a destacar sobre esta redefinición realizada por el CILIP se encuentra su estructuración en tres grandes partes. Una primera parte que responde a la reconceptualización misma del término y es lo que fue discutido anteriormente. Una segunda parte que explica o aborda esta nueva conceptualización en cinco aspectos considerados de relevancia y en los cuales la alfabetización en información se encuentra sumamente involucrada: 1. Vida cotidiana (aplica a todas las actividades que realizamos cotidianamente y para las cuales consumimos información); 2. Ciudadanía (el buen manejo de información nos permite participar en la vida democrática como ciudadano, nos ayuda a juzgar y reconocer información confiable y a la inclusión social); 3. Educación (aplica a todos los niveles de aprendizaje, la educación formal, informal y el aprendizaje para toda la vida, aportando el pensamiento crítico para el desarrollo del conocimiento); 4. Ámbito laboral (contribuye a la gestión de datos, información y conocimiento en la consecución de metas organizacionales e institucionales); y por último 5. Salud (lo que se conoce como alfabetización en salud influye

al manejo de información en contextos en donde los individuos deben tomar decisiones en relación a los cuidados de salud y a atravesar estos procesos de manera consciente e informada).

La tercera y última parte de la definición debate y reflexiona acerca del rol de los profesionales de la información en cuanto deben apoyar y desarrollar la alfabetización en información no solo en el contexto de las bibliotecas y unidades de información, sino en todos los contextos anteriormente mencionados. Esto requiere de un desarrollo mayor de la formación de estos profesionales en la materia y en el compromiso que éstos tengan con su formación y la formación de la ciudadanía en cuanto son todos usuarios y consumidores de información (Secker, 2018).

De esta manera, el concepto alfabetización en información, ha tenido una gran evolución en cuanto a su definición desde el año 1974 hasta la actualidad. Es importante remarcar la permeabilidad del contexto y el desarrollo de la sociedad y de otras ramas del conocimiento hacia la definición y conceptualización de la alfabetización en información. Esto debe destacarse ya que, si la entendemos como un proceso de aprendizaje en el manejo de la información de acuerdo a los requerimientos y las exigencias de la sociedad de la información, no se puede definir a la primera sin estar permeada por las características de esta última. A los efectos de esta investigación se establecerá una definición de alfabetización en información que será expuesta más adelante al finalizar su tratamiento teórico.

3.2.2 Desarrollo histórico

Para evidenciar el desarrollo histórico que ha tenido la alfabetización en información se toma como base el análisis realizado por Uribe Tirado (2013) en su tesis doctoral titulada “Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informativa en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas”. En ella, identifica seis diferentes etapas en el desarrollo histórico de la alfabetización en información. Se expondrán esas seis etapas, apoyando su descripción con aportes de otros autores y se agregar, como resultado del análisis realizado, una séptima etapa que alcanza la actualidad.

En este sentido, la primera etapa identificada corresponde al nacimiento del término y una primera aproximación a lo que éste abarca. Este período comprende entonces desde el año 1974 hasta mediados de la década del 80 y estuvo signado por un paulatino crecimiento de la literatura especializada en la temática y con un fuerte componente acentuado en las prácticas, en la formación de usuarios en la gestión de información como respuesta al exponencial crecimiento de las masas documentales e informativas y el desarrollo tecnológico propios de la incipiente sociedad de la información (Uribe Tirado, 2013).

A finales de la década del 80 se identifica el inicio de una segunda etapa de desarrollo. En esta etapa se encuentran trabajos académicos de relevancia, la creación del National Forum on Information Literacy en Estados Unidos, dando lugar a un empuje en el desarrollo teórico dentro del campo que permaneció durante la década del 90. Este crecimiento de las bases teóricas favoreció el posicionamiento de la alfabetización en información como una nueva línea

de investigación y desarrollo dentro del campo de la bibliotecología y ciencia de la información, aunque aún persistían las posturas más dubitativas en cuanto a lo innovador de este nuevo concepto. De todos modos, se da un mayor acercamiento de la alfabetización en información al campo bibliotecológico y a los profesionales de la información. Al mismo tiempo, comienza a abandonarse la postura económica empresarial con la que había nacido y se asoma su componente más educativo y por tanto social. El relacionamiento entre los profesionales de la información y los docentes y el vínculo entre la alfabetización en información y otras áreas del conocimiento como ser la educación, la informática y la ingeniería.

Entre los años 1998 y 2001 Uribe Tirado (2013) establece una tercera etapa en la evolución de este proceso. Tuvo su inicio a partir de nuevos trabajos de investigación en donde se aportaba un mayor desarrollo a las definiciones y caracterizaciones que delimitaban la alfabetización en información. Comienza a su vez la identificación de ésta con la idea de democracia, de generación de una ciudadanía activa y de desarrollo formativo vinculado a la educación y las tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo aspectos relacionados con las competencias en información en los currículos de educación formal. Otro de los elementos que el autor destaca en esta etapa son el *“avance en su concepción integral como multialfabetización... presentación de una mayor cantidad de experiencias formativas mediadas por el e-learning y didácticas activas y la comparación de la formación presencial y/o virtual”* (Uribe Tirado, 2013). Este elemento es importante en cuando, en esta investigación se intenta establecer un vínculo entre la alfabetización en información y la educación abierta.

Como último elemento a destacar en esta etapa y que es de suma relevancia es el surgimiento de las primeras normas y estándares de alfabetización en información como ser: Information Power: Building Partnerships for Learning (ALA/ASSL, 1998); Information Literacy Standards for Student Learning (ALA/ASSL/AECT, 1998); Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century (BUNDY, 1998); Presidential Committee on Information Literacy: Final Report (ALA, 1999); Information skills in higher education: a SCONUL Position (SCONUL, 1999); Information for All Programme –IFAP (Internacional, UNESCO, 2000); Information Literacy Competency Standards for Higher Education ALA/ACRL, 2000) (Uribe Tirado, 2013). En el ámbito académico, la normalización y estandarización son uno de los principales elementos de consolidación, es por esto que, resulta de tanta importancia el surgimiento de estas primeras normas y estándares para dar inicio a la consolidación de la alfabetización en información en el seno de la ciencia de la información en particular y en el ámbito académico en general.

Esta normalización y los resultados de ella, darían lugar al cuarto período del proceso histórico cuyo comienzo puede ubicarse en el año 2002 y su finalización en el 2005. Aquí se consolidan los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje de la alfabetización en información y sus metodologías e instrumentos de evaluación específicos. Aumentan las normas, estándares, guías de buenas prácticas y marcos conceptuales sobre los cuales profundizar los vínculos con otras disciplinas como ser la educación, la psicología y la

sociología de la educación, la ingeniería y la informática (Uribe Tirado, 2013). Discutiéndose su alcance interdisciplinar y transdisciplinar.

A su vez, en este período se da una ampliación de los límites de este proceso de aprendizaje, mudando a una concepción de proceso contextual (social, político, cultural, económico, actitudinal, axiológico) ampliando la visión cognitiva instrumental que se tenía hasta el momento. Como consecuencia de esto, se posiciona como un componente esencial para el aprendizaje para toda la vida, para la resolución de problemas cotidianos y para el desarrollo laboral (Candy, 2000; Kapitzke, 2003; Buschman y Warner, 2005; Uribe Tirado, 2013).

Por otro lado, al referir a este período histórico no se debe obviar la mención a las dos primeras declaraciones sobre alfabetización en información que han buscado aunar consensos a nivel internacional. La primera de ellas fue la Declaración de Praga (UNESCO/NFIL, 2003) que, entre muchos aportes que hizo a la consolidación teórica, se resalta el establecimiento de los principios básicos para la alfabetización en información:

La creación de una Sociedad de la Información resulta clave para el desarrollo social, cultural y económico de las naciones, comunidades, instituciones e individuos para el siglo XXI y más allá. La alfabetización en información abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida... junto con el acceso a la información esencial y el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación, juega un papel de liderazgo en la reducción de las desigualdades entre las personas y los países, y en la promoción de la tolerancia y la comprensión mutua gracias al uso de la información en contextos multiculturales y multilingües. Los gobiernos deben desarrollar programas potentes de promoción de la alfabetización en información... para cerrar la brecha digital por medio de la creación de una ciudadanía alfabetizada en información, una sociedad civil eficaz y una fuerza de trabajo competitiva... debe ser una preocupación para todos los sectores de la sociedad y debería ser ajustada por cada uno a sus necesidades y contexto específicos... debe ser un componente importante del programa Educación para Todos, que puede contribuir de forma fundamental al logro de las Metas de las Naciones Unidas de Desarrollo para el Milenio y al respeto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Dos años más tarde, en el año 2005, se dio a conocer una segunda declaración, la Declaración de Alejandría (UNESCO y NFIL, 2005), que en consonancia con la anterior afirmaba que *“una fuerte inversión en las estrategias para la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida crea valor público y resulta esencial para el desarrollo de la Sociedad de la Información”*.

Estas declaraciones posicionaron a la alfabetización en información como un elemento central del desarrollo de la sociedad de la información, vinculándola con la contribución a la disminución de las desigualdades sociales y, por tanto, exigiendo a los gobiernos y Estados una participación activa en el desarrollo de políticas orientadas hacia esta temática.

Continuando con el desarrollo histórico, a partir del año 2006, comienza el quinto período que tuvo su final en el año 2009. Lo que más destaca Uribe Tirado (2013) de este período es el posicionamiento de la alfabetización en información “*como uno de los paradigmas para la educación del siglo XXI, para el aprendizaje para toda la vida*”. De esto resulta un aumento del reconocimiento internacional a raíz, principalmente, de los procesos que lideraron la IFLA y la UNESCO y una mayor consolidación de la alfabetización en información como elemento indispensable para todos los individuos en sus facetas como ciudadano, como estudiante, como educador/educando, apelando a su pensamiento crítico y reflexivo. Se acentúa la integración curricular desarrollándose programas de alfabetización en información pensados para los diferentes ámbitos y particularmente para el ámbito educativo.

A partir del 2010, Uribe Tirado (2013) identifica lo que él entendió es el último período de desarrollo histórico que se caracteriza por el reposicionamiento con más fuerza de considerar a la alfabetización en información en relación:

complementaria, transversal o subordinada con las otras alfabetizaciones competencias, pensadas como necesarias para la sociedad de la información y el conocimiento, es decir la multialfabetización toma un impulso fuerte tanto desde el trabajo de UNESCO (ahora considerado como: *media and information literacy*) e IFLA, y desde diferentes documentos, investigaciones y declaraciones

Además, aumenta el reconocimiento de la alfabetización en información a través de políticas y apoyos gubernamentales que tienen por objetivo alcanzar a todos los sectores de la población hasta considerarlo inclusive un derecho humano universal.

Se busca, a su vez, profundizar “*una presencia más integrada, colaborativa y formal desde la interacción de los bibliotecarios profesores estudiantes y que la evaluación de los aprendizajes sea una constante que evidencie los logros alcanzados (el impacto) de esta formación y sus programas, aunque teniendo siempre muy presente el contexto*” (Uribe Tirado, 2013). Se fortalece la idea de que es necesario que los profesionales de la información sean formadores en alfabetización en información, crezcan en su capacidad pedagógica y en sus conocimientos relacionados con los comportamientos informacionales.

La última característica a destacar sobre esta etapa es la proliferación de modalidades de formación de alfabetización en información. Ya no es solo presencial o utilizando recursos y herramientas de la web 1.0 o 2.0, sino que se emplean herramientas para la formación masiva como los Massive Open Online Course (MOOC), las herramientas de tecnología móvil y hasta simuladores y videojuegos colaborativos multiusuario. Esto evidencia una nueva perspectiva pedagógica y didáctica que implica el conectivismo y el socio constructivismo relacionados entre sí (Uribe Tirado, 2013).

Más allá de estas seis etapas del desarrollo histórico identificadas por Alejandro Uribe Tirado en el 2013, se considera en esta investigación que, en la actualidad, estamos asistiendo a una séptima etapa del proceso evolutivo de la alfabetización en información. En este sentido,

podría identificarse el fin de la sexta etapa en el año 2015 y a partir del 2016 hasta la actualidad en desarrollo de la séptima.

Esta séptima fase esta signada por el desarrollo del “Framework for Information Literacy for Higher Education” (ACRL, 2016) y la revisión del CILIP (2018) en relación a la conceptualización de la alfabetización en información. Si bien estos dos elementos ya fueron analizados en el apartado anterior, es interesante referir a los cambios de visión que proporcionan y por lo que se considera se estaría configurando un nuevo momento histórico.

Estos cambios se evidencian en la vinculación de la alfabetización en información con nuevos conceptos como ser pensamiento crítico, educación crítica, pedagogías críticas, disminución de las desigualdades sociales y justicia social. Sobre esto mismo y comparando el Framework con los estándares anteriores, Saunders (2017) especifica:

Los estándares vincularon la alfabetización en información con el pensamiento crítico y el aprendizaje autodirigido o a lo largo de la vida, y mencionaron la importancia de la alfabetización en información para una ciudadanía informada, pero no incluyeron ningún lenguaje explícito relacionado con los derechos humanos o la justicia social ... indican que las personas alfabetizadas en información deben poder buscar usando lenguaje controlado, entender cómo se crean y difunden los diferentes recursos, y reconocer las diferencias entre los tipos de fuentes pero ... no abordó problemas como reconocer estos elementos o cuestionar cómo las estructuras de poder podrían impactar si la información se crea y cómo se difunde ... Si bien esta norma señala que los estudiantes deben comprender los impactos socioeconómicos relacionados con la información...y temas de censura, los resultados se centran directamente relacionados con entender el plagio, citar las fuentes correctamente y acceder a información a través de canales legales, sin ahondar sobre estos temas (Traducción propia)

Y agrega:

El Framework, por otro lado, aborda explícitamente algunos de estos problemas. Por ejemplo, afirma que, al evaluar la autoridad, la persona alfabetizada en información debe "reconocer los prejuicios que privilegian algunas fuentes de autoridad sobre otros, especialmente en términos de las visiones del mundo, el género, la orientación sexual y las orientaciones culturales de otros" y ser "escéptico de los sistemas que han elevado esa autoridad y la información creada por ella "(ACRL, 2016) ... indica que "el valor puede ser ejercido por intereses poderosos de manera que margine ciertas voces", y "también puede ser aprovechado por individuos y organizaciones para realizar cambios y para obtener ganancias cívicas, económicas, sociales o personales "(ACRL, 2016) ... reconociendo y explicando los problemas de justicia social relacionados con la información y describir cómo la alfabetización en información... para inspirar enfoques más creativos y críticos en su instrucción (Saunders, 2017; Traducción propia)

Estas citas pueden considerarse extensas, sin embargo, resultan cruciales para describir los elementos que estarían dando lugar a un séptimo momento histórico de desarrollo histórico. Son sumamente importantes para dar cuenta de la tendencia en alfabetización en información, en cuanto se pretende sentar una postura política al analizar los intereses que deben ser tenidos en cuenta en los procesos informacionales y en cómo se puede servir de esta alfabetización como una herramienta funcional a la lucha por la justicia social y la disminución de las diferentes brechas sociales.

Sin embargo, este camino no está terminado aún. Todavía hay zonas grises dentro del tratamiento de esta temática como por ejemplo cómo dar lugar a esa intersección entre la educación y formación en alfabetización en información y la justicia social. Battista, et al. (2015 citado por Saunders, 2017) considera que, a pesar de que el Nuevo Framework tiene en cuenta algunos aspectos relacionados con la justicia social que no habían sido tomados en cuenta, le falta indicar explícitamente la:

Articulación de las formas en que los problemas de justicia social se entrecruzan con la educación en alfabetización en información; inclusión social, acceso, conciencia crítica de los mecanismos para establecer la autoridad, los contextos culturales, históricos y socioeconómicos, y el compromiso cívico y comunitario. (Traducción propia)

Esto mismo puede ser tomado de la revisión que realizó el CILIP del proceso de alfabetización en información en donde se lo despoja de neutralidad para marcarlo con un claro elemento subjetivo afín al desarrollo democrático, autónomo, de análisis crítico y de visión global de las inequidades existentes en la sociedad.

Mucho queda por hacer en este respecto, pero puede identificarse el nacimiento de una fase centrada en el individuo en cuanto se les exige una postura crítica frente a los procesos informacionales, a la vez que se espera una visión del individuo embebido en un contexto social que no le es ajeno.

En definitiva, la evolución que ha tenido a lo largo de la historia el concepto alfabetización en información es evidente y si bien puede identificarse un esqueleto común desde su surgimiento hasta la actualidad, se ha nutrido de teorías, prácticas y principios que han propiciado su consolidación como una de las líneas de trabajo más fuertes en el campo de la ciencia de la información y, también, en ámbitos educativos, laborales y de todos los aspectos que involucran la consumo de información de los individuos en sociedad. No obstante, deben profundizarse las discusiones teóricas que enriquezcan su abordaje y aplicación.

3.2.3. Individuo alfabetizado en información

En todo el análisis realizado hasta aquí se evidencia el rol preponderante que tiene el concepto “individuo” y sus “competencias” en el contexto de la sociedad de la información. Esto puede entenderse en cuando la alfabetización en información resulta ser un proceso centrado en el individuo, centrado en el usuario consumidor de información. Esto es visible en la literatura especializada; desde el surgimiento de la alfabetización en información han proliferado tanto las definiciones de ese término en sí mismo, como las definiciones del individuo alfabetizado en información. A continuación, se presentan algunas de las conceptualizaciones que se han realizado del sujeto alfabetizado en información a lo largo del desarrollo histórico de la materia.

Es menester retomar al citado Paul Zurkowski (1974) ya que fue el primero en establecer las características que hacen al "sujeto alfabetizado en información". Lo describe como aquellas:

Personas entrenadas o capacitadas en la aplicación de los recursos de información a su trabajo [...] que han aprendido técnicas y habilidades para utilizar la amplia variedad de herramientas de información y también los recursos primarios para encontrarle solución a sus problemas con la información.

Esta definición es muy valiosa si se tiene en cuenta que, a pesar de ser la primera a la cual puede hacerse referencia, expone algunos conceptos que tienen vigencia aún hoy: capacidad, recursos de información, habilidades, herramientas y solución a problemas relacionados con la información.

En esta misma línea, la American Library Association (ALA, 1989a), definió a la persona alfabetizada en información en función de las capacidades que debe tener y estableció que:

Para ser alfabetizada en información, una persona debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información y tener la capacidad de localizarla, evaluarla y usar de manera efectiva la información que necesita. (...) En definitiva, alfabetizados en información son aquellos que han aprendido a aprender. Saben cómo aprender porque saben cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar información y cómo usarla de manera que otros puedan aprender de ella. Son personas preparadas para el aprendizaje permanente porque siempre son capaces de conseguir la información que necesitan para cualquier tarea o decisión que se les presente.

Se posiciona así al individuo alfabetizado en información como uno de los resultados del proceso en el cual las capacidades en el manejo efectivo de información y la capacidad de aprender a aprender resultan cruciales.

Ya en la década del 90', Doyle (1994) puntualiza las competencias en información que delimitan y atribuyen a un individuo el estatus de alfabetizado en información. Estas competencias son:

Reconoce que la información precisa y completa es la base para una toma de decisiones inteligente; reconoce la necesidad de información; formula preguntas basadas en necesidades de información; identifica fuentes potenciales de información; desarrolla estrategias de búsqueda exitosas; accede a las fuentes de información, incluidas las tecnologías informáticas; evalúa la información; organiza la información para su aplicación práctica; integra la información en el cuerpo de conocimiento existente; Usa la información para el pensamiento crítico y la resolución de problemas. (Traducción propia)

Esta caracterización realizada por Doyle es pertinente, clara y evidencia además las etapas del proceso de alfabetización en información a través de la identificación de las competencias necesarias para llevar a cabo cada una de las etapas.

Para finalizar esta breve descripción de lo que implica que un sujeto sea alfabetizado en información se considera ilustrativa la siguiente cita:

Usamos y necesitamos información en cada aspecto de nuestras vidas. Piense en toda la investigación informal que hacemos cada día. Buscamos reseñas de películas y

libros, videos instructivos en YouTube, reseñas de productos y estrategias para la crianza de los hijos. Buscamos en Google cómo completar algún campo en nuestros formularios de impuestos, buscamos anuncios de empleo y consejos sobre entrevistas de trabajo, cómo deletrear o definir alguna palabra o acrónimo desconocido. Todos tenemos necesidades de información, y ser capaces de identificar y satisfacer esas necesidades de manera efectiva se encuentra en la base de la alfabetización en información. Ser capaz de diferenciar la información de calidad de la información cuestionable también es fundamental. ¿Es verdad chocante ese artículo impactante que tu hermana publicó en las redes sociales? ¿Qué pasa con los consejos de salud ofrecidos por un amigo? ¿Qué pasa con una estadística sorprendente que escuchó citado por un político o candidato político? (Hisle y Webb, 2017; Traducción propia)

Si bien es una cita bastante simple es muy clara al describir una serie de actividades cotidianas para las cuales, los individuos deben estar alfabetizados en información y así poder sortear las diferentes necesidades de información. A su vez, introduce elementos de la concepción actual de la alfabetización en información. Presenta situaciones en las cuales los individuos deben ser capaces de analizar críticamente y ser autónomos en el discernimiento de la credibilidad de la información; elementos que hoy en día son indispensables para navegar en el mundo informativo y combatir entre otras cosas la infoxicación y el fenómeno de las fake news o noticias falsas.

En definitiva, si tomamos esta breve descripción del individuo alfabetizado en información y lo vinculamos con la conceptualización realizada en el apartado anterior, se pueden extraer una serie de conceptos que están presentes reiteradamente. Estos conceptos pueden ser considerados como los pilares de la alfabetización en información. Entre ellos se encuentran: habilidad y competencia en el manejo de la información, pensamiento crítico y reflexivo, individuo autónomo en el manejo de la información y disminución de las desigualdades persiguiendo la justicia social. Serán definidos a continuación.

3.2.4. Conceptos claves: habilidades y competencias en el manejo de información, pensamiento crítico y reflexivo, autonomía en el manejo de la información, justicia social

La definición de alfabetización en información, así como la del sujeto alfabetizado en información se encuentra siempre ligada a las nociones de habilidad y de competencia, ya que, el proceso consiste en la adquisición de habilidades y competencias en el uso crítico, efectivo y ético de la información. En este sentido, proporcionar una breve definición de ambos conceptos es funcional a los efectos de esclarecer aún más sus implicancias.

Así, la American Association of School Libraries (1998) define habilidad informativa como la *“habilidad para encontrar y usar información, piedra angular en el aprendizaje permanente”*. De esta manera, las personas que poseen habilidades en el manejo de información *“acceden a la información efectiva y eficientemente, evalúan la información de manera crítica y competente y la utilizan de manera creativa y precisa”* (Byerly y Brodie, 1999). A su vez, *“Los individuos con habilidades informativas son aquellos que han aprendido a aprender”* (ALA, 1989a).

En esta investigación, se entenderá habilidad en el manejo de la información como la capacidad que posee un individuo de llevar adelante los procesos informaciones, desde la identificación de una necesidad de información hasta la satisfacción de la misma, a partir de un abordaje crítico y reflexivo del uso de la información.

El segundo concepto a destacar es el de “competencia”, que según la ALA (1989a) es la *“la habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar la información de forma efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida”*.

Hay dos elementos que pueden ser tenidos en cuenta cuando se refiere a las competencias en general y en particular a las competencias en información. La primera es la relación entre las competencias y el aprendizaje y la segunda, *“las ideas fuerza que se derivan de las competencias, tal y como aquí las concebimos, y que debemos considerar para construir los procesos para su enseñanza y su aprendizaje”* (Area y Guarro, 2012). Esto es importante de resaltar ya que en esta investigación se analizan las competencias en información en el marco de los procesos educativos. De esa manera, entender estas dos nociones (vinculo competencias y aprendizaje y lo que se deriva de las competencias) es indispensable para analizar el proceso de adquisición de competencias en el manejo de información en función de los objetivos educacionales.

Por otro lado, los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas -1631/2006- establecen el concepto de "Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital", y lo definen como:

...disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse (España, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)

Estos mismos decretos además establecen que, las competencias, habilitan a los individuos a *“... procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas”* (España, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)

Las competencias en el manejo de información serán entendidas en esta investigación como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y capacidades que habilitan a los individuos a realizar un manejo eficiente y eficaz de la información con el objetivo de transformar dicha información en conocimientos que sean funcionales a la resolución de problemas.

Cabe destacar además que, la diferencia entre las habilidades y las competencias en el manejo de la información, no siempre es clara y suele ser confusa, al punto que, en la actualidad, en la literatura especializada, se mencionan únicamente las competencias informacionales. Sin embargo, se entiende que, la diferencia entre las habilidades y las competencias resultan útiles para dar cuenta del proceso de alfabetización en información. Es por esto que, para disminuir la incertidumbre y la confusión, en esta investigación se suscribe a la idea de la existencia de herramientas informativas o herramientas en el manejo de la información, y se define a las mismas como el conjunto de todas las habilidades y competencias en el manejo de la información que el individuo necesita y emplea para llevar adelante el proceso de alfabetización en información. (Alonso, Noble y Saraiva., 2013)

Por otro lado, los conceptos “pensamiento crítico y reflexivo”, “autonomía en el manejo de la información” y la disminución de las desigualdades como elementos para alcanzar la justicia social se encuentran vinculados estrechamente con la alfabetización en información y a su vez se encuentran vinculados entre sí.

En primera instancia el pensamiento crítico se encuentra presente en el tratamiento de la alfabetización en información desde hace algunos años y refiere a una postura crítica para transitar los procesos informacionales. Alberto Saladino García (2012) la define como,

...todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad

Posiciona el análisis y la problematización racional como centro del pensamiento crítico. Elementos que pueden ser totalmente extrapolables al tratamiento de la información. La alfabetización en información busca que los individuos aprendan a ser críticos y a problematizar las etapas que se transitan en los procesos informacionales. Al mismo tiempo, se espera que el individuo alfabetizado en información pueda emplear el “*pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje*” (Dulzaides Iglesias, 2010). Esto implica que el individuo pueda analizar críticamente y problematizar cuestiones contextuales, la teoría y la práctica en el abordaje de la satisfacción de una necesidad de información. Es necesario entender que:

la alfabetización en información no está compuesta por un conjunto de habilidades independientes del contexto. Más bien, argumenta que la alfabetización en información es una forma de pensar acerca de la información en relación con el contexto en el que se busca, interpreta y evalúa... [en relación a esto] el pensamiento crítico, la capacidad de evaluar de manera efectiva la información y la investigación. Sugiere que el pensamiento crítico efectivo involucra crucialmente el conocimiento de las convenciones y prácticas de investigación de disciplinas o comunidades particulares e incluye una comprensión del contexto social, político, económico e ideológico de la creación y difusión de la investigación (Grafstein, 2017; Traducción propia)

Al respecto de esto, es interesante también la perspectiva de Kahlke y White (2013) que identifican lo que ellos denominan “three waves” y que podrían entenderse como las tres dimensiones teóricas del pensamiento crítico:

la primera ola o enfoque técnico, la segunda ola o enfoque humanista y la tercera ola o enfoque emancipador. En esencia, Kahlke y White dicen que el pensamiento crítico puede evaluarse a través de una de los tres lentes: la primera enfatiza un conjunto de habilidades instrumentales, la segunda enfatiza la singularidad y creatividad humanas y la tercera enfatiza la justicia social y los problemas políticos (Traducción propia)

Lo más destacable de la anterior apreciación es como relacionan al pensamiento crítico con la emancipación (autonomía) y con la justicia social. En sintonía con esto, puede establecerse que el pensamiento crítico es una herramienta que facilita la toma de decisiones informadas de manera autónoma para la resolución de problemas y “*nos ayuda a trabajar con grandes volúmenes de información, discriminar los contenidos más valiosos y generar nuevos productos autónomamente*” (Chile, Ministerio de Educación y Fundación Chile, 2013).

En definitiva, pensamiento crítico refiere al análisis crítico y a la problematización del proceso informacional en cuanto a acceso y a evaluación de la información a utilizar, al mismo tiempo que incentiva el compromiso y la responsabilidad social del individuo en busca de la igualdad y la justicia social. Implica el juzgar y cuestionar desde una mirada crítica y autónoma el proceso informacional con el objetivo de tomar decisiones para la resolución de problemas.

Así, se entrelazan las nociones de pensamiento crítico, de autonomía en el manejo de información y de responsabilidad social y compromiso por la igualdad y la justicia social. Los individuos que adquieren herramientas en el manejo de información a partir de una postura crítica y evaluativa, pueden aplicarla a sus procesos de aprendizaje y de consumo de información cotidiano logrando una autonomía y un empoderamiento para su desarrollo individual y comprometiéndolo con la sociedad es su conjunto (Alonso, et al., 2014).

En definitiva, es importante resaltar que, más allá de las definiciones que se proporcionan y que buscan dar sustento al proceso de alfabetización en información, debe hacerse un análisis crítico y profundo de lo que implica realmente este proceso. No solo desde el punto de vista de las funcionalidades del individuo en cuanto a su manejo de información sino también en relación a las responsabilidades que éstos tienen en el desarrollo de la sociedad.

3.2.5. Alfabetización en información y educación: ¿un modelo educativo basado en competencias?

Ahora bien, hasta aquí se ha analizado el desarrollo histórico y conceptual de la alfabetización en información, las características que hacen al sujeto alfabetizado en información y algunos de los conceptos claves en el abordaje de esta temática. En todo el análisis realizado han surgido reiteradas referencias a ámbitos relacionados con la educación, el aprendizaje y la enseñanza. Esto responde a que, dadas las implicancias, características y objetivos del proceso de alfabetización en información, resulta innegable el perfil educativo que puede atribuírsele.

A partir de ese evidente vínculo entre los dos ámbitos de estudio (educación y alfabetización en información) es que se ha dado una proliferación de modelos, programas, proyectos, normas y estándares de alfabetización en información para ser entendidos y

aplicados explícitamente en la educación. A su vez, esto denota una creciente preocupación sobre los modelos educativos de enseñanza y aprendizaje, de adquisición de habilidades y competencias informacionales y educativas. Una preocupación acerca de la adecuación de los modelos educativos a la realidad. ¿Se forman individuos que sean capaces de afrontar los desafíos de una sociedad de la información que exige una formación continua en el manejo de la información y de las tecnologías de la información y la comunicación? Acerca de esta nueva realidad en la que se encuentran inmersos los estudiantes Ranaweera (2008) expresa:

Debido a la explosión de información y al smog de datos, todos los estudiantes y la sociedad enfrentan muchas dificultades para localizar, evaluar, usar y comunicar información. Debido a la expansión de los servicios de Internet, recibimos una gran cantidad de información que no se evalúa... Por lo tanto, la autenticidad, validez y confiabilidad de esta información está en duda (Traducción propia).

Evidentemente, en la actualidad, es necesario recurrir a nuevas competencias y habilidades que permitan a los estudiantes afrontar las dificultades que les presentan el currículum, los planes de estudio y las metodologías de enseñanzas propias de la era de la información. Para atender estas dificultades se han desarrollado varios modelos y estándares: Big 6, Big blue, Siete pilares, Ontario School Library Association, Gavilán, InFlow, Pindó, *Information Literacy Standards for Student Learning* (ALA y AETC, 1998) y las *Information Literacy Standards for Higher Education* (ACRL, 2000) entre otros (Ceretta Soria y Gascue Quiñones, 2015).

Todos estos modelos y estándares se basan en distintas metodologías de aprendizaje, aunque centrados en la necesidad de generar una estructura competencial en la cual, los estudiantes adquieren una batería de competencias que los ayudará a transitar sus trayectorias educativas.

Los intentos de acercar la alfabetización en información a los ámbitos educativos no son nuevos. Desde finales del siglo pasado se ha trabajado en la materia. En 1988 Eisenberg y Werkowitz introducen en el campo su obra *The Big Six Skills*. Este es uno de los primeros y más reconocidos modelos de alfabetización en información para ser aplicado en los centros educativos y se centra en identificar seis pasos clave que los estudiantes necesitan llevar a cabo para desarrollar sus habilidades de información. Los seis pasos resumidos son: 1. definición de la tarea (definir problema de información e identificar la información que se necesita para completar la tarea/resolver el problema); 2. Estrategias de búsqueda de información (determinar el rango de las posibles fuentes y evaluarlas con el objetivo de establecer prioridades de selección); 3. Localización y acceso (localizar las fuentes y encontrar la información dentro de ellas); 4. Uso de información (comprender la información y extraer información relevante); 5. Síntesis (organizar y presentar la información); y 6. Evaluación (evaluación de la resolución del problema) (Cuevas Cerveró, 2009). Estos primeros modelos tienen una notable relevancia ya que lograron sistematizar el vínculo existente entre el desarrollo de habilidades y competencias en el manejo de información y el proceso de adquisición de conocimientos propio de los individuos en el marco de su educación.

Algunos años después del establecimiento de los primeros modelos, la institucionalización educativa de la alfabetización en información continuaba consolidándose. Muestra de esto es el nacimiento del Institute for Information Literacy quien desde 1998 ha apoyado a diversas instituciones educativas en la integración del trabajo sobre competencias en información en la currícula. El instituto en cuestión se ha centrado en trabajar en la formación de bibliotecólogos que sean eficaces en sus roles de profesores de alfabetización en información; en apoyar a los profesionales de la información y otros educadores en la implementación de programas de alfabetización en información; en curricularizar la alfabetización en información y en ofrecer oportunidades para el crecimiento y el desarrollo dentro del campo (Cuevas Cerveró, 2009).

No es coincidencia que, ese mismo año, vieran la luz los “Information Literacy Standards for Student Learning”, desarrollados por la American Association of School Libraries. Estos estándares se dividieron en categorías y normas e ilustraron cuál era el desarrollo que debían tener los estudiantes en relación a las competencias informacionales. Las tres categorías en las que se divide son: alfabetización en información, aprendizaje independiente y responsabilidad social. Categorías que sin duda evidencian como debería ser cualquier proceso informacional.

A su vez, las nueve normas que se encuentran distribuidas en las anteriores categorías son: Norma 1: El estudiante alfabetizado en información accede a la información de manera eficaz y eficiente; Norma 2: El estudiante alfabetizado en información evalúa la información de forma crítica y competente; Norma 3: El estudiante alfabetizado en información usa la información de manera precisa y creativa; Norma 4: El estudiante que aprende independientemente es aquel que es alfabetizado en información y busca la información relacionada con sus intereses personales; Norma 5: El estudiante que aprende independientemente es aquel que es alfabetizado en información y aprecia y disfruta de la literatura y otras expresiones creativas de la información; Norma 6: El estudiante que aprende independientemente es aquel que es alfabetizado en información y persigue la excelencia en la búsqueda de información y la generación de conocimiento; Norma 7: El estudiante que contribuye de forma positiva a la comunidad de aprendizaje y a la sociedad es aquél que es alfabetizado en información y reconoce la importancia de la información en una sociedad democrática; Norma 8: El estudiante que contribuye de forma positiva a la comunidad de aprendizaje y a la sociedad es aquél que es alfabetizado en información y practica una conducta ética en lo que concierne a la información y las tecnologías de la información y Norma 9: El estudiante que contribuye de forma positiva a la comunidad de aprendizaje y a la sociedad es aquel que es alfabetizado en información y participa eficazmente en grupos para buscar y generar información.

Esta estandarización y normalización de cara al proceso educativo de los estudiantes ha dado lugar a una discusión teórica en torno al desarrollo de una educación basada en competencias. Uno de los autores que ha tratado esta temática ha sido Miguel Ángel Marzal (2008) quien sostiene que:

las TIC y su eficaz inoculación en el sistema educativo mediante el *aula extendida*, por tanto, soportan adecuadamente un modelo educativo competencial...un universo competencial bien integrado y estructurado que transforma al educando en un ser diestro y hábil en la gestión de contenidos para el conocimiento, en evaluación de contenidos para el saber, así como en la lectura digital y la escritura hipermedia. Aún más, este universo competencial se destina a cada usuario-educando de modo absolutamente individual: el individuo es el centro del proceso de aprendizaje y sujeto activo de su educación, que le proporcionará las herramientas intelectuales necesarias para construir su conocimiento a lo largo de la vida.

Esta idea de educación competencial y del individuo como centro del proceso de aprendizaje y como sujeto activo en su educación, tienen un diálogo con la concepción del individuo alfabetizado en información. Un proceso centrado en el individuo y un individuo autónomo, crítico y con competencias que le permiten tener un pensamiento crítico. Este mismo concepto puede notarse en la siguiente cita de Ranaweera (2008):

El entorno de aprendizaje proactivo centrado en el estudiante, basado en la indagación, resolución de problemas y pensamiento crítico con la ayuda de las habilidades de la alfabetización en información, desarrollará profundos aprendices en la sociedad. Además, las habilidades informacionales son vitales para el éxito en la educación, el trabajo y la comunicación diaria de todos los ciudadanos. En el siglo XXI, el aprendizaje permanente se ha convertido en uno de los temas principales en el sector de la educación superior. Por lo tanto, los estudiantes deben ser educados con respecto a las habilidades y destrezas de cómo aprender, o aprender a aprender, desarrollando los aspectos de razonamiento y pensamiento crítico. Las competencias en información ayudarán a los estudiantes a lograr este objetivo en un sentido más amplio, en el aprendizaje centrado en el estudiante. Tradicionalmente, asumimos que los estudiantes obtendrán estas habilidades automáticamente por sí mismos. Pero no es así. De hecho, los maestros y bibliotecarios deben trabajar en eso. (Traducción propia)

Se destaca nuevamente la idea de proceso centrado en el estudiante y de las competencias que éste debe adquirir para ser un aprendiz en la actual sociedad de la información. Resolución de problemas y pensamiento crítico vinculados a la alfabetización en información y ésta última como proveedora de habilidades vitales para tener éxito en todos los ambientes de la sociedad actual. Aprendizaje a lo largo de la vida como concepto clave.

A su vez, un elemento que no debe dejar de mencionarse es el cuestionamiento que realiza el Marzal sobre la adquisición de las habilidades en el manejo de la información al establecer que los estudiantes no adquieren estas habilidades automáticamente por ellos mismo, sino que deben ser inculcadas por los docentes y los bibliotecólogos. Esto resulta central en cuanto debemos cuestionarnos cómo adquieren los estudiantes habilidades y competencias en el manejo de información en general, y en particular el nuevo contexto de educación mediada por tecnologías. ¿Cómo aprenden estas habilidades y competencias? Y ¿de quién es la responsabilidad que las adquieran? Son algunas de las preguntas que debemos hacernos.

Más allá de lo planteado hasta aquí, debe diferenciarse la implementación de modelos o programas de alfabetización en información para que los estudiantes y los docentes adquieran competencias en el manejo de información que enriquezcan y favorezcan el desarrollo de sus procesos de aprendizaje y enseñanza y lo que implica un modelo educativo basado en

competencias. Este segundo aspecto refiere a un debate que tiene lugar en el seno de las ciencias de la educación sobre el cuál se encuentran propuestas antitéticas con base en la función que debe cumplir la educación en sí misma.

3.2.6. Importancia de la alfabetización en información: un derecho humano

A partir de todo lo discutido hasta aquí, se puede establecer que, la importancia de la alfabetización en información en la sociedad radica en que constituye un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomenta el desarrollo de habilidades y competencias de los individuos, contribuyendo a generar ciudadanos críticos y capaces de desenvolverse en el marco de la sociedad de la información, alcanzando el empoderamiento ciudadano. Se entiende “empoderamiento ciudadano” como aquel “... *proceso político y material que aumenta el poder del individuo y del grupo, su resistencia y su capacidad de actuar por sí mismos.*” (Ferguson, 1998), en otras palabras, “...*es el proceso a través del cual, tanto individuos como comunidades obtienen conciencia y control sobre los procesos que inciden o pueden incidir en su calidad de vida. En los procesos de empoderamiento ciudadano, individuos y comunidades se movilizan en los ámbitos político y social, para obtener beneficios que redunden en sus condiciones de existencia.*” (González Marregot, 2009), midiéndose “...*por el acceso a la información, la inclusión en las políticas, el control social de la gestión pública y el desarrollo de capacidades organizativas locales...*” (Colmenares, 2004 citado en González Marregot, 2009)

El Comité sobre Alfabetización Informativa de la American Library Association, ha realizado estudios al respecto. Publicando a finales de la década de 1980 el reporte que se denominó "The importance of Information Literacy to Individuals, Business, and Citizenship: opportunities to develop Information Literacy" (ALA, 1989b). En dicho reporte, exponen los elementos que visualizaban como indicadores del papel preponderante que estaba tomando el manejo de la información en la sociedad. Los elementos que identificaron son: rápida generación y expansión del universo informativo, sumado a la masificación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; advenimiento y desarrollo de la Sociedad de la Información; y el establecimiento del derecho al acceso a la información para la mejora de la vida de los ciudadanos en todos sus aspectos y en particular en lo económico, social y educativo.

Dada la jerarquización que se le comenzó a otorgar al buen manejo de la información, se hizo explícita la necesidad de generar una "capacitación" o "aprendizaje" en lo que refiere al manejo de la información. Ese aprendizaje viene dado con la Alfabetización en Información, y de ahí la importancia que adquiere este proceso en la sociedad. Dicho proceso, será el que brinde las herramientas en el manejo de la información, que los individuos necesitan para desenvolverse de manera satisfactoria en la sociedad

Así, hoy en día, la información adquiere un rol vital dentro de las economías mundiales y el desarrollo social, siendo además uno de los componentes primordiales de la Educación. La misma representa un recurso básico para el proceso de aprendizaje y de desarrollo del

pensamiento humano, así como para el desarrollo socioeconómico de la ciudadanía, a través de la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos.

Por todo lo antedicho algunos autores, se han posicionado en la defensa de la alfabetización en información como un derecho humano, este es el caso de Saunders (2017) quién expresa que:

La alfabetización en información se basa en el acceso a la información, en el sentido de que no se puede ejercer la capacidad de evaluar, sintetizar y utilizar la información, a menos que primero se tenga acceso a la información. Esta dependencia se evidencia en el hecho de que cada definición y conceptualización de la alfabetización en información incluye la capacidad de acceder a la información como una de las competencias clave. En otras palabras, para participar plenamente en los derechos de voto, la libre expresión de ideas, la libre reunión, etc., las personas necesitan acceso a información confiable y creíble en la que basar sus decisiones y opiniones. El apoyo adicional para acceder a la información como un derecho humano viene en forma de leyes de libertad de información (FOI) que garantizan el derecho de los ciudadanos a acceder a la información pública (Traducción propia).

Es imperativo tomar conciencia de la trascendencia que tiene integrar la alfabetización en información a la agenda de las estrategias básicas, para lograr que todos los ciudadanos se vean incluidos en la sociedad de la información. El manejo adecuado de los recursos y herramientas en el uso de la información, permitirá el desarrollo democrático y equitativo de la sociedad.

3.2.7. Alfabetización digital

En el marco de esta investigación, toma particular relevancia el concepto “alfabetización digital”. Al respecto de este, en el siguiente apartado se establece un breve desarrollo histórico y se aportan algunas definiciones que permiten comprender lo que implica este proceso. A su vez, se introducen algunos debates relacionados con la noción de “nativos digitales” y con el vínculo entre lo que se conoce como “brecha digital” y la inclusión social. Por último, se hacen algunas apreciaciones sobre las implicancias que tiene esta temática en los ámbitos educativos.

3.2.7.1. Concepto y desarrollo histórico

Antes de esbozar una definición o de referir al desarrollo histórico de la alfabetización digital es menester mencionar que no existe un consenso sobre cuál es el término más pertinente para referir a este proceso. Algunos le denominan alfabetización multimedia, otros le llaman alfabetización tecnológica, inclusive algunos lo conocen como alfabetización electrónica (García Ávila, 2017). Sin embargo, el término alfabetización digital parece ser el que tiene más desarrollo en la literatura académica de los últimos años.

De igual modo, no puede encontrarse un consenso sobre el o los hitos puntuales que dieron nacimiento a este concepto. Sin embargo, algunos autores han realizado esfuerzos por identificar cuáles son los antecedentes que pueden mencionarse al analizar su desarrollo

histórico. Estos antecedentes se remontan a finales de la década del 60´del siglo pasado con la “alfabetización visual”, que se considera uno de los primeros indicios del nacimiento de una alfabetización en contextos digitales. Este término fue definido en el año 1969 por John Debes como:

Un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar al ver y al mismo tiempo integrar otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el aprendizaje humano normal. Cuando se desarrollan, permiten que una persona visualmente alfabetizada discrimine e interprete las acciones visibles, objetos, símbolos, naturales o creados por el hombre, que encuentra en su entorno. A través del uso creativo de estas competencias, puede comunicarse con otros. A través del uso apreciativo de estas competencias, puede comprender y disfrutar de las obras maestras de la comunicación visual (citado por Belshaw, 2011; Traducción propia).

Es, en definitiva, el desarrollo de competencias en la comprensión de imágenes y obras no textuales; alfabetización como proceso de leer y entender otro tipo de símbolos. Representa la primera mención a una alfabetización no relacionada con el concepto tradicional de aprender a leer y escribir texto sino otro tipo de códigos y símbolos vinculados con la imagen.

Ya entrada la década del 70´ toma un lugar central en la discusión de esta temática, el concepto de “alfabetización tecnológica”. Es tal vez, un antecesor más directo de la alfabetización digital, ya que es la primera definición que se encuentra en relación al proceso y al aprendizaje utilizando las tecnologías como una de las herramientas fundamentales.

A finales de la década del 80´ la International Technology Education Association (ITEA) luego denominada International Technology and Engineering Educators Association ITEEA) con la financiación del National Science Foundation y la National Aeronautics and Space Administration de los Estados Unidos comienza a trabajar en un proyecto que iniciará su desarrollo en la década del 90´: el proyecto Technology for all Americans. Este, tenía por objetivo fundamental promover la alfabetización tecnológica a través de la innovación en los programas educativos y la definía como:

mucho más que el simple conocimiento de las computadoras y su aplicación. Implica una visión en la que cada ciudadano tiene un grado de conocimiento sobre la naturaleza, el comportamiento, el poder y las consecuencias de la tecnología desde una perspectiva amplia. Inherentemente, involucra programas educativos donde los alumnos se involucran en el pensamiento crítico al diseñar y desarrollar productos, sistemas y entornos para resolver problemas prácticos (ITEA, 1996; Traducción propia).

Y agrega que es “*la habilidad de usar, gestionar y entender la tecnología*” (Traducción propia). Esta es una definición mucho más clara y precisa sobre la adquisición de competencias para el manejo de las tecnologías y está claramente relacionada con como entendemos en la actualidad al proceso de alfabetización digital.

A su vez, el proyecto mencionado desarrolló en el año 1999 los “*Standards for Technology Education*”. Estos estándares aportan una primera definición de lo que implicaría ser un sujeto alfabetizado en tecnologías al aclarar que,

Servirá como la receta básica para construir una población con conocimientos tecnológicos fuertes... se basan en un conjunto de tres áreas de estudio significativas llamadas universales. Los universales para la educación tecnológica son: Procesos: actividades humanas para crear, inventar, diseñar, transformar, producir, controlar, mantener y utilizar productos o sistemas; Conocimiento: Cómo se desarrolla y aplica el contenido tecnológico; Contextos: las áreas más grandes donde se desarrolla, aplican y estudia la tecnología, que se clasifican por sistemas informativos, físicos o biológicos / químicos (ITEA, 1999; Traducción propia)

Es sumamente interesante la vigencia que mantienen muchos de estos conceptos, que supieron hacer un análisis prospectivo y plantear un escenario bastante alineado con la realidad actual en relación a la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de la vida cotidiana pero también en los ámbitos educativos.

Simultáneamente con la utilización del concepto “alfabetización tecnológica” ganó un lugar en el desarrollo teórico de este tema el concepto de “alfabetización computacional”. Este segundo muy relacionado con la expansión del uso de las computadoras personales. Se definió a este término como “*las habilidades y el conocimiento que necesita un ciudadano para sobrevivir y prosperar en una sociedad que depende de la tecnología*” (Hunter, 1984, citado por Belshaw, 2011; Traducción propia) y como “*una comprensión de las características, capacidades y aplicaciones de la computadora, así como la capacidad de implementar este conocimiento en el uso hábil y productivo de las aplicaciones informáticas*” (Simonson, et al., 1987, citado por Belshaw, 2011; Traducción propia)

Los puntos de coincidencia entre estos dos últimos términos que se han definido dan cuenta del poco consenso terminológico y de las dificultades que se tenían para definir y delimitar el proceso de adquisición de habilidades para el manejo de la tecnología. Si bien parece establecerse que la diferencia entre estos dos términos es que el primero refiere a la utilización de tecnologías en general, vinculadas al desarrollo tecnológico, industrial y espacial, y que el segundo refiere a todo lo relacionado con el uso de las computadoras personales, la realidad es que, no existe una diferencia de base que permita diferenciarlos con claridad.

Estos dos términos todavía se utilizan en algunos casos puntuales, sin embargo, es con el advenimiento del siglo XXI, que se entiende que éstos no son lo suficientemente representativos de los cambios que se vienen dando en el mundo de la comunicación y el desarrollo informacional mediado por tecnologías. Se da un crecimiento vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación (pc’s, laptops, smartphones, Smart tvs, massmedias) lo que conlleva a una preocupación acerca de las competencias necesarias para su manejo. Nace así un nuevo concepto: alfabetización en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El ETS ICT Literacy Panel (2002), expresó sobre esto: “*La alfabetización en TIC es utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación y / o redes*

para acceder, gestionar, integrar, evaluar y crear información para funcionar en una sociedad del conocimiento” (citado por Belshaw, 2011; Traducción propia).

De esta manera, según Belshaw (2011), luego de la alfabetización visual, la alfabetización tecnológica, la alfabetización computacional y la alfabetización en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, a finales del siglo XX e inicios del XXI, surge y logra un mayor consenso académico el concepto de “alfabetización digital”.

Si bien no es clara la primera mención que se hizo de este concepto, hay acuerdo de que uno de los hitos más importantes que da el puntapié inicial para su discusión es el libro publicado en 1997 y escrito por Paul Gilster cuyo título fue, justamente “Digital literacy”. En este libro definió la alfabetización digital como *“la capacidad de comprender y utilizar la información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes cuando se presenta a través de computadoras”* (Traducción propia). Y estableció que involucra *“adaptar nuestras habilidades a un nuevo medio evocador, y nuestra experiencia de Internet estará determinada por la forma en que dominemos sus competencias básicas”* (Traducción propia),

Más allá de lo breve que puede resultar esta definición, su valor radica en que expresa con claridad cuál es el objetivo de este proceso, al mismo tiempo que introduce un término clave que es “entender y usar información”. Esto da la pauta de una perspectiva situada desde el manejo de la información y no desde el manejo de las tecnologías por sí mismas, posicionando a éstas como nuevas herramientas a las cuales nos enfrentamos para manejar información.

Para complementar esta idea, Gilster (1997) construye lo que, para él, son las cuatro claves para la alfabetización digital: *“Recopilación de conocimientos, evaluación de contenido de información, búsqueda en Internet y navegación por hipertexto”* (Traducción propia). De estas cuatro claves se desprende uno de los puntos más importantes a resaltar del tratamiento de Gilster sobre este tema y es el análisis crítico. Expresa la necesidad de buscar y evaluar información y clama por un proceso de alfabetización digital mediante el cual se aprenda *“cómo usar la Web de manera apropiada y cómo ser crítico”* (Traducción propia). Este llamado a ser críticos ya había sido mencionado en la introducción del tema “alfabetización en información”. Estos procesos, se dan en contextos que no son neutrales, sino que están permeados por intereses de índole económico e ideológicos. Es por esto que, el destaque a la formación de habilidades y competencias para el abordaje de estas nuevas realidades desde una postura crítica, es fundamental.

Realizada la mención a la postura de Gilster, se han proporcionado a partir de allí, numerosas definiciones de lo que implica la alfabetización digital y las características deseables de las personas alfabetizadas digitalmente.

En este sentido, Guillén, Ascencio y Tarango (2016, citado por García Ávila, 2017) consideran que la alfabetización digital incluye el conocimiento de las diversas fuentes de

información digitales, los criterios éticos para el uso de dicha información y los dispositivos tecnológicos. Y proponen cinco dimensiones:

1. Instrumental: se refiere al conocimiento práctico y habilidades para el uso del hardware y software. 2. Cognitivo-intelectual: trata de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la información con la finalidad de otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla. 3. Sociocomunicacional: relativa a la habilidad para comunicarse eficazmente a través de las TIC, mediante el desarrollo de textos de naturaleza diversa (hipertextuales, audiovisuales, icónicos, tridimensionales, etc. 4. Axiológica: plantea la toma de conciencia en cuanto a que las TIC inciden significativamente en el entorno cultural y político de la sociedad, así como a la adquisición de valores éticos y democráticos con relación al uso de la información. 5. Emocional: relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales para el control de las emociones, el desarrollo de la empatía y la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC. (Guillén, Ascencio y Tarango, 2016 citado por García Ávila, 2017)

Estas dimensiones aportan un abordaje más holístico de lo que representa este proceso. Efectivamente, no solo contiene un componente instrumental o técnico de cómo usar las tecnologías, también involucra procesos cognitivos y socio comunicacionales que implican entender las tecnologías desde una postura situada y no neutral, que traen aparejados una carga ideológica y cultural. Estos elementos, afectan a su vez, la esfera axiológica y la emocional, en cuanto son indisociables de las dimensiones anteriores.

A su vez, debe incorporarse la dimensión contextual, social y simbólica de la cultura en la práctica de esta alfabetización, ya que *“en este nuevo contexto de alfabetización tecnológica, comprender dicho proceso de forma estática y meramente funcional (aprender habilidades, técnicas y procedimientos de determinados programas o aplicaciones), sin sus referencias sociales, culturales y comunicativas e intencionales resulta una mirada estrecha”* (Sandoval, Rodríguez y Maldonado, 2011).

La alfabetización digital, refiere entonces a la capacidad de manejarse en una era en la cual predominan las formas digitales de acceso y comunicación de la información (Arias Soto y González Gutiérrez, 2019; Khosrow-Pour, 2019)

Por otro lado, al igual que para la alfabetización en información, muchos investigadores optan por definir al sujeto alfabetizado en lugar del proceso de alfabetización en sí mismo. Así, se han propuesto varias definiciones y caracterizaciones de la persona alfabetizada digitalmente. En el año 2006, Gros y Contreras establecieron que, una persona alfabetizada digitalmente:

Lleva a cabo juicios de valor de manera informada, a partir de la información en línea al distinguir entre el contenido y la presentación de ésta; Lee y comprende bajo condiciones no secuenciales y cambiantes; Construye conocimiento propio a partir de información confiable desde distintas fuentes; Utiliza diversos buscadores internet; Gestiona el “flujo multimedia” al establecer la estrategia personal de información con

la elección de fuentes y medios de distribución; Es consciente y usuario de las redes digitales para compartir, debatir y pedir ayuda; Evalúa los distintos sistemas como herramientas de apoyo respecto a los formatos de contenido usuales y evaluar y juzgar la validez de los materiales disponibles (citado por García Ávila, 2017)

Esta caracterización aporta ideas claves: juicio de valor informados, construcción de conocimiento, gestión del flujo multimedia; estrategia personal de información; compartir, debatir y pedir ayuda; evaluación y juzgamiento de validez. Ideas que refuerzan el componente crítico y reflexivo que se espera de los individuos que atraviesan por este proceso de alfabetización.

En la misma línea, algunos años después, en el 2013 la American Library Association Office for Information Technology Policy's Digital Literacy Task Force (Task Force) estableció que:

Una persona alfabetizada digitalmente: posee la variedad de habilidades, cognitivas y técnicas, necesarias para encontrar, entender, evaluar, crear y comunicar información digital en una amplia variedad de formatos; es capaz de utilizar diversas tecnologías de manera adecuada y eficaz para buscar y recuperar información, interpretar resultados de búsqueda y juzgar la calidad de la información recuperada; entiende las relaciones entre tecnología, aprendizaje permanente, privacidad y administración apropiada de la información, utiliza estas habilidades y las tecnologías apropiadas para comunicarse y colaborar con compañeros, colegas, familiares y, en ocasiones, con el público en general; utiliza estas habilidades para participar activamente en la sociedad civil y contribuir a una comunidad vibrante, informada y comprometida (Cordell, 2013; Traducción propia)

Si bien, muchas de las características proporcionadas por la ALA coinciden con las esbozadas por Gros y Contreras, hay dos elementos que se consideran importantes de destacar: 1. entender la relación entre la tecnología, el aprendizaje para toda la vida, la privacidad y el uso apropiado de información; 2. Uso de estas habilidades para participar activamente de la sociedad civil y contribuir con una sociedad informada y comprometida.

Estos dos elementos se complementan con todos los anteriores, pero agregan el compromiso social y el entendimiento de estos procesos como procesos de construcción colectiva y social, lo cual resulta crucial y debe resaltarse.

Para concluir este apartado, para esta investigación, se entiende a la alfabetización digital como el proceso de adquisición de habilidades y competencias digitales que implican el manejo técnico de las herramientas tecnológicas, el manejo de información en contextos digitales, la comprensión de la dimensión sociocultural de las tecnologías, el análisis crítico de los procesos mediados por éstas y su uso ético y comprometido para la construcción colaborativa y colectiva de la sociedad.

3.2.7.2. El debate sobre los nativos digitales

Dentro del tema alfabetización digital se considera necesario hacer una breve mención al debate que existe sobre los nativos digitales ya que, se relaciona con los dos temas centrales de esta investigación: alfabetización en información y educación abierta.

En el año 2001, Marc Prensky publicó un artículo titulado “Digital native, digital immigrants” en el cual hace una oposición entre las personas nacidas a partir de la década del 90’ del siglo XX, en la cual hubo una creciente masificación del uso cotidiano de las tecnologías, y los nacidos antes de este boom tecnológico.

Lo interesante del análisis realizado refiere a que, justamente, lo hace desde la perspectiva del ámbito educativo e intenta discutir sobre cómo han cambiado los estudiantes en esta nueva realidad. Sobre este cambio expresa:

Los estudiantes de hoy no solo han cambiado sustancialmente en comparación con los del pasado, no han cambiado simplemente su jerga, ropa, adornos corporales o estilos, como ha ocurrido entre generaciones anteriores. Se ha producido una gran discontinuidad. Incluso se podría decir que es una "singularidad", un evento que cambia las cosas de manera tan fundamental que no hay absolutamente ningún retroceso. Esta llamada "singularidad" es la llegada y la rápida difusión de la tecnología digital en las últimas décadas del siglo XX ... representan las primeras generaciones en crecer con esta nueva tecnología ... pasaron toda su vida rodeados de computadoras, videojuegos y equipos digitales, reproductores de música, cámaras de video, teléfonos celulares y todos los demás juguetes y herramientas de la era digital (Prensky, 2001; Traducción propia).

A partir de esto, el debate radica en un enfrentamiento entre dos posturas. La primera defiende que los nativos digitales, es decir aquellos que nacen en contextos altamente tecnologizados, adquieren las competencias digitales innatamente mientras que los no nativos digitales deben atravesar un proceso de formación para adquirir estas competencias. La segunda postura, sin embargo, alega que los nativos digitales no adquieren las competencias digitales de manera innata, sino que deben también formar parte de un proceso de enseñanza - aprendizaje para la adquisición de estas competencias, a pesar de tener facilidades dadas por la familiarización que tienen con los dispositivos (facilidad que no tendrían los inmigrantes digitales).

Esta investigación se posiciona en la segunda postura al considerar que, los nativos digitales, efectivamente nacen y llevan adelante su proceso de socialización en ambientes permeados y transversalizados por la tecnología. Esto lleva a que, mediante el uso cotidiano alcancen una de las dimensiones de la alfabetización digital: la instrumental o técnica. Es decir, adquieren competencias en el nivel de uso básico o manejo técnico de los dispositivos tecnológicos, sin embargo, eso no es suficiente para considerarlos alfabetizados digitalmente ya que, como se expresó anteriormente, el proceso de alfabetización digital abarca más dimensiones además de la instrumenta como son la emocional, la sociocultura, la cognitiva y la intelectual, entre otras.

Secker (2017) apoyando esta postura indica que las personas:

confunden la competencia técnica con dispositivos como tabletas y teléfonos inteligentes con habilidades críticas para encontrar, evaluar, analizar y crear nuevos conocimientos en el entorno digital...Es importante cuestionar la opinión de que existe una generación homogénea con conocimientos en el uso de la tecnología, ya que esto contrasta con la enorme variedad de habilidades y preferencias que existen. (Secker, 2017; Traducción propia)

Es decir, no solo existe una amplia heterogeneidad entre los nativos digitales en relación a sus competencias digitales, sino que además se confunde el manejo técnico de los dispositivos tecnológicos de uso cotidiano con el concepto de alfabetización digital que refiere a una amplia cantidad de competencias que les permite usar las tecnologías para buscar, evaluar y analizar información de manera crítica al mismo tiempo que, crear conocimiento en entornos digitales.

De esta manera, se considera que el factor “nativo digital” no debe entenderse como sinónimo de alfabetización digital innata sino como una potencialidad a explotar y tener en cuenta para llevar adelante procesos críticos y reflexivos de formación en alfabetización digital en particular y educativos en general.

3.2.7.3. Brecha digital e inclusión social

Dado que esta investigación intenta realizarse desde una perspectiva social de derechos humanos, se considera importante hacer una alusión breve a la inserción que tienen estas temáticas en los debates sobre las diferentes desigualdades sociales existentes en la arena educativa e informativa. En este sentido se introduce el concepto “brecha digital” y se analiza brevemente a la luz de los procesos de inclusión social.

Si bien el concepto “brecha digital” ya fue mencionado en apartados anteriores, se intenta aquí aportar una definición y un análisis más profundo de esta temática.

Para iniciar dicho análisis es necesario entender que, si bien la exclusión social se asocia en primera instancia a la insuficiencia económica, debe abordarse desde una perspectiva multidimensional incluyendo “*dimensiones psicológicas, psicosociales y, especialmente, culturales*” (Travieso y Planella, 2008). Es decir, el debate acerca de cuál es el vínculo que existe entre la brecha digital y la inclusión social debe darse desde una perspectiva integradora ya que no remite, únicamente, a un componente económico, sino que responde a una multiplicidad de otros factores.

En líneas generales, la brecha digital remite a la distancia que existe entre el sector de la población que accede a los dispositivos tecnológicos y a una formación acorde que le permite apropiarse de éstos para el desarrollo de los diferentes ámbitos de su vida cotidiana, y el sector de la población que no accede a los dispositivos tecnológicos o accede a ellos, pero no a la formación necesaria para que puedan beneficiarse de su uso.

Muchas veces se considera que la brecha digital radica en que algunas personas pueden acceder, es decir, comprar tecnología y otros no. Es por esto que las políticas de inclusión digital se centran en una primera instancia en universalizar el acceso a la infraestructura tecnológica. Sin embargo, el acceso (físico) no es el único componente necesario para que haya una real inclusión digital.

Como indica Menou (2004):

Lo que verdaderamente está en juego es la apropiación no solo de las TICs sino también de su función en las actividades individuales y colectivas. A este respecto, la actual presión a favor de la privatización de todo, incluidos los escenarios naturales o inducidos y las expresiones lingüísticas comunes, es algo preocupante.

No es un dato menor, las presiones y los intereses económicos que existen detrás de estas desigualdades y, por ende, no es posible realizar un análisis fiable despreciando totalmente esta variable. Ya en el año 1997, Quéau refirió a esta dicotomía y a pesar de los años, mantiene una gran vigencia:

Es en el momento en que la explosión tecnológica permite esperar un aumento de las posibilidades de creación y difusión de información y conocimiento cuando se moviliza una coalición de grupos de presión decididos a reducir aún más este dominio público, a reforzar su apropiación por el sector privado, y a romper el equilibrio entre los detentadores de los derechos de “propiedad intelectual” y los usuarios. (citado por Menou, 2004).

Esta cita, ilustra claramente cuál es la contradicción de estos nuevos procesos en los que estamos inmersos. Por un lado, se da un desarrollo exponencial de herramientas que pueden sumar al desempeño de los individuos en un gran número ámbitos, pero por el otro, grupos de poder político y económico detentan contra el uso de estas herramientas alegando pérdidas económicas, planteando un nuevo escenario de discusión: derechos privados de propiedad vs. derechos humanos de la sociedad de acceder a la cultura, a la educación y a la información. Este es uno de los debates de fondo que existen en esta nueva realidad del siglo XXI y que debe ser transparentado para dar lugar a una discusión profunda e informada a nivel de la sociedad en su conjunto.

Retomando entonces la idea, la disminución de la brecha digital viene dada por una inclusión digital. Esta inclusión digital está directamente relacionada con la apropiación plena que realice la ciudadanía de las tecnologías de la información y la comunicación. Gurstein (2011 citado por García Ávila, 2017) indica que la disminución de la brecha digital “*consiste en fomentar la capacidad de la ciudadanía para utilizar de manera crítica la información que se puede utilizar de forma libre: Open Data.*”. Esto implica políticas de acceso abierto y de cultura libre orientadas con este fin.

En este sentido de apropiación y uso crítico de las tecnologías y la información es que asumen un rol protagónico la alfabetización en información en general y en particular la alfabetización digital. Es indudable que estas alfabetizaciones tienen un impacto en los

procesos de inclusión digital y también de inclusión social. Sin embargo, es menester aclarar que la inclusión digital no es suficiente para poder referir a la inclusión social de una persona. La exclusión social responde a un problema más complejo que no se circunscribe a la exclusión digital. En concordancia con lo anterior Planella y Travieso (2008)

Es en ese contexto donde la apuesta por acciones de alfabetización digital que vayan más allá de la mera formación en competencias instrumentales resulta revolucionaria, en tanto que fomentar el desarrollo de personas autónomas, reflexivas, críticas y responsables, capaces de transformar la sociedad, trabajar con los demás para generar conocimiento colectivo y compartido, y no simplemente reproducir los modelos existentes...lo que hace posible que cambien las propias relaciones de poder y, por ello, las oportunidades de quienes parten en situación de desventaja.

De esta manera, la relación entre la brecha digital y la inclusión social radica en que disminuir la primera mediante el acceso a las tecnologías acompañado de procesos de alfabetización digital y alfabetización en información favorece la inclusión digital que es uno de los factores (entre muchos otros) necesarios para que se dé la inclusión social.

3.2.7.4. Alfabetización digital en ámbitos educativos

Si bien en capítulos que le siguen a este se discutirán los debates en los cuales se encuentran inmersos los procesos de enseñanza y aprendizaje como consecuencia de la introducción de las tecnologías en los ámbitos educativos; en este apartado se plantean algunas ideas fuerza sobre esta temática, que puedan ser retomadas más adelante para enriquecer la discusión. La primera de las cuestiones que se quiere presentar alude al impacto de las tecnologías en los ámbitos educativos.

Como se mencionó anteriormente, las tecnologías de la información y la comunicación constituyen uno de los cambios más importantes dentro de lo que conocemos como sociedad de la información. Éstas atraviesan todos los ámbitos de desarrollo de nuestra sociedad, siendo el ámbito educativo uno de ellos, impactando en los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan adelante los estudiantes junto con los docentes. Este impacto no está exento de controversia entre los que tienen una posición tecnocentrista (centrar los procesos de enseñanza y aprendiza en las tecnologías) y los que se posición en la vereda de enfrente y defienden que las tecnologías no suman al proceso educativo de los estudiantes ni de los docentes.

Sin embargo, que esta controversia exista, da la pauta de la relevancia que tienen las tecnologías en la actualidad y de lo instaladas que se encuentran en el desarrollo de las actividades cotidianas.

En una de las posturas mencionadas, Sandoval, Rodríguez y Maldonado (2011) nos indican que el impacto del uso de las tecnologías en la educación es positivo y deben considerarse como *“herramientas potenciales de mejoramiento de la calidad de la educación, son recursos curriculares y didácticos relevantes para mejorar los aprendizajes y por ende, los indicadores de calidad de la educación”*. En la misma línea George Reyes y Veytia Bucheli (2018) proponen entender a las TIC como un elemento de innovación disruptiva,

entendiéndola como un aspecto que obliga al cambio de las prácticas educativas que trascienden la perspectiva de qué hacer y cómo hacer con las TIC en el aprendizaje, es importante mencionar que, sin una integración intencionada y sistemática de las TIC, su funcionamiento será solamente instrumental y no atenderá a las demandas del aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

En la presente investigación se entiende el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los ámbitos educativos como un elemento que debería interpelarnos a repensar las prácticas educativas, sin embargo, no se posiciona desde una visión tecnocentrista. Las tecnologías son herramientas al servicio de los procesos y las prácticas educativas, pero no se definen a partir de ellas. Es decir,

Las TIC no son la solución de los problemas educativos, sin embargo nos ofrecen una serie de posibilidades de colaboración, comunicación, flexibilidades educativa, administración de contenidos, etc., que no teníamos hace algunos años, lo que las vuelve útiles al ser incorporadas al entorno formativo, consecuencia de ello son el aumento en la oferta educativa forma a través de medios electrónicos, el uso de escenarios educativos mixtos (presenciales y virtuales), el uso de materiales interactivos y focalizados para determinados aprendizajes, el favorecimiento del aprendizaje colaborativo, el seguimiento de actividades de los alumnos, crear entornos diferenciados para cada alumnos, etc. (George Reyes y Veytia Bucheli, 2018)

Es desde esta perspectiva sobre la cual se intenta llevar adelante la discusión. Se debe analizar el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como herramientas no neutrales que deben ser estudiadas desde una perspectiva crítica y reflexiva; entendiendo que deben incorporarse al desarrollo de las prácticas educativas a partir de los aportes que hagan a las mismas y no a partir de los intereses que estas tecnologías tienen detrás según el sistema social y económico en el cual se encuentran inmersas.

La segunda de las cuestiones, que se relaciona directamente con esta última idea expresada, es el lugar de la alfabetización digital en los contextos educativos. Heider and Jalongo (2014 citado por Arias Soto y González Gutiérrez, 2019) sugieren que la,

La alfabetización digital tiene un impacto positivo en la mejora del aprendizaje de los estudiantes cuando se implementa en la rutina de estudio dentro del aula y también en casa. Además, si los estudiantes se dan cuenta de la importancia de ser alfabetizados digitalmente, aprovecharán las TIC y crearán una rutina para usar estas herramientas de manera más inteligente (Traducción propia).

Esta primera relación entre la alfabetización digital y la educación refiere, justamente, al análisis crítico y “sabio” para el aprovechamiento de las tecnologías en los procesos de aprendizaje. Permite ampliar las posibilidades de comunicación y aprendizaje de los estudiantes siempre y cuando se entienda como un proceso que *“implica el uso del pensamiento críticos, la creación y socialización del conocimiento y el uso sistemático de las herramientas que lo posibilitan todos estos procesos.”* (Arrieta y Montes, 2011)

La alfabetización digital debe entenderse como un punto de partida para incluir las tecnologías en la educación y para que los docentes diversifiquen las prácticas educativas que

puedan servirse de éstas. De un tiempo a esta parte, muchos docentes integran a sus cursos prácticas que implican el uso de dispositivos digitales, de plataformas digitales o inclusive de redes sociales (Facebook, entornos virtuales de aprendizaje, YouTube, Google Docs, etc.) sin embargo, no suelen emplear tiempo de sus unidades curriculares para instruir a los estudiantes en el uso de estos sitios o dispositivos, ya que consideran que deben enseñar los contenidos específicos de sus asignaturas. A decir de Cordell (2013) *“Estos educadores no querían enseñar estos recursos, pero tenían que hacerlo en el contexto de las lecciones de contenido que estaban creando. Querían crear nuevos entornos de aprendizaje, pero los estudiantes necesitaban poder navegar y contribuir a esos entornos”* (Traducción propia).

Pero entonces ¿cuándo aprenden a utilizar las tecnologías? ¿quién les enseña? ¿Qué tan crítico y reflexivo es ese aprendizaje? De alguna manera, una respuesta a estas preguntas suele darse desde el argumento de los nativos digitales, aunque, como vimos anteriormente, ser nativo digital no es suficiente para desempeñarse con éxito en los entornos digitales y menos aún en contextos educativos o académicos mediados por estas.

Entonces, es necesario garantizar la existencia de espacios de formación en alfabetización digital en ámbitos educativos, para que los estudiantes puedan “desenvolverse en una cultura digital”. Es importante entender el proceso de alfabetización teniendo en cuenta que los estudiantes,

se convierten en consumidores de información masiva e indiscriminada... También en creadores y diseminadores de nueva y libre información. En todo ello debe mediar un adecuado proceso de alfabetización digital que permita aprender a manejar los aparatos y su software, pero que permita también desarrollar competencias o habilidades cognitivas relacionadas con la obtención, comprensión y elaboración de la información (Area y Guarro, 2012)

En definitiva, las tecnologías de la información y comunicación han tenido un gran impacto en el desarrollo de la vida cotidiana de los individuos. A partir de esto, en los ámbitos educativos se suscitan debates que intentan esclarecer cuál es el rol que deberían ocupar dichas tecnologías en el desarrollo de la práctica educativa. Sin embargo, paralelamente a estos debates, se da, en los hechos, una incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los estudiantes y de los docentes.

En este contexto, la generación de espacios para la formación en competencias digitales para la gestión de información se posiciona como un elemento cada vez más demandado y necesario en los centros educativos. Es por este motivo que debemos repensar la formación de estas competencias entendiendo a las tecnologías como una herramienta más al servicio de las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje.

3.2.8. Alfabetización en derechos de autor: concepto e importancia para el ámbito educativo

Otro de los conceptos que asume un rol de gran relevancia en la presente investigación es “alfabetización en derechos de autor”, también nombrada como alfabetización en derecho de autor o *copyright literacy* por su nombre en inglés. A continuación, se aporta una conceptualización del término y se introducen algunas de las implicancias que presenta en los ámbitos educativos.

Para entender que significa “alfabetización en derechos de autor” debemos tener en cuenta lo que implican la propiedad intelectual y el derecho de autor. Propiedad intelectual, según la OMPI (2016) es “*toda creación del intelecto humano. Los derechos de propiedad intelectual protegen los intereses de los innovadores y creadores al ofrecerles prerrogativas en relación con sus creaciones*”. Además, se fundamenta la necesidad de que los países legislen sobre este tema en dos razones: amparar en la legislación los derechos de los creadores e innovadores de manera equilibrada con respecto al interés público de acceder a las creaciones y las innovaciones y fomentar la creatividad y la innovación, contribuyendo así al desarrollo económico y social. (OMPI, 2016)

Ahora bien, ¿cuál es el vínculo entre propiedad intelectual y derechos de autor? Pues, que el primero contiene al segundo. Es decir, la propiedad intelectual se conforma de dos ramas: la propiedad industrial y el derecho de autor. A los efectos de esta investigación nos centraremos en lo que refiere al derecho de autor. Los derechos de autor son,

...en su sentido subjetivo, al conjunto de facultades del que goza un autor en relación con la obra que tiene originalidad o individualidad suficiente y que se encuentra comprendida en el ámbito de protección dispensada. En su sentido objetivo, se refiere a la denominación que recibe la materia que trata estos asuntos. (Lipszyc, 2003)

Estos derechos se aplican a cualquier creación literaria y artística (libros, pinturas, música, esculturas, películas, obras realizadas por medios tecnológicos como bases de datos o programas informáticos, etc.) y pueden ser clasificados en dos tipos de derechos: los derechos patrimoniales que son aquellos que devienen de la explotación que se realice de la obra (permite la retribución económica por el hecho de que terceros utilicen sus obras) y los derechos morales que son aquellos por los cuales se protege la atribución de la obra y permiten al autor o creador tomar decisiones para la preservación y protección que lo une a sus obras. (OMPI, 2016) Los derechos morales en muchas legislaciones son irrenunciables e intransferibles, es decir siempre quedan en dominio del autor/creador (caso de Uruguay). Sin embargo, los derechos patrimoniales son aquellos que más comúnmente se transfieren o comercializan.

La realidad indica que, estos derechos no siempre existieron, sino que tienen uno de sus orígenes más claros en el Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas que se llevó a cabo en el año 1886 y es considerado el tratado internacional más importante y antiguo para el abordaje de esta temática.

Sin embargo, mucho ha cambiado desde el año 1886 hasta la actualidad en lo que refiere a las legislaciones que rigen sobre los derechos de autor. ¿Existe realmente ese equilibrio deseable que se mencionada anteriormente entre el amparo a los creadores e innovadores y el interés público de acceder a las creaciones? ¿Debería existir tal equilibrio o el interés público y social debería pesar más en la balanza que los intereses de particulares? Lamentablemente ese equilibrio está cada vez más lejano de ser real y el desequilibrio implica una mayor ponderación en importancia de los derechos de explotación de la obra por sobre los derechos de la sociedad de acceder a ellas.

El fortalecimiento de la relación entre las industrias creativas y el libre mercado, así como el crecimiento de las políticas económicas neoliberales en el contexto de un mundo globalizado y capitalista ha dado lugar a una tendencia al recrudescimiento de las leyes de derecho de autor en favor de las empresas gestoras de derechos.

Las empresas transnacionales que poseen los derechos de explotación de las obras presionan a los países y a las organizaciones internacionales para seguir extendiendo su dominio de control y explotación comercial. Estas empresas defienden: el aumento en los plazos de protección de los derechos de autor, reducción de las excepciones y limitaciones, reforzamiento de la protección a los titulares de derechos exclusivos no originarios (es decir empresas o gestores de derechos); canon pago para el préstamo bibliotecario; utilización de licencias que impiden la negociación; medidas tecnológicas de seguridad que impidan el ejercicio de derechos; “apropiación” del dominio público; apoyo de los países desarrollados a los subdesarrollados en la implementación de regímenes eficaces de propiedad intelectual; protección al derecho de autor en los acuerdos comerciales; recrudescimiento de las sanciones por violar legislaciones de derechos de autor; presión sobre los países subdesarrollados para adecuar sus legislaciones (por ejemplo con la exigencia de cláusulas en los TLC) etc. (Álvarez Navarrete, 2006).

El avance de estas empresas en la consecución de sus objetivos e intereses tiene serias consecuencias sociales. Los contextos informacionales, culturales y educativos se ven fuertemente perjudicados y se cercenan los derechos de acceso.

Cada vez existen más restricciones y barreras económicas en el acceso a las obras, así como dificultades para legislar sobre excepciones y limitaciones que contemplen las realidades de los ámbitos educativos y culturales en orden de garantizar el acceso como derecho humano. No se avanza hacia legislaciones integrales que contemplen realidades digitales recayendo los usuarios a diario en prácticas ilegales por un asincronismo entre la legislación y el mundo informacional de la actualidad, altamente tecnologizado.

Las prácticas educativas cada vez se encuentran más inmersas en un funcionamiento ilegal en aquellos países en donde no se legislan limitaciones y excepciones para el uso de obras con fines educativos. En esos casos, además, las unidades de información se mantienen en la ilegalidad por no existir limitaciones que contemplen las prácticas bibliotecológicas y archivísticas o se cierran unidades de información por no poder afrontar el pago de un canon.

Se dificulta la aplicación y el cumplimiento de tratados internacionales de accesibilidad como el Tratado de Marrakech por las dificultades de compaginar estas excepciones con las estrictas normas de derecho de autor. Y así, podrían incluirse muchos más ejemplos de lo desequilibrado que es el balance entre los derechos de explotación de las obras y los derechos de la sociedad de acceder a ellas.

Buscando alternativas para afrontar esta realidad, ha surgido la corriente de cultura libre que defiende el derecho de acceso a la cultura, la información y la educación como derechos humanos que deben ser garantizados por los Estados por sobre la protección de los intereses comerciales de los particulares.

Ahora, ¿qué tanto conocimiento tiene la sociedad civil sobre esta lógica de funcionamiento de las normativas vigentes sobre derecho de autor?, ¿qué tanto conocen sobre esto los profesionales de la información? Y en ámbitos educativos, los docentes, los estudiantes y los decisores de las políticas públicas educativas, ¿qué nivel de conocimiento tienen al respecto?

El manejo que tiene la sociedad de estos temas suele ser muy limitado y circunscripto a los escasos debates que se dan en los medios masivos de comunicación. Los actores del ámbito educativo no escapan a esta realidad y desconocen en la mayoría de los casos la normativa que rige sus prácticas educativas como docentes y estudiantes en materia de derecho de autor. Son, tal vez, los profesionales de la información los que tienen un mayor manejo de estos temas por su formación profesional y el interés de estos profesionales crece a medida que se complejiza aún más el mundo de la gestión de la información y de los contenidos. Sin embargo, también los profesionales de la información deber formarse más al respecto

Es para dar respuesta a estas carencias de formación y conocimientos en temas de derecho de autor que surge la “alfabetización en derechos de autor”. La IFLA (2018) en su Declaración sobre Educación y Alfabetización en derechos de autor, define esta última como,

un conocimiento suficiente de los derechos de autor para poder tomar decisiones bien informadas sobre cómo utilizar los materiales con derechos de autor, lo que incluye entender la estructura, funcionamiento e implicaciones del sistema de derechos de autor, conforme evoluciona la legislación, prácticas y expectativas de los usuarios. La educación en derechos de autor es el proceso de desarrollo y actualización de la alfabetización en derechos de autor.

El hecho de que la IFLA elabore una declaración respecto a este tema y que sea tan vigente da la pauta de la importancia que tiene este tema para los profesionales de la información y de la cultura. Sobre esto Todorova, Secker y Morrison (2018), indican que:

Las bibliotecas y otras instituciones culturales desempeñan un papel importante al proporcionar un equilibrio entre dos aspectos principales relacionados con la ecuación del derecho de autor: respetar los derechos de los creadores de información y los propietarios junto con aquellos derechos de los que desean usar y acceder a su contenido. Desarrollar altos niveles de alfabetización en derechos de autor (conocimientos, habilidades y comportamientos) y la

capacidad de implementar políticas institucionales de derechos de autor es, por lo tanto, esencial para los profesionales de bibliotecología y ciencia de la información y de patrimonio cultural (Traducción propia).

En esta investigación, se define alfabetización en derechos de autor como el proceso de adquisición de habilidades y competencias que le permiten al individuo conocer y entender la legislación de derechos de autor y sus aplicaciones en los diferentes ámbitos para realizar un manejo de información enterado de las normativas vigentes, así como para hacer un análisis crítico de las implicancias que tienen estas normativas en el desarrollo del mundo informacional, cultural y educativo.

Por último, resaltar la importancia que tiene la alfabetización en derechos de autor en el ámbito educativo. Es difícil, aunque cada vez más frecuente, encontrar análisis sobre el impacto que tienen las reglamentaciones de derecho de autor en los ámbitos educativos, sin embargo, estos atraviesan todas las prácticas educativas que llevan adelante los docentes y los estudiantes.

Gestionar información, contenidos y recursos educativos, manejar entornos virtuales de aprendizaje, crear contenidos y difundirlos son todas prácticas educativas que están reguladas por las diferentes legislaciones de derecho de autor. Por todo esto, es fundamental que los docentes, los estudiantes, los profesionales de la información pero también los decisores de las políticas públicas educativas y la sociedad en su conjunto se involucren en procesos de alfabetización en derechos de autor para favorecer una discusión amplia y crítica sobre estos temas y perseguir el bien común que representa la construcción de una legislación que se adecúe a los contextos actuales a la vez que busque equilibrios en pro de garantizar el cumplimiento de los derechos humanos de acceso a la cultura, la educación y la información, y que también regula las industrias creativas y los vínculos entre los autores/creadores y los titulares de los derechos de explotación para realmente proteger a los autores más allá de las leyes que rigen el mercado.

3.2.9. Alfabetización en información y multialfabetización: una relación subordinada

Realizado el análisis de lo que implica la alfabetización en información, la alfabetización digital y la alfabetización en derechos de autor, se considera necesario reflexionar sobre cómo se relacionan estos tres conceptos ya que, de hecho, en la literatura especializada, no hay un consenso al respecto.

En la literatura académica se presentan varias posturas: la que defiende que son tres procesos diferentes; la que defiende que la alfabetización en información y la alfabetización digital son sinónimos y la alfabetización en derechos de autor un proceso separado, y por últimos la que defiende que la alfabetización digital y en derechos de autor son parte de la informacional.

Lo primero a establecer es que, esta investigación se posiciona desde un marco conceptual en el cual la alfabetización digital y la alfabetización en derechos de autor son dos componentes de la alfabetización en información, es decir, la tercera postura.

Como se mencionó anteriormente la alfabetización en información es aquel proceso que refiere a la adquisición de habilidades y competencias para el “*acceso y dominio de la información independientemente del medio y/o soporte en el que ésta se encuentre*” (García Ávila, 2017), ¿acaso esto no implica el manejo de información a través de las tecnologías?

Estar alfabetizado en derechos de autor refiere a tener un dominio sobre los aspectos normativos y legales para el uso de la información y para su comunicación ética, ¿no es esto igual al aspecto de la alfabetización en información que apunta a manejar y comunicar la información de manera ética y de acuerdo a las normas vigentes que la regulan?

Se entiende a la alfabetización en información como un paraguas bajo el cual se encuentran todas aquellas alfabetizaciones que refieren al manejo de información, entendiendo los procesos de búsqueda, evaluación, comunicación y uso ético de la información con conocimiento de las normativas que rigen las diferentes actividades atravesadas por información e independientemente del soporte en el que se encuentre o los dispositivos necesarios para gestionarla y acceder a ella.

Apoyando esta idea, y apuntando a la relación entre la alfabetización en información y la alfabetización digital, Pozo-Jara (2017) indica que:

En la literatura se manejan como sinónimos...Sin embargo, consideramos que la alfabetización informacional es un concepto que engloba a otras alfabetizaciones, como la informática o digital, es decir para buscar, recuperar, manipular y recuperar información es preciso saber trabajar con softwares, hardwares y aplicaciones informáticas. No obstante, la alfin engloba competencias de un orden mayor, más general y complejo, es decir que no basta dominar la informática para ser competentes en información, pues es necesario ir más allá, como por ejemplo tener pensamiento crítico y capacidad de análisis, además

De esta manera una persona alfabetizada en información está alfabetizada digitalmente porque el primer proceso de alfabetización incluye la adquisición de competencias que hacen a que el segundo se consiga, pero no a la inversa, ya que estar alfabetizado en información requiere de otras competencias además de las digitales.

Por otro lado, la alfabetización en información incluye la adquisición de competencias para el uso ético e informado de la información, es decir, conocer los elementos normativos que hacen a la citación, la referenciación, el plagio y el respeto por las normas legales que rigen el uso de dicha información. Estas competencias son aquellas necesarias para que un individuo esté alfabetizado en derechos de autor. Siendo esta última entonces un componente de la primera.

En definitiva, esta investigación entenderá a la alfabetización en información como un proceso complejo que apunta a la adquisición de competencias que permitan hacer un uso eficiente, crítico y reflexivo de la información incluyendo diferentes componentes que le hacen a la atención de las diferentes aristas del mundo informacional. La alfabetización digital, la alfabetización en derechos de autor, así como el resto de las alfabetizaciones que refieren al manejo de información son, entonces, componentes de un proceso más amplio y complejo que es la alfabetización en información.

Para la discusión que se realiza en esta investigación se referirá a la alfabetización en información vinculada con los ámbitos educativos y también a la alfabetización digital y alfabetización en derechos de autor como dos de los componentes de la alfabetización en información que asumen un rol de relevancia en los procesos educativos.

3.3. Educación abierta

3.3.1. Educación: una conceptualización

Resulta evidente que, al referir a nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, de modelos pedagógicos, enfoques teóricos del aprendizaje y educación abierta estamos aludiendo en primera instancia a educación. En este sentido, es conveniente conceptualizarla y preguntarse ¿qué es la educación?

El concepto educación, representa un elemento clave en las sociedades y ha sido ampliamente abordado desde diferentes perspectivas. Existe un consenso bastante extendido de entender a la educación desde dos perspectivas: la educación como institución social y la educación como proceso individual y social. En este sentido se define la educación en cuanto acto subjetivo, acto político y acto cultural ya que estas tres dimensiones incluyen la dimensión individual, social e institucional que la definen (Acosta, 2012; Capocasale, 2008)

Si bien es clara la dimensión individual de la educación como *“proceso de socialización a través del cual las personas adquieren y desarrollan capacidades dirigidas con un fin social”* (Cabrera Guerra y Vázquez Rosabal, 2012), de esta definición individual se desprende el componente social y político que representa. Émile Durkheim (1976) ya identificaba este componente al expresar que la educación es una función del “estado social” ya que *“cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio”*.

Por otro lado, Bourdieu, sobre la arista política de la educación indicaba que:

la posibilidad de establecer un determinado orden social descansa en la forma cómo los ciudadanos entienden el rol de la sociedad, de sus organizaciones y de ellos mismos dentro de este sistema de relaciones; y esa forma de entendimiento sólo es posible de lograr mediante la educación de las personas. Hablamos entonces de la construcción del espacio social (Bourdieu, 2003 citado por Cabrera Guerra y Vázquez Rosabal, 2012)

De estos aportes se desprende la importancia que tiene la Educación en el sistema social y cómo influye en el desarrollo individual de las personas, pero también en el desarrollo de las sociedades en cuanto a orden social y político.

Educación, entonces, refiere a una institución social y a un proceso que forma parte de la socialización de los individuos en cuanto se intenta guiar y transmitir los parámetros sociales y culturales para el desarrollo de estos individuos en el contexto de la sociedad. Más allá de las múltiples definiciones y conceptualizaciones teóricas que se han realizado de este concepto, se encuentra en continua revisión y reflexión, por la complejidad de lo que implica. La siguiente definición busca abordar esta complejidad y brindar una imagen más completa al definir la educación como:

un conjunto de interrelaciones y procesos humanos constantes que se ha realizado en el curso de la evolución de la humanidad y continuará dándose mientras ésta exista; es un fenómeno social universal que se presenta en cualquier sitio y en todas las culturas cualesquiera que estas sean. A través de la educación se pretende el perfeccionamiento del individuo como persona integral y como sujeto social que produce cultura, lo que implica en la práctica, que la educación se conciba como un conjunto de procesos dialécticos de relaciones en las que se producen sucesivas tomas de conciencia individuales y colectivas, tomas de decisiones, transformaciones y deseos de armonía, felicidad y trascendencia (Campos, 1998)

En esta investigación, se entenderá educación como elemento clave en el desarrollo de los individuos y de las sociedades que, como se expuso anteriormente, es consagrado como un derecho humano fundamental. A su vez, se entiende como proceso complejo que conmina a su revisión y reflexión constante de implicancias, objetivos y herramientas de aplicación.

3.3.2. Modelos pedagógicos y Esquemas teóricos del aprendizaje

Si bien no es un objetivo de la presente investigación discutir particularmente sobre modelos pedagógicos o marcos conceptuales del aprendizaje es un hecho que su problema de investigación se encuentra atravesado por estos elementos. En este sentido, se presenta la oposición existente entre el modelo pedagógico tradicional y el modelo pedagógico liberador para luego presentar los tres marcos conceptuales del aprendizaje más acuñados en la literatura y otros dos marcos conceptual emergentes que, si bien en algunos casos son cuestionados, su abordaje tiene plena relación con las temáticas que se abordan en la investigación.

3.3.2.1. Modelos pedagógicos

La discusión en torno a los modelos pedagógicos aplicados en los diferentes procesos de aprendizaje de los individuos suele polarizarse en dos: modelo pedagógico tradicional y modelo pedagógico liberador, pero ¿cuál es la diferencia entre ellos?

El modelo pedagógico tradicional es considerado aquel que centra los procesos educativos en el profesor, considerando al estudiante como un sujeto al que hay que transmitirle el conocimiento. Según Pérez Rodríguez (2004), este tipo de modelo,

lleva la memorización de conceptos sin que se produzcan conocimientos. Los conceptos se toman acríticamente sin que se desarrollen otros conocimientos. Se despliega un pensamiento empírico que tiene un carácter clasificador, ordenador, el alumno se orienta por las cualidades externas del objeto y por propiedades aisladas.

De la cita anterior se desprende cuál es la crítica principal que se le atribuye a este modelo pedagógico y es justamente la carencia de un componente crítico, reflexivo, situado y procesual por parte del estudiante. La evaluación de los aprendizajes es meramente resultadista y no tiene en cuenta la complejidad propia de los procesos de aprendizaje que están permeados por elementos contextuales.

En contraposición, la pedagogía liberadora, acuñada por Paulo Freire en la década del 60 del siglo XX, se basa en aprendizajes críticos y reflexivos. *“El objetivo esencial de la educación que promulga es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla”* (Pérez Rodríguez, 2004).

Este modelo pedagógico busca transformar la educación tradicional hacia un modelo liberador, democrático e inclusivo que tenga en cuenta la diversidad sociocultural y geográfica. (Sartorello, 2013). Este modelo, por tanto:

no postula por lo tanto modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de la sociedad, sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Se basa en la toma de conciencia, a lo que llama "concientización", referida no con sentido político o cotidiano, a nivel de conciencia solamente, sino suponiendo la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo (Pérez Rodríguez, 2004)

Se destaca el carácter de transformación social y rupturista que busca erradicar las estructuras rígidas y dogmáticas impuesta por quienes detentan el poder para dar lugar a procesos educativos que sean dinámicos y que permitan una acción transformadora a nivel individual pero también a nivel de la sociedad.

Si bien este es un muy breve análisis de la diferencia entre estos modelos, se considera importante introducir la noción de pedagogía liberadora porque, la educación abierta y la alfabetización en información se encuentran muy permeadas por las ideas fuerza de ese modelo pedagógico.

3.3.2.2. Enfoques teóricos del aprendizaje

Por otro lado, además de los modelos pedagógicos, se encuentran los enfoques teóricos del aprendizaje, a veces denominados teorías del aprendizaje o marcos conceptuales del aprendizaje. El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son los tres grandes enfoques teóricos del aprendizaje con mayor garantía literaria y por ende con más tratamiento desde la academia para discutir posturas en cuanto al abordaje de los procesos de aprendizaje.

No son estos los únicos; con el correr de los años y los cambios sociales surgen nuevas propuestas de abordaje, por ejemplo, el enfoque sociocultural y el conectivismo.

La mayoría de los debates radican en que, el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo fueron desarrollados antes del nacimiento de la sociedad de la información y el impacto masivo en todos los ámbitos de actividad humana de las tecnologías de la información y comunicación. Hay quienes defienden que, los tres enfoques teóricos tradicionales ya no pueden ser aplicados en la realidad actual y de ahí las nuevas propuestas de abordaje (Siemens, 2004; Gutiérrez Campos, 2012). Ahora bien ¿en qué consiste cada uno de estos marcos conceptuales o qué es lo que los diferencia?

El conductismo se basa en el aprendizaje como resultado de una acumulación de estímulos y respuestas, haciendo énfasis en los contenidos y la modificación de conductas. Se posiciona en una postura positivista desde el punto de vista epistemológico, en la cual existe una objetividad y un conocimiento único que es transmitido desde el docente hacia el estudiante.

El conductismo fue muy importante en la psicología de la primera mitad del siglo xx, y la mayoría de las primeras teorías del aprendizaje son conductuales. Estas teorías explican el aprendizaje en términos de fenómenos observables. Los teóricos conductuales afirman que las explicaciones del aprendizaje no necesitan incluir eventos internos (por ejemplo, pensamientos, creencias, sentimientos), no porque estos procesos no existan (porque sí existen: ¡incluso los teóricos conductuales deben pensar en sus teorías!), sino porque las causas del aprendizaje son acontecimientos ambientales observables. (Schunk, 2012)

En oposición a esto, la postura cognoscitiva pondera la adquisición de conocimiento a través de la formación de estructuras mentales y el procesamiento de la información. Desde esta perspectiva, *“el aprendizaje es un fenómeno mental interno...un tema central es el procesamiento de la información; su construcción, adquisición, organización, codificación, repetición, almacenamiento, recuperación”* (Schunk, 2012)

Por otro lado, el constructivismo se para en un paradigma antipositivista al asumir que nunca se podrá conocer totalmente la realidad y, por tanto, los individuos deben interpretar y construir su entendimiento de las cosas. (Cronin, 2018). Schunk (2012) sobre las bases e implicancias de este enfoque indica:

El constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Bruning et al., 2004). Una influencia importante para el surgimiento del constructivismo es la teoría y la investigación sobre el desarrollo humano, especialmente las perspectivas de Piaget y Vygotsky...En años recientes el constructivismo comenzó a aplicarse cada vez más al aprendizaje y la enseñanza. La historia de las teorías del aprendizaje revela que las influencias ambientales como explicaciones del aprendizaje fueron sustituidas por los factores humanos. Este cambio comenzó con el surgimiento de la psicología cognoscitiva que puso en duda la aseveración del conductismo en cuanto a que los estímulos, las respuestas y las consecuencias eran adecuados para explicar el aprendizaje.

Y agrega sobre las diferencias entre estos marcos conceptuales:

Las teorías cognoscitivas ponen gran énfasis en el procesamiento de información del aprendiz como una de las principales causas del aprendizaje. A pesar de la elegancia de las teorías cognoscitivas del aprendizaje, algunos investigadores creen que no logran captar la complejidad del aprendizaje humano, lo cual resalta por el hecho de que algunas perspectivas cognoscitivas utilizan terminología conductual como el “automatismo” del desempeño y la “formación de conexiones” entre los elementos en la memoria. En la actualidad diversos investigadores del aprendizaje han adoptado una perspectiva más enfocada en los aprendices. En lugar de hablar acerca de cómo se adquiere el conocimiento, hablan de cómo se construye. (Schunk, 2012)

Esto evidencia las dificultades que se dan en muchos casos para esclarecer las propuestas o posiciones de estos marcos conceptuales. Estas dificultades vienen dadas por la complejidad que tiene el objeto de estudio. El aprendizaje en cuanto proceso individual pero también contextual, representa un objeto de estudio complejo de abordar. No solo por lo complejo que es el proceso interno de adquisición de conocimiento y de procesamiento de la información para su transformación en conocimiento, sino porque no puede ser entendido el proceso de aprendizaje de un individuo sin abordarlo desde un contexto y un ambiente determinado. A raíz de esto, más adelante se referirá al ecosistema de aprendizaje, al aprendizaje en cuanto a sistema que no puede verse como un todo sin entender sus partes, y no pueden analizarse sus partes sin considerar el todo (sistema) que juntas conforman (Coll, 2013).

Más allá de estas tres teorías o marcos conceptuales, emerge en la segunda mitad del siglo XX el enfoque sociocultural. Este enfoque plantea un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante desde una perspectiva del aprendizaje como actividad situada y social. Se plantea el foco en *El aprendizaje como proceso de descubrimiento activo y la construcción de conocimientos en un contexto social y cultural* (Cronin, 2018; Traducción propia).

Vygotsky (1978), quién es considerado en la literatura especializada el padre de este modelo conceptual para abordar el aprendizaje, entiende que el estudiante no puede ser separado o comprendido independientemente de su contexto social. El estudiante pasa a ser el centro de los procesos de aprendizaje, en los cuales el docente adquiere un rol de guía o de facilitador.

Según Carrera y Mazzarella (2001), la propuesta de Vygotsky, tiene tres grandes implicancias educativas: el desarrollo psicológico visto de manera prospectiva; los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo; intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo. Estas tres cuestiones dan cuenta de las diferencias sustanciales que presenta esta teoría en relación a las tres anteriores. Refiere a los procesos de aprendizaje en cuanto procesos situados y sociales con el foco en el estudiante, pero sin perder de vista los procesos de socialización que vienen dados por el contexto sociocultural en el cual se encuentra inmerso.

Hecho este breve análisis, es introduce la siguiente pregunta: ¿qué es el conectivismo y que implicancias tiene en el ámbito educativo?

El conectivismo fue presentado en el año 2004 por Siemens como la teoría del aprendizaje para la era digital y se centra en la idea fuerza de que el conocimiento se distribuye mediante redes y conexiones y, como consecuencia, el aprendizaje se define según las capacidades de construir y atravesar redes que tenga el estudiante (Solórzano y García, 2016). En este sentido, para Siemens las características más destacables del conectivismo son:

1. El aprendizaje y el conocimiento reposan sobre una diversidad de opiniones; 2. Aprender es un proceso que consiste en conectar nodos especializados o recursos de información; 3. El conocimiento puede residir en dispositivos no humanos; 4. La capacidad para aprender es más importante que el conocimiento que se tiene; 5. Nutrir y mantener conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo; 6. La habilidad para establecer conexiones entre distintos campos, ideas y conceptos es una competencia esencial del alumno; 7. La toma de decisiones es en sí un proceso de aprendizaje. Lo que supone una respuesta correcta hoy, puede ser incorrecto mañana, ya que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. (Solórzano y García, 2016)

De esta manera, el conectivismo se centra en el individuo como sujeto de aprendizaje, pero nunca separado de las redes y conexiones que puede realizar durante el proceso ya que, dimensiona el aprendizaje como una oportunidad para compartir conocimientos y experiencias en comunidad. Al respecto de esto, Siemens (2004) indica que el conectivismo está orientado por,

...la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente... El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (personal a la red, de la red a la institución) les permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado.

Si bien este nuevo enfoque teórico para el abordaje del aprendizaje parece hacer un esfuerzo por contextualizar los procesos de aprendizaje de acuerdo a las nuevas realidades a las cuales nos enfrenta la sociedad de la información, hay quienes indican que es exagerado considerarla una nueva teoría del aprendizaje. Este es el caso de Zapata-Ros (2015) quien indica que no hay suficiente trabajo académico, reflexión ni masa crítica trabajada sobre este enfoque como para considerarlo un enfoque teórico que viene a brindar un marco teórico para el análisis y la problematización del aprendizaje en la era digital.

Más allá de las críticas que se le realizan al conectivismo como enfoque teórico o teoría del aprendizaje, está ganando espacio académico en la discusión de estos temas en los ámbitos académicos: ¿a qué se debe esto?

Tal vez, el motivo más destacado por el cual este enfoque está ganando adherentes día a día es el esfuerzo que realiza desde la teoría por abordar una problemática sumamente vigente

en el seno de la sociedad de la información: la incertidumbre que generan los cambios vertiginosos en material de gestión de información y gestión educativa. Prensky (2011 citado por Cabero y Llorente, 2015) indica que,

Una de las grandes diferencias entre enseñar en el siglo XXI y en el pasado, es que en el pasado las cosas no cambiaban muy deprisa. Así que los profesores preparaban a sus alumnos para un mundo que era muy parecido a aquel en el que estaban viviendo. Pero esa situación ha cambiado ahora de forma drástica. El mundo en que nuestros alumnos vivirán y trabajarán será radicalmente distinto a aquel en el que ellos y nosotros estamos viviendo ahora.

Los nuevos flujos de información y los continuos avances en materia de tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo tienen un impacto directo sobre la interacción docente-estudiante y sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de conocimiento de los estudiantes. Esto es lo que intenta abordar el conectivismo y es ahí en donde muchos consideran radicaría su posicionamiento en el futuro como uno de los enfoques teóricos predominantes para el abordaje del aprendizaje.

Esta investigación no pretende abordar en profundidad los modelos pedagógicos ni las teorías del aprendizaje, sino que, trata de generar un diálogo o vínculo entre estos y los ejes centrales de investigación: proceso de alfabetización en información y movimiento de educación abierta.

Así, el proceso de alfabetización en información en cuanto proceso de enseñanza-aprendizaje y el movimiento de educación abierta como propuesta educativa, deben ser vistos desde el marco conceptual de la ciencia de la educación, y si bien, no es el foco de esta investigación, se intenta establecer una vinculación entre estas temáticas a la luz de las perspectivas expuestas en este apartado.

3.3.3. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la educación abierta?

Otro de los temas centrales de la presente investigación es la educación abierta. Dado que el marco base de esta investigación proviene del campo de la ciencia de la información y que se busca realizar un aporte desde ese campo disciplinar, el tratamiento de esta temática será planteado resaltando aquellos elementos que se intenta poner en diálogo con el abordaje realizado en relación a la alfabetización en información y los derechos humanos.

En este sentido, se presenta el concepto “educación abierta” y un breve recorrido por su desarrollo histórico. Además, se introducen algunos elementos claves a la hora de referir a ella: recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, acceso abierto; y se plantean las principales características y principios que la rigen. Por último, se problematizan los roles que asumen los estudiantes, los docentes y los profesionales de la información en contextos de educación abierta.

3.3.3.1. Desarrollo histórico

Para referir al desarrollo histórico de la educación abierta debemos hacer una distinción entre el concepto de educación abierta relacionado con la democratización del acceso a la educación que tiene sus orígenes en la Edad Media y el movimiento de educación abierta como modelo educativo de reciente aparición. Aunque, estos dos elementos, tienen puntos de concordancia entre sí que se evidenciarán en su desarrollo.

Sobre el concepto de educación abierta en cuanto democratización del acceso a la educación, algunos historiadores e investigadores de la arena educativa sugieren remontarse a las primeras iniciativas de educación superior en la Edad Media. Es en esa época en la cual nacen las primeras universidades. En este caso, la palabra universidad no refería a una institución educativa como en la actualidad sino, a un grupo de estudiantes y eruditos que se interesaban en cultivar el conocimiento. En esta primera etapa, la *“Los planes de estudio fueron formados en gran parte por los estudiantes y, por lo tanto, podrían describirse como “abiertos”, siendo impulsados por el estudiante, gratuitos y abiertos a todos, aunque en la práctica, predominantemente abiertos a los hombres blancos ricos”* (Cronin, 2018; Traducción propia). La apertura de estas universidades no era realmente “abierta” ya que seguía los lineamientos propios de la sociedad de la Edad Media en relación al poder en manos de un sector determinado de la sociedad, sin embargo, representó el primer hito de democratización del acceso a esos conocimientos que antes se encontraban restringidos al uso de las monarquías y los monasterios.

Alrededor del año 1500 la educación superior ganó mayor formalización, y se tornó más exclusiva y menos abierta, dando lugar a un elitismo dentro de estos sistemas de educación (Cronin, 2018). Sin embargo, paralelamente, también se encuentran algunos ejemplos de apertura de la educación. Cobo (2009) menciona dos claros ejemplos; el primero es la fundación en el año 1543 de tres colegios públicos de la mano de Moritz von Sachsen y el segundo, los esfuerzos realizados por Martín Lutero por fundamentar la necesidad de una educación que cultivara la mente humana sin hacer ninguna discriminación. Si bien todavía el acceso a la educación formal seguía siendo restringido a sectores de élite, con estas iniciativas comienza a darse una apertura hacia un sistema de educación formal de mayor apertura que se materializaría más adelante en la historia.

En los siglos XVII y XVIII tomará mayor fuerza el concepto de apertura a la educación, aunque aún no en el marco de un sistema de educación formal. Es en este momento histórico que surgen las *“coffee houses”*; éstas eran reuniones de personas con el objetivo de discutir lecturas y compartir conocimiento. Si bien tienen origen en Oxford (Londres) se expandirán por todo Europa. Sobre las coffee houses, Cronin (2018) nos indica:

Coffee houses, también conocidas como Penny Universities, expandieron la educación más allá de las clases acomodadas, aunque, al ofrecer el aprendizaje "a casi cualquier hombre por el precio de un centavo por admisión" (Peter & Farrell, 2013), siguen siendo predominantemente el dominio de los hombres (Bakken, 1994). Con el tiempo, coffee houses comenzaron a adoptar reglas más explícitas con respecto a la membresía,

volviéndose más exclusivas. A mediados de la década de 1800, casi habían desaparecido en el Reino Unido, condenados por su "incapacidad de preservar la apertura que los había hecho tan exitosos" (Peter & Farrell, 2013), aunque otros factores que contribuyeron a su desaparición fueron un sistema postal cada vez más eficiente y el auge de la revolución industrial.

Si bien, el desarrollo de estas coffee houses no tuvo mayores repercusiones, es interesante tomarlas como intentos de educación no formal (o por lo menos por fuera del tradicional sistema educativo) con el único objetivo de compartir y cultivar conocimiento de manera colectiva a partir de la discusión de lecturas y del acceso a libros y materiales.

Ya en el siglo XIX se desarrollan en Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá institutos educativos en los cuales los estudiantes concurrían con el objetivo de aprender oficios, expandiendo así el acceso a la formación técnica. Su objetivo principal era acercar las ciencias, el conocimiento y las herramientas técnicas a la clase trabajadora, sin embargo, una de las principales críticas que se le realizó con el tiempo fue, justamente, no haber sido lo suficientemente abiertos para que la inclusión de la clase obrera se logre, sino que, quienes realmente accedían a ella, terminaban siendo aquellos que se posicionaban dentro de la clase media, o por lo menos en su mayoría (Cronin, 2018).

Por otro lado, otro campo de ampliación del acceso a la educación formal fue el Lyceum Movement en Estados Unidos, cuyo objetivo era ampliar los temas sobre los cuales se formaba, así como brindar una instrucción más completa, incluyendo componentes prácticos y teóricos. Sobre este movimiento, Cronin (2018) establece que:

El Lyceum Movement en EEUU, por ejemplo, se formó para proporcionar al público conocimientos teóricos, prácticos y de actualidad, con oportunidades para la discusión y el debate (Cayton, 1987), avanzando la educación de adultos, la educación pública e incluso la formación de docentes (Spearman, 2009). Más tarde, en el siglo XIX, los liceos fueron reemplazados por las Sociedades de los Hombres Jóvenes y las Bibliotecas Mercantiles de los Hombres Jóvenes como parte del llamado movimiento de auto-cultura (Cayton, 1987; Scott, 1980). Como muchos de estos nombres sugieren, la mayoría de estas iniciativas estaban dirigidas principalmente a hombres, específicamente a hombres blancos "de ascendencia británica" (Spearman, 2009, p. 215). Se amplió el acceso a la educación por clase y región, pero no por género o raza. Como "contraparte a las organizaciones de hombres y hombres" (E. Smith & Norlen, 1994, p. 32), el primer Instituto de Mujeres (WI) se creó en Canadá en 1897. Inicialmente, los Institutos de Mujeres solo ofrecían educación en economía doméstica. Sin embargo, el WI creció rápidamente y se extendió por todo Canadá y Gran Bretaña, ofreciendo una amplia gama de oportunidades educativas y oportunidades para que las mujeres aprendan nuevas habilidades (Traducción propia)

Esta cita nos da la pauta de que, la apertura de la educación fue muy paulatina en estos siglos en cuanto las limitantes de acceso eran multifactoriales y no incluían solo cuestiones económicas sino también de género, raza y religión.

Es también en este siglo donde se ubican las primeras expresiones de universidades abiertas que esperaban desarrollar un sistema más abierto, flexible y con posibilidad de cursar a distancia para aquellos que no pudiesen acceder físicamente a la universidad. Un ejemplo de

esto es el programa “External System” creado por la University of London en el año 1858 (University of London, 2019; Cronin, 2018)

Si bien todo lo hasta aquí expuesto incluye ejemplos del norte y del hemisferio anglosajón, casos homólogos pueden ser encontrados en el sur global siendo uno de los casos de mayor éxito en este sentido, el sistema de educación uruguayo. La creación e institucionalización de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), de la Universidad de la República y la Reforma Vareliana son los tres elementos más importantes en la universalización de la educación uruguaya.

En el año 1878 se crea en Uruguay la Escuela de Artes y Oficios que es el primer antecesor de la actual Universidad del Trabajo del Uruguay. Esa primera escuela, tenía por objetivo brindar formación técnica en el campo de las artes y los oficios, siendo sumamente práctica. Más adelante el desarrollo de esta nueva institucionalidad la llevará a cambiar su nombre por el de Consejo Superior de la Enseñanza Industrial (1916) y finalmente por su actual nombre en el año 1942. Más allá de su evolución histórica e institucional representó para el desarrollo de la sociedad uruguaya una diversificación de la oferta educativa y de las posibilidades de acceder a ella (Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, 2014).

Por otro lado, entre 1847 y 1849 se creó el Instituto de Instrucción Pública y la Universidad Mayor de la República que sería luego la Universidad de la República y cuyo objetivo principal era brindar formación profesional que permitiese nutrir esta incipiente sociedad uruguaya de masa crítica y de una visión pública de la academia (Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, 2014). No es casualidad que el creciente carácter de apertura que fue ganando la Universidad de la República con el correr de los años haya derivado en que ésta sea pionera en el desarrollo de un modelo de educación abierta en el Uruguay.

Como último, pero no menos importante elemento a mencionar en los procesos de apertura de la educación en Uruguay, es ineludible mencionar lo que se conoce como la reforma vareliana. Ésta es la obra realizada por José Pedro Varela en el año 1876 con el objetivo de reformar el sistema de educación uruguayo. La importancia de esta reforma en relación al acceso a la educación radicó en pasar a la educación primaria de la esfera privada a la pública, siendo ahora responsabilidad del Estado la formación de la población. Esta reforma, instauró la idea de educación gratuita, obligatoria y laica, que, si bien llevaría algunos años materializarse totalmente, en los hechos, propició el objetivo principal que perseguía: que toda la sociedad pudiese acceder a una formación básica que permitiese sentar las bases sociales de esta nueva nación con ánimos de favorecer su desarrollo. Esta visión, además, se ampliaría a la formación preescolar, creándose en el año 1891 el primer jardín de infantes (Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, 2014)

Estos procesos de transformación en los cuatro niveles de enseñanza (preescolar, primaria, secundaria y terciaria) se llevaron adelante paulatinamente. La gratuidad y la laicidad fueron implementados en fases, así como la obligatoriedad de los primeros tres niveles educativos. Sin embargo, y más allá de algunas críticas que se han realizado en la

implementación de este sistema, es innegable el impacto que tuvieron y continúan teniendo en la democratización y universalización de la Educación en el Uruguay.

Ahora bien, ¿en qué se relaciona todo esto con el concepto de educación abierta sobre el cuál se intenta reflexionar en esta investigación? Hasta el momento, se ha realizado una breve descripción de hitos en el desarrollo histórico de la institucionalización de la educación. Estos hitos, representan intentos de disminuir barreras que existían entre ésta y los individuos. Es justamente allí en donde radica el vínculo entre estas dos perspectivas vinculadas con el acceso a la educación.

Claramente, algunas de las cuestiones mencionadas anteriormente (económicas, de discriminación por género, raza o religión, inaccesibilidad geográfica) siguen existiendo en la actualidad, a la vez que nuevas barreras se han desarrollado con el devenir del siglo XXI y el movimiento de educación abierta intenta trabajar sobre ellas.

Durante la segunda mitad del siglo XX la educación abierta ha comenzado a tomar forma con los numerosos intentos de remover barreras para el acceso a la educación y en la defensa del acceso al conocimiento (Weller, et. al, 2017; Cronin, 2018).

Según Cronin (2018) estas iniciativas de educación abierta se centraron en tres elementos: 1. acceso universal a la educación, 2. transformación en las relaciones entre estudiantes y docentes y 3. empoderamiento de los estudiantes. En este apartado, se intentará evidenciar la presencia de estos elementos a lo largo del desarrollo del movimiento de educación abierta.

A su vez, la misma autora mencionada, analiza el surgimiento del movimiento de educación abierta a la luz de tres publicaciones que problematizan la educación como proceso social, y en ese análisis se comienzan a ver los primeros vestigios de la generación de este movimiento. Estas tres publicaciones son: Deschooling Society (1971) de Ivan Illich, Pedagogy of Oppressed de Paulo Freire (1968) y por último Learning to be de la UNESCO (1972). ¿Por qué considera Cronin (2018) que estas publicaciones arrojan luz sobre el nacimiento de la educación abierta?

En el primer caso, Illich propone un concepto clave que es el de “learning web” y que está basado en una reconfiguración de los procedimientos de aprendizaje y de los roles de los estudiantes y los docentes. Expresa la necesidad de un aprendizaje más colaborativo y colectivo y no tan individualista y especifica que un sistema educativo para ser bueno debe tener tres objetivos principales:

debe proporcionar a todos los que quieran aprender, acceso a los recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; empoderar a todos los que quieran compartir lo que saben para encontrar a quienes quieran aprender de ellos; y, finalmente, proporcionar a todos los que quieran presentar un problema al público la oportunidad de dar a conocer su desafío. Tal sistema requeriría la aplicación de garantías constitucionales a la educación. Los estudiantes no deben ser obligados a someterse a un plan de estudios obligatorio, o a la discriminación basada en si poseen un certificado

o un diploma. Tampoco debe obligarse al público a apoyar, a través de una tributación regresiva, un enorme aparato profesional de educadores y edificios que, de hecho, restringe las posibilidades de aprendizaje del público a los servicios que la profesión tiene (Traducción propia).

Se destacan de esta conceptualización que realiza de los sistemas educativos, algunos elementos claves que son claramente identificables en la conceptualización de la educación abierta: acceso y disponibilidad de recursos, empoderamiento para compartir estos recursos y la idea implícita de la flexibilidad del trayecto educativo.

Por otro lado, como fue mencionado en el apartado anterior, la obra de Paulo Freire en relación a la pedagogía es central para discutir el desarrollo de los modelos educativos. En su obra “Pedagogía del Oprimido”, plantea la necesidad de desarrollar una pedagogía liberadora que ya fue introducida en esta investigación. Sin embargo, se destaca un elemento de dicha obra que es crucial para los inicios del movimiento de educación abierta: repensar la relación jerárquica y vertical que imponía el modelo pedagógico tradicional en el vínculo entre estudiantes y docentes. Para este autor, se debe pensar la educación en cuanto a política para la liberación de los individuos a través de estos procesos formativos. Esta idea, tendrá también vínculo con el desarrollo conceptual de la educación abierta en cuanto plantea una modificación de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

Por último, en el año 1972 la UNESCO publicó un reporte bajo el nombre “Learning to Be” en donde introduce un concepto que ha sido mencionado en varias oportunidades en el desarrollo conceptual de esta investigación: aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning). En este reporte se propone repensar a la educación en función de su rol en el marco de las sociedades.

De esta manera, pueden posicionarse los inicios del movimiento de educación abierta en la década de los 60 y 70 del siglo XX como un proyecto de reforma educativa cuyo principal objetivo era liberar la educación de cualquier elemento de opresión (Peter y Deimann, 2013).

Tienen a partir de ese momento mayor desarrollo las universidades abiertas en distintos países moviendo el foco hacia la noción de aprendizaje abierto (Open learning), entendiendo esta apertura como el brindar flexibilidad a los estudiantes en relación, sobre todo, a los tiempos y los lugares de aprendizaje con el objetivo de democratizar el acceso a la enseñanza superior.

Esta flexibilidad en tiempo y espacio, llevó a que se tenga lugar una combinación de conceptos que sería arrastrada hasta la actualidad uniendo el concepto “aprendizaje abierto” y “aprendizaje abierto y a distancia”. Esta unión de ideas permanece aún en la actualidad ya que muchas veces se asocia la educación abierta con la educación a distancia. Se intentará evidenciar más adelante que, aunque sean conceptos que pueden estar relacionados, no son inherentes el uno con el otro.

El siguiente salto en la historia del movimiento de educación abierta tendrá lugar en las décadas del 80 y 90 del siglo XX, ya con un marcado crecimiento del desarrollo tecnológico y

de Internet. Esto llevó a que muchas instituciones educativas, mayoritariamente en Estados Unidos y el Reino Unido, comenzaran a repensar la educación y los modelos educativos a la luz de estos avances. En este contexto se introdujo la idea de objetos de aprendizaje que es, tal vez, el primer indicio de lo que hoy conocemos como recursos educativos abiertos. Ted Nelson, quién desarrollara en la década del 80 el concepto mencionado, definía objetos de aprendizaje como aquellos objetos a ser utilizados y compartidos en los contextos educativos (pudiendo ser desde un solo recurso a todo un curso). Esta denominación no tuvo mucho desarrollo al considerarse que era ambigua y no permitía entender claramente a qué refería. Más adelante se denominarían objetos reutilizables de aprendizaje, sin embargo, seguía generando mucha confusión (Cronin, 2018). A pesar de no haber logrado altos niveles de aceptación, estos conceptos, dieron lugar a debates sobre la utilización y reutilización de los elementos involucrados en los procesos de aprendizaje, lo que sirvió a los efectos de cambiar el foco de las discusiones en torno al acceso a la educación marcando una transformación en el movimiento de educación abierta.

Todo esto llevó a que, en el año 1998, David Wiley acuñara el término “contenidos abiertos” o “open content” por su concepto original en inglés. La definición de estos contenidos abiertos era muy simple: toda aquella obra creativa cuyo autor permitía copiar, modificar y compartir. Esto es, claramente una primera aproximación a lo que sería luego el licenciamiento abierto, ya que, era responsabilidad del creador o autor de esa obra, decidir qué derechos liberar para democratizar su obra. Y resultó sumamente importante para ampliar el acceso a los contenidos educativos para la enseñanza y el aprendizaje (Blessinger y Bliss, 2016).

Esta idea de contenidos abiertos, tuvo mucha más repercusión en principio que la de objetos de aprendizaje, teniendo una mayor inserción en la arena educativa, llevando al movimiento de la educación abierta a uno de los principales hitos que se destacan en su desarrollo. En el año 2000, Charles Vest, quien fuera presidente del MIT (Massachusetts Institute of Technology), introduce la novedad de que iban a publicar contenidos de los cursos del MIT en Internet. Esto significó un cambio radical en contraposición con la difusión que se hacía de los materiales educativos hasta el momento. Siendo sin duda pionera en esto, muchas otras Instituciones la tomaron como ejemplo, lo que despertó el interés de muchas organizaciones y fundaciones filantrópicas que veían en este movimiento la oportunidad de apoyar y defender el acceso a la educación. Caso de esto es la William and Flora Hewett Foundation de California que comenzó a apoyar económicamente el desarrollo de los cursos abiertos y otros materiales educativos abiertos (Blessinger y Bliss, 2016)

Estas iniciativas de contenidos abiertos convergen a principios del siglo XX con otro movimiento de gran relevancia para el crecimiento de la educación abierta, el movimiento “open source”. Este movimiento de software libre y código abierto, iniciado por Richard Stallman introdujo una idea más acabada de licencia abierta con el objetivo de preservar la autoría de la creación de un software al mismo tiempo que este se desarrollaba, distribuía y mejoraba. Se establecen entonces las primeras licencias abiertas con valor legal. A su vez, éstas serían la base para que en el período 2001-2002 Laurence Lessing junto con Hal Abelson y

Eric Eldred crearon un marco legal de licencias para la utilización y reutilización de materiales, que se denominó licencias Creative Commons (Cronin, 2018).

Estos elementos, sin duda, sentaron bases filosóficas y legales para el movimiento de educación abierta, permitiendo que comenzara a institucionalizarse como movimiento, pero también como un nuevo modelo educativo. Para poner un ejemplo de esto debemos remitirnos otra vez al MIT quién en el año 2001 realizó los primeros cursos abiertos (OpenCourseWare) materializando la idea de subir materiales educativos de sus cursos a la web y que llevó a que se formara el OpenCourseWare Consortium que luego se transformarían en el Open Education Consortium.

El nivel de institucionalización que iba tomando este movimiento resultó en que, en el año 2002, la UNESCO realizara el primer foro sobre el impacto de los cursos abiertos en educación superior para países desarrollados. Este foro es de suma relevancia en cuanto se considera es allí donde nace el concepto “recursos educativos abiertos” (open educational resources) y su primera definición; *“El foro acordó la siguiente definición de REA: la provisión abierta de recursos educativos, habilitados por las tecnologías de la información y la comunicación, para consulta, uso y adaptación por parte de una comunidad de usuarios para fines no comerciales”* (UNESCO, 2002 citado por Blessinger y Blis, 2016; Traducción propia).

Desde ese momento la evolución y apropiación de la educación abierta a sido exponencial si se tiene en cuenta lo reciente de su nacimiento como modelo educativo (Baker y Surry, 2013). En el año 2007 se lleva a cabo un encuentro internacional de donde surge una declaración, la Cape Town Open Education Declaration que comienza a sentar las bases de manera colectiva de las implicancias y abordajes de este movimiento. Esta declaración menciona tres estrategias para la adopción y el desarrollo de la educación abierta: *“(I) mayor creación, uso y distribución de REA; (ii) cambios en la política para apoyar una cultura abierta y participativa; y (iii) cambios en la relación entre profesores y estudiantes, en apoyo de prácticas educativas abiertas”* (Winn, 2012 citado por Cronin, 2018; Traducción propia).

Estas tres líneas estratégicas se mantendrán hasta la actualidad, instrumentándose distintos mecanismos para llevarlas adelante. El impulso al desarrollo de los recursos educativos abiertos es uno de ellos, pero no el único. Junto con éstos han surgido otros elementos que han marcado la evolución histórica del movimiento de educación abierta: las prácticas educativas abiertas, las tecnologías educativas abiertas, los MOOCs y el movimiento open access son, sin duda, algunos de los más relevantes. Todo esto ha sido orientado a repensar la educación abierta en clave de acceso a la educación desde una perspectiva de derechos humanos, así como repensar la pedagogía y los enfoques teóricos del aprendizaje que involucran los procesos educativos en las realidades de las sociedades del siglo XXI.

De esta manera, puede considerarse que, el movimiento de educación abierta, tomó fuerza sobre finales del siglo XX como consecuencia de un desarrollo social, tecnológico e informacional que propició la reflexión y el debate en torno a los modelos educativos y los procesos de aprendizaje, alcanzando una complejidad que no puede ser simplificada al uso de

las tecnologías y a los recursos educativos abiertos para dar clases a distancia. Wiley (2016) sobre esta idea plantea que:

Las últimas décadas han visto cambios dramáticos en la educación. Nuestras explicaciones fundamentales del aprendizaje se han ampliado desde explicaciones puramente conductuales para incluir perspectivas cognitivas, sociales, constructivistas y conectivistas. Las herramientas que utilizamos para apoyar el aprendizaje se han ampliado de libros, papel y lápices para incluir computadoras de todas las formas y tamaños, redes y una amplia gama de recursos digitales estáticos e interactivos ... Los valores de las instituciones que apoyan el aprendizaje también se han ampliado incluido un nuevo reconocimiento del papel crítico que desempeña la diversidad en la facilitación de un ecosistema vibrante y en evolución de ideas y beneficios para la sociedad. ¿Dónde posicionamos la apertura en una narrativa de la evolución de la educación? La apertura tiene poco que aportar a nuestras cuentas fundamentales del aprendizaje. El rol fundamental de las licencias abiertas en la educación abierta podría sugerir que la apertura se considere una herramienta que usamos para apoyar el aprendizaje. La inclusión de "abierto" en los nombres de las instituciones podría sugerir que la apertura describe un tipo de institución. Sin embargo, estos puntos de vista simplistas y empobrecidos subestiman la apertura, confundiendo sus implementos cotidianos con su naturaleza más profunda (Traducción propia).

Esta cita, introduce una reflexión que debe realizarse sobre la evolución de la educación abierta. Este movimiento se relaciona con los cambios que ha habido a nivel social y educativo y que han obligado a repensar todo el ecosistema educativo. En este sentido, no podemos simplificar la educación abierta a la mera utilización de licencias abiertas porque esto sería subestimar un movimiento que propone una nueva filosofía del aprendizaje y del acceso a la información y al conocimiento, así como una reflexión crítica en torno a los modelos pedagógicos que se ven involucrados en los procesos educativos de los individuos en el contexto de la sociedad de la información.

Por todo lo antedicho, en la actualidad, el movimiento de educación abierta se está colocando en la agenda pública. Como indica Knox (2013 citado por Stagg y Bassu, 2016),

Un creciente movimiento de educación abierta se está estableciendo en torno a una agenda de transformación institucional, que exige un acceso sin restricciones a los materiales educativos y la disminución de las barreras geográficas y económicas para la participación. A la vanguardia de este movimiento han estado los Recursos Educativos Abiertos (REA) y los Cursos en Línea Abiertos Masivos (MOOC), proyectos educativos que reclaman avances significativos en el uso de la tecnología de Internet (Traducción propia)

A pesar de todo el camino recorrido, desde la apertura de las instituciones educativas a los individuos que no se encontraban en círculos de elite, hasta el actual movimiento de educación abierta, pasando por el establecimiento de declaraciones y legislaciones, el desarrollo de recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, tecnologías abiertas, software libre y open access, aún queda mucho campo para el crecimiento de la educación abierta.

Trabajar sobre las estrategias de adopción de un modelo de educación abierta y desarrollar políticas públicas orientadas hacia un equilibrio más justo entre los intereses privados y económicos y los derechos humanos de acceso a la información y a la educación son dos de las líneas de trabajo que llegaron para quedarse en este campo que, aunque puede considerarse joven, tiene raíces muy antiguas.

3.3.3.2. Concepto

Realizada una breve descripción del desarrollo histórico de la educación abierta. Y establecido que debe ser entendida desde dos perspectivas: la primera referida a la apertura y la democratización en el acceso a la educación como elemento socializador y la segunda referida al movimiento de educación abierta propiamente dicho, en este apartado intentaremos definir a este movimiento y al ecosistema educativo en el que se encuentra inmerso.

Resulta evidente la puntualización de que, para definir al concepto educación abierta se debe referir a los conceptos “educación” y “abierta” en cuanto la componen. La definición y delimitación referente al término educación ya fue expuesta en uno de los apartados anteriores; es por esto que, nos abocamos ahora al concepto de “abierta”.

En este escenario, ¿Qué rol asume el concepto “abierta” en la idea de “educación abierta”? Pues para responder esta pregunta, es interesante mencionar el análisis que hace Mishra (2017) quien indica que cuando comenzó a analizar el concepto “abierto” en referencia a la educación lo primero en lo que pensó fue en el libro “Five Laws of Library Science” de Ranganathan. Este libro y autor, muy propios del campo bibliotecológico introducían una visión de “acceso abierto” en una era pre-digital al proponer que se,

proporcione a todos el acceso a los libros y asegúrese de que los libros sean accesibles para todos. Pomerantz y Peek (2016) discutieron la idea de abrir en profundidad y sugirieron que la apertura podría interpretarse para referirse, entre otras cosas, a derechos, acceso, uso, transparencia y participación (Mishra, 2017; Traducción propia).

Esta idea de acceso universal a los libros y de comprender lo “abierto” desde un sentido amplio y profundo es crucial para comprender el movimiento de educación abierta. En consonancia con este sentido amplio, Atenas (2017) expresa que:

Abrir me permite compartir, hacer las cosas de manera transparente, colaborar, apoyar y proporcionar las herramientas para que los educadores y estudiantes sean pensadores críticos, desafíen y cuestionen, se conviertan en comunidades y no sigan una regla que le indica si está lo suficientemente abierto de acuerdo con la agenda de otra persona, así que solo se abierto, bajo sus propios términos, comparta, distribuya, comuníquese, participe, comprométase, piense que antes de las Reglas abiertas existen derechos humanos y que acceder a una educación de calidad es uno de estos (Traducción propia)

Es decir, volviendo a la pregunta sobre el rol que asume el concepto “abierta”, refiere a pensar lo abierto como una práctica social (Mishra, 2017) que involucra todas las aristas del desarrollo educativo y social. Entender lo abierto desde una concepción transversal a todas las

actividades individuales y sociales que exigen el pensamiento crítico, la transparencia y el fortalecimiento de comunidades colaborativas.

A partir de esta visión de “educación” y de “lo abierto” se considera al movimiento de educación abierta desde una perspectiva amplia como una filosofía *“sobre la forma en la que las personas producen, comparten y construyen el conocimiento... iniciativas que intentan hacer que el acceso a la educación y entrenamiento sea más amplio si se le compara con los demás sistemas educativos tradicionales ofrecidos”* (González, 2016 citado por García Peñalvo, 2017)

Como se desprende de esta definición, muchas veces se define a la educación abierta también como una propuesta educativa alternativa a la ofrecida por el modelo educativo tradicional. Sin embargo, en la actualidad muchos autores la consideran como un nuevo sistema educativo con una nueva visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, basado en las posibilidades de *“aprender de forma flexible, autónoma y personalizada”* (Abreu Gómez, Bilbao Consuegra y Santana Botana, 2019). Es decir, no puede reducirse la educación abierta a una nueva estrategia metodológica en relación a la enseñanza, sino que debe entenderse desde un nuevo paradigma pedagógico *“centrado en una nueva concepción de enseñar, aprender y conocer, con énfasis en el aprendizaje autodirigido y en el manejo dinámico del tiempo, del espacio, de la edad cronológica y de la capacidad para aprender”* (López Palacio, 2013 citado por Abreu Gómez, Bilbao Consuegra y Santana Botana, 2019)

El Open Education Consortium la define como un conjunto de *“Recursos, herramientas y prácticas que emplean un marco de intercambio abierto para mejorar el acceso y la eficacia de la educación en todo el mundo”* (Cronin, 2018; Traducción propia). Si bien es una definición breve se destaca de ella el establecimiento de uno de los objetivos principales de este movimiento que es favorecer el acceso a la educación. Más allá del desarrollo histórico expuesto en el apartado anterior y de los múltiples enfoques teóricos que existen sobre la educación y los procesos educativos, es innegable que, el acceso a la educación es un problema que se encuentra constantemente en la agenda pública y es la motivación principal del desarrollo de la educación abierta (Atenas y Havemann, 2018).

Otro elemento a tener en cuenta en la conceptualización de la educación abierta es la relación de ésta con la educación a distancia. Mucha bibliografía toma estos dos conceptos como sinónimos en cuanto la educación abierta se encuentra muy vinculada con el uso de tecnologías en las prácticas educativas. Sin embargo, en esta investigación se toma a la educación abierta desde una concepción amplia que implica el uso de recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, acceso abierto, tecnologías abiertas, software libre, políticas de lo abierto, gobierno abierto, diseños de enseñanza abiertos, etc. (Stagg y Bassu, 2016), mientras que, la educación a distancia refiere al dictado de cursos en la virtualidad sin exigir la presencia de los estudiantes y los docentes en el aula. Si bien existen cursos abiertos que son a distancia y la educación abierta es en gran parte impulsora de los MOOCS, esto no implica que sean sinónimos. Existen múltiples cursos a distancia que no son abiertos en cuanto no adhieren a la filosofía de lo abierto y de disminución de barreras en el acceso a la educación,

así como existen muchos cursos basados en la presencialidad del aula tradicional y que pueden ser considerados dentro de un sistema educativo abierto en cuanto si se basa en el uso de recursos, herramientas y prácticas educativas abiertas.

Otra puntualización que debe realizarse y que, en parte se desprende de la anterior, es que, la educación abierta no es un modelo educativo exclusivo de la enseñanza superior o universitaria. Si bien las primeras iniciativas nacen en ese contexto, muy vinculadas a la enseñanza para adultos que pueden tomar decisiones en un contexto de educación flexible, a medida que el concepto se ha ido complejizándose y estableciéndose dentro de las políticas educativas se ha expandido su concepción a todos los niveles de enseñanza. Las políticas de acceso abierto, de recursos educativos abiertos, software libre, tecnologías abiertas etc., se conciben en la actualidad desde los primeros niveles de enseñanza y de allí hasta la educación superior universitaria.

Realizadas esas dos aclaraciones, puede tomarse lo expresado por Wiley (2016) para referir a todos los aspectos de la educación abierta:

Cuando los administradores, maestros, personal y estudiantes adoptan el valor que llamamos “abierto”, crean, comparten y utilizan recursos educativos abiertos. Publican sus investigaciones en revistas de acceso abierto. Emplean pedagogías abiertas y otras prácticas educativas abiertas. Recompensan y reconocen a aquellos en sus instituciones que participan en estos comportamientos y otros que encarnan los ideales de compartir. Trabajan para eliminar barreras, eliminar obstáculos y eliminar la fricción de las vías de aprendizaje para todos. Gracias a su profunda gratitud por lo que otros han compartido con ellos, intelectualmente y de otras maneras, hacen todo lo posible para compartir con otros (Traducción propia).

La cita anterior, lleva a introducir los principios en los que se basa la educación abierta, ya que muchos de ellos se encuentran allí expresados. Valverde Berrocosa (2014) menciona lo que considera son los cuatro principios fundamentales del movimiento de educación abierta:

(i) el conocimiento debe ser libre y abierto para usarlo y reutilizarlo; (ii) se debe fomentar y facilitar la colaboración en la construcción y reelaboración del conocimiento; (iii) compartir conocimientos debe ser recompensado por su contribución a la educación y la investigación; y (iv) la innovación educativa necesita comunidades de práctica y reflexión que aporten al ejercicio de lo abierto.

Si bien estos principios se esbozan desde la perspectiva del rol del conocimiento en los procesos educativos de los individuos, expresan claramente la filosofía de lo abierto en cuanto priorización de la socialización y la construcción colaborativa del conocimiento.

Por otro lado, Kahle (2008 citado por Blessinger y Bliss, 2016) numera los principios de la educación abierta desde una perspectiva más integral, identificando cinco principios: 1. Diseño para el acceso (access); 2. Diseño para la agencia (agency); 3. Diseño para la propiedad (ownership); 4. Diseño para la participación (participation) y 5. Diseño para la experiencia (experience). Sobre los primeros dos principios nos indica:

La educación abierta está diseñada para el acceso porque elimina las barreras tradicionales a las que las personas suelen enfrentarse para obtener conocimientos que incluyen, entre otros, los costos. El acceso es fundamental para la educación abierta y es el principio básico que ha informado e impulsado el movimiento de educación abierta desde su inicio. La educación abierta va más allá del acceso: está diseñada para la agencia de estudiantes y profesores y les brinda un mayor control del contenido y la tecnología. La apertura "se mide por el grado en que faculta a los usuarios para tomar medidas, haciendo suya la tecnología [y el contenido], en lugar de imponer sus propios requisitos y restricciones extranjeras e inflexibles" (Kahl, 2008). La educación abierta presupone la participación del aprendiz y el educador, y busca ampliar su agencia. (Blessinger y Bliss, 2016; Traducción propia)

Es decir, la educación abierta está diseñada para el acceso, para eliminar las barreras en orden de garantizar un acceso pleno a la educación, pero, al mismo tiempo está diseñada para ir más allá del acceso y refiere a la participación activa de los estudiantes y los docentes sobre el proceso educativo. Les exige a estos empoderarse y tomar acciones concretas para manejar y apropiarse de la tecnología y de los contenidos educativos. Sobre el principio diseñada para la propiedad Blessinger y Bliss (2016) indican que,

La educación abierta también está diseñada para la propiedad o posesión propia, cuando la tecnología y el contenido se licencian de tal manera que los usuarios pueden modificar y conservar el recurso a perpetuidad. David Wiley definió originalmente el contenido abierto utilizando un marco "4 R", que incluye los derechos para reutilizar, revisar, redistribuir y volver a mezclar (remixar) trabajos creativos. Pero en respuesta a los editores académicos que publicaron códigos de acceso y contratos de arrendamiento a corto plazo sobre contenido educativo, Wiley hizo explícito algo que durante mucho tiempo había visto como un principio implícito subyacente de contenido abierto: el derecho a retener, que incluye los derechos de crear, poseer y controlar copias del contenido (Traducción propia).

Este principio es crucial en cuanto las lógicas de propiedad intelectual en contexto de educación abierta intentan romper con las prácticas tradicionales del derecho de autor en el ámbito educativo. El compartir y crear colaborativa implica una concepción abierta de la creación autoral y es en este sentido en que resulta un elemento clave para el desarrollo de estos ecosistemas educativos.

A su vez, el cuarto principio planteado por Kahle (2008, citado por Blessinger y Bliss, 2016) se desprende de los tres anteriores. El componente participativo y colaborativo de la educación abierta atraviesa todos los procesos de enseñanza aprendizaje, por este motivo se entiende que,

La educación abierta está diseñada para la participación cuando está bien diseñada para el acceso, la agencia y la propiedad. En otras palabras, estos aspectos conducen a la participación de estudiantes y educadores. Como la educación abierta promueve estos principios fundamentales, es más probable que los estudiantes y maestros colaboren y participen en actividades inclusivas. De hecho, uno de los objetivos de la educación abierta es acercar a los estudiantes al centro de una comunidad de práctica, específicamente a través de oportunidades e infraestructura para la participación y la colaboración (Traducción propia).

Por último, la educación abierta,

está diseñado para la experiencia, o al menos puede serlo, cuando los educadores y los sistemas se centran en hacer que el contenido y la tecnología sean atractivos y fáciles de usar...El diseño para la experiencia es una forma de diseño centrado en la persona. En la medida en que los creadores de contenido y tecnologías reconocen este importante principio, la educación abierta puede atraer a una audiencia más amplia que los estudiantes y educadores, ampliando así el acceso, la agencia, la propiedad y la participación a cualquier persona que desee aprender (Blessinger y Bliss, 2016; Traducción propia)

Si se combinan los cuatro principios expuestos por Valverde Berrocosa y los cinco principios de Kahle se puede configurar un escenario más amplio de lo que implica la educación abierta: la creación colaborativa, el libre flujo del conocimiento, el ecosistema educativo que exige participación y apropiación de las tecnologías y los contenidos educativos, el empoderamiento para la toma de decisiones sobre las acciones a llevar adelante, el posicionar a los estudiantes en el centro de los procesos educativos y focalizar los contenidos y las tecnologías en base a las experiencias y a las evaluaciones de los docentes y los estudiantes, sin duda plantean los rasgos más distintivos en los que se basa el movimiento de educación abierta.

En definitiva, como se evidencia de la evolución histórica y de la conceptualización de la educación abierta, no hay un consenso sobre cómo se define. Es un concepto relativamente reciente que nace para dar respuesta a algunas de las problemáticas que presentan los modelos y sistemas educativos tradicionales en cuanto al acceso a la educación. El movimiento de educación abierta se encuentra aún en construcción y muchos cuestionamientos se le realizan sobre todo orientados a los problemas para la operativización y la aplicación de sistemas basados en educación abiertos. Dificultades para la adopción y apropiación de los recursos educativos abiertos y las prácticas educativas abiertas y la heterogeneidad presente en el mundo en cuanto a acceso a tecnologías e internet son algunas de las otras cuestiones sobre las que debe trabajar el movimiento de educación abierta.

Sin perder de vista estas dificultades, esta investigación se basa en los principios, conceptos y filosofía de la educación abierta para discutir el impacto que tendría para el acceso a la educación la exitosa implementación de un sistema de educación abierta.

Para concluir, a partir de todo lo expuesto hasta aquí, en esta investigación se define a la educación abierta desde una perspectiva amplia como un modelo educativo basado en una filosofía de producción, uso y comunicación colectiva y colaborativa del conocimiento a partir de la implementación de políticas públicas educativas para la creación y adopción de recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, tecnologías abiertas y software libre; cuyo objetivo principal es disminuir las barreras en el acceso pleno a la educación y entender a ésta en cuanto proceso centrado en el estudiante y en el cual el empoderamiento de los actores involucrados (estudiantes, docentes e instituciones) es imprescindible para llevar adelante una formación en clave de derechos humanos y de desarrollo pleno de las sociedad en la era actual.

3.3.3.3. Nuevas ecologías del aprendizaje

Otro tema interesante a resaltar brevemente, que ha surgido en varias oportunidades en el análisis realizado hasta aquí, es el de las nuevas ecologías del aprendizaje. Si bien no está vinculado directamente a priori con la educación abierta se relaciona con esta en cuanto aborda los momentos de cambio a los que se enfrenta la arena educativa.

Para referir a estas nuevas ecologías y la generación de nuevos ecosistemas de aprendizaje nos centraremos en lo expuesto por Coll (2013) quien describe estos nuevos escenarios a partir de cuatro factores.

En primer lugar, identifica el aprendizaje permanente a lo largo de la vida como un factor emergente en las ecologías del aprendizaje. El aprendizaje ya no se circunscribe al proceso de formación formal institucionalizado, existen necesidades de aprendizaje que permanecen durante toda la vida, de modo que es necesario el desarrollo de competencias que nos permitan continuar aprendiendo una vez finalizados los períodos de escolarización (elemento que claramente puede vincularse con alfabetización en información y educación abierta).

El segundo factor que menciona Coll (2013) es la creciente importancia que tienen las trayectorias personales de aprendizaje e indica sobre éstas,

...en parte como consecuencia de la multiplicidad de escenarios y agentes educativos, y en parte debido también a las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales de la información y del conocimiento, se pone de manifiesto la importancia de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento en la sociedad de la información. Los aprendizajes que adquirimos y las competencias que desarrollamos son el resultado de nuestra participación en los diferentes escenarios por los que transitamos y de cómo aprovechamos las oportunidades y los recursos para aprender que nos ofrecen.

Esto le imprime un carácter mucho más personal y heterogéneo a los procesos educativos que antes buscaban ser uniformizantes. En estas trayectorias personales jugarán un papel importante los múltiples escenarios educativos que, en la actualidad, como consecuencia del masivo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pueden ser diversos no limitándose al aula tradicional. Se observa aquí también esta característica asociable a la visión centrada en el estudiante de la educación abierta.

Como tercer factor, pero muy vinculado con los dos anteriores, el autor menciona el nivel competencial de esta nueva ecología del aprendizaje. Las competencias para la adquisición de nuevos conocimientos y de buscar y crear escenarios en los cuales aprender es un elemento crucial para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta realidad sin duda, ha llevado a que gane fuerza la concepción de una educación competencial o por competencias en los ámbitos de educación formal. Concepción que no está exenta de cuestionamientos en cuanto muchas veces se confunde la idea de generar habilidades y competencias que brinden al individuo flexibilidad, autonomía y visión crítica sobre sus procesos de aprendizaje con la idea

de evaluar los procesos de aprendizaje en función de un paquete de competencias predefinidas por los sistemas educativos que persigue la uniformización de los individuos para su incorporación a los diferentes sistemas sociales. El cuarto factor que Coll (2013) expone tiene que ver con,

la tendencia y la aspiración a una personalización creciente del aprendizaje. La vía de acceso al conocimiento en la sociedad de la información es una vía personalizada. Como realidad y tendencia, la personalización del aprendizaje remite a la diversidad, o mejor aún, a la singularidad de las trayectorias personales de aprendizaje.

Este factor dialoga con los anteriores en cuanto posicional los procesos de aprendizaje centrados en el estudiante, en el individuo. No hay dos trayectorias iguales, cada individuo se encuentra permeado por un contexto distinto; las actividades, recursos, intereses e interrelaciones que se escogen durante los procesos de aprendizaje son distintos para cada uno de los individuos que los transitan. Aquí se encuentra, tal vez, el nodo de complejidad en esta nueva ecología de aprendizaje que nos remite a un ecosistema de enseñanza y aprendizaje contextual y situada con centro en cada uno de los individuos que lo conforman.

Hay quienes consideran que esto no es realmente un cambio, ya que los procesos de aprendizaje siempre hay sido individuales y han estado influidos por los contextos, sin embargo, en la actualidad es un tema que es central en la palestra de los debates educativos,

la importancia de las trayectorias personales de aprendizaje se ha incrementado de manera considerable como consecuencia de la multiplicidad de escenarios y agentes educativos en la sociedad de la información a la que me he referido antes, y, por otro lado, que el peso de los intereses y de las opciones personales en la configuración de estas trayectorias también se ha visto incrementado como consecuencia, en buena medida, del acceso generalizado a las TIC digitales, de su ubicuidad, y de las facilidades que ofrecen para crear comunidades de interés, de práctica o de relación en la red, y para acceder a las existentes. Pero, en la sociedad de la información, la personalización del aprendizaje no es solamente un hecho, es también una aspiración de las personas, que valoran las experiencias de aprendizaje en función de hasta qué punto responden a sus intereses y satisfacen sus necesidades (Coll, 2013).

En definitiva, la nueva ecología del aprendizaje y la creación de nuevos ecosistemas educativos, son una manifestación del cambio profundo en relación a las prácticas sociales y culturales relacionadas particularmente con los ámbitos educativos, pero no únicamente (Coll, 2013).

Si bien esta investigación no busca discutir las nuevas ecologías y ecosistemas del aprendizaje, se menciona brevemente estas posturas en cuanto reflexiona en torno a los cambios que viene experimentando la dinámica de adquisición de aprendizajes en la sociedad de la información y estos cambios fácilmente pueden vincularse al proceso de alfabetización en información y a las propuestas del movimiento de educación abierta desde el momento en el que identifica cambios en los objetivos y las necesidades educativas de los individuos.

3.3.3.4. Componentes

De lo trabajado hasta aquí sobre el movimiento de educación abierta como un nuevo modelo educativo se desprende que se caracteriza por su complejidad y la necesaria articulación entre sus componentes para lograr una óptima apropiación y adopción por parte de la comunidad educativa.

A su vez, de las definiciones y caracterizaciones realizadas se puede establecer desde una visión macro que los componentes de la educación abierta son todos aquellos elementos que hacen a “lo abierto”: recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, tecnologías abiertas, software libre, acceso abierto, datos abiertos, gobierno abierto, ciencia abierta, etc.

Desde una postura más micro, es interesante el planteo que adhiere a que para que exista un modelo sustentable de educación abierta se deben articular cuatro componentes: el uso de recursos educativos abiertos, el desarrollo de prácticas educativas abiertas; su disponibilización a partir del uso de Software libre y la publicación bajo licencias libres y abiertas (Rodés y Diaz, 2018; Rodés et al., 2013). Si bien esta propuesta se aplica a la educación superior es extrapolable a cualquiera de los niveles educativos.

En esta construcción teórica para el abordaje del vínculo entre la alfabetización en información y la educación abierta se centrará el análisis en dos de los componentes mencionados, el uso de recursos educativos abiertos y el desarrollo de prácticas educativas abiertas para intentar responder algunas preguntas que surgen de este planteo: ¿Qué relación existe entre las competencias en información y el uso de recursos educativos abiertos? ¿Hay un vínculo entre los procesos de alfabetización en información y el desarrollo de prácticas educativas abiertas?

3.3.3.4.1. Recursos educativos abiertos

Los recursos educativos abiertos (REA) son, sin duda, uno de los ejes más importantes dentro del movimiento de educación abierta y es el componente al que primero se refiere para hablar de él. Algunos autores inclusive refieren a un movimiento de recursos educativos abiertos dentro del movimiento de educación abierta. Pero ¿qué son los recursos educativos abiertos? ¿Cuáles son sus finalidades? Y ¿qué impacto tienen en el acceso a la educación?

Previo a la definición de los recursos educativos abiertos es menester mencionar que su nacimiento se encuentra muy relacionado con la idea de objetos de aprendizaje y de contenidos abiertos. Estos dos conceptos, que ya fueron expuestos en apartados anteriores, son considerados en gran medida como antecesores de los recursos educativos abiertos, no solo por el vínculo en relación a sus objetivos sino porque el concepto “recursos educativos abiertos” ha tenido mayor aceptación y desarrollo en las comunidades educativas y en este sentido, se entiende que han sustituido las ideas de objetos de aprendizaje y de contenidos abiertos.

A su vez, el nacimiento del movimiento que promueve la creación, uso y adopción de recursos educativos abiertos se encuentra fuertemente emparentado con el nacimiento del movimiento de acceso abierto. El concepto “acceso abierto” fue acuñado en el 2002 en un encuentro internacional organizado por el Open Society Institute que reunió académicos, editores y bibliotecólogos para elaborar una iniciativa para el acceso abierto, definiéndolo como,

disponibilidad gratuita en Internet, que permite a cualquier usuario leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar a los textos completos de artículos [académicos o científicos], rastrearlos para su indexación, pasarlos como datos a softwares o utilizarlos para cualquier otro propósito legal, sin barreras financieras, legales o técnicas que no sean las inseparables de obtener acceso a Internet en sí. La única restricción en la reproducción y distribución, y la única función de los derechos de autor en este dominio, debe ser otorgar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser reconocidos y citados adecuadamente (Budapest Open Acces Initiative citada por Cobo, 2013; Traducción propia).

Esta idea de acceso libre a la producción académica y científica comparte lineamientos base con los recursos educativos abiertos. Ese mismo año, 2002, se llevó a cabo el Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries que estuvo promovido en gran medida por las iniciativas de generación de cursos abiertos y de disponibilización de materiales, siendo el caso más resonante el OpenCourseWare del MIT (Conole y Ehlers, 2010; Havemann, 2016)

Ahora bien, más allá de los inicios del concepto “recursos educativos abiertos” vinculado con la idea de contenido abierto, objetos de aprendizaje y acceso abierto a cursos y materiales académicos y científicos ¿cómo los definimos y cuáles son sus características principales? En este sentido Lecercle (2011 citado por Cobo, 2013) considera que los recursos educativos abiertos son:

Los materiales digitalizados ofrecidos de forma libre y abierta para que los educadores, estudiantes y personas que aprenden por sí mismos los usen y reutilicen para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. El REA incluye contenido de aprendizaje, herramientas de software para desarrollar, usar y distribuir contenido, y recursos de implementación como licencias abiertas (Traducción propia).

En concordancia con esta definición, The William and Flora Hewlett Foundation realizó una definición que fue luego adoptada en la Cape Town Open Education (2007) y en la Guía para los Recursos Educativos Abiertos de la UNESCO (2011) y expresa que:

Los REA son recursos de enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en el dominio público o han sido liberados bajo una licencia de propiedad intelectual que permite su uso gratuito o la reutilización por parte de otros...incluyen cursos completos, materiales de cursos, módulos, libros de texto, videos de transmisión continua, pruebas, software y cualquier otra herramienta, material o técnica utilizada para apoyar el acceso al conocimiento (citado por Cobo, 2013; Traducción propia).

Es decir, los recursos educativos abiertos son todos aquellos materiales de enseñanza, aprendizaje, evaluación e investigación que tienen como principal característica la de ser de acceso libre, publicados bajo una licencia que permita su utilización, adaptación y distribución sin restricciones (Bailón y Rabajoli, 2014). Esto permite ampliar las oportunidades de innovación educativa y de prácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Según Bailón y Rabajoli (2014), los REA proporcionan elementos fundamentales para la gestión de la información que acompaña el proceso educativo y apoyan el aprendizaje de los estudiantes, el trabajo del docente y el desarrollo de competencias fundamentales que demanda la sociedad actual. A su vez, indican que existen tres tipos de recursos educativos abiertos: 1. Contenidos educativos (cursos completos, materiales para los cursos, libros de texto, publicaciones, etc.); 2. Herramientas (software para apoyar la creación, la entrega, el uso y el mejoramiento de los contenidos educativos abiertos); 3. Recursos de implementación (licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales; principios de diseño; adaptación y localización de contenido; y técnicas de apoyo al acceso al conocimiento.

Por otro lado, es importante mencionar que, desde sus orígenes mucho se ha investigado acerca de sus características y atributos. En este sentido, se comenzó a hablar de las 4R de los recursos educativos abiertos a las que luego se sumó una quinta R; se entiende que estos conceptos describen toda la gama de acciones y posibilidades que nos brindan este tipo de recurso. Éstas 5R devienen de sus conceptos en inglés y son: reuse, revise, remix, redistribute y retain. Reuse (reusar) refiere a la posibilidad de reutilizar un recurso que se encuentra disponible bajo una modalidad abierta. Revise (revisar) refiere a la habilitación de alterar o transformar el recurso para que sea útil a otros fines. Remix (combinar) hace referencia a la combinación de dos o más recursos para crear un nuevo trabajo y obra derivada. Redistribute (redistribuir) indica la posibilidad de compartir y difundir los recursos sin restricciones. Por último, retain (retener) alude a la posibilidad de retener una copia del trabajo para su uso. (Wiley, 2014)

Estas 5R intentan remover aquellas barreras legales para el acceso y el uso de los recursos educativos, sin embargo, muchos autores realizan una observación en relación a la real apropiación en el manejo de los recursos educativos abiertos que refiere a las capacidades necesarias para ese manejo. En este sentido, Lane (2016) se cuestiona sobre los actores involucrados en los procesos educativos,

Por ejemplo, ¿tienen el conocimiento pedagógico y/o temático, las capacidades tecnológicas y las estructuras de apoyo para crear trabajos educativos, aprender de dichos trabajos o agregar nuevos conocimientos a esos trabajos? En particular, esto también plantea problemas sobre el conocimiento, las capacidades y las circunstancias de un alumno o maestro aislado en oposición a un equipo o comunidad, con muchas posibles restricciones sociales derivadas de sus circunstancias (Traducción propia).

Esta apreciación es muy pertinente en el contexto de esta investigación en el entendido de que se intenta reflexionar críticamente sobre los espacios de adquisición de competencias en los ámbitos educativos. Es innegable los beneficios que se derivan de la apertura en los

diferentes aspectos vinculados con la educación, pero ¿estamos acompañando esa apertura de espacios de formación en competencias en el manejo de la información y en el pensamiento crítico que permitan una real apropiación y adopción de dicha apertura? Son elementos sobre los que se debe trabajar y reflexionar.

En relación a los beneficios de la utilización de recursos educativos abiertos, algunos de los más mencionados son *“Reducir radicalmente los costes. Entregar mayor eficiencia de aprendizaje. Promover la mejora continua de la instrucción y el aprendizaje personalizado. Fomentar la traducción y localización de contenidos. Ofrecer igualdad de acceso al conocimiento para todos”* (Weller, et.al, 2017; Traducción propia). Destacándose a su vez, la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación y particularmente el crecimiento de los repositorios de recursos educativos abiertos como una estrategia fundamental para su desarrollo.

El papel que desempeñan los servicios de repositorios en la educación dependerá principalmente de si uno se centra en la creación o el uso de recursos. Desde el punto de vista de un creador de recursos de aprendizaje, los repositorios se pueden utilizar para difundir ampliamente estos recursos. Hay muchos factores que pueden motivar a individuos e instituciones a difundir recursos educativos abiertos, que incluyen promociones personales, proyectos financiados, cursos de exhibición (es decir, mercadeo) y un deseo filantrópico de hacer que los recursos estén más ampliamente disponibles para el bien general. Uno podría esperar que sea cual sea la motivación, debería llevar a un deseo de ver los recursos ampliamente difundidos. Los servicios que agregan metadatos y recursos de una serie de proveedores de REA pueden utilizarse para amplificar esta difusión. Hacer que la información y los recursos estén disponibles a través de una amplia gama de sitios y servicios que las personas usan regularmente mejora el proceso de descubrimiento porque no espera que los usuarios acudan a un sitio dedicado para encontrar contenido (Barker y Campbell, 2016; Traducción propia),

Es importante destacar el papel de los repositorios como estrategia para la difusión y recuperación de los recursos educativos abiertos. Lo que deriva en uno de los temas centrales a la hora de hablar de la inserción de los REA en las prácticas educativas y que tiene que ver con algunas dificultades a la hora de su desarrollo y adopción.

A pesar del consenso sobre los beneficios de este desarrollo hay algunos cuestionamientos que han limitado sus niveles de adopción. Los niveles de adopción a nivel mundial son variados y dependen de múltiples factores. Por ejemplo, la adopción de los recursos educativos abiertos en el norte difiere de la adopción lograda en el sur global, a su vez, las legislaciones y políticas públicas educativas a nivel de las naciones marcan diferencias en cuanto a la extensión del uso de estos recursos (Weller y de los Arcos, 2018).

Algunos cuestionamientos en relación al control de calidad de estos recursos representan otro de los factores que influyen en su desarrollo. La libertad de que cualquiera sea libre de crear, modificar y difundir recursos educativos abiertos es considerada por algunos como una amenaza a la calidad de los materiales educativos.

Las estructuras de los sistemas educativos, los recursos humanos que se destinan a trabajar sobre esto, el heterogéneo acceso a internet y la tensión en el uso de licencias libres son algunas de las otras dificultades para la adopción de los REA (Amiel y Soares, 2016)

Por otro lado ¿puede haber adopción de REA sin involucramiento docente? ¿Pueden incluirse REA en los ámbitos educativos si no se piensa en ellos desde las prácticas educativas?

Sobre esto, Rodríguez (2007 citado por Rodés, 2019) considera que *“El empoderamiento del profesorado como agente de creación de recursos didácticos ofrece oportunidades para que este se posicione como agente de innovación, reflexión y desarrollo del currículum”*. Es imprescindible que el docente se conciba a sí mismo como productor de recursos educativos a la vez que, los estudiantes, en el uso de estos también se transforman en potenciales productores.

El compromiso docente con la creación de recursos educativos debe, además, ir acompañado de políticas públicas educativas que favorezcan una adopción institucionalizada de esos REA, así como establecer incentivos para su creación y uso. (Rodés, et. al, 2017). Para esto, debe entenderse a los recursos dentro de las prácticas educativas en las cuales se emplean.

Los REA entonces, deben ser un reflejo del cambio del paradigma pedagógico y deben ser entendidos en tanto prácticas educativas abiertas (PEA) ya que no pueden separarse los recursos educativos del uso que se hace de estos en el marco de los procesos educativos. Sobre este punto Ehlers y Conole (2010, citado por Rodés, 2019) indican que debe tenerse en cuenta

la interacción entre las partes interesadas y los elementos de la organización. Según estos autores, las partes interesadas en crear, usar o apoyar el uso de REA pueden ser subdivididos entre los que participan en la creación y uso de REA y los que participan en aspectos de política y gestión de los REA: creadores (docentes, estudiantes), usuarios (docentes, estudiantes), administradores (proporcionan la infraestructura técnica y organizacional), responsables de políticas.

De esta apreciación se desprende que, es imprescindible que el docente se conciba como creador de recursos educativos y que los redimensione en el marco de sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, requiere de un compromiso institucional de todos los actores del ámbito educativo ya que todos se encuentran involucrados en el proceso de creación, uso y gestión de los mismos. Esto nos lleva a avanzar *“hacia una definición general en la que las PEA son el uso de REA con el objetivo de mejorar la calidad de procesos educativos y ambientes educativos innovadores”* (Rodés, 2019)

En definitiva, los recursos educativos abiertos representan todos aquellos contenidos y herramientas que se crean y/o utilizan con una finalidad educativa y que permiten su utilización, revisión y difusión sin restricciones de acuerdo a la filosofía del movimiento de educación abierta. Deben ser entendidos en el marco de prácticas educativas abiertas y de políticas educativas institucionales que promuevan la reflexión acerca de los modelos pedagógicos que se utilizan y que empoderen a los docentes y a los estudiantes como

participantes activos en la toma de decisiones sobre los recursos y herramientas aplicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que están inmersos.

3.3.3.4.2. Prácticas educativas abiertas

En el desarrollo de los apartados sobre educación abierta y recursos educativos abiertos se ha presentado a las prácticas educativas abiertas como un componente fundamental relacionado con ellos. Sin embargo ¿qué son las prácticas educativas abiertas y cuál es su impacto en el ámbito educativo?

La Open Educational Quality Initiative (OPAL) definió en un inicio a las prácticas educativas abiertas como aquellas prácticas que involucran la creación, reutilización y transformación de los recursos educativos abiertos con el objetivo de mejorar e innovar en el ámbito educativo (Betancourt, Celaya y Ramirez, 2014). Como esta, muchas otras definiciones se esbozaron, las cuales construían un concepto de práctica educativa abierta a partir de su relación con los recursos educativos abiertos. Sin embargo, el concepto fue complejizándose y ampliándose de tal manera que no estuviese únicamente restringido a las actividades que involucran los REA sino también a la práctica educativa en tanto procesos y actividades que realizan los estudiantes, pero también los docentes (Sarango-Lapo, Mena y Ramírez Montoya, 2015)

La misma OPAL brindó una nueva definición que ampliaba la propuesta realizada en primer lugar. Esta nueva conceptualización indica que las PAE son,

son un conjunto de actividades alrededor del diseño instruccional y la implementación de eventos y procesos que buscan apoyar el aprendizaje. Incluyen además la creación, el uso y resignificación de Recursos Educativos Abiertos y su adaptación a contextos específicos. Son documentados en un formato portable y disponibilizados públicamente. (OPAL, 2011 citado por Bailón y Rabajoli, 2014)

En la misma línea, Cronin (2018) indica que el término “open educational practices” *“describe prácticas que incluyen la creación, uso y reuso de los recursos educativos abiertos, así como pedagogías abiertas y el compartir abiertamente prácticas docentes”* (Traducción propia). Si bien también refiere a los recursos educativos abiertos incluye otros elementos como las pedagogías abiertas y las prácticas de enseñanza vinculadas con el compartir.

Beetham, Falconer, McGill y Littlejohn (2012 citado por Udas, Partridge y Stagg, 2016) incluyen además de los recursos educativos abiertos otros componentes de las prácticas educativas abiertas al definirlos como *“Las técnicas de enseñanza que se basan en tecnologías abiertas y recursos educativos abiertos de alta calidad (REA) para facilitar el aprendizaje colaborativo y flexible”* (Traducción propia).

Mover el enfoque desde una perspectiva orientada a los recursos educativos abiertos a una visión más amplia que incluya otras prácticas educativas no ha sido fortuito, sino que se relaciona con un aumento en la complejidad y la especificidad del campo de estudio que refiere a la educación abierta. A su vez, se considera que poner el foco de atención en las prácticas

educativas abiertas más allá de los recursos educativos abiertos aporta claridad al entendimiento de las implicancias del movimiento de educación abierta. Sobre este cambio de foco de atención, Conole y Ehlers (2010) indican que:

Existen varias razones por las cuales podría ser beneficioso cambiar el enfoque de atención de REA a PEA: 1. Si bien el trabajo de REA hasta la fecha se ha centrado en la disponibilidad y accesibilidad de los contenidos y recursos, PEA representa la práctica de crear el entorno educativo en el que son creados o utilizados; 2. Los REA se enfocan en gran medida en las preguntas sobre cómo los recursos pueden estar disponibles, en contraste, las PEA preguntan cómo se puede usar los REA en el contexto educativo. En cierto sentido, PEA significa poner a prueba los REA mediante la creación de actividades educativas, comentarios e interacción en torno a una pieza de material de aprendizaje abierto. Esto debe llevarse a cabo de una manera que permita elevar la calidad de las experiencias de aprendizaje. 3. Las prácticas educativas abiertas son prácticas donde lo abierto se refiere a abrir y ampliar el paradigma de los recursos y la educación basada en el contenido. La visión subyacente es lograr una situación en la que los recursos ya no sean el único foco, sino en el que las prácticas dentro de un dominio son el foco de la educación. No solo el conocimiento, sino la responsabilidad es el objetivo de tal visión educativa (Traducción propia).

En este sentido las prácticas educativas abiertas involucran todo el ámbito educativo y todos los actores que en él actúan. Las prácticas educativas tienen un rol fundamental ya que son las que crean los ambientes educativos y garantizan el componente abierto de la educación desde un punto de vista amplio que va más allá de la creación y uso de los REA. Para la toma de decisiones en este respecto es importante el involucramiento no solo de docentes y estudiantes sino también de los que deciden sobre las políticas educativas. Sobre estos actores en relación a las prácticas educativas abiertas Conole y Ehlers (2010) aseveran:

Estamos llamando a esas partes interesadas (stakeholders) la comunidad de gobierno de la práctica educativa abierta. Estos son aquellos actores que participan en prácticas educativas abiertas desde todas las perspectivas, ya sea el componente de formulación de políticas en el campo de la educación en el que se configuran e implementan políticas nacionales, regionales o locales (comunitarias) para estimular el uso de prácticas educativas abiertas, producción y distribución de materiales de aprendizaje, la gestión o administración de organizaciones educativas, la enseñanza o el suministro de entornos de aprendizaje, o el aprendizaje en entornos de aprendizaje en los que se utilizan recursos educativos abiertos para mejorar la calidad y el acceso al aprendizaje (Traducción propia).

Es decir, las prácticas educativas abiertas deben ser entendidas en cuanto generadoras de los ámbitos de educación abierta. Incluye las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la pedagogía abierta y los usos de las tecnologías abiertas y los recursos educativos abiertos con el objetivo de garantizar el acceso a la educación y empoderar a los estudiantes en la apropiación de sus procesos de aprendizaje y a los docentes en relación a la reconfiguración de su rol en un sistema educativo que se centra en los estudiantes.

Ahora bien, si decimos que las prácticas educativas abiertas van más allá de las prácticas en la creación y el uso de los recursos educativos abiertos ¿a qué referimos?, ¿qué otras actividades deben incluirse dentro de estas prácticas?

Pues existen otras prácticas educativas como la evaluación, la enseñanza, la planeación didáctica, el diseño curricular, la enseñanza y la gestión educativa que deberían ser consideradas a la hora de referir a las PEA y, en una visión circunscrita a las prácticas relacionadas con los REA, quedarían por fuera (Chiappe, 2012; Chiappe y Adame, 2018).

En este sentido, en relación a una concepción de las PEA desde una perspectiva más amplia es interesante el trabajo realizado por Martínez y Chiappe (2016). Éstos han realizado una investigación relacionada con la exploración de las prácticas educativas abiertas vinculadas a la enseñanza como un factor de innovación educativa y han identificado cinco prácticas educativas abiertas: enseñanza abierta, evaluación abierta, producción abierta de recursos educativos, planeación didáctica abierta y diseño curricular abierto. Sobre la enseñanza abierta, los autores indican que es,

un proceso de intercambio de saberes entre los actores del proceso educativo (profesor estudiante y estudiante-estudiante) que se puede realizar en cualquier momento y desde cualquier lugar, mediante el uso de herramientas informáticas de acceso libre, de forma asincrónica o sincrónica. Su característica abierta da la bienvenida a un tercer actor en el acto educativo: la comunidad, el mundo entero. La enseñanza abierta supone una ampliación de la educación formal hacia la informal en un ámbito de colaboración e interacción entre aprendices como pares interlocutores (Neill, 2009) se asocia con la orientación y construcción de Ambientes Personales de Aprendizaje por parte de los aprendices. (Martínez y Chiappe, 2016)

Así, la enseñanza abierta refiere a una práctica educativa abierta que busca la apertura en las relaciones y los intercambios existentes entre los actores del sistema educativo de tal manera que se generen comunidades educativas y se favorezca el desarrollo de los ambientes personales de aprendizaje. Por otro lado, definen la evaluación abierta del aprendizaje como,

el proceso de verificación y realimentación de los aprendizajes que se realiza de manera colaborativa, mediada por herramientas de libre acceso, en la cual los profesores producen o adaptan recursos evaluativos y los estudiantes adaptan y remezclan dichos recursos para efectos de generar para sí mismos una evaluación que responda a sus necesidades personales y de contexto (Martínez y Chiappe, 2016).

Desde esta propuesta de práctica educativa, los estudiantes se encuentran empoderados para decidir sobre la estructura, los tiempos y los medios para llevar adelante la evaluación al adaptar los recursos evaluativos que el profesor ha dispuesto a esos efectos. Mientras tanto, los docentes pueden trabajar sobre recursos educativos creados por otros profesores para generar nuevos instrumentos de evaluación.

La práctica educativa abierta que refiere a la producción abierta de recursos educativos es la que más se relaciona con la creación y el uso de recursos educativos abiertos, pero desde una visión más abarcativa. Esta práctica se define como el proceso que involucra el diseño y la elaboración de los recursos educativos de manera colaborativa a partir de los aportes, adaptaciones e insumos que cada uno de los participantes sume. De esta manera, incluye el diseño pedagógico o instruccional de ese recurso educativo; diseño que se realiza teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje, las características de su público objetivo y las

características del ambiente de aprendizaje en el cual se plantea su utilización. A su vez, se espera que exista una retroalimentación que permita ir mejorando ese recurso educativo abierto en función de la relación entre las necesidades de aprendizaje y el estudiante en combinación con las herramientas necesarias para su adopción.

La planeación didáctica abierta alude a incentivar la intervención de diferentes actores para su construcción, de tal manera que sea un ejercicio colaborativo. La planeación didáctica se entiende como el proceso a partir del cual se pautan las características y el desarrollo de una experiencia formativa teniendo en cuenta aspectos pedagógicos, tecnológicos, disciplinares y de contexto. Si bien siempre es atribuida como una responsabilidad docente, el ejercicio de hacer un planteo abierto de la planeación didáctica que se realiza con otros docentes u referentes educativos puede aportar a una construcción común y enriquecedora de la toma de decisiones (Martínez y Chiappe, 2016).

Por último, sobre el diseño curricular abierto, Martínez y Chiappe (2016) indican que es *“el proceso de construcción colaborativa de experiencias de aprendizaje, que permita la remezcla de sus componentes de modo que su resultado sea un mapa curricular que exprese una ruta de formación personalizada”*. Así,

Un mapa curricular debe dar cuenta de la articulación de núcleos temáticos involucrados, el desarrollo del proceso de formación, competencias a desarrollar y áreas de formación (Palés, 2006). A manera de ejemplo, el diseño curricular abierto debería permitir la formulación de objetivos adaptándolos a las necesidades del aprendiz, quien tendría la posibilidad de seleccionar los contenidos de aprendizaje en colaboración con docentes, otros estudiantes y otros actores interesados, quienes a su vez podrían sugerir actividades de aprendizaje, medios y materiales de trabajo. Lo anterior implica que dichos actores del proceso tengan acceso libre a las herramientas informáticas que soporten el proceso de diseño curricular abierto (Chiappe, 2012; Martínez y Chiappe, 2016).

Este planteo de Martínez y Chiappe (2016) resulta bastante somero y poco profundo, sin embargo, sirve para arrojar luz sobre la diversidad de prácticas dentro de los ámbitos educativos que pueden ser concebidas como prácticas educativas abiertas y que van más allá de la aplicación de políticas institucionales para el uso y la gestión de recursos educativos abiertos.

Las prácticas educativas abiertas entonces, son todas aquellas prácticas (acciones, actividades) llevadas a cabo por los docentes y los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran las diferentes dimensiones que hacen a un modelo sostenible de educación abierta (recursos educativos abiertos, pedagogías abiertas, tecnologías abiertas, trabajo colaborativo, licencias libres etc.) con la finalidad de reflexionar sobre estos procesos desde una perspectiva crítica y constructiva con énfasis en las necesidades de aprendizaje presentes en un ecosistema educativo determinado.

Así, la práctica de cualquier proceso en el marco de la trayectoria de enseñanza y aprendizaje puede ser concebida como una práctica educativa abierta en tanto sea abordada y

llevada a cabo desde la filosofía del movimiento de educación abierta. Resaltando a su vez que, si bien en sus inicios estuvieron supeditadas a la relación que tenían con los recursos educativos abiertos (diseño, creación, uso y difusión) su concepto se ha ido desarrollando y complejizando abarcando además prácticas educativas no relacionadas directamente con los materiales utilizados.

3.3.4. El rol de los diferentes actores en un modelo de educación abierta

Otro elemento importante a rescatar es la redefinición de los roles de los diferentes actores en un contexto de educación abierta. El desarrollo de prácticas educativas abiertas y de políticas educativas orientadas a un modelo de educación abierta impacta en las metodologías de enseñanza y de aprendizaje y por tanto redefine los roles del docente y del estudiante al crear nuevos ecosistemas de aprendizaje. Por esto, esta investigación analizará someramente el rol del estudiante, del docente y del profesional de la información en función de los cambios que conlleva un modelo de educación abierta y el impacto de las tecnologías como una herramienta importante en los procesos educativos.

3.3.4.1. El estudiante

Redefinir el rol del estudiante en la actualidad es imperioso en cualquier contexto educativo. El modelo educativo unidireccional docente-estudiante es sumamente cuestionado en cuanto refiere a un modelo pedagógico y didáctico poco efectivo en términos de resultados académicos y de desarrollo de competencias para el pensamiento crítico. Así, muchas investigaciones se han realizado en torno a estos debates, uno de ellos, llevado a cabo en el año 2002 por Merrill (citado por Valverde Berrocosa, 2014) identificó cinco principios fundamentales para la enseñanza en donde se recogen muchos de los cambios que ya a principios del siglo XXI se vislumbraban como consecuencia del desarrollo de la sociedad de la información. Estos principios son:

a) *Centrado en problemas*: el aprendizaje se promueve cuando los alumnos están implicados en la resolución de problemas del mundo real. Las actividades de aprendizaje no se enseñan aisladas, sino de manera contextualizada. b) *Activación*: el aprendizaje se promueve cuando el conocimiento previo es activado como base para el nuevo conocimiento. Una gran mayoría de procesos de enseñanza comienzan con representaciones abstractas para las que los estudiantes no tienen suficientes bases. Hay que partir de experiencias previas, y en su ausencia, provocarlas. c) *Demostración*: el aprendizaje se promueve cuando el nuevo conocimiento se demuestra al alumno. La enseñanza es más eficaz cuando, además de información, incluye un nivel de representación en el que la información se demuestra por medio de situaciones o casos específicos (ejemplificaciones). d) *Aplicación*: el aprendizaje se promueve cuando el nuevo conocimiento es aplicado por el estudiante. La mayoría de las teorías instruccionales defienden la aplicación del conocimiento y las competencias como una condición necesaria para un aprendizaje eficaz. e) *Integración*: el aprendizaje se promueve cuando el nuevo conocimiento se integra en el mundo del que aprende. La motivación real para un estudiante es el aprendizaje.

Esta investigación, de alguna manera, cuestiona el modelo instruccional tradicional posicionando al estudiante con un rol protagónico en relación a sus procesos de aprendizaje.

La concepción de enseñanza basada en problemas, la estimulación de la generación de conocimiento y su aplicación integrada a la vida cotidiana rompe con el modelo de enseñanza memorístico y lineal. De esta manera, *“los contextos de aprendizaje eficaces son aquellos que sitúan en el centro a los estudiantes (no al profesorado), el conocimiento (no a las asignaturas), la evaluación (no la calificación) y la comunidad educativa (no el centro educativo)”* (Valverde Berrocoso, 2014).

Así, uno de los debates en torno a la educación en general y de la educación abierta en particular es el lugar que ocupa el estudiante en el espacio de aprendizaje. Si bien se ha llegado a un consenso sobre el posicionamiento de un estudiante como protagonista y centro de los procesos educativos, aún se discute sobre qué implica y cómo se logra ese protagonismo.

En relación a qué implica, puede establecerse que refiere a un cambio en la concepción de las relaciones entre los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tendiendo a un modelo flexible, crítico, autorregulado y colaborativo en donde el estudiante es tomador de decisiones. En este sentido, la noción de comunidad educativa, de enfoque constructivista colaborativo y de autorregulación son centrales.

En contextos de educación abierta en donde se motiva el desarrollo de relaciones más horizontales y se utilizan tecnologías como herramientas que faciliten el acceso, la comunicación y el intercambio en clave educativa, conforman una comunidad educativa en la cual el vínculo pasa por la construcción colaborativa del conocimiento y de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no tanto por la comunicación y el relacionamiento dado por la presencialidad (Garrison, Anderson y Archer, 2010; Valverde Berrocoso, 2014). Las dinámicas de relacionamiento y de aprendizaje se hacen en base a la idea de comunidad y no de estudiantes aislados que deben cumplir con objetivos (calificaciones) para transitar por su trayectoria educativa.

Por otro lado, la idea de comunidad se encuentra muy relacionada con un enfoque colaborativo. El trabajo colaborativo es un elemento transversal en el desarrollo del movimiento de educación abierta. Uno de los indicadores claves en este tema es el desarrollo de los proyectos de escritura colaborativa en general y en particular el posicionamiento de la escritura colaborativa como una actividad académica-escolar.

Para entender la dimensión de este elemento es relevante referir nuevamente a Vygotsky (1979) quién señaló que, *“como herramienta cultural, el lenguaje permite compartir información y desarrollar el conocimiento entre los miembros de una comunidad; como herramienta psicológica promueve la organización y reconstrucción del pensamiento de manera individual”* (citado por Guzmán Tinajero y Rojas-Drummond, 2012). Es por esto que, los procesos de escritura siempre han sido un factor de particular atención dentro de los procesos de aprendizaje.

Durante mucho tiempo los modelos de composición escrita que dominaron los ámbitos educativos fueron los autónomos, es decir, aquellos que entendían a la escritura como un

conjunto de habilidades descontextualizadas, vistas desde una perspectiva cognoscitiva que *“explicaba el uso de la lengua escrita como un proceso poco relacionado con las condiciones sociales de producción”* (Hayes y Flower, 1981 citado por Guzmán Tinajero y Rojas-Drummond, 2012). Sin embargo, esta perspectiva ha perdido fuerza en contraposición con los modelos ideológicos de la escritura que conciben a ésta como una práctica social contextualizada.

En este contexto, nace la noción de escritura colaborativa como un síntoma del nacimiento de una cultura participativa y de convergencia (Jenkins, 2008). Refiere a un proceso de escritura en equipo, simultáneo y dialógico en donde los integrantes del equipo deben compartir e integrar sus ideas a partir de un análisis crítico. Este tipo de escritura posiciona al estudiante dentro de la comunidad educativa en relación directa con sus pares y no de forma aislada. Se utiliza la herramienta de escritura colaborativa desde una perspectiva pedagógica y didáctica que estimula el trabajo en equipo y el pensamiento no lineal, en donde los conocimientos y aprendizajes se construyen de manera colectiva y procesual.

Mucho se ha estudiado sobre los beneficios de la escritura colaborativa dentro de los contextos educativos. Guzmán Tinajero y Rojas-Drummond (2012) sobre esto indican que:

La escritura colaborativa tiene muchas ventajas, ya que cuando se trabaja de manera coordinada se pueden hacer explícitas ideas que de otra manera no se harían, promoviéndose una “forma social de pensar” que invita a la reflexión conjunta (Mercer y Littleton, 2007)... cuando tienen oportunidad de trabajar en equipo y practicar estilos constructivos de comunicación, producen textos con mayor coherencia y cohesión, redactan ideas más creativas y emplean un mayor repertorio lingüístico, que aquellos textos redactados de forma individual.

En concordancia con esto, Quagliata (2015) considera que la escritura colaborativa:

facilita el intercambio dialógico entre los miembros de los grupos, fomenta un mayor compromiso con la tarea ya que muchas de las actividades pueden realizarse en el aula “ampliada”, promueve el desarrollo de competencias propias del proceso de escritura (la búsqueda y selección de la información, producción del texto y el paratexto, edición y publicación) teniendo en cuenta el carácter recursivo del proceso.

En este sentido, el estudiante asume un rol que lo posiciona dentro de una comunidad centrada en la cultura participativa, en donde los procesos educativos son situados y contextualizados y se nutren del trabajo con el otro.

A su vez, esto se relaciona con otro de los elementos mencionados sobre el rol del estudiante en contextos de educación abierta que refieren a la autorregulación. Si bien este es un elemento presente en cualquier modelo educativo, en un modelo de educación abierta la flexibilidad y horizontalidad de los procesos educativos requieren de una autorregulación mayor por parte de los estudiantes que tienen mayor incidencia en dichos procesos. Según Arias Soto y González Gutiérrez (2019) cuando un estudiante desarrolla estrategias de autorregulación de sus procesos de aprendizaje está más motivado para transitar su trayectoria educativa en cuando se siente integrado e influyente sobre dicha trayectoria.

Ahora bien, hasta aquí se expuso que implica que el estudiante asuma un rol protagónico en un modelo de educación abierta, sin embargo, ¿cómo asumen y se apropian de este rol los estudiantes? ¿cómo adoptan una postura participativa y de trabajo colaborativo en comunidad? ¿de qué manera toman decisiones sobre un contexto educativo que los habilita en cuanto ambiente educativo flexible y con mayores niveles de autorregulación?

Estas preguntas se responden analizando el cómo asumen un rol central en los procesos de aprendizaje. Ese cómo se relaciona directamente con las competencias que deben desarrollar los estudiantes en los nuevos ecosistemas educativos. Competencias vinculadas al manejo de información, al manejo de las tecnologías, al pensamiento crítico, a la construcción de conocimiento.

Sobre esto, Arrieta y Montes (2011) desarrollan un conjunto de competencias educativas necesarias para que los estudiantes desarrollen sus procesos educativos pensados, desde una perspectiva educativa con uso de tecnologías. Las competencias se agrupan en las siguientes seis categorías:

1. Creatividad e Innovación Los estudiantes demuestran el pensamiento creativo, construyen conocimiento y desarrollan productos y procesos innovadores utilizando tecnología.
2. Comunicación y Colaboración Los estudiantes utilizan medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar en colaboración, incluyendo la distancia, para apoyar el aprendizaje individual y contribuir al aprendizaje de otros; interactúan, colaboran y publican con compañeros, expertos u otras personas que emplean una variedad de entornos digitales y medios de comunicación.; Comunican información e ideas con eficacia a las audiencias múltiples, usando una variedad de medios y formatos.; Desarrollan la comprensión cultural y una conciencia global mediante la participación con personas de otras culturas.
3. La investigación y la fluidez de información Los estudiantes aplican herramientas digitales para obtener, evaluar y utilizar la información.
4. El pensamiento crítico o, solución de problemas y toma de decisiones. Los estudiantes utilizan habilidades de pensamiento crítica o para planificar y realizar investigaciones, administrar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones informadas usando herramientas apropiadas y recursos digitales.
5. Ciudadanía Digital Los estudiantes entienden los asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el comportamiento de la tecnología y las prácticas legales y éticas.
6. Operaciones de Tecnología y Conceptos Los estudiantes demuestran una sólida comprensión de los conceptos de tecnología, sistemas y operaciones.

Estas competencias evidencian en gran medida los factores que intervienen en el cómo los estudiantes pueden ser protagonistas de sus procesos educativos. Si bien están descriptas en función de las tecnologías esto refiere al impacto que han tenido éstas en las prácticas educativas de los estudiantes. Sin embargo, podrían categorizarse como competencias en el manejo de la información, de la tecnología y de la comunicación de la información, ya que evidencian las nuevas formas que enfrentan los estudiantes de interactuar con la información y por tanto de aprender. Así,

Todo lo anterior ha llevado a que los estudiantes establezcan nuevas formas de interactuar con la información, lo cual han generado cambios en la forma cómo se aprende. (COX *et al.*, 2003), señalan que los cambios pedagógicos que se han generado van desde una visión de actividades discretas y complementarias en la enseñanza y el

aprendizaje hacia una comprensión de que la enseñanza y el aprendizaje son aspectos interdependientes de una actividad; desde una estructura secuencial hacia una estructura orgánica de experiencias de aprendizaje; desde un aprendizaje individualizado a un aprendizaje comunicativo; desde una visión del papel del profesor como un organizador de experiencias de aprendizaje, a una como un creador de experiencias de aprendizaje de calidad; desde una visión en donde el contexto de aprendizaje sólo se circunscribe al salón de clase controlado por el profesor a una visión en donde el contexto de aprendizaje está inmerso en el contexto cultural educativo basado en el apoyo interactivo de todos; desde una perspectiva en donde la tecnología se concibe como una herramienta o un tutor a una en donde ésta hace parte de un proceso interactivo complejo con los estudiantes en donde éstos en algunos momentos generan ideas; en otros, facilitan recursos para investigar o apoyar procesos creativos. (Arrieta y Montes, 2011)

De esta manera, se puede considerar que, el rol del estudiante en los nuevos ecosistemas educativos y en particular en contextos de educación abierta se ha visto sumamente modificado, dejando de ser sujeto pasivo de las trayectorias educativas para posicionarse como agente con injerencia y toma de decisiones sobre estas. El protagonismo del estudiante en un modelo educativo que busca ser centrado en él implica el desarrollo de comunidades educativas basadas en la horizontalidad de las relaciones educativas y en el trabajo colaborativo y participativo. Elementos que se logran a partir del desarrollo de un equilibrio entre la flexibilidad y la autorregulación, así como del desarrollo de competencias informacionales, digitales y comunicacionales para una toma de decisiones.

A su vez, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en esta mudanza de rol es notoria en cuanto representan herramientas altamente presentes en las prácticas educativas de los estudiantes y que pueden adquirir suma importancia para su desarrollo.

3.3.4.2. El docente

El rol de los docentes también se encuentra en discusión. La formación de éstos en materia de pedagogía, didáctica y competencias digitales se encuentra en debate en cuanto se entiende que debe acompañarse con muchos de los cambios que atraviesan los sistemas educativos en la actualidad. Toma nuevamente un rol muy importante el impacto de las tecnologías, pero no únicamente sino también la redefinición de las funciones y los objetivos de los sistemas educativos en tanto no se espera de ellos solo la contribución al proceso de socialización sino también la formación de ciudadanos críticos y autónomos en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

En la actualidad se encuentra bastante extendida la aceptación de las tecnologías como herramientas para el desarrollo de actividades educativas, sin embargo, la discusión sobre los modelos pedagógicos y la innovación pedagógica en contextos educativos flexibles, participativos y colaborativos, como el de educación abierta, aún se encuentra en escena de debate y se relaciona directamente con el rol docente en estos contextos (Bailón y Rabalaji, 2014).

Esto nos indica que la redefinición del rol docente puede entenderse desde dos perspectivas. Por un lado, la función que cumple el docente en contextos de educación abierta y las herramientas pedagógicas y didácticas que emplea en estos escenarios y por el otro, el vínculo del docente con las tecnologías y sus usos en los procesos de enseñanza.

Sobre la primera de las perspectivas, lo primero a destacar es el cambio en la función docente desde un rol de profesor transmisor de conocimiento a uno de mediador y facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pasa a ser un organizador del aprendizaje que guía al estudiante con estrategias, herramientas y contenidos que le son útiles para desarrollar sus competencias y aprendizajes (Vega Álvarez, 2011; Solórzano y García, 2016).

Este cambio en el rol docente tiene que ver con la identidad profesional del docente que lo interpela como constructor del currículo (materiales, prácticas educativas, metodologías de evaluación, etc.) y que reflexiona y cuestiona su actividad. (Rodríguez, 2007 citado por Rodés, 2019). En este sentido, el profesor adquiere una identidad profesional compleja y comprendida por varios perfiles, como ser:

(a) creadores y difusores de contenidos para el aprendizaje; (b) tutores y asesores para la comprensión de conceptos y procesos, la significatividad de los aprendizajes y la aplicación del conocimiento a la práctica; (c) evaluadores para el aprendizaje de los estudiantes; (d) orientadores para guiar y facilitar la consecución de los objetivos formativos en programas académicos; (e) certificadores de competencias a través del reconocimiento de todo tipo de credenciales (Rasmussen, 2013 citado por Valverde Berrocosa, 2014)

Atender todos estos perfiles le exige al docente una formación continua y el desarrollo de habilidades y conocimientos vinculados a cuestiones técnicas y tecnológicas, al acceso a la información, al procesamiento y uso de información para su comunicación, a la creación de contenidos, a la seguridad en contextos digitales, al trabajo colaborativo y a la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales. (Peñalva-Vélez, Napal Fraile y Mendioroz Lacambra, 2018).

Una postura que expresa claramente estos cambios en el rol docente es la propuesta por Cronin (2018) quien a partir de la noción de prácticas educativas abierta para la enseñanza introduce la idea de los educadores abiertos (open educators). Si bien se vincula este concepto con la adopción por parte de los docentes de prácticas educativas abiertas y de recursos educativos abiertos, se considera que es un concepto que puede representar los cambios que se esperan de los docentes en contextos de educación abierta desde un docente tradicional a un educador abierto.

Por otro lado, entender el rol docente en contextos de aprendizaje centrado en el estudiante implica redefinir las responsabilidades del profesor en función de su relación con el estudiante. Sobre esto, Laurillar ya en el 2002 refería a las nuevas responsabilidades del rol docente agrupadas en cuatro estrategias docentes:

a) Narrativa: las concepciones del profesor sobre el objeto de conocimiento deben estar siempre accesible al estudiante y viceversa; el docente debe alcanzar un acuerdo con sus estudiantes acerca de las metas de aprendizaje; el profesor debe promover un entorno de enseñanza abierto al debate, de manera que el estudiante pueda generar y recibir feedback sobre el contenido del aprendizaje. b) Adaptativa: el docente tiene la responsabilidad de utilizar las relaciones entre sus propios conceptos y los del estudiante para definir el enfoque de las tareas más adecuado para propiciar el diálogo continuo; el estudiante tiene la responsabilidad de usar el feedback sobre su trabajo académico y relacionarlo con su marco conceptual. c) Interactiva: el profesor debe proporcionar un entorno de aprendizaje dentro del cual el estudiante pueda actuar, generar y recibir feedback sobre las tareas orientadas a la consecución de una meta; el docente debe proporcionar una retroalimentación significativa sobre las acciones del alumno que estén relacionadas con los objetivos de aprendizaje. d) Reflexiva: el profesor debe apoyar el proceso a través del cual el estudiante enlaza el feedback recibido con los objetivos de cada tarea y con las metas finales del proceso de aprendizaje. (citado por Valverde Berrocso, 2014)

Este análisis, a pesar de haber sido planteado hace ya más de una década no pierde vigencia ya que reflexiona críticamente en relación a las prácticas tradicionalmente hegemónicas de los docentes en clave de integración del estudiante y de construcción conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto nos lleva a la segunda perspectiva del rol docente en contextos de educación abierta y tiene que ver con su relación con las tecnologías de la información y la comunicación y con como este las integra a sus procesos de enseñanza. Esto es el centro de otro de los debates más relevantes en el seno de la educación abierta y es el nivel de apropiación por parte de los docentes de las tecnologías. Sobre esto, Bailón y Rabajoli (2014) indican,

Mucho se habla de la apropiación por parte de docentes de la tecnología, este es un proceso y está relacionado con diversos factores. En general, para cualquier difusión de una innovación educativa que quiera realizarse se sabe que es necesario contar con una “masa crítica” que se involucre. Asegurar una adopción implica el empoderamiento por parte de los docentes. Para llegar a ello, es necesario transitar por diferentes etapas de apropiación del uso de la tecnología, implica también saber el grado de competencia y disposición que cada docente tiene, para brindar un acompañamiento personalizado, para diagnosticar las necesidades de capacitación adecuada y para permitir que cada docente pueda reconocerse, autoevaluarse.

De esta manera, vinculan la apropiación de la tecnología por parte de los docentes con la estimulación de una masa crítica que trabaje sobre la innovación educativa y que empodere a los docentes en su uso para una adopción real en el desarrollo de sus currículums. A su vez, los autores consideran que para que esa apropiación y empoderamiento de la innovación educativa tenga lugar debe:

considerarse la formación y acompañamiento docente, conectividad, mantenimiento de software y desarrollo de hardware, creación y difusión de recursos digitales educativos, investigaciones evaluativas de la práctica y del impacto en la comunidad, en suma: generación de conocimiento; *Incluir dentro de la formación docentes competencias específicas y tareas que incorporen las TIC* en su práctica de aula cotidiana, conectando explícitamente estas prácticas con la visión global de las

políticas educativas “estratégicas”. O sea, que creemos que la integración es exitosa cuando los docentes tienen un rol protagónico en la creación de un plan de acción, lo que les da la oportunidad de reflexionar sobre el uso educativo de las tecnologías y les permite encontrar el significado de “cómo” y “por qué” pueden usarlas en sus prácticas de aula; *Dar oportunidades de *crear, compartir y comunicar* información, conocimientos y experiencias (Bailón y Rabajoli, 2014).

Todo esto, sin duda, refiere a la alfabetización pedagógica de las TIC y su relación con las prácticas educativas a partir de una reflexión de la práctica docente y del desarrollo del currículo o currículum desde una perspectiva cultural en cuanto el currículo desarrollado por el docente debe entenderse como un producto cultural para las nuevas generaciones. No basta con usar los recursos TIC o acceder a la información y comunicación mediante su uso para enseñar, pedagógicamente se trata de acceder a los códigos culturales de los saberes expresados en el currículo escolar mediante prácticas didácticas con TIC. (Sandoval, Rodríguez y Maldonado, 2017; Díaz-Barriga, 2013).

En este sentido es también interesante referir al concepto de currículum oculto que se encuentra muy vinculado a los temas de educación abierta; el currículum oculto de los recursos educativos abiertos, de las prácticas educativas abiertas o de la educación abierta en general. El currículum refiere a los aspectos y principios pedagógicos y didácticos que el profesor evidencia explícitamente para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, hay elementos tácitos que no se encuentran explicitados y es allí en donde encontramos la noción de currículum oculto. Este representa el conjunto de “*valores, normas, actitudes, sentimientos, costumbres... que se expresan en un determinado uso de los espacios, los tiempos, el lenguaje, las relaciones y las estructuras organizativas ... la enseñanza tácita, que no se evidencia y se mantiene latente, sustentando el modelo social hegemónico*” (Acuña, 1995). Este concepto de currículum oculto tiene un papel fundamental cuando se discuten cambios en el sistema de actitudes, valores e intervenciones educativas como factor de cambio social (Acuña, 1995); esta idea adquiere un especial interés en un modelo de educación abierta que pretende la innovación o la intervención educativa. Rodés (2019) ha abordado este tema del currículum oculto de los REA de manera muy clara, refiriendo a esos componentes que hacen a las prácticas educativas con REA, pero también con tecnologías educativas, etc. que no son visibles, sino que subyacen dichas prácticas. Esto se relaciona a su vez con el rol docente en contextos de educación abierta al exigir el descubrimiento de ese currículum oculto para una mejor adopción de las prácticas y los recursos educativos abiertos.

Más allá de todo lo expuesto hasta aquí y a pesar de reconocerse un cambio en la matriz educativa en donde el rol docente muda de una función de transmisión de contenido a una visión más horizontal de guía, facilitador y mediador en donde las tecnologías tienen un impacto importante en el desarrollo de las prácticas educativas, dentro del movimiento de educación abierta, la adopción de las prácticas educativas abiertas, los recursos educativos abiertos y demás componentes de este modelo educativo por parte de los docentes en la redefinición de su rol, es crucial para que sea viable y fructífero el modelo educativo. Claramente, las dificultades o diferentes niveles de adopción en este respecto representan uno de los temas más importante a trabajar en el marco de la aplicación de modelos educativos más

abiertos. Sobre esto y volviendo a la noción de educadores abiertos, Cronin (2018) indica a partir de un estudio realizado que,

Los resultados del estudio indicaron poco uso intencional de REA y uso relativamente bajo de OEP. Las cuatro dimensiones compartidas por los educadores abiertos fueron: (i) equilibrar la privacidad y la apertura, (ii) desarrollar alfabetizaciones digitales, (iii) valorar el aprendizaje social y (iv) desafiar las expectativas del rol de la enseñanza tradicional. Se encontró que el uso de OEP por parte del personal académico era complejo, personal, contextual y continuamente negociado. El estudio se suma a un creciente trabajo sobre prácticas educativas abiertas y también proporciona evidencia para los formuladores de políticas y profesionales que defienden enfoques críticos y específicos del contexto para la educación abierta (Traducción propia).

Para concluir, el rol docente se encuentra en momentos de reconfiguración y redefinición como consecuencia de los cambios que se están suscitando en los sistemas educativos a partir de las políticas educativas de incorporación de las tecnologías en las aulas, pero no únicamente sino también a partir de un repensar del acceso a la educación en el contexto de la sociedad de la información. En este sentido, el movimiento de educación abierta como modelo educativo que persigue disminuir las barreras que existen entre la educación y los ciudadanos interpela el rol del docente al requerir de él un modelo de docente abierto que se posicione como un facilitador y mediador entre el estudiante y sus procesos educativos a partir de la aplicación de prácticas educativas abiertas, de la utilización de recursos educativos abiertos y de la aplicación de tecnologías abiertas en sus prácticas pedagógicas y didácticas en clave de reflexión crítica sobre el currículum que desarrolla.

3.3.4.3. El profesional de la información y las unidades de información

Por último, en relación al rol de los diferentes actores en contextos de educación abierta es menester mencionar brevemente qué papel juega el profesional de la información y las unidades de información. Para esto, se divide el análisis en tres aspectos: el rol del profesional de la información como educador; el rol del profesional de la información como gestor de contenidos, información y conocimiento y la redefinición de las unidades de información en contextos de educación abierta.

En primer lugar, el bibliotecólogo que se desempeña en contextos educativos debe desarrollar un perfil como educador e integrarse a los planes educativos de la institución de enseñanza, preferiblemente trabajando en conjunto con los docentes para que éstos integren propuestas de los profesionales de la información en el diseño de sus currículums (Garduño Magaña, 2016; Sant-Geronikolou, 2013).

Este perfil se relaciona directamente con la responsabilidad de los bibliotecólogos en la alfabetización en información de los estudiantes y los docentes. Este es uno de los principales retos de la bibliotecología en el siglo XXI y toma particular relevancia en contextos de educación abierta. Participar en la construcción y el desarrollo de habilidades en el manejo de información, digitales y de conocimientos de normativa en derechos de autor que rige las prácticas educativas es de suma relevancia para los procesos educativos. La modalidad de

trabajo sobre estos elementos dependerá de la modalidad de cursado de los estudiantes (presencial, semipresencial o a distancia) pero en cualquiera de los escenarios los profesionales de la información deben desarrollar programas de formación en competencias informacionales para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sobre esto, Cordeiro, Mancilla, Reyes y Lara (2016) indican que,

Con la aparición de las TIC, el volumen actual de información, así como la difusión del conocimiento, se hacen cada vez mayor, favoreciendo la democratización del acceso a la información y la generación de conocimiento, demandando de nuevas habilidades en los usuarios para saber buscar, localizar y utilizar un gran número de fuentes de información, tornándose imperativo saber determinar las mejores fuentes y evaluar los contenidos. La disponibilidad de variados recursos de información digital, como las bases de datos bibliográficos representan nuevos y complejos retos, ya que los usuarios deben tener las competencias para saber buscar y recuperar los documentos electrónicos que se encuentran almacenados de la forma más ágil y efectiva posible. En este sentido, resulta fundamental la labor formativa del Bibliotecólogo como un educador en información. Se ha comprobado que, para educar sobre el tema Alfabetización Informacional, es necesario contar con ambientes educativos facilitadores de los procesos de aprendizajes, usando - además del ambiente físico de una biblioteca - otras opciones de recursos o instancias disponibles para educar entorno a la información, tales como las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Así, los bibliotecólogos, también deben asumir un rol de agentes de cambio e innovación educativa impulsando servicios que promuevan en los estudiantes el aprendizaje autónomo en materia informacional *“en donde la búsqueda, acceso, uso y evaluación de la información sean acciones cotidianas para desarrollar el pensamiento crítico, la construcción de nuevos conocimientos y el logro de sus aprendizajes.”* (Cordeiro, et. al, 2016).

Por otro lado, otro de los roles fundamentales que debe asumir el profesional de la información en contextos de educación en general y en particular en contexto de educación con uso de tecnologías y educación abierta es el de curador de contenidos y gestor de información y conocimiento.

El desarrollo de comunidades de aprendizaje, de repositorios de recursos educativos abiertos y de entornos virtuales de aprendizaje exige del profesional de la información un papel en materia de organización del conocimiento, curación de contenidos y gestión de información en contextos virtuales (Guallar, 2016; Parra Valero, 2016). Particularmente el rol de curador de contenidos ya es recogido en la bibliografía como un nuevo agente en modelos de educación abierta. El curador de contenidos es *“aquel profesional que se encarga de la búsqueda, agrupación y organización de información que será compartida externa e internamente, sirviendo de intermediario crítico, ya que discernirá según la importancia de los datos”* (Parra Valero, 2016). Según este mismo autor, *“esta nueva figura cobra especial importancia en los cursos de formación abierta, especialmente en los conocidos como MOOCs o Massive Open Online Courses donde desempeñan una función de dinamizadores de los contenidos compartidos por los alumnos.”*

Si bien no ha sido muy trabajada la relación entre el bibliotecólogo como curador de contenidos, gestor de información y conocimiento y el modelo de educación abierta, se considera en esta investigación que, como resultado del exponencial crecimiento de la información, del big data y de los recursos educativos abiertos será imprescindible tener en cuenta esta figura para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Relacionado con esto último, el papel del bibliotecólogo como referencista también es para destacar. El trabajo de referencia en línea se posiciona como otro de los servicios ineludibles de un bibliotecólogo en apoyo al proceso de desarrollo del currículo por parte de los docentes y de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Los servicios de referencia virtual y de asistencia bibliográfica refieren al trabajo profesional de búsqueda y selección de recursos de información en respuesta a una solicitud de información formal, específica mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación y *“constituyen un medio apropiado para facilitar el trabajo de investigación de estudiantes de diferentes niveles académicos, sobre todo, cuando el tiempo disponible es escaso y se requiere de la experiencia de referencistas y expertos en los temas para la rápida localización de la literatura necesaria”* (Santovenia Díaz y Cañedo Andalia, 2006). Este servicio se brinda en contextos educativos tradicionales en donde existe el espacio físico biblioteca, sin embargo, en ambientes de educación abierta asumen un rol de mayor relevancia en cuanto el desarrollo de recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, acceso abierto a las publicaciones académicas y datos abiertos favorecen el intercambio y el libre flujo de la información.

Por último, pero sumamente relacionado con todo lo anterior es el papel de las bibliotecas en contextos de educación abierta. Mucho se debate sobre esto, ¿para qué sirven las bibliotecas en una sociedad donde la información disponible en internet crece exponencialmente?, ¿existen las bibliotecas en contextos de educación abierta mediada por tecnologías?, ¿cómo puede participar la biblioteca en procesos educativos altamente mediados por las tecnologías de la información y la comunicación?

Pues la respuesta a estas preguntas trae aparejada la redefinición del espacio y las funciones de la biblioteca en ámbitos educativos. En este sentido la literatura especializada sobre la temática aboga por un cambio desde la biblioteca híbrida hacia la biblioteca digital educativa (Marzal, 2008). En los hechos estos dos modelos coexisten en la actualidad, presentándose tanto bibliotecas híbridas (colecciones virtuales e impresas) como bibliotecas digitales educativas (colecciones digitales seleccionadas de acuerdo a su pertinencia con los procesos educativos y el diseño del currículo), sin embargo, es claro que, ambas engloban este nuevo papel de la biblioteca como gestora de contenidos cuyo acceso puede ser físico o totalmente digital para su uso educativo (Ferguson, 2017). A su vez, en un contexto de educación abierta, en el cual la creación, el uso y la difusión de los recursos educativos abiertos es un tema central, la biblioteca digital (que puede o no contar con espacio físico y que puede estar integrada a plataformas educativas o contar con plataformas independientes) asume un nuevo rol y será tarea de los profesionales de la información impulsar su integración en estos momentos de cambios.

3.3.5. Educación abierta y derechos humanos

Como último elemento a destacar en la construcción crítica de este marco conceptual para abordar la alfabetización en información y la educación abierta, se retoma el vínculo entre la educación abierta y los derechos humanos. Si bien esto ya fue mencionado en el análisis teórico de este tema en apartados anteriores, se retoma aquí de manera breve para establecer algunos de los elementos que se toman del movimiento de educación abierta para referir a él como facilitador del acceso a la educación en tanto derecho humano.

La educación, como se expuso anteriormente, es reconocida como un derecho humano fundamental para el desarrollo de los individuos, no obstante esto, muchas personas alrededor del mundo carecen de oportunidades para acceder a educación de calidad. En este sentido, la educación abierta con sus iniciativas de recursos educativos abiertos, tecnologías abiertas, software libre y prácticas educativas abiertas forma parte de los diversos intentos que se realizan para democratizar la educación (Blessinger y Bliss, 2016). En la Cape Town Declaration Open Education (Open Society Foundation y Shuttleworth Foundation, 2007) se expresa que,

Estamos al borde de una revolución global en la enseñanza y el aprendizaje. Los educadores de todo el mundo están desarrollando una gran cantidad de recursos educativos en Internet, abiertos y gratuitos para que todos los puedan usar. Estos educadores están creando un mundo donde cada persona en la tierra puede acceder y contribuir a la suma de todo el conocimiento humano. También están plantando las semillas de una nueva pedagogía en la que los educadores y los educandos crean, configuran y evolucionan el conocimiento juntos, profundizando sus habilidades y comprensión a medida que avanzan (Traducción propia).

Esta declaración intenta rescatar la filosofía de lo abierto en cuanto facilitadora del acceso y del desarrollo del conocimiento individual y colectivo. De esta manera, la educación abierta esta *“Diseñada para el acceso, la agencia, la propiedad, la participación y la experiencia, la educación abierta tiene el potencial de convertirse en un gran ecualizador global, brindando a las personas de todo el mundo la oportunidad de ejercer este derecho humano básico”* (Blessinger y Bliss, 2016; Traducción propia)

Se construye la educación abierta sobre la creencia de que cualquiera debe tener la libertad de usar, adaptar, mejorar y difundir recursos educativos sin ninguna restricción. Así, estos materiales se comparten bajo la premisa de que, de esa manera, la educación será más accesible, efectiva y libre (Lane, 2016; Ossiannilsson, Altinay y Fahriye Altinay, 2016; Gaskell, 2019)

De esta manera, la relación entre la educación abierta y el acceso a la educación como derecho humano se encuentra presente desde el momento mismo del nacimiento de este movimiento. Sin embargo, ¿la aplicación de un modelo de educación abierta es suficiente para garantizar el acceso a la educación? La respuesta seguramente sea que no, no es suficiente. No obstante, el desarrollo de políticas públicas educativas que democratizen el acceso a la información y al conocimiento con políticas nacionales de acceso abierto, datos abiertos y

desarrollo de recursos educativos abiertos, la utilización crítica y reflexiva de tecnologías abiertas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la utilización de software y licencias libres y la formación docente para el desarrollo de un currículum basado en prácticas educativas abiertas puede ser un factor de influencia a la hora de garantizar el acceso a la educación en cuanto derecho humano imprescindible para el desarrollo de cualquier individuo y para la construcción de una sociedad crítica, reflexiva y participativa.

Capítulo 4. Profundización del abordaje a partir de categorías de análisis

Como se expresa en el capítulo Diseño de la investigación-Estrategia metodológica, además de los insumos aportados por la construcción del marco conceptual, la realización de 14 entrevistas a informantes calificados representa la segunda técnica de recolección de información. Esta fuente es de gran valor para la profundización del análisis de los temas involucrados en la investigación.

En este sentido, a partir del marco teórico elaborado y de los aportes de los entrevistados se construyen 5 categorías de análisis que permiten ahondar en el análisis crítico en relación al vínculo entre la alfabetización en información y la educación abierta. Las categorías de análisis se establecen tomando elementos de la teoría y emergentes que aportaron los entrevistados.

De esta manera, en el presente capítulo se presentan la discusión a la luz de los resultados de cada una de las categorías.

Cabe aclarar que, para respetar en anonimato de los entrevistados, se les atribuyó la denominación informante calificado seguido de un número que corresponde al orden de aparición en la presente discusión, así se encuentra desde el informante calificado 1 al informante calificado 14.

4.1. Relación entre la alfabetización en información y la educación abierta. Aspectos vinculantes

La primera categoría de análisis que se presenta en el marco de este capítulo de discusión busca evidenciar cuál es la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta y cuáles son los principales aspectos que las vinculan. Para dar cuenta de este vínculo y para favorecer su entendimiento, se presenta la discusión y los resultados de análisis siguiendo la misma línea discursiva que el marco conceptual de la investigación.

Para comenzar el análisis, es ineludible retomar el concepto de sociedad de la información y el rol de la información y las necesidades educativas e informacionales en ese contexto para abordar temáticas como alfabetización en información, educación en general y en particular educación abierta. Como se mencionó en el capítulo de desarrollo teórico, se entiende de suma importancia la conceptualización de la sociedad de la información en tanto es el momento histórico y social desde el cual se abordan las temáticas centrales de la investigación.

Así, los inicios del uso del término “sociedad de la información” se remontan a la década del 60 del siglo XX (Valenti Lopez, 2002) y aluden a un cambio desde la sociedad industrial a una sociedad en donde se dan cambios radicales en los procesos económicos y sociales que pasan a estar centralizados y transversalizados por los procesos informacionales y por la gestión de información mediada por las tecnologías de la información y la comunicación.

Sobre las características de esta sociedad Bernhard (2002) indica que, las que predominan son:

El crecimiento exponencial de la información disponible y accesible en cualquier formato; una información cada vez más heterogénea cuya autenticidad, validez y credibilidad han de ser establecidas continuamente; una economía fuertemente basada en actividades de servicio y apelando a tecnologías en rápido desarrollo; la necesidad de que cada persona adquiera y desarrolle aptitudes transferibles y utilizables a lo largo de toda la vida, así como que aprenda a aprender en una perspectiva de solución de problemas; la necesidad absoluta de estar al tanto de los desarrollos más recientes para las actividades de investigación; la demanda de los empleadores que quieren contratar a personas capaces de dominar las tecnologías, de buscar la información en las fuentes electrónicas e Internet, y de evaluarla, de gestionar la información interna y externa; la evolución hacia una pedagogía activa centrada en el estudiante, basada en los recursos y en la solución de problemas; el impacto de la formación en el uso de la información sobre la continuidad en los estudios y el éxito escolar.

Esta definición destaca las ideas de sobreabundancia de información, de nuevas necesidades en el manejo de información, pero también de nuevas necesidades y modalidades de comprender el aprendizaje, la pedagogía y la solución de problemas como ejes rectores de esta nueva realidad. En concordancia, Informante calificado 1, menciona que *“Ahora hay mucha abundancia de información y muy heterogénea toda y no es fácil saber cómo usarla; deben darse nuevos procesos de aprendizaje para afrontar esta nueva realidad”*. Es decir, centralidad en la idea de abundancia y heterogeneidad de la información y de repensar los procesos de aprendizaje para su abordaje.

De esta manera, tomamos a la sociedad de la información como aquella que nos es contemporánea, que es globalizada, desigual, heterogénea, tecno-centrista, interactiva, marcada por un desorden y un caos informacional. En la cual el crecimiento y desarrollo de la sociedad está guiado por los procesos informacionales; por los procesos de adquisición, procesamiento, evaluación, difusión y diseminación de información. Con las tecnologías de la información y la comunicación, como las herramientas por excelencia para la mediación de todos los procesos informacionales (acceso, almacenamiento, procesamiento y difusión) que forman parte de la vida de los individuos y de todos los aspectos de desarrollo de una sociedad.

En esta línea, parece haber acuerdo en la literatura especializada y en las opiniones de los informantes calificados en relación a la existencia de un momento presente que se identifica bajo el nombre “sociedad de la información” y que evidencia realidades diversas y heterogéneas en relación al acceso a la información, a las tecnologías y al manejo de la información para el desarrollo de las sociedades. Sin embargo, algunas preguntas que devienen de este concepto son ¿cuál es el rol que juega la información en la sociedad y en particular en el ámbito educativo?, este nuevo momento al que denominamos sociedad de la información ¿ha traído aparejado el surgimiento de nuevas necesidades informacionales y educativas? ¿No hay nuevas necesidades sino nuevas maneras de gestionarlas? Sobre las respuestas a estas preguntas no hay consensos claros; se intentará dilucidar algunos lineamientos al respecto.

Estas interrogantes nos retrotraen, a su vez, a tres ejes de reflexión que ya fueron presentados en el marco conceptual de esta investigación y sobre los cuales se discute en el presente capítulo: el nuevo rol de la información, el surgimiento de nuevas necesidades

informativas y educativas en el contexto de la sociedad de la información y, el posicionamiento del acceso a la información y a la educación como derechos humanos.

Sobre el rol de la información en la sociedad actual y la consecuente generación de nuevas necesidades informativas pueden identificarse dos posturas; en una primera instancia la que defiende que el lugar que ocupa la información en la sociedad y las necesidades informativas no se han visto modificadas, pero sí han variado los medios de manejo de la misma y, en segundo lugar, los que defienden que la información ha tomado en la actualidad una importancia central en el desarrollo de la vida de los individuos como nuevo rol, generando nuevas necesidades informativas. Dentro de la primera postura, Informante calificado 2 considera que:

No es que ahora estamos en la sociedad de la información y antes no había sociedad de la información, siempre se necesitó información, lo que cambia ahora y por eso la sociedad de la información como característica predominante, es la demanda, la masificación, los canales de acceso, los medios, pero no es que sea tan diferente la función de la información en la sociedad actual, la función fue y es que las personas puedan resolver problemas.

En este sentido, el rol de la información como elemento indispensable para la resolución de problemas y la toma de decisiones no se habría visto modificado, sino que lo que cambia es el escenario en el cual se encuentra enmarcada la relación individuo-información. Las herramientas que median en esa relación serían los elementos de cambio en la sociedad de la información. Es decir,

La información siempre fue central, transversal al accionar del ser humano. En diferentes roles: académicos, vida cotidiana, salud, etc. Es importante para la toma de decisiones de la vida cotidiana. Es verdad que tenemos herramientas que nos permiten acceder a la información mucho más rápido que antes, es verdad y no estoy de acuerdo con que con la abundancia de información en internet, de tanta información nos termina haciendo más ignorantes, no es verdad, en realidad nos ha dado una herramienta y quizás esté más instalado la idea de Bacon de que la información es poder, el tema está más instalado, el tema central es cómo manejar la incertidumbre que nos genera la sobreabundancia de información. (Informante calificado 3)

De estas dos apreciaciones se desprende que esta primera postura aboga por un rol de la información estático en el desarrollo de la sociedad, en el cual las necesidades en relación al manejo de información no se han visto modificadas, así como tampoco la función que cumple en la vida de los individuos. Sin embargo, si evidencian un cambio en los mecanismos y las herramientas de gestión de información lo que incorpora un nuevo elemento a analizar cuando se estudia la vinculación entre los individuos y la información; ese elemento es el posicionamiento de la información como un concepto con mayor relevancia social.

Por otro lado, existe una segunda postura que defiende la existencia de un nuevo rol de la información y el surgimiento de nuevas necesidades informativas. Para introducir esta postura puede contribuir reiterar lo expresado por Garduño Vera (2004) quien considera a la información como un proceso cíclico al definirla como aquel proceso que involucra:

...la manera en que ésta se genera, los requerimientos tecnológicos y normativos para su organización, las características que deben guardar los flujos informativos en un mundo globalizado, las formas y los requerimientos de su consumo. Asimismo, en la sociedad de los inicios del presente siglo la información es considerada como el recurso estratégico fundamental para su desarrollo

Esta definición de información posicionada desde la sociedad de la información declara que el rol de la información es fundamental al referirse a ella como “un recurso estratégico fundamental para su desarrollo”, vincularla con la “creación de conocimiento”, con “la satisfacción de las necesidades de las personas y de las organizaciones” y con el “incremento de la productividad” y el “desarrollo económico social”. Así, la información, es un recurso estratégico para el proceso de creación de conocimiento y satisfacción de necesidades individuales y de la sociedad en su conjunto, abarcando todos los aspectos de desarrollo posibles: económico, cultural, social, educativo, etc. Es por esto que, esta postura considera que:

Vivimos en un momento en donde la información adquiere un rol fundamental para el desarrollo y por eso lo que hay que discutir es el acceso a ella. La información abunda, hasta sobra en algunos casos, pero el acceso a la información es otro tema. En Uruguay el acceso en términos de posibilidades existe, aunque ese acceso no sea real y legal en tanto no tenemos competencias para manejarla y no tenemos los marcos legales que nos lo permitan. (Informante calificado 4)

De esta manera, la información sí habría adquirido un nuevo rol en el desarrollo de las sociedades lo que corre el foco de la discusión desde una perspectiva de importancia de la información hacia una perspectiva de acceso a ella y manejo de la misma bajo el supuesto de que hoy estos dos elementos son imprescindibles para el desempeño de la vida de todos los individuos. Profundizando esta idea, Informante calificado 4, indica que:

Hay nuevas necesidades informativas y educativas. El volumen de información y la forma en que llega a cambiado. Y no solo ha cambiado. Se hace necesario el trabajo interdisciplinario con base en metodologías diferentes, cambiar el sistema de clase magistral que sigue siendo central. Enseñanza basada en problemas y resolución de casos, con mirada interdisciplinar desde la planificación. Es por ahí en donde hay que ir para ver un cambio. Teniendo como eje el desarrollo de competencias y centrándonos en la gestión de información y no la curricularidad de contenidos. Mucho hay escrito y discutido sobre esto, pero llevar la teoría a la práctica en un sistema educativo anquilosado es el salto que está faltando; seguimos repitiendo esquemas viejos. Debemos dar lugar a la generación de autoaprendizaje y pensamiento crítico.

Un elemento a rescatar de este aporte, realizado por uno de los informantes calificados entrevistados y que es de suma relevancia para esta investigación es que, asocia las necesidades informativas o informacionales con las necesidades educativas de los individuos. Esto despierta particular interés en tanto vincular los procesos educativos con los procesos informacionales debería darse de manera explícita. Acercar los procesos informacionales con los procesos educativos parece indispensable en la actual sociedad de la información y es, de hecho, uno de los primeros lineamientos sobre los cuales vincular a la alfabetización en información con la educación abierta.

Más allá de estas dos posturas que se presentan en antítesis, se plantea acá la posibilidad de que exista una postura intermedia, que reconozca el desarrollo coyuntural e histórico previo pero que, al mismo tiempo, reconozca las características identitarias de la contemporaneidad. En esta investigación se entiende esta postura intermedia como aquella en la cual el papel de la información en la sociedad sí ha cambiado, pero no porque no fuese imprescindible en un pasado para el desarrollo de las diversas actividades que llevan adelante los individuos, sino porque, en la actualidad, asistimos a una resignificación de la importancia de la información al ser esta considerada la materia prima de mayor valor para la gestión de procesos cotidianos, educativos, sociales, etc., para la toma de decisiones y para la resolución de problemas. El posicionamiento fuerte de la idea de información como poder no desconoce la importancia del uso de información en el pasado, sino que habla de una revalorización del manejo de información como recursos para el desarrollo en la actualidad.

Esta postura intermedia, adhiere también a la premisa de que parte de ese nuevo posicionamiento de la información tiene que ver con los cambios y el exponencial desarrollo de elementos de mediación de la información: internet, las tecnologías de la información y la comunicación, las redes, etc. así como de un posicionamiento en la agenda pública de temas vinculados al acceso a la información, a la transparencia, a la democracia y a los derechos humanos relacionados con estos temas.

Ahora bien, ¿qué debemos preguntarnos para continuar el análisis en esta línea? Sin duda, la siguiente línea de reflexión es ¿cómo hacemos frente a estos cambios que se suscitaron y continúan ocurriendo en relación a las nuevas herramientas y medios de tratamiento de información? ¿Podemos desarrollar nuestras estrategias en el manejo de la información de igual manera que lo hacíamos previo a la sociedad de la información?

Pues, al respecto de esta idea, la literatura especializada y los informantes calificados coinciden en que existen nuevas necesidades educativas o necesidades de formación en la adquisición de competencias informacionales. Se presenta como imperativo el deber de reflexionar sobre las prácticas en el manejo de información para poder alcanzar un uso eficaz y eficiente de la misma. En la sociedad de la información,

La capacidad central es saber gestionar información y tener la capacidad de autoaprender. Para eso es necesario tener competencias para la gestión de información que no las estamos brindando de manera eficiente en el sistema educativo y son centrales para la vida cotidiana (mercado de trabajo, ciudadano consciente y autónomo). (Informante calificado 4)

Del debate sobre los diferentes aspectos de la sociedad de la información, uno de los puntos concordantes entonces es esta idea que deviene de la cita anterior: capacidad de gestionar información y auto aprender (o aprender a aprender). En la misma línea otro informante calificado nos indica que:

En el contexto actual, la habilidad para manejar información se vuelve fundamental. Por un lado, es necesario saber buscar la información., pero, además, hay que saber evaluar la pertinencia, utilidad y fiabilidad de la información encontrada o recibida.

Por último, hay que tener las herramientas para comprenderla, y eventualmente para difundirla de manera ajustada al propósito que uno tiene. (Informante calificado 5)

Al igual que en la cita anterior, se destaca la importancia de la habilidad para manejar información. La búsqueda, la evaluación, la comprensión y la comunicación de información como ejes competenciales a desarrollar en la sociedad actual. ¿No es esto acaso lo mismo que denominamos como alfabetización en información? Pues sí, más allá del debate intrínseco al concepto sociedad de la información, es indudable que asistimos a un proceso de resignificación del concepto información, que siempre fue importante para el desarrollo individual y social pero que en la actualidad se revaloriza como un recurso estratégico fundamental apoyado por un gran desarrollo tecnológico y una multiplicación exponencial de los medios y herramientas de disponibilización de información. Todos estos elementos, posicionan a las competencias en el manejo de información como las herramientas que posibilitarán al individuo el desarrollo, la toma de decisiones y el empoderamiento ciudadano.

Estos elementos centrales comienzan, a su vez, a ser abordados desde una perspectiva de derechos humanos. Se retoman debates sobre el significado y la consecución del derecho humano de acceso a la información y a la educación como aspectos centrales para el desarrollo individual y social en el contexto actual.

De todo lo antedicho, resultan, de alguna manera, las primeras claves que responden a cuál es la importancia de la alfabetización en información y de la educación abierta para el siglo XXI. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de alfabetización en información? ¿De qué manera se puede analizar desde una perspectiva educativa? ¿Cómo se relaciona con y qué es el movimiento de educación abierta? Para responder a estas preguntas debemos primero referir a los conceptos o temas involucrados: alfabetización en información y educación abierta.

En primera instancia se abordará la alfabetización en información en general y en particular su vinculación con el ámbito educativo. Este concepto es considerado una de las principales tendencias de desarrollo y línea de investigación en el seno de la ciencia de la información y se presenta como un *“modelo unificador de la alfabetización propia de una sociedad basada en el conocimiento que tiene en la información su vehículo más necesario, poderoso y a la vez comprometido”* (Cuevas Cerveró, 2009)

Desde que el término fue acuñado en la década del 70` muchas definiciones se han esbozado, estas definiciones no serán reiteradas aquí ya que fueron presentadas en el capítulo de marco conceptual, pero sí se rescatan a continuación algunos de los lineamientos más importantes en el análisis de su vinculación con el ámbito educativo y puntualmente con la educación abierta.

Tal vez, lo primero a destacar en este respecto es el cambio que ha atravesado el tratamiento y la conceptualización de este proceso como resultado de su adaptación a las nuevas realidades que van surgiendo. En sus inicios se entendía solo como el proceso *“saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética”* (Abell, et al., 2004). Esta es una de las definiciones más importantes del concepto, desarrollada por el CILIP (Chartered Institute of Library and

Information Professionals); sin embargo, en la actualidad, desde esa misma institución analizaron como esa definición ya no describe de una manera representativa este proceso y propone un cambio en su conceptualización. Sobre este cambio Jane Secker (2018) integrante del grupo de investigación en alfabetización en información del CILIP expresó:

En los últimos años, hubo un sentimiento creciente entre el Comité de ILG de que la definición original se centraba en las habilidades funcionales: ver la alfabetización informativa fundamentalmente para encontrar, evaluar y usar información. Mientras tanto, la Declaración de Alejandría de la UNESCO, emitida el mismo año que la definición original de CILIP (IFLA, 2015), considera que la alfabetización informativa es algo que "empodera a las personas en todos los ámbitos de la vida" para lograr sus objetivos en vivo y que "respalda el aprendizaje permanente". La definición de la UNESCO también abarcó la alfabetización mediática y adoptó una visión amplia y ambiciosa de la alfabetización informacional, mientras que la definición del CILIP fue dirigida y utilizada en gran medida por los bibliotecarios. Se creía que la definición del CILIP se relacionaba con los bibliotecarios que trabajan en educación formal, en lugar de ver la alfabetización informacional como algo a lo que todos deberían tener derecho y ser relevantes en una amplia variedad de contextos. [Esto] me convenció de que la definición necesitaba una revisión. Era consciente de que la investigación y las iniciativas en alfabetización informacional en el Reino Unido no se reflejaban realmente en la definición que teníamos y, como profesión, queríamos ser más confiados y audaces con respecto a nuestras afirmaciones relacionadas con la alfabetización informativa. (Traducción propia)

Esta apreciación es un ejemplo que se suma al de la ACRL y otras organizaciones que notaron que las primeras definiciones de la alfabetización en información no eran representativas de lo que hoy se entiende y se espera de este proceso, tal vez porque se comenzaron a trabajar en los inicios de la sociedad de la información y la explosión del desarrollo tecnológico y por tanto no se conocían las dimensiones de lo diverso, heterogéneo, caótico y relevante que sería el mundo de la información. En la actualidad, en donde lo vertiginoso y cambiante de los procesos informacionales y tecnológico es evidente, es necesario repensar la definición de alfabetización en información.

En este sentido, es menester exponer una de las últimas definiciones expuesta justamente por el CILIP en el año 2018 y que versa lo siguiente *“La alfabetización informacional es la capacidad de pensar críticamente y hacer juicios equilibrados sobre cualquier información que encontremos y usemos. Nos faculta como ciudadanos para alcanzar y expresar opiniones informadas y para involucrarnos plenamente con la sociedad”* (Traducción propia). Esta definición, aunque breve, incorpora conceptos claves vinculados con el manejo de la información como son el pensamiento crítico y la necesidad de que ese manejo influya favorablemente en el desarrollo de los individuos en sociedad; se amplía la visión entonces incluyendo componentes del empoderamiento ciudadano, el compromiso social como resultado de un buen manejo de información. Y agrega que:

Incorpora un conjunto de habilidades y habilidades que todos necesitan para realizar tareas relacionadas con la información; por ejemplo, cómo descubrir, acceder, interpretar, analizar, gestionar, crear, comunicar, almacenar y compartir información. Pero es mucho más que eso: se refiere a la aplicación de las competencias, los atributos y la confianza necesarios para hacer el mejor uso de la información y para interpretarla

con criterio. Incorpora el pensamiento crítico y la conciencia, y una comprensión de los problemas éticos y políticos asociados con el uso de la información. La alfabetización informacional se relaciona con la información en todas sus formas: no solo impresión, sino también contenido digital, datos, imágenes y la palabra hablada (CILIP, 2018; Traducción propia)

Esto reafirma lo mencionado anteriormente. Se redefine la alfabetización en información como un proceso que, no solo implica la búsqueda, la evaluación y la comunicación ética de la información, sino que, integra el pensamiento crítico, el uso consciente y ético, elementos políticos en el uso de la información y el vínculo directo con otros temas de gran relevancia como la protección de datos, la libertad de información, el movimiento de acceso abierto y datos abiertos y, por supuesto, asuntos relacionados con propiedad intelectual. Es interesante notar como, esta nueva visión de la alfabetización en información, incorpora todos estos temas con una relación directa al desarrollo social, democrático, inclusivo y participativo de las sociedades y con la consecución de los derechos humanos.

A su vez, como se mencionó anteriormente, se entiende manejo de información en cualquiera de sus formas de presentación y atendiendo todos los aspectos que la componen y definen. Es por esto que se la concibe como un paraguas que incluye sub alfabetizaciones. Es decir, la alfabetización en información es un proceso complejo que persigue la adquisición de competencias para un uso eficiente, crítico y reflexivo de la información, atendiendo todas aristas del mundo informacional. La alfabetización digital, la alfabetización en derechos de autor, así como el resto de las alfabetizaciones que refieren al manejo de información son, de esta manera, componentes o elementos que forman parte de un proceso más amplio y complejo que es la alfabetización en información.

Ahora bien, más allá de estas definiciones que hacen al proceso que estamos abordando, en el análisis que se realiza, surgen reiteradas referencias a ámbitos relacionados con la educación, el aprendizaje y la enseñanza. Esto evidencia que, dadas las implicancias, características y objetivos del proceso de alfabetización en información, es innegable el perfil educativo que puede atribuírsele. A partir de esta vinculación evidente se ha desarrollado una nueva perspectiva dentro de los estudios en alfabetización en información que la acercan a los estudios en educación. Se han desarrollado modelos, programas, proyectos, normas y estándares para vincular estos dos ámbitos y aportar un interés particular en que los modelos educativos se preocupen por la adquisición de habilidades y competencias en información y más específicamente, una preocupación acerca de la sintonía entre los modelos educativos y los desafíos que tendrán los estudiantes cuando egresen del sistema educativo. ¿Se forman individuos que sean capaces de afrontar los desafíos de una sociedad de la información que exige una formación continua en el manejo de la información y de las tecnologías de la información y la comunicación? Es una pregunta de la cual emanan muchos de los debates que se dan en relación al tema educación.

Mucho se ha trabajado sobre estas temáticas y parece haber consenso en que no hay formación suficiente en competencias en información en los sistemas educativos tradicionales,

lo que conlleva a un problemático relacionamiento entre los estudiantes y docentes con la información. Sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes con el desarrollo de la sociedad de la información, Ranaweera (2008) expresa:

Debido a la explosión de información y al smog de datos, todos los estudiantes y la sociedad enfrentan muchas dificultades para localizar, evaluar, usar y comunicar información. Debido a la expansión de los servicios de Internet, recibimos una gran cantidad de información que no se evalúa, a diferencia de las fuentes impresas. Por lo tanto, la autenticidad, validez y confiabilidad de esta información está en duda. (Traducción propia)

Navegar en el universo de la información para transitar la trayectoria educativa resulta difícil para los estudiantes y es una de las debilidades más mencionadas por los actores involucrados en el mundo de la educación. Reafirmando esta idea, Informante calificado 6, indica en base a su propia experiencia:

Más allá del subsistema educativo al que nos estemos refiriendo, hay como un patrón común, hay una problemática común y es que ninguno de los programas habla de enseñar competencias o habilidades, se habla de objetivos y contenidos, pero nunca de competencias que le ayuden al estudiante a trabajar esos objetivos y contenidos. No se trabajan competencias transversales y no me refiero al modelo de educación por competencias que propone enseñarle al estudiante competencias solo funcionales al mundo del trabajo y de la sociedad, sino a competencias para el manejo de información y de sus aprendizajes. Entonces, el primer problema es que hablamos de que el estudiante tiene que adquirir diferentes competencias y debemos ser claros, competencias informacionales, tecnológicas, comunicacionales, pero hay una brecha ahí porque no se trabaja para enseñarlas. Se supone que los estudiantes de hoy son nativos digitales y adquieren algunas competencias innatamente y eso no ocurre; entonces, se provoca un quiebre porque los estudiantes llegan con una gran incompetencia en cuestiones básicas informacionales.

De este aporte se pueden rescatar dos elementos importantes. En primera instancia, la identificación de dificultades de los estudiantes en el manejo de la información y de modelos educativos enfocados en los objetivos y los contenidos y no en los procesos de enseñanza-aprendizaje que debe llevar adelante la educación y el sistema educativo como sistema social encargado de guiar la trayectoria educativa de los individuos. En segundo lugar, esta diferencia entre la adquisición de competencias imprescindibles para el desarrollo de los individuos y la noción de la educación por competencias. El modelo de educación por competencias ha sido centro de críticas y debates en el seno de la ciencia de la educación y de la sociedad en su conjunto. Los que adhieren a este modelo aducen que es un modelo de educación que se centra en las competencias que el estudiante necesita y los detractores consideran que el modelo de educación por competencias está orientado a la instrucción de los estudiantes en su vínculo con competencias que necesita para ser funcional al sistema y al mundo de trabajo. En este sentido, la entrevistada que realizó este aporte diferencia el modelo de educación por competencias con la premisa de que hay competencias informacionales, digitales, comunicacionales, etc., que el estudiante necesita para apropiarse de su proceso educativo y que éste le sirva para empoderarse y crecer. En la línea de este mismo debate, otro entrevistado considera que:

Es necesario que en los programas educativos se contemplen las habilidades informacionales, tanto para desempeñarse en el ámbito académico como para el ejercicio de la ciudadanía. Es una habilidad transversal a diferentes áreas del conocimiento. Pero hay que tener cuidado porque hay nuevas necesidades informativas y educativas que el sistema educativo no está atendiendo y que se relacionan con el cambio tecnológico y con la actual fase del capitalismo. Nosotros creemos que, en el contexto contemporáneo, el sistema educativo público debería tener otra función que apuntalar a empresas privadas. Por ejemplo, formando ciudadanos críticos y autónomos. En lugar de enseñar rudimentos de programación en herramientas privativas que solo sirven para incorporarse como mano de obra en determinadas empresas, debería, por ejemplo, enseñar exhaustivamente herramientas de software libre que sirvan para el desarrollo comunitario y para una comprensión crítica de la tecnología. (Informante calificado 7)

En acuerdo, estos dos entrevistados recalcan la necesidad de comprender la adquisición de competencias como elementos para el desarrollo pleno de los individuos y para la construcción de una sociedad que sea funcional al crecimiento colectivo, a la equidad y la justicia social y no, utilizar al sistema educativo como una herramienta para la reproducción de aquellos elementos del sistema social que son base de la desigualdad y el alejamiento de algunos derechos humanos.

El currículo se basa en contenidos y tenemos seria resistencia de los docentes y sistemas educativos para entender que no deben pensarse en contenidos sino en base a competencias. Esta mal vista la educación basada en competencias porque se entiende que es formar para el mercado laboral pero acá nos referimos a una concepción sobre la formación de ciudadanos. (Informante calificado 4)

Según este entendimiento de la adquisición de competencias, puede exponerse que:

Los estudiantes deben aprender a seleccionar y a jerarquizar información, pero también los docentes porque, en definitiva, si vos trabajas como docente en seleccionar y jerarquizar información, en utilizar información según tus intereses, el estudiante se ira apropiando también de esas prácticas; pero hay como una brecha que no se enseña a ningún nivel. Para mí es central que el docente enseñe la competencia informacional que incluye la selección y jerarquización información, es decir, enseñar a buscar información, a utilizar diferentes fuentes y buscadores. ¿Qué contenidos son útiles para los objetivos que tenemos? La previa del trabajo escolar propiamente dicho, que parece trivial, que parece tonto, pero no lo es. Enseñar a buscar información creo que es clave en cualquiera de los subsistemas primaria, secundaria, formación docente, estudiantes que se reinsertan luego de muchos años etc. (Informante calificado 6)

Todo lo expuesto hasta aquí, evidencia que, en la actualidad, es necesario trabajar nuevas competencias y habilidades que permitan a los estudiantes y también a los docentes afrontar las dificultades que les presentan el currículum, los planes de estudio y las metodologías de enseñanzas propias de la era de la información. Persiguiendo este objetivo se han desarrollado múltiples estrategias para incorporar programas de alfabetización en información en el aula. Uno de los entrevistados, aportó una experiencia personal en relación a estas estrategias:

Se ve mucho para hacer sobre competencias informacionales, se podría hacer mucho mejor el trabajo de estudiantes y docentes si se tuvieran en cuenta. Es necesario generar espacios institucionalizados para trabajar sobre esas competencias, pero cuesta generar los espacios para hacerlo. Una de las soluciones fue que pudiese curricularizarse y brindar créditos. Se considera que debe hacerse más acompañándolo al estudiante porque por lo general los programas de alfabetización en información se hacen al inicio de las carreras universitaria y después se hace un taller para tesis. Desde que se inició con este programa se ven mejoras, pero falta. (Informante calificado 3)

En este caso, esta estrategia de curricularización funcionó en ese contexto determinado y es imposible trazar un plan estratégico de desarrollo de la alfabetización en información en un centro educativo sin analizar el contexto institucional en el cual se llevará a cabo. Es por esto que, no hay recetas únicas para llevar adelante este proceso. Sin embargo, más allá de los modelos, estándares, metodologías o líneas de acción estratégicas que se elijan todos se centran en la necesidad de generar una estructura competencial en la cual, los estudiantes adquieren una batería de competencias que los ayudará a transitar sus trayectorias educativas y, además, los estudiantes o sujetos que transitarán ese proceso de alfabetización deben ser el centro. La visión de un individuo que, en el marco de la educación, es el centro del proceso de aprendizaje y es un sujeto activo en su educación, diálogo con la concepción del individuo alfabetizado en información. Un proceso centrado en el individuo y un individuo autónomo, crítico.

Profundizando en esta idea, es importante destacar nuevamente la definición de Patricia Hernández Salazar (2012) de la alfabetización en información en la cual, asocia de manera clara este concepto con el campo de la educación y el aprendizaje. Esta definición expresa que, la alfabetización en información es:

una acción educativa sistematizada destinada a proveer a los sujetos de un conjunto de habilidades, procesos de pensamiento, como el pensamiento crítico, y actitudes que le permitan acceder, evaluar y usar efectivamente la información, para cubrir una necesidad dada. Esta acción deberá promover que aprendan a aprender y generar aprendizajes para toda la vida.

Así, integra el componente educativo desde un primer momento al llamar a este proceso una “acción educativa” y vincularlo, a su vez, con los procesos de aprendizaje para toda la vida y de aprender a aprender. Sumado a esto, Hernández Salazar (2015) indica que esta conceptualización deviene del sentido primario del término alfabetización “*el cual surge dentro del campo educativo o pedagógico. El sujeto alfabetizado es el producto del proceso de alfabetización, él percibirá, asimilará y acomodará los nuevos aprendizajes que la AI le proveerá*”. De esta manera, según la autora, este proceso se caracteriza por un fuerte elemento interdisciplinario ya que integra nociones de la bibliotecología y ciencia de la información con la pedagogía y la psicología del aprendizaje.

En definitiva, la alfabetización en información adquiere una importancia central en el ámbito educativo ya que, frente a la identificación de dificultades en el manejo de información por parte de los estudiantes y también de los docentes, responde de alguna manera la pregunta ¿cómo adquieren las habilidades y competencias en el manejo de información en general, y en

particular el nuevo contexto de educación mediada por tecnologías? Y también introduce la idea de trabajo interdisciplinario (docente, profesional de la información, actores políticos e institucionales) en respuesta a la pregunta ¿de quién es la responsabilidad que las adquieran?

Establecidos los lineamientos claves en relación a la alfabetización en información para el análisis de esta primera categoría, se da lugar ahora al tratamiento del segundo tema involucrado: la educación abierta. Para esto debemos preguntarnos ¿qué es la educación abierta? ¿cuál es su importancia en la actualidad? Para luego vincularla con la alfabetización en información.

Como se indicó en el marco conceptual, para responder a la pregunta ¿qué es la educación abierta? debemos tener en cuenta dos momentos históricos o perspectivas de abordaje de esta temática. En primer lugar, un momento histórico o concepción que nos retrotrae a las primeras expresiones de educación superior en la Edad Media en donde, el concepto universidad no refería a las instituciones que conocemos en la actualidad, sino a un grupo de estudiantes y eruditos cuyo interés era cultivar el conocimiento. (Cronin, 2018, Traducción propia).

Es esa época, *"Los planes de estudio fueron formados en gran medida por los estudiantes y, por lo tanto, podrían describirse como "abiertos", siendo impulsados por los estudiantes, libres y abiertos a todos, aunque en la práctica, abiertos predominantemente a hombres blancos acaudalados"* (Cronin, 2018, Traducción propia). Estos primeros indicios de apertura de la educación, como indica la autora citada, responden al modelo social imperante de ese momento, siguiendo sus lineamientos donde el poder se encontraba en manos de un sector determinado de la sociedad. No obstante, puede tomarse como un primer hito de socialización del acceso a los conocimientos que antes se encontraban aún más restringidos. De ahí en más, hubo un desarrollo histórico en materia de apertura en el acceso a la educación. Desde esos momentos hasta la actualidad se han intentado disminuir las barreras que se interponen entre los individuos y la educación; sin embargo, los niveles de acceso y asistencia a centros educativos son desiguales y heterogéneos, desde países con altos niveles de escolarización hasta países en los cuales la escolarización de los habitantes sigue estrechamente sujeta a una discriminación por status social, cultural y económico.

Estos elementos nos llevan a un segundo momento histórico en el cual se comienza a hablar de educación abierta desde otra perspectiva y que nos remite a una segunda concepción de lo que se entiende por este concepto (pero que se encuentra sumamente relacionada con el anterior). Sobre los inicios de esta segunda concepción, conocida como movimiento de educación abierta, entrevistada comenta:

El inicio de este movimiento estuvo pensando en la comunidad de software libre que tiene una lógica muy distinta a las comunidades educativas, se hace un traspaso de esa lógica a una lógica académica y sobre ese supuesto se construye todo lo demás y recién diez años después se problematizó eso. Por esto, hay poco estudio sustantivo y mucho estudio descriptivo. (Informante calificado 8)

El movimiento de educación abierta nace, entonces, de otro movimiento que es el de software libre el cual, ha logrado formar una comunidad muy importante a lo largo del tiempo. Este hecho, a su vez, explica en cierta forma, por qué es un campo emergente sobre el cual hay muchos estudios empíricos pero pocos abordajes teóricos o conceptuales que sean sustantivos para el desarrollo de este tema como nuevo campo de estudio e investigación. En concordancia, *“Los investigadores que trabajan sobre educación abierta no vienen del campo de la educación, sino que es un campo muy dominado por las ingenierías, algunos abordajes desde la pedagogía o la filosofía que a su vez vienen de la visión anglosajona y no es aplicable en todo el mundo.* (Informante calificado 8). Aún no hay un posicionamiento de este campo de estudio como una nueva rama dentro de la ciencia de la educación, sino mucho trabajo realizado desde la aplicación de algunos modelos o proyectos vinculados a este tema. Estas experiencias son muy valiosas, pero no alimentan el crecimiento de bases teóricas que le den soporte. Al mismo tiempo, hay poco desarrollo que provenga de la periferia, estando la mayoría de los estudios muy centrados en la perspectiva anglosajona. Reforzando esta idea, la misma entrevistada considera que:

La pedagogía crítica recién está llegando a la educación abierta, entonces está muy dominada por el deber ser, hay muy poca evidencia no empírica, la mayoría de la evidencia es empírica en base a experiencias que son valiosas y hay una secuencia de investigaciones de alto porte de corte estadístico, pero en temas de investigación sustantiva es muy poco lo que se encuentra y la que hay, viene de los países centrales o de grupos fuertes. Sin embargo, está habiendo una masa de gente con visión crítica y ahí está empezando. Son movimientos auspiciosos. (Informante calificado 8)

De esta manera, acompañada de otros movimientos homólogos, toma cuerpo, en la segunda mitad del siglo XX, la idea de educación abierta como un movimiento que intenta remover barreras para el acceso a la educación y para defender el acceso universal al conocimiento (Weller, et. al, 2017; Cronin, 2016; Cronin, 2018). Estas primeras iniciativas se centraron en tres elementos: acceso universal a la educación, transformación en las relaciones entre estudiantes y docentes y empoderamiento de los estudiantes. (Cronin, 2018) Estos tres elementos fueron abordados en el marco teórico y se considera que aportan una clara delimitación de la base de la educación abierta en sus inicios.

Así, parece haber consenso en que el surgimiento de este movimiento se remonta a la década de los 60 y 70 del siglo XX como un proyecto de reforma educativa cuyo principal objetivo era liberar la educación de cualquier elemento de opresión (Peter y Deimann, 2013).

A partir de allí, la vinculación de este movimiento con otros como el de open source contribuyeron a que comenzaran a sentar las bases filosóficas, teóricas y legales para el movimiento de educación abierta que, además de concebirse como un movimiento que reivindica algunos postulados en relación a la apertura de la educación, también comienza a verse como un nuevo modelo educativo.

En los últimos años, la evolución y apropiación de la educación abierta ha sido exponencial y han crecido los espacios académicos y sociales en los cuales debatir sobre estos modelos alternativos y sobre las maneras distintas de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este es el caso del encuentro internacional llevado a cabo en el año 2007 de donde

surge una declaración, la Cape Town Open Education Declaration que comienza a sentar las bases de manera colectiva de las implicancias y abordajes de este movimiento. Esta declaración menciona tres estrategias para la adopción y el desarrollo de la educación abierta: “(i) *mayor creación, uso y distribución de REA*; (ii) *cambios en la política para apoyar una cultura abierta y participativa*; y (iii) *cambios en la relación entre profesores y alumnos, en apoyo de prácticas educativas abiertas*” (Winn, 2012 citado por Cronin, 2018; Traducción propia).

Estas tres líneas estratégicas se mantienen en la actualidad, derivándose además en líneas de acción para llevarlas adelante. Como se mencionó anteriormente, si bien el movimiento suele asociarse con la primera línea de desarrollo: la creación, el uso y la distribución de REA, la realidad es que el concepto se ha complejizado abarcando todas las aristas que involucran los procesos educativos: las prácticas educativas abiertas, las tecnologías educativas abiertas, los MOOCs y el movimiento open access son sin duda los más relevantes. Todo esto ha sido orientado a repensar la educación abierta en clave de acceso a la educación desde una perspectiva de derechos humanos, así como repensar la pedagogía y los enfoques teóricos que involucran los procesos educativos en las realidades de las sociedades del siglo XXI. También, apela a la reflexión y al debate en torno a los cambios que se suscitan en el ámbito educativo, los modelos y sistemas educativos y los procesos de aprendizaje. Asistimos a una complejización de la educación en general y el particular de la educación abierta. Wiley (2016) sobre esta idea indica que:

Las últimas décadas han visto cambios dramáticos en la educación. Nuestras explicaciones fundamentales del aprendizaje se han ampliado desde explicaciones puramente conductuales para incluir perspectivas cognitivas, sociales, constructivistas y conectivistas. Las herramientas que utilizamos para apoyar el aprendizaje se han ampliado de libros, papel y lápices para incluir computadoras de todas las formas y tamaños, redes y una amplia gama de recursos digitales estáticos e interactivos ... Los valores de las instituciones que apoyan el aprendizaje también se han ampliado. , incluido un nuevo reconocimiento del papel crítico que desempeña la diversidad en la facilitación de un ecosistema vibrante y en evolución de ideas y beneficios para la sociedad. ¿Dónde posicionamos la apertura en una narrativa de la evolución de la educación? La apertura tiene poco que aportar a nuestras cuentas fundamentales del aprendizaje. El rol fundamental de las licencias abiertas en la educación abierta podría sugerir que la apertura se considere una herramienta que usamos para apoyar el aprendizaje. La inclusión de "abierto" en los nombres de las instituciones podría sugerir que la apertura describe un tipo de institución. Sin embargo, estos puntos de vista simplistas y empobrecidos subestiman la apertura, confundiendo sus implementos cotidianos con su naturaleza más profunda (Traducción propia).

Esta cita, evidencia los cambios que se encuentra atravesando la educación como uno de los procesos más importante en el desarrollo de las sociedades y, al mismo tiempo, nos conmina a reflexionar sobre el papel de la educación abierta como propuesta educativa no tradicional. A su vez, no se puede simplificar la educación abierta o lo “abierto” de la educación al mero licenciamiento libre de los materiales para desarrollar recursos educativos abiertos. Como se evidenció en todo el desarrollo teórico propone una nueva filosofía del aprendizaje y del acceso a la información y al conocimiento, así como, una reflexión crítica en torno a los modelos pedagógicos que se ven involucrados en los procesos educativos de los individuos en

el contexto de la sociedad de la información. Por todo lo antedicho, en la actualidad, el movimiento de educación abierta se ha complejizado y ha ampliado la concepción de lo que implica a la vez que, se coloca en la agenda pública como un tema importante a abordar. Sobre esta concepción más amplia, Informante calificado 8 indica:

Para que haya educación abierta tiene que haber primero educación, tiene que ser parte de un proceso educativo de algún tipo (formal, informal); tiene que haber un contexto identificado, tiene que haber sujetos, especialmente sujetos integrados en comunidades, el modelo es la comunidad y el sujeto con su agencia. Tiene que haber un entorno tecnológico que propicie la educación abierta y tiene que ser tecnología abierta y libre, el máximo modelo de educación abierta debería ser con software libre. Tiene que haber también un programa formativo de algún tipo expresado en un currículum que incluye procesos, prácticas, contenidos e institución de algún tipo en el cual se enmarca. Tiene que haber un concepto de ecosistema de que todas esas partes estén interrelacionadas. Ese es el modelo óptimo, pero pueden haber variedades de ese modelo que impliquen variaciones, grados dentro de esos ejes pero que igual pueden ser considerados educación abierta. Siempre hay un nivel de gradación.

Este aporte, realizado por una de las entrevistadas nos aporta una visión más amplia de los componentes que hacen a la educación abierta o de los elementos que deberían ser tenidos en cuenta para hablar de un modelo educativo de estas características. Además, refiere a un elemento central a tener en cuenta cuando se refiere a este tema que es el concepto de currículum. La asociación entre el concepto educación abierta y el concepto de currículum oculto es sumamente pertinente para evidenciar esa complejización a la que se refería anteriormente. Cuando analizamos críticamente lo que significa la educación abierta,

Lo que se devela es el currículum oculto. Lo que está detrás del currículum es un concepto colonial, se entiende todo en función del contenido con una visión anglosajona; sin embargo, desde una perspectiva crítica el currículum son todas las prácticas y los procesos en los cuales se integran los contenidos, entonces, así, los recursos y las prácticas son parte de ese continuum que es el currículum y que además tiene en cuenta el contexto. (Informante calificado 8)

Esto aporta en la línea de una concepción amplia del movimiento de educación abierta que no se entiende únicamente en función de los contenidos y los recursos educativos abiertos, sino que involucra una concepción en clave de “lo abierto” en relación a todas las prácticas educativas y procesos educativos. En la línea del aporte de la entrevistada, Atenas (2017) expresa que:

Abrir significa compartir, hacer las cosas de manera transparente, colaborar, apoyar y proporcionar las herramientas para que los educadores y estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, desafíen y cuestionen, se conviertan en comunidades y no sigan una regla que te indica si eres lo suficientemente abierto de acuerdo con la agenda de otra persona, así que solo sea abierto, bajo sus propios términos, comparta, distribuya, comunique, participe, se comprometa, piense que antes de las reglas de lo abierto existen derechos humanos y que acceder a una educación de calidad es uno de estos (Traducción propia)

Es decir, pensar lo abierto como una práctica social (Mishra, 2017), desde una concepción transversal a todas las actividades individuales y sociales que exigen el

pensamiento crítico, la transparencia y el fortalecimiento de comunidades colaborativas desde una perspectiva de derechos humanos. Lo abierto de un modelo de educación abierto estará sujeto a las necesidades particulares y al contexto institucional, social, regional. En este sentido, puede haber diferentes grados de “lo abierto”. *“Hay diferentes niveles de lo abierto y de las posibilidades de compartir, pero no debe haber compartir bueno y malo. Llegar a una realidad cien por ciento abierto es fantástico, pero falta para llegar a eso”* (Informante calificado 8). A partir de esta visión amplia se considera al movimiento de educación abierta como una filosofía *“sobre la forma en la que las personas producen, comparten y construyen el conocimiento...iniciativas que intentan hacer que el acceso a la educación y entrenamiento sea más amplio si se le compara con los demás sistemas educativos tradicionales”* (González, 2016 citado por García Peñalvo, 2017)

Verla como una propuesta educativa alternativa al modelo tradicional es cada vez más frecuente e inclusive, algunos autores e informantes calificados, la presentan como un nuevo sistema educativo con una nueva visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, basado en las posibilidades de *“aprender de forma flexible, autónoma y personalizada”* (Abreu Gómez, Bilbao Consuegra y Santana Botana, 2019). Es decir, no puede reducirse la educación abierta a una nueva estrategia metodológica en relación a la enseñanza, sino que debe entenderse desde un nuevo marco pedagógico; didáctico e instruccional que este *“centrado en una nueva concepción de enseñar, aprender y conocer, con énfasis en el aprendizaje autodirigido y en el manejo dinámico del tiempo, del espacio, de la edad cronológica y de la capacidad para aprender”* (López Palacio, 2013 citado por Abreu Gómez, Bilbao Consuegra y Santana Botana, 2019). Wiley (2016) expresa en la siguiente cita una manera clara de entender todas las implicancias que tiene “abrir” la educación en una institución determinada; declara:

Cuando los administradores, maestros, personal y estudiantes adoptan el valor que llamamos “lo abierto”, ellos crean, comparten y utilizan recursos educativos abiertos. Publican sus investigaciones en revistas de acceso abierto. Emplean pedagogías abiertas y otras prácticas educativas abiertas. Recompensan y reconocen a aquellos en sus instituciones que se comprometen con estas prácticas y con otros que siguen los ideales de compartir y de gratitud. Trabajan para eliminar barreras, obstáculos y la fricción de los caminos del aprendizaje para todos. Gracias a su profunda gratitud por lo que otros han compartido con ellos, intelectualmente y de otras maneras, hacen todo lo posible para compartir con otros. (Traducción propia)

Todo lo que hasta aquí se ha expuesto desde la teoría y los aportes de informantes calificados dialoga con la exposición de los principios de la educación abierta que han expresado varios autores. En particular, la propuesta de Valverde Berrocosa (2014) quien considera la existencia de los siguientes principios:

(i) el conocimiento debe ser libre y abierto para usarlo y reutilizarlo; (ii) se debe fomentar y facilitar la colaboración en la construcción y reelaboración del conocimiento; (iii) compartir conocimientos debe ser recompensado por su contribución a la educación y la investigación; y (iv) la innovación educativa necesita comunidades de práctica y reflexión que aporten al ejercicio de lo abierto.

Y por otro lado Kahle (2008 citado por Blessinger y Bliss, 2016) quien propone otros cinco principios: 1. Diseño para el acceso (access); 2. Diseño para el manejo o la agencia (agency); 3. Diseño para la propiedad (ownership); 4. Diseño para la participación (participation) y 5. Diseño para la experiencia (experience).

Estos principios, priorizan la socialización y la construcción colaborativa, el libre flujo del conocimiento, el ecosistema educativo que exige participación y apropiación de las tecnologías y los contenidos educativos, el empoderamiento para la toma de decisiones sobre las acciones a llevar adelante, posicionar a los estudiantes en el centro de los procesos educativos y focalizar los contenidos y las tecnologías en base a las experiencias y a las evaluaciones de los docentes y los estudiantes, sin duda plantean los rasgos más distintivos en los que se basa el movimiento de educación abierta.

En definitiva, como se expuso anteriormente, puede entenderse a la educación abierta como modelo educativo basado en una filosofía de producción, uso y comunicación colectiva y colaborativa del conocimiento a partir de la implementación de políticas educativas para la creación y adopción de recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, tecnologías abiertas y software libre; cuyo objetivo principal es disminuir las barreras en el acceso pleno a la educación y entender a ésta en cuanto proceso centrado en el estudiante y en el cual el empoderamiento de los actores involucrados (estudiantes, docentes e instituciones) es imprescindible para llevar adelante una formación en clave de derechos humanos y de desarrollo pleno de las sociedad en la era actual. Nace buscando dar respuesta a algunas de las problemáticas que presentan los modelos y sistemas educativos tradicionales en cuanto al acceso a la educación. Se encuentra aún en construcción con cuestionamientos orientados a los problemas para la operativización y la aplicación de sistemas basados en educación abiertos. Dificultades para la adopción y apropiación de los recursos educativos abiertos y las prácticas educativas abiertas y heterogeneidad presente en el mundo en cuanto a acceso a tecnologías e internet son algunas de las otras cuestiones sobre las que debe trabajar el movimiento de educación abierta.

Hasta aquí, en la discusión de la primera categoría de análisis, se ha planteado la importancia de la información en la actualidad; la heterogeneidad y la desigualdad existente en la actual sociedad de la información; las dificultades que devienen de un mal manejo de la información; el concepto de alfabetización en información en ámbitos educativos asociado al proceso mediante el cual los estudiantes y los docentes pueden adquirir competencias que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje y el concepto de educación abierto como movimiento y modelo educativo que sienta sus bases en una nueva concepción de cómo deberían darse los procesos educativos, abonando una propuesta de educación transversalizada por lo abierto (recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, pedagogías abiertas, software libre, tecnologías abiertas, etc.). Ahora bien, ¿cómo se relacionan todos estos elementos? ¿Cómo se puede definir la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta en el contexto de la sociedad de la información? ¿Cuáles son los aspectos que las vinculan?

Definitivamente se puede afirmar que existe una relación entre la alfabetización en información y la educación abierta y ese vínculo viene dado por la falta de problematización de las competencias en información que se necesitan para desarrollar los contextos de educación abierta.

En general, en la literatura especializada no se relevan vinculaciones entre la alfabetización en información y la educación abierta, así como los informantes calificados en general manifestaron no haber pensado en un vínculo entre ellas previo a la realización de la entrevista. Sin embargo, luego de abordar el tema y de discutir la definición de los elementos bases de estos dos campos de estudio, dos de los entrevistados aventuraron puntos de contacto. Estos aportes fueron de gran importancia para la investigación ya que van en la línea de la hipótesis que se esbozó en el diseño de la investigación. Una de esos entrevistados expresó entonces que:

El vínculo entre la alfabetización en información y la educación abierta existe y tiene que ver con que, en un contexto de educación abierta deben desarrollarse capacidades en información de manera imprescindible y mucho más especializadas porque, en ese contexto la flexibilidad y la libertad son mayores y esto genera beneficios, pero también exige mayor toma de decisiones por parte de los estudiantes, fundamentalmente en lo que tiene que ver con el uso ético y la comunicación de la información. Debe haber un camino hecho en relación a las competencias en información para que haya educación abierta. (Informante calificado 3)

En la misma línea, la siguiente entrevistada identificó a la alfabetización digital y a la alfabetización en derecho de autor como dos de las competencias que asumen un rol fundamental en un modelo de educación abierta. (Informante calificado 8)

En definitiva, la alfabetización en información es de suma importancia en cualquier contexto educativo, sin embargo, la relación entre ésta y la educación abierta puede definirse como imprescindible. El modelo de educación abierta se caracteriza por ser flexible, abierto, transparente, centrado en el estudiante, apelando al desarrollo crítico y autónomo de los estudiantes, pero también de los docentes, a partir del empleo de recursos educativos abiertos y prácticas educativas abiertas. Al mismo tiempo, exige una mirada crítica, situada, reflexiva y no ingenua sobre el uso de las tecnologías y la información en sus procesos de aprendizaje y de enseñanza. Para poder llevar a cabo un proceso de apropiación y adopción cada vez mayor de las implicancias de lo abierto es indispensable favorecer el desarrollo de herramientas en el manejo de información. Estudiantes, docentes y actores del ámbito educativo en general que sean críticos y autónomos en el manejo de información en cualquier formato y contexto estarán en una mejor posición para empoderarse en un proceso de educación abierta.

Así, se afirma que existe una relación entre la alfabetización en información y la educación abierta, que se define bajo la premisa de que la primera está al servicio de una optimización y una implementación más exitosa de la segunda. Tomar la alfabetización en información como un proyecto nacional sería un aporte directo para que (sumado a otros factores como son el desarrollo de políticas públicas educativas que favorezcan la apertura y

democratización de la educación) haya un mayor involucramiento, empoderamiento y adopción de un modelo de educación abierta por parte de estudiantes, docentes y autoridades.

En cuanto a los aspectos que vinculan a estos dos campos de estudio podría mencionarse varios que devienen de la investigación realizada: 1. Recurren a modelos pedagógicos centrados en el estudiante y basados en la pedagogía crítica, pedagogía liberadora que persigue el desarrollo crítico y reflexivo de los individuos; 2. Ambos persiguen objetivos educativos comunes como el pensamiento crítico, la autonomía, el empoderamiento y las competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida; 3. Desde ambos campos de estudio se intenta posicionar estos elementos desde una perspectiva de derechos humanos, tanto la alfabetización en información como la educación abierta justifican en parte su desarrollo en función de mejorar el acceso y la apropiación de los procesos educativos; pueden pensarse y justificarse en clave de derechos humanos; 4. Desarrollo de competencias en información en contextos digitales (alfabetización en información) para el desarrollo de la educación abierta como un aspecto central; 5. Formación en el uso ético y legal de la información (alfabetización en derechos de autor) como elemento imprescindible para navegar en contextos de educación abierta. Y seguramente muchos otros aspectos puedan vincularse.

Dado el alcance de esta investigación, esta discusión se centrará en tres de los aspectos más destacados en la vinculación entre la alfabetización en información y la educación abierta, profundizando su análisis al tomarlas como categorías de análisis: 1. alfabetización digital y educación abierta; 2. Alfabetización en derechos de autor y educación abierta; 3. Alfabetización en información, educación abierta y derecho humano de acceso a la educación. No obstante esto, se agrega una categoría más para analizar el rol del profesional de la información y las unidades de información en contextos de educación abierta.

4.2. Alfabetización digital y educación abierta

Como se desprende de la categoría de análisis anterior, uno de los aspectos más relevantes de la vinculación entre la alfabetización en información y la educación abierta es el necesario desarrollo de la alfabetización digital en los contextos de educación abierta. Para realizar el análisis de esta categoría es menester referir al impacto que tuvieron las tecnologías de la información y comunicación en la vida cotidiana de los individuos y, en particular, en el ámbito educativo; referir a qué entendemos por alfabetización digital en este contexto y vincularlo con la educación abierta.

Como ya se ha analizado previamente, el exponencial desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación como una de las características que definen a la sociedad de la información, exige repensar las prácticas de las actividades cotidianas las cuales se encuentran cada vez más mediadas y atravesadas por las tecnologías.

Algunos autores consideran esta característica de la sociedad de la información como la que define sus bases de desarrollo. Este es el caso de Méndez, Figueredo, Goyo y Chirinos (2013) quienes establecen que a *“La sociedad de la información la signan las tecnologías de*

la información y de la comunicación, las cuales juegan un rol importante ante las nuevas realidades... con relación a su posibilidad y capacidad de almacenar, transformar, acceder y difundir información”. Si bien todos parecen abonar la postura de tomar a las tecnologías como herramientas también se reconocen como “uno de los principales escenarios de la socialización de un sujeto del siglo XXI y requieren ciudadanos formándose permanentemente a lo largo de la vida debido a que la cultura digital está en constante transformación tanto de sus contenidos como de sus formas.” (Area y Guarro, 2012).

Este posicionamiento de las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta indispensable para el desarrollo en el siglo XXI ha traído aparejado varios debates y nuevos conceptos que describen fenómenos signados por ellas. Uno de los casos más notorio es el crecimiento del concepto “brecha digital” el cuál intenta establecer una conexión entre la adquisición de tecnología y el desarrollo social de los individuos al vincularse con otros conceptos como el de inclusión o exclusión social.

Como se ha expresado en capítulos anteriores hay una tendencia a acercar y relacionar los conceptos “brecha digital”, “inclusión digital”, “inclusión social” y “exclusión social”. En este sentido, la brecha digital refiere a la distancia presente entre el sector de la población de una sociedad que accede a dispositivos tecnológicos y a una formación acorde para apropiarse y hacer un uso eficiente de estos en el desarrollo de sus vidas y, el sector de la población que no lo hace. Esta definición se presenta bajo el supuesto de que el acceso y manejo adecuado de las tecnologías es un factor importante en el desarrollo individual y por tanto los que no logran ese acceso y manejo se encuentran en inferioridad de condiciones en comparación con aquellos que sí lo hacen.

Este supuesto es, en parte, real siempre que se tome no solo el acceso sino también los componentes que hacen a la apropiación y al uso. Como indica Menou (2004):

Lo que verdaderamente está en juego es la apropiación no solo de las TICs sino también de su función en las actividades individuales y colectivas. A este respecto, la actual presión a favor de la privatización de todo, incluidos los escenarios naturales o inducidos y las expresiones lingüísticas comunes, es algo preocupante.

Es decir, la apropiación de las tecnologías y de las funciones que estas cumplen es importante para que haya inclusión digital, pero también, debe ser parte de esa apropiación la mirada crítica sobre su desarrollo y uso, y este análisis crítico es el que muchas veces falta cuando se analizan estos fenómenos. Al respecto, Informante calificado 9 considera que:

No hay un pensamiento crítico sobre un uso ético de las tecnologías. Hay un boom de la industria que no apunta a mejorar sino a recolectar datos. Hay un lobby de la industria que es muy potente. Las tecnologías pueden apoyar el trabajo en el aula y las actividades del día a día, pero se les exige que solucionen problemas, inclusive problemas sociales y esa no es la función que tienen.

En este sentido, es indudable las posibilidades y los avances que han sido posibles gracias al desarrollo de la tecnología, pero no debe ser analizada desde una perspectiva ingenua

que desconozca los intereses que existen detrás. Quéau en el año 1997, en los inicios de los desarrollos vinculados a esta temática presentó estas dos caras del fenómeno comentando que:

Es en el momento en que la explosión tecnológica permite esperar un aumento de las posibilidades de creación y difusión de información y conocimiento cuando se moviliza una coalición de grupos de presión decididos a reducir aún más este dominio público, a reforzar su apropiación por el sector privado, y a romper el equilibrio entre los detentadores de los derechos de “propiedad intelectual” y los usuarios. (citado por Menou, 2004)

Esta contradicción entre el crecimiento y la evolución de herramientas tecnológicas que pueden favorecer el acceso a la cultura, a la información, a la educación y facilitar procesos de la vida cotidiana y los grupos de poder político y económico ejerciendo un control en beneficio propio, plantea la problemática en clave de conflicto entre los derechos privados de propiedad y los derechos humanos de la sociedad de acceder. Este debate debe interpelarnos en tanto los campos de la información y la educación representan espacios de gran atractivo para la privatización de los bienes públicos.

En definitiva, la vinculación entre la disminución de la brecha digital, la inclusión digital y la inclusión social existe en tanto las primeras son un factor que puede influir en la última. El acceso a la tecnología, la apropiación de esa tecnología y el “*fomentar la capacidad de la ciudadanía para utilizar de manera crítica la información que se puede utilizar de forma libre: Open data*” Gurstein (2011 citado por García Ávila, 2017) es uno de los factores a tener en cuenta para trabajar en la inclusión social, aunque, claro está, no es el único. La inclusión social depende de múltiples factores (sociales, económicos, sociológicos, educativos), atender cada uno de esos factores de manera integrada es necesario para avanzar en una sociedad más justa e igualitaria.

En definitiva, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad es notorio, la disminución de la brecha digital como un elemento más a tener en cuenta para la inclusión de todos los individuos en la sociedad es relevante. Es necesario, a su vez, tomar esta noción de vínculo de los individuos con la tecnología desde una perspectiva integral en donde no solo importa el acceso, sino también la formación y el análisis crítico de su uso para una correcta apropiación. Frente a esto, debemos cuestionarse ¿De qué manera los individuos adquieren competencias que le permitan utilizar, apropiarse y analizar críticamente las tecnologías de la información y la comunicación? Y es aquí en donde entra la noción de alfabetización en información y dentro de esta, más particularmente, el proceso de alfabetización digital.

Ahora bien, esta premisa de tecnologías como herramientas que se encuentran presente en todos los procesos de la vida cotidiana de los individuos y, en particular, de los procesos informacionales, ya comenzaba a plantearla Castells (1998) hace más de 20 años y mucho se ha debatido y se continúa debatiendo al respecto. ¿Qué pasa con estos debates en relación al ámbito de la educación? Los procesos educativos están directamente relacionados con los procesos informacionales en cuanto existe en ellos un consumo y procesamiento de

información continuo. Es cada vez más notorio como, las prácticas educativas de los estudiantes y los docentes, se encuentran permeadas por el uso de tecnologías y por el manejo de información a través de éstas.

El ámbito educativo no escapa al impacto de las tecnologías de la información y la comunicación y se ha visto interpelado en muchos aspectos con su irrupción. Los debates al respecto se encuentran aún en la agenda pública. Entre los tecnocentristas, que abogan por una definición de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las tecnologías, y los que rechazan la inclusión de la tecnología en los centros educativos por considerar que no suman a los procesos educativos, hay una gran cantidad de grises y matices.

Entre estos matices una de las posturas que más lugar está ganando es la que propone tomar a las tecnologías como una herramienta más al servicio de los actores involucrados en las prácticas educativas. En esta línea, Informante calificado 10, nos indica que:

Las tecnologías son una herramienta más, como el pizarrón. Que claramente permite generar un vínculo diferente. Se genera un nuevo rol o una nueva mediación en el aula y también fuera del aula. Genera un aula extendida, genera la posibilidad de seguimiento de estudiante, pero no define por sí misma un modelo de enseñanza o aprendizaje, sino que se la usa en función de ese modelo.

En concordancia con el entrevistado, Sandoval, Rodríguez y Maldonado (2011) consideran que las tecnologías deben ser entendidas como *“herramientas potenciales de mejoramiento de la calidad de la educación, son recursos curriculares y didácticos relevantes para mejorar los aprendizajes y, por ende, los indicadores de calidad de la educación”*.

Desde esta visión de tecnologías como herramientas, es importante tener en cuenta que, las tecnologías por sí solas no son solucionadoras de problemas educativos, pero si pueden estar al servicio de prácticas educativas, de estrategias educativas y de planes o proyectos educativos que busquen mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los docentes. Uno de los entrevistados considera que no debe atribuírsele a las tecnologías el rol de solucionar todo sino el de ser meros contribuyentes de los procesos educativos. Informante calificado 6 expresa que:

La inclusión de las tecnologías tiene una sobre expectativa; se cree que las tecnologías van a ser un todo poderoso que viene a solucionar todo y de que como los chiquilines tienen las computadoras lo van a poder resolver y después cuando aparecen estos indicadores que demuestran que no es así, nos damos cuenta de la realidad. Estas cosas no pueden ser discrecionales, debe haber un plan dedicado a esto y no que quede a la voluntad de los docentes, debe manejarse a nivel de políticas.

Es decir,

Las TIC no son la solución de los problemas educativos, sin embargo nos ofrecen una serie de posibilidades de colaboración, comunicación, flexibilidades educativa, administración de contenidos, etc., que no teníamos hace algunos años, lo que las vuelve útiles al ser incorporadas al entorno formativo, consecuencia de ello son el aumento en la oferta educativa forma a través de medios electrónicos, el uso de

escenarios educativos mixtos (presenciales y virtuales), el uso de materiales interactivos y focalizados para determinados aprendizajes, el favorecimiento del aprendizaje colaborativo, el seguimiento de actividades de los alumnos, crear entornos diferenciados para cada alumnos, etc. (George Reyes y Veytia Bucheli, 2018)

En este sentido, las tecnologías son herramientas que deben incorporarse al desarrollo de las prácticas educativas en función de los aportes que hagan a los procesos de enseñanza y aprendizaje y no por el mero hecho de la aplicación o la incorporación de tecnologías como elementos que per se mejoran la adquisición de conocimientos y aprendizajes. Más allá de esta puntualización, los informantes calificados coinciden en que estas herramientas pueden contribuir o favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje porque,

Permiten construir actividades de intercambio; permiten construir espacios de reflexión que muchas veces no se generan en el aula o cuando se generan en el aula no hay tiempo para que el estudiante reflexione y se haga preguntas al respecto. En clase los estudiantes no pueden ver la clase como un todo: escuchar al docente, procesar lo que el docente dice y hacerse preguntas todo en tiempo real, necesita tiempo para procesar. Ayuda también a que el estudiante tenga voz, siempre y cuando se utilice ese espacio de aula extendida con ese objetivo, con el objetivo de que el estudiante pueda crear y reflexionar y no usar, por ejemplo, las plataformas para un mero repositorio. (Informante calificado 10)

El concepto de aula extendida vinculada a las tecnologías es el que más se destaca cuando se consulta a los actores del área educativa cuáles considera que son los beneficios de la introducción de éstas en los centros educativos. Rescatan sí, el trabajo que se puede hacer en el aula en relación al acceso a la información, sin embargo, lo más importante para ellos parece ser esta posibilidad de que las clases, en tanto aulas físicas, no sean los únicos espacios de trabajo de construcción de aprendizajes. Si bien esta es una de las fortalezas que más identifican también reconocen que su implementación está supeditada a varios factores que no hacen solo al dispositivo tecnológico. Entrevistado acota en relación a esto:

Una de las grandes fortalezas de las tics es esa aula extendida y la formación permanente o continua que esta permite, pero, también hay que formar en la autorregulación, si no trabajé esas competencias con el estudiante, esas posibilidades de repensar por fuera del aula no se darán. Ahí juega un papel importante la transparencia en relación a lo que se espera de cada espacio y a la evaluación y el papel que juega cada espacio; que el estudiante sea participante y pueda ver cómo, qué y por qué se le evalúa y se piden la realización de las diferentes actividades. (Informante calificado 6)

Y agrega,

Las posibilidades que te dan las tecnologías de un aula extendida sin lugar a duda son importantes y uno las abraza. De todos modos, para que haya realmente un aula extendida hay varias variantes que se te entrecruzan: 1. El tiempo extra que el docente y el estudiante deben dedicarle y que muchas veces no están dispuestos, 2. el conocimiento para el uso de las herramientas y 3. la conectividad. Las tecnologías te posibilitan esa aula extendida, pero hay que ver esas variables cómo juegan para que sea posible esto. (Informante calificado 6)

Estos dos fragmentos de la entrevista realizada a uno de los informantes calificados, se consideran valiosos para comprender y analizar lo compleja que es la incorporación de las tecnologías en el aula y la numerosidad de variables que influyen en una apropiación por parte de los estudiantes y de los docentes para que, efectivamente, haya un beneficio o un aporte de estas herramientas a las prácticas y los procesos educativos. La integración o la comprensión de éstas al currículum oculto que mencionábamos en la categoría de análisis anterior, es importante para comprender el impacto positivo o negativo que pueden tener.

A su vez, esa apropiación y adopción de las herramientas tecnológicas están estrechamente relacionadas con las competencias con las que se cuenta. En resumen,

las tecnologías pueden contribuir al proceso educativos de los estudiantes y las prácticas docentes, pero necesitan utilizarlas apropiadamente y no aplicar tecnología por la mera tecnología. Si se hace un uso consciente y con las competencias necesarias de estas tecnologías en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, estas aportan una herramienta para diversificar las modalidades de aprendizaje y enseñanza (Informante calificado 11)

Ahora bien, ¿tienen los estudiantes y los docentes esas competencias necesarias para una correcta apropiación y adopción de las herramientas tecnológicas en pro de los procesos y prácticas educativas?

La literatura especializada que estudia los marcos competenciales en materia digital y los informantes calificados entrevistados coinciden en una falta de competencias para desempeñarse en el medio digital con las tecnologías de la información y la comunicación. Este hecho, ha devenido en uno de los debates más importante relacionados con la adquisición de estas competencias y es el vinculado a la noción de nativos digitales.

Como se expuso en el marco conceptual, existen dos posturas vinculadas a la noción de nativo digital. Una de las posturas abona la idea de que los nativos digitales son aquellos que han nacido en la época en la cual ya se había dado la explosión en materia tecnológica y que, dado que nacieron en contextos altamente tecnologizados, adquieren competencias digitales de manera innata por estar las tecnologías permeando todas sus prácticas cotidianas. La segunda postura, en contraposición, entiende que, el ser nativo digital puede entenderse como el nacer en un contexto altamente digitalizado pero que eso no implica la adquisición innata de las competencias digitales; es decir, la adquisición de competencias digitales puede verse favorecida por la familiaridad con los dispositivos, pero solo pueden ser adquiridas a través de procesos de enseñanza-aprendizaje para ello.

En este sentido, la diferencia entre los nativos digitales y los llamados inmigrantes digitales estaría dada por esa familiarización que tienen los primeros al nacer y desarrollarse en un contexto en el que existen dispositivos digitales (aunque también puede cuestionarse la premisa de que todos los contextos sociales son homogéneos en relación a la adquisición de tecnologías). Pero, de todos modos, dichos nativos digitales deben atravesar procesos conscientes de adquisición de conocimientos y competencias para el manejo de la tecnología. En este sentido, los estudiantes suelen ser más ágiles e intuitivos cuando transitan procesos de

adquisición de competencias digitales en comparación con los docentes, pero no llegan al sistema educativo con dichas competencias sino solo con un manejo instrumental de algunas funcionalidades de los dispositivos tecnológicos (Informante calificado 10).

Uno de los docentes universitarios a nivel nacional entrevistado, al cual se le consultó sobre las competencias digitales que tienen sus estudiantes comentó:

Siempre me sorprende porque la mayoría pensaría que por ser jóvenes y nativos digitales tienen ciertas competencias digitales y después resulta que no las tienen, y voy a un ejemplo concreto, las herramientas dentro de los procesadores de texto, no las manejan. No solo el uso de herramientas, sino el concepto, cuando se les consulta sobre algunos conceptos vinculados con esto, uno cree que los tienen, pero no es así. En estudiantes de final de carrera tienen más idea, pero hay algunas competencias digitales básicas sobre las cuales todavía no saben (Informante calificado 2)

Otra docente entrevistada, en este caso de una universidad extranjera anglosajona, coincide con esta visión recién planteada y lo hace extensivo a docentes y demás actores del ámbito educativo: *“Todo el personal tiene falencias en habilidades digitales, tanto los estudiantes como los docentes y los tomadores de decisiones. Es necesario formarse y tomar riesgos. Usar la tecnología requiere cambiar lo que siempre han hecho y probar nuevos enfoques”*.

La premisa imperante es, que tanto los docentes como los estudiantes tienen dificultades en el desarrollo de las competencias digitales. Esto nos insta a repensar la formación docente con una mirada crítica, pedagógica y didáctica de la inclusión de las tecnologías en el aula y también, ya que deben ser el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pensar en los estudiantes, su relación con la tecnología y la adquisición de competencias para fortalecer ese vínculo. Este elemento es el centro del análisis ya que los estudiantes evidencian tener,

...muy pocas competencias digitales. La idea de nativos digitales que adquieren competencias por el solo hecho de estar en contacto con ellas, no es así. Los adolescentes tienen carencias en el uso de tecnología. Es decir, por un tema de uso cotidiano podrán saber a una edad temprana como prender una Tablet o descargar un juego, pero después eso no se traduce en que puedan usarlas de buena forma en ámbitos educativos o cotidianos en otros aspectos. No saben descargar un video de youtube, y son cosas que son sencillas, pero eso no saben hacerlo. Pensar que los adolescentes son nativos digitales y que por eso saben usar las tecnologías es falso, es pensar que las tecnologías solucionan de por sí muchas cosas sobre la aplicación de la tecnología a problemas determinados y esto no es así. Creo que se necesita una formación específica sobre eso. Los estudiantes tienen pocas competencias en información. (Informante calificado 12)

Esta opinión realizada por un informante calificado, que se desempeña como bibliotecólogo en un centro de enseñanza media y observa el vínculo entre los adolescentes y las tecnologías, tiene relación con lo que plantea la investigadora Jane Secker (2017) quién considera que se da una confusión entre el aprendizaje de cuestiones técnico operativas en el uso de dispositivos como tablets, smartphones (prender-apagar, manejar el volumen, abrir aplicaciones con funciones de uso cotidiano, etc.) y las competencias y habilidades críticas para

buscar, evaluar, analizar y crear nuevo conocimiento en ambientes digitales, declarando además que *“Es importante cuestionar la opinión de que existe una generación homogénea que utiliza la tecnología, ya que esto contrasta con la gran variedad de habilidades y preferencias que existen.”* Es decir, no hay una homogeneidad entre los nativos digitales en su relación con la tecnología y la adquisición de competencias para desempeñarse en contextos educativos. Esa relación y esas competencias están signadas por múltiples factores que nos presentan una realidad heterogénea. A su vez, igualar la condición de nativo digital con la de sujeto alfabetizado digital parece ser un error conceptual que no representa la realidad a la que nos enfrentamos.

En definitiva, los nativos digitales nacen y llevan adelante sus procesos de socialización en ambientes que tienen por lo menos algún nivel de tecnologización, como consecuencia de esto, alcanzan un nivel instrumental o técnico básico de uso de los dispositivos, sin embargo, esas competencias no son suficiente para desempeñarse de manera exitosa en sus trayectorias educativas en ese sentido.

De lo discutido hasta aquí se desprende que, las tecnologías de la información y la comunicación han tenido un gran impacto en el desarrollo de la vida de los individuos. A su vez, dada las características de los procesos informacionales y educativos, el ámbito educativo es uno de los puntos neurálgicos en la discusión dicotómica entre estar a favor o el contra de las tecnologías. Adoptar una postura intermedia que entienda a las tecnologías como herramientas de apoyo a los procesos educativos desde una postura crítica y reflexiva puede ser un camino para lograr que el impacto de las tecnologías en la educación sea cada vez más positivo. Para esto, es necesario que los estudiantes, los docentes, y demás actores del ámbito educativo se comprometan en la adquisición de competencias que posibiliten el uso, la apropiación y la adopción de las tecnologías en clave de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se considera, también que, para que todo lo anterior sea posible debemos partir de la necesaria inclusión de programas de alfabetización en información en general y particularmente de alfabetización digital en los diferentes modelos educativos.

La alfabetización digital puede definirse como una parte del proceso de alfabetización en información que refiere a la adquisición de habilidades y competencias digitales que implican el manejo técnico de las herramientas tecnológicas, el manejo de información en contextos digitales, la comprensión de la dimensión sociocultural de las tecnologías, el análisis crítico de los procesos mediados por éstas y su uso ético y comprometido para la construcción colaborativa y colectiva de la sociedad. Este proceso abarca entonces dimensiones diversas: instrumental, emocional, sociocultura, cognitiva, informacional, educativa e intelectual.

Dicho proceso, tiene que ser tenido en cuenta como una fase 0, previo a la introducción de la tecnología en los procesos educativos. Es cada vez más frecuente el uso de dispositivos y aplicaciones digitales para el desarrollo de los cursos, sin embargo, no hay una reflexión previa sobre cuál fue la planificación en la que se basa el crecimiento de ese uso. El uso de plataformas web como YouTube, Google Docs, Facebook, entornos virtuales de aprendizaje, etc. se extiende cada vez más como alternativas y estrategias diferentes frente a los procesos de

aprendizaje, pero: ¿Cómo aprenden los docentes a repensar las prácticas educativas en función de la tecnología? ¿Cómo se adquieren las competencias necesarias para transitar estos procesos los docentes y los estudiantes? Esta es una de las principales preocupaciones. Uno de los entrevistados cuenta su experiencia como docente que utiliza espacios virtuales de aprendizaje y considera que la posibilidad de la semipresencialidad ha favorecido el desarrollo de los procesos educativos porque les permite a los estudiantes seguir en contacto con los contenidos del curso a pesar de no asistir a clase o de que la clase no pueda dictarse, así como propicia una comunicación estudiante-estudiante y estudiantes-docentes mucho más fluida. Sin embargo, considera que el problema viene dado justamente por las dificultades para el manejo a nivel competencias. Expresa:

El tema es el manejo de todo eso. Por parte de los docentes y de los estudiantes. Los entornos virtuales tienen un tema que es ese: ¿quién nos y les enseña cómo usarlos? El buscar material lleva mucho tiempo porque los docentes no estamos preparados en cuanto a criterios de búsqueda y de evaluación; uno va buscando y con el uso vas haciendo evaluación. A los gurises les complica mucho la evaluación de información. La idea de la plataforma es que sea una mediación y que ellos accedan a partir de enlaces que uno los redirige. Siempre que propongo que los estudiantes busquen cosas, las analicen y que suban sus resultados para hacer una evaluación colaborativa encuentro dificultades en cada una de las etapas. Desde la búsqueda y el análisis crítico hasta el poco trabajo colaborativo entre ellos por no estar acostumbrados a que el sistema educativo los interpele al trabajo colaborativo (Informante calificado 13)

Para poder atender estas problemáticas que se identifican desde el manejo de las plataformas, aplicaciones y dispositivos hasta el trabajo colaborativo pasando por la búsqueda, selección, evaluación y análisis crítico de la información es que es de suma importancia posicionar los procesos de alfabetización digital en el contexto educativo. Deben desarrollarse programas orientados a la alfabetización digital ya que estos,

tienen un impacto positivo en la mejora del aprendizaje de los estudiantes cuando se implementa en la rutina de estudio dentro del aula y fuera de ella. Además, si los estudiantes se dan cuenta de la importancia de ser alfabetizados digitalmente, aprovecharán las tecnologías de la información y la comunicación y crearán una rutina para usar estas herramientas ict de manera más inteligente. (Heider y Jalongo, 2014 citado por Arias Soto y González Gutiérrez, 2019)

A su vez, permite ampliar las posibilidades de comunicación y aprendizaje de los estudiantes siempre y cuando se entienda como un proceso que “*implica el uso del pensamiento críticos, la creación y socialización del conocimiento y el uso sistemático de las herramientas que lo posibilitan todos estos procesos.*” (Arrieta y Montes, 2011)

Desde este punto de vista, los entrevistados y la bibliografía concuerdan en que es necesario garantizar espacios de formación en alfabetización digital en los ámbitos educativos para que los estudiantes puedan desenvolverse con soltura en los entornos digitales y que esto redunde en un enriquecimiento para sus procesos de adquisición de aprendizaje y conocimiento. Esto es necesario, de acuerdo a Area y Guarro (2012) porque los estudiantes

se convierten en consumidores de información masiva e indiscriminada... También en creadores y diseminadores de nueva y libre información. En todo ello debe mediar un adecuado proceso de alfabetización digital que permita aprender a manejar los aparatos y su software, pero que permita también desarrollar competencias o habilidades cognitivas relacionadas con la obtención, comprensión y elaboración de la información.

A su vez, es importante entender este proceso desde la perspectiva del docente. Estas transformaciones en relación al uso de tecnologías, han afectado también el trabajo docente y repensar y reflexionar las competencias que estos tienen también es fundamental en este contexto. No podemos dejar de tener en cuenta que, serán los docentes los que guíen el trabajo de los estudiantes en sus trayectorias; es por esto que deben contar con las condiciones para trabajar sobre estos aspectos de manera transversal,

pero en tanto no tengamos docentes que se formen y se interioricen en estas competencias se produce un precipicio porque muchos docentes pueden tener las mejores intenciones, pero antes hay que formar al cuerpo docente en estas competencias y acompañar al docente en esta formación. Es como un círculo vicioso (Informante calificado 6)

Los docentes necesitan formación específica en este sentido. Los estudiantes suelen utilizar más tecnología que los docentes y, una persona que no usa las tecnologías o que no consigue apropiarse de ellas, no puede incluirlas en sus prácticas, en el caso de los docentes, prácticas de enseñanza. Los docentes “*deben pensar las tecnologías como herramientas que suman y diseñar las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta en qué puede sumar utilizarlas*” (Informante calificado 12)

En esta línea, la alfabetización digital en contextos educativos debe entenderse con dos caras: estudiante – docente; y deben ambas trabajarse desde sus respectivos roles. Generar espacios para la formación en competencias digitales para el manejo de información se ha transformado en un elemento cada vez más central y necesario en los contextos educativos, abordándolo desde una perspectiva de tecnologías como herramientas al servicio de las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje.

La siguiente línea de reflexión al respecto es entonces ¿Cómo se vincula la alfabetización digital con la educación abierta?

Si tenemos en cuenta que la alfabetización digital fue considerada en una de sus primeras definiciones como “*La capacidad de comprender y utilizar la información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes cuando se presenta a través de computadoras*” (1997), evidenciamos que desde el principio el valor de este proceso radicó en el entendimiento y uso de información a partir de elementos tecnológicos. Y que, la persona alfabetizada digital

Lleva a cabo juicios de valor de manera informada, a partir de la información en línea al distinguir entre el contenido y la presentación de ésta; Lee y comprende bajo condiciones no secuenciales y cambiantes; Construye conocimiento propio a partir de información confiable desde distintas fuentes; Utiliza diversos buscadores internet;

Gestiona el “flujo multimedia” al establecer la estrategia personal de información con la elección de fuentes y medios de distribución; Es consciente y usuario de las redes digitales para compartir, debatir y pedir ayuda; Evalúa los distintos sistemas como herramientas de apoyo respecto a los formatos de contenido usuales y evaluar y juzgar la validez de los materiales disponibles (citado por García Ávila, 2017)

Si se analiza a la luz de lo que se ha trabajado sobre educación abierta, surge con claridad que, dada las características que hacen a este modelo de educación (uso de recursos educativos abiertos, tecnologías abiertas, software libre, aplicación de nuevas modalidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje) es imprescindible que los docentes y los estudiantes tengan una adecuada alfabetización digital para poder tener un mayor nivel de adopción de los componentes que conforman la educación.

A su vez, si tenemos en cuenta las siguientes cinco dimensiones que Guillén, Ascencio y Tarango (2016, citado por García Ávila, 2017) proponen en relación al sujeto alfabetizado digitalmente se puede apreciar cómo, todas las dimensiones se vinculan con lo que propone la educación abierta. Las dimensiones son:

1. Instrumental: se refiere al conocimiento práctico y habilidades para el uso del hardware y software. 2. Cognitivo-intelectual: trata de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la información con la finalidad de otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla. 3. Socio-comunicacional: relativa a la habilidad para comunicarse eficazmente a través de las TIC, mediante el desarrollo de textos de naturaleza diversa (hipertextuales, audiovisuales, icónicos, tridimensionales, etc. 4. Axiológica: plantea la toma de conciencia en cuanto a que las TIC inciden significativamente en el entorno cultural y político de la sociedad, así como a la adquisición de valores éticos y democráticos con relación al uso de la información. 5. Emocional: relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales para el control de las emociones, el desarrollo de la empatía y la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC.

Estas dimensiones que integran nociones en relación al software y al hardware, a la gestión de información, al análisis crítico, a la comunicación, al desarrollo en entornos digitales, entre otros aspectos, tienen claras vinculaciones con un modelo de educación abierta en el cual se promueve muchos elementos homólogos: la necesidad de una visión crítica sobre lo que involucran las tecnologías, la construcción de una identidad digital, los conocimientos para un manejo ético de la información, el trabajo con la comunicación desde una perspectiva horizontal, son todos elementos propios de contextos de educación abierta que representan las diversas dimensiones que componen la alfabetización digital, siendo un punto clave de vinculación.

Por otro lado, si bien la educación abierta se entiende en esta investigación como un modelo educativo alternativo a los tradicionales que no necesariamente requiere de un aparato tecnológico para poder desarrollarse (es posible hablar de recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, pedagogías abiertas sin mediar tecnologías) debemos tener en cuenta los elementos ya establecidos anteriormente sobre la gran influencia que tienen en la

actualidad las tecnologías en el ámbito educativo. Es decir, *“Es posible hablar de prácticas educativas abiertas que no sean mediadas por tecnologías sin embargo hoy por hoy todo está mediado por tecnologías”* (Informante calificado 8) entonces, en esta lógica de que *“todo está mediado por tecnologías”*, y tomando en consideración que la alfabetización digital refiere a la adquisición de competencias para manejarse en contextos mediados por tecnologías vincularlos entre sí puede redundar en una potencialidad de los procesos.

Para concluir, la integración entre la alfabetización digital y la educación abierta es un aspecto vinculante de la relación entre la alfabetización en información y este modelo educativo. El desarrollo de competencias digitales es indispensable en un contexto de educación abierta. El núcleo de esta integración viene dado por la posibilidad de generar un aparato teórico en alfabetización digital específicamente para un contexto de educación abierta que potencie los procesos de enseñanza-aprendizaje que se promueven en dicho contexto. Así, la articulación entre la alfabetización digital y la educación abierta resulta un punto fundamental para el desarrollo de ese modelo educativo.

4.3. Alfabetización en derechos de autor y educación abierta

Otro de los aspectos más destacados que vinculan a la alfabetización en información con la educación abierta es la alfabetización en derechos de autor. Para analizar de dónde deviene este vínculo se presenta el concepto alfabetización en derechos de autor, cómo son las competencias informacionales vinculadas al derecho de autor presentes en docentes y estudiantes, cuál es su importancia en los contextos educativos y por qué toma especial relevancia en modelos de educación abierta.

En primer lugar, reiterar que la alfabetización en derechos de autor, así como la alfabetización digital, es uno de los componentes de la alfabetización en información ya que responde a una de las aristas del manejo de información que es el relacionado con su uso ético y legal. Como menciona el CILIP (2018)

La alfabetización informacional ayuda a comprender los problemas éticos y legales asociados con el uso de la información, incluidos la privacidad, la protección de datos, la libertad de información, el acceso abierto / abierto de datos y la propiedad intelectual. Es importante destacar que la alfabetización informacional es empoderadora y contribuye de manera importante a las sociedades democráticas, inclusivas y participativas; Según la interpretación de la UNESCO, es un derecho humano universal.

Estos aspectos competenciales de la alfabetización en información son a los que se aboca la alfabetización en derecho de autor. Sin embargo, cómo se presentó en el capítulo del marco conceptual, para entender lo que implica esta dimensión de uso ético y legal de la información debemos comprender a qué refieren la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Sobre la primera, la OMPI (2016) declara que es *“toda creación del intelecto humano. Los derechos de propiedad intelectual protegen los intereses de los innovadores y creadores*

al ofrecerles prerrogativas en relación con sus creaciones”. Y amplía estableciendo que, los dos motivos por los que los países deben trabajar en la legislación en materia de propiedad intelectual son: dar amparo en la legislación a los derechos de los creadores e innovadores de una manera equilibrada con respecto al interés público de acceder a dichas creaciones e innovaciones, y fomentar la creatividad y la innovación, contribuyendo así al desarrollo económico y social.

Por otro lado, los derechos de autor son una de las ramas de la propiedad intelectual. Ésta se conforma por la propiedad industrial por un lado y el derecho de autor por el otro. A su vez, los derechos de autor son,

...en su sentido subjetivo, al conjunto de facultades del que goza un autor en relación con la obra que tiene originalidad o individualidad suficiente y que se encuentra comprendida en el ámbito de protección dispensada. En su sentido objetivo, se refiere a la denominación que recibe la materia que trata estos asuntos. (Lipszyc, 2003)

Cualquier creación literaria y artística se encuentra sujeta a estos derechos, los cuales, pueden ser clasificados en: los derechos patrimoniales, que devienen de la explotación que se realice de la obra (permite la retribución económica por el hecho de que terceros utilicen sus obras) y los derechos morales, que protegen la atribución de la obra y permiten al autor o creador tomar decisiones para la preservación y protección que lo une a sus obras (OMPI, 2016). En algunos países, los derechos morales son irrenunciables e intransferibles, es decir, que siempre quedan en dominio del autor/creador. Mientras que, los derechos patrimoniales son aquellos que más comúnmente se transfieren o comercializan.

El nacimiento de estos derechos se remonta al año 1886 en el cual se elaboró el Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas. Éste es el tratado internacional más importante y antiguo para el abordaje de esta temática, y aún hoy sigue siendo utilizado como la norma en la mayoría de los casos. Este hecho nos invita a reflexionar si este tratado, presentado hace tantos años pueden aún servir de norma para abordar estos temas al mismo tiempo que, nos hace preguntarnos si realmente existe ese equilibrio deseable que se mencionada anteriormente entre el amparo a los creadores e innovadores y el interés público de acceder a las creaciones; y cómo debería ser ese equilibrio. Lamentablemente, este equilibrio se encuentra continuamente amenazado en manos del poder de las grandes industrias creativas, multinacionales que se rigen por el libre mercado y la privatización como elemento de aumentar las ganancias.

Esta realidad no escapa al ámbito educativo. Las prácticas educativas, los currículums y, en particular, las prácticas educativas abiertas no son adaptables a las dinámicas impuesta por las leyes de derecho de autor. Las restricciones y barreras para el acceso y el uso legal de las obras son cada vez mayores y la inclusión de excepciones y limitaciones a la ley que contemplen la realidad de los ámbitos educativos, informacionales y culturales como mecanismo de equilibrar esa balanza que se mencionada, son muy difíciles de conseguir. Las prácticas cotidianas de consumo de información y recursos educativos mediante tecnologías

suelen no estar dentro de los lineamientos de la ley, incurriendo continuamente en el ejercicio de prácticas ilegales.

Frente a esta realidad de prácticas educativas, prácticas informacionales y prácticas culturales que cada vez se encuentran más cercenadas por las restricciones del derecho de autor, la sociedad civil y diferentes organizaciones e Instituciones (bibliotecas, archivos, centros educativos, profesionales de la información, la educación y la cultura) han generado o adherido a movimientos en defensa de los derechos de acceso a la cultura, a la información y a la educación. El movimiento de cultura libre y el movimiento de educación abierta son dos de los movimientos más importante en este respecto.

Ahora bien, más allá de estos hechos de la realidad, ¿qué conocimientos tiene la sociedad en general sobre esto? ¿Qué conocimiento de estos elementos están presente en el contexto educativo? ¿Los estudiantes, los docentes y los decisores de políticas públicas educativas tienen competencias informacionales relacionadas con los derechos de autor? ¿Están alfabetizados en derecho de autor como para abordar esta temática de manera más informada y consciente?

El nivel de información o de alfabetización en derechos de autor suele ser limitado. Reflexionando sobre esto, uno de los entrevistados considera que:

No es un tema que se encuentre en la agenda de la gente. A la población no lo estarían interpelando estos temas. En Uruguay con el caso de los músicos y escritores que salieron en defensa de recrudescer la ley de derecho de autor, pasó a estar más en las noticias, pero no noto a la población interesada en saber qué es lo que implica. Pocos saben que la ley no admite el préstamo bibliotecario como lo concebimos en Uruguay por ejemplo; y no saben que si eso no se modifica pueden aplicarse normas que perjudiquen el derecho de acceso como ya ha pasado en otros países, por ej. España. Y como este ejemplo de desconocimiento, varios (Informante calificado 2)

Como menciona este informante calificado, el conocimiento sobre este tema en la sociedad suele estar supeditado a la escasa y, en muchos casos, sesgada información que reciben de los medios masivos de comunicación.

Los actores del contexto educativo poco se diferencian de esta realidad en la que se encuentra inmersa la sociedad en su conjunto. Si bien pueden observarse algunos elementos de heterogeneidad en los niveles de conocimiento sobre las implicancias de la legislación en derecho de autor en relación a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, hay un consenso en la bibliografía y en las opiniones de los informantes calificados en la identificación de carencias en materia de competencias para el uso ético y legal de la información.

En este sentido, una docente de una universidad extranjera que fue entrevistada en esta investigación plantea que:

Los estudiantes generalmente no comprenden las implicancias del trabajo académico, necesitan ayuda para entender el mundo académico: cómo escribir, cómo usar la información, cuál es la información 'correcta' y cómo ser críticos. Luchan con muchos

de los aspectos de la alfabetización en información que se encuentran involucrados en el ejercicio académicos, por ejemplo, el desconocimiento del derecho de autor y el plagio. (Informante calificado 11)

En la misma línea, otro entrevistado, en este caso docentes de un centro de enseñanza secundaria en Uruguay considera que, los estudiantes tienen,

Dificultades para el trabajo académica; hay presentes dificultades conceptuales de elaboración del trabajo académico, de lo que es integrar redacción y análisis, de organizar un tema, ellos cortan y pega, no hay instancias de evaluación. Hay dificultades para el análisis crítico para desarrollar un tema. Plagio sin criterio ninguno, recorte de internet, es algo frecuente en sus trabajos. Dificultades de presentación (resumen, introducción, títulos, subtítulos). A veces no son conscientes de que recortan y pegan, pero a veces saben que no es correcto, pero no lo consideran malo en un plano de ilegalidad porque cualquiera puede hacerlo y consideran que no hay consecuencias (Informante calificado 13)

Estos testimonios evidencian que los estudiantes tienen dificultades para llevar adelante un uso ético y legal de la información. *“Plagio y copyright son dos conceptos que generan poca atención en los estudiantes. Ellos no saben cuándo están cometiendo plagio o están infringiendo la ley de derecho de autor”*. (Informante calificado 11)

Informante calificado 6 al ser consultado sobre si lo consideraba un problema global, mencionó que efectivamente los estudios de varios lugares del mundo marcan esta falta de competencias. Citó, particularmente, un estudio comparativo entre Chile y Uruguay en el cual se intentaba ver cómo estaban estas competencias y otras competencias (digitales, informacionales, etc.) en estudiantes de último año de magisterio y expresa que,

esto de los derechos de autor en realidad dio un nivel de competencias bastante bajo en general en los dos países en todos los lugares en donde se aplicó. Esto de trabajar con derecho de autor surge en la investigación como resultado de la falta de resolución de estos elementos en situaciones problemas que se le plantean (Informante calificado 6)

Todos los informantes calificados que se desempeñan en centros educativos coinciden en que los estudiantes tienen dificultades en cualquiera de los niveles de enseñanza. Particularmente, los entrevistados que se desempeñan como docentes o bibliotecólogos en instituciones de enseñanza superior, universidades de Uruguay o del extranjero, mencionan que, a pesar de que los estudiantes están cursando estudios superiores tienen pocas nociones sobre estas cuestiones y que recién denotan interés por formarse al respecto cuando llegan a etapas avanzadas de la carrera y se enfrentan al trabajo final de carrera. En este sentido, se rescata este testimonio de una entrevistada que se desempeña como bibliotecóloga en un centro universitario en Uruguay:

Los estudiantes no tienen muy presentes la noción de plagio, de derecho de autor. Cuando están finalizando la carrera, tienen alguna idea vaga pero no tienen las competencias que le permitan ser conscientes sobre lo que implican sus prácticas y a partir de allí resolver si modificarlas o no. La competencia que más les cuesta es la comunicación de la información científica (la escritura y la referenciación), la segunda

es el idioma, pero la tercera es el acceso al texto completo (como sortear las barreras que existen en el acceso a la literatura académica). (Informante calificado 3)

Un elemento a tener en cuenta en este tema es que, los estudiantes no adquieren competencias en el manejo ético y legal de la información porque no hay espacios de formación para ello, salvo aquellos a instancias de profesionales de la información que puedan trabajar estas competencias e inclusive en los centros educativos en donde estos profesionales se encuentran presente, no siempre se desarrollan planes estratégicos, programas y proyectos orientados al trabajo de estos temas. Sumado a esto, tampoco estas competencias son trabajadas transversalmente a instancias de los docentes ya que éstos evidencian también tener dificultades en incorporar estos conocimientos.

Algunos de los informantes calificados manifestaron que los docentes están un paso más adelante que los estudiantes al respecto de estas competencias, pero que, a pesar de eso, no son suficientes para desarrollar buenas prácticas y transmitir o guiar a los estudiantes al respecto. *“Los docentes tienen apenas un poco más incorporado el concepto de derecho de autor en comparación con los estudiantes. Sin embargo, es general la idea que tienen es que si está en internet se puede descargar y utilizar”* (Informante calificado 3). Para que el marco competencial de los docentes en este sentido sea mayor, deben fortalecerse las líneas de acción que involucran estos aspectos del manejo de la información desde la formación docente. Uno de los entrevistados, bibliotecólogo de un centro de formación docente en Uruguay, trabaja con los docentes o futuros docentes apoyándolos en el desarrollo de sus trabajos académicos y observa que,

En formación docente tienen alguna noción de la importancia del uso ético de la información, pero la tienen. Sin embargo, les faltan herramientas y competencias para aplicarlo; no saben cómo citar; muchos caen en plagio por desconocimiento. No hay una manera sistemática de resolución de problemas con la información. Las dificultades relacionadas con las citas y el uso ético de la información es lo más complejo. En Uruguay hacer prácticamente cualquier cosa con los recursos de información es ilegal, pero las hacen igual. Que los estudiantes o los docentes entiendan que esas prácticas son ilegales es muy difíciles. Muchas veces, no te creen porque lo consideran irrisorio (Informante calificado 14)

Esto nos indica, en primera instancia, la baja adherencia que hay al cumplimiento de las leyes de derecho de autor cuando estas se conocen, como consecuencia de que la legislación está tan alejada de las prácticas de consumo y uso de información que es casi imposible desarrollar cualquier actividad en el ámbito educativo hoy sin incurrir en una falta a lo que se encuentra reglamentado. Y en segunda instancia, la falta de apropiación de competencias informacionales en esta línea. Es por esto que,

Hay que trabajar en los derechos de autor con los docentes porque es responsabilidad de ellos también hacerles ver estas cosas a los estudiantes. Y esas son cosas que forman parte de la alfabetización en información, es decir ¿cómo voy a comunicar la información que me proveen las fuentes? Esto no se trabaja porque no está en los contenidos del curso que doy muchas veces. Creo que hay que poner sobre la mesa estas cosas, pero de nuevo esto tiene que ver con el sistema educativo en el que estamos inmersos y con la gestión de los centros educativos. (Informante calificado 6)

En definitiva, como expresa uno de los informantes calificados especialista en alfabetización en derechos de autor:

Tanto los estudiantes como los docentes necesitan adquirir competencias y más conocimientos de los que ya tienen en relación al derecho de autor. Deben comprender todos los problemas éticos asociados con el uso de la información, pero los derechos de autor son algo que muchos han evitado aprender. Por lo tanto, los niveles de comprensión son muy bajos y tendrá un impacto cada vez mayor en lo que pueden hacer con el contenido digital (Informante calificado 11)

Y, justamente, la adquisición de estas competencias y conocimientos requiere de un proceso de alfabetización en derecho de autor. Recientemente, la IFLA (2018) elaboró una Declaración sobre Educación y Alfabetización en derechos de autor, en la cual definió a este proceso como,

un conocimiento suficiente de los derechos de autor para poder tomar decisiones bien informadas sobre cómo utilizar los materiales con derechos de autor, lo que incluye entender la estructura, funcionamiento e implicaciones del sistema de derechos de autor, conforme evoluciona la legislación, prácticas y expectativas de los usuarios. La educación en derechos de autor es el proceso de desarrollo y actualización de la alfabetización en derechos de autor.

La IFLA es la International Federation of Library Associations and Institutions y representa una de las organizaciones más importantes en el campo de la Bibliotecología. Que haya trabajado en una definición al respecto de este tema y que lo plantee en clave de información demuestra lo involucrados que estamos como campo disciplinar. Como profesionales de la información que estamos inmersos en organizaciones culturales, educativas, informacionales, tenemos como parte de nuestra razón de ser el interés y la militancia por el acceso a la información, a la cultura y a la educación como derechos humanos. En este sentido, Todorova, Secker y Morrison (2018), indican que:

Las bibliotecas y otras instituciones culturales desempeñan un papel importante al proporcionar un equilibrio entre dos aspectos principales relacionados con la ecuación del derecho de autor: respetar los derechos de los creadores de información y los propietarios y respetar los derechos de aquellos que desean usar su contenido. Desarrollar altos niveles de alfabetización de derechos de autor (conocimientos, habilidades y comportamientos) y la capacidad de implementar políticas institucionales de derechos de autor es, por lo tanto, esencial para los profesionales de LIS (Biblioteca y Ciencias de la Información) y de patrimonio cultural.

De esta manera, la alfabetización en derechos de autor es uno de los componentes de la alfabetización en información que implica el proceso de adquisición de habilidades y competencias que le permiten al individuo conocer y entender la legislación de derechos de autor y sus aplicaciones en los diferentes ámbitos para realizar un manejo de información con conocimiento de las normativas vigentes, así como para hacer un análisis crítico de las implicancias que tienen estas normativas en el desarrollo del mundo informacional, cultural y educativo.

La importancia de desarrollar espacios de formación en alfabetización en derechos de autor en el ámbito educativo es cada vez mayor. Todas las prácticas educativas y las diferentes actividades en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje están permeados por información. Gestionar información, utilizar y crear materiales y recursos educativos, navegar en la web, manejar entornos virtuales de aprendizaje, todos estos son elementos que se encuentran sujetos a las reglamentaciones en materia de derecho de autor. Por este motivo, docentes, estudiantes, profesionales de la información, tutores de los estudiantes, decisores de políticas públicas educativas y demás actores involucrados en los procesos educativos deben involucrarse en procesos de alfabetización en derechos de autor para favorecer una discusión amplia y crítica sobre estos temas y perseguir el bien común. Un bien común que sea equilibrado y que promueva la construcción de una legislación que contemple los derechos humanos de acceso a la cultura, a la educación y a la información, y que también regule las industrias creativas y los vínculos entre los autores/creadores y los titulares de los derechos de explotación para, realmente, proteger a los autores más allá de las leyes que rigen el mercado.

Ahora bien, en la última parte del análisis de esta categoría es menester preguntarse ¿cuál es el vínculo entonces entre la alfabetización en derechos de autor y la educación abierta?

Esta respuesta puede darse desde tres perspectivas distintas. En primer lugar, como menciona la primera cita con la que se comenzó la discusión en este apartado, la alfabetización en información y, dentro de esta, la alfabetización en derechos de autor es esa formación que nos permite “*comprender los problemas éticos y legales asociados con el uso de la información, incluidos la privacidad, la protección de datos, la libertad de información, el acceso abierto / abierto de datos y la propiedad intelectual.*” (CILIP, 2018). Todos estos elementos toman una relevancia mayor en contextos de educación abierta dado sus características. La educación abierta promueve el uso de datos abiertos, la privacidad y no manipulación de los datos de los actores educativos, el software libre y el acceso abierto, así como el conocimiento de las implicancias que tienen estos movimientos en relación a la propiedad intelectual y los derechos de autor. Es evidente que para conocer estas implicancias es necesario estar alfabetizado en derechos de autor.

En segundo lugar, muchos de los estudios sobre adopción de modelos de educación abierta, particularmente de recursos educativos abiertos pero que se puede extender al ejercicio de prácticas educativas abiertas, de cursos abiertos, etc., revelan que la falta de conocimiento en derecho de autor es el inhibidor máximo para que esa adopción tenga lugar ya que, no saber las dimensiones que involucran al derecho de autor, no tener competencias en este sentido impide a los docentes y a los estudiantes moverse con seguridad (Informante calificado 8). Es por esto que, la relación entre la alfabetización en derechos de autor y la educación abierta viene dada por que, una adecuada alfabetización en derechos de autor de los actores involucrados en el desarrollo de dichos procesos educativos redundará en una mayor adopción de los elementos que conforman a la educación abierta y por tanto mejores posibilidades de que se desarrolle.

Por último, como tercer elemento a mencionar, hay una concepción filosófica y epistemológica de base que estos dos elementos comparten. La alfabetización en derechos de autor no solo intenta que los individuos conozcan la ley para atenerse a ella, también los interpela a ejercitar una reflexión crítica sobre esta y, por tanto, sobre existencia o no del equilibrio entre los derechos de acceso y los derechos de propiedad privada. En este sentido, la educación abierta es un movimiento que persigue una disminución en las barreras de acceso y es aliada natural de uno de los movimientos que intenta ir en contra del aumento de dichas barreras, el movimiento de cultura libre.

Para que haya un acompañamiento y una articulación entre estos elementos deben desarrollarse competencias y conocimientos específicos. De esta manera, el trabajo sobre competencias en materia de alfabetización en derechos de autor representa un lineamiento de apoyo para la implementación y la adopción de la educación abierta.

4.4. Educación abierta y alfabetización en información en clave de derecho de acceso a la educación como un derecho humano

Otro de los aspectos que se escogieron para destacar en el abordaje de los vínculos entre la alfabetización en información y la educación abierta está influenciado por el tratamiento en clave de derechos humanos que marca los lineamientos de esta investigación. En este sentido, se introduce la discusión sobre lo que implican los derechos humanos de acceso a la información y a la educación y cuál ha sido su resignificación en la actual sociedad de la información. Luego se analiza la relación entre la alfabetización en información y los derechos humanos y la relación entre la educación abierta y los derechos humanos. Finalmente se intenta vincular y analizar todos los temas en conjunto.

Como se evidenció en la construcción del marco conceptual, el acceso a la información ha tomado relevancia con el advenimiento de la sociedad de la información cuya característica principal es la de considerar a la información como un elemento central en para el desarrollo. Se asocia el acceso a la información con democracia, transparencia e interés por la generación de una ciudadanía informada. En este sentido entonces, es importante analizar qué papel juega el derecho de acceso a la información y los mecanismos desarrollados para garantizarlo.

Con el reposicionamiento de la información como un recurso fundamental para el desarrollo de la vida de los individuos y la creciente necesidad de gestionar información para el desempeño de las actividades cotidianas, educativas, académicas, labores y profesionales, se puede considerar la existencia de una resignificación o reconfiguración del derecho de acceso a la información como derecho humano. El artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) establecía ya en la primera mitad del siglo XX la importancia de que una persona pueda ejercer la libertad de expresión, de recibir información y de difundir opiniones informadas sin restricciones; sin embargo, con el correr de los años el acceso a la información se ha transformado en un complejo fenómeno. Este fenómeno implica desde el acceso a la información pública como instrumento de transparencia, democracia y garantías institucionales y sociales, hasta la reconfiguración del fenómeno de las fake news que, si bien

puede considerarse que siempre existió (trabajo de algunos medios de comunicación por tergiversar la información que le comunica a la ciudadanía), en la actualidad, ha adquirido nuevas manifestaciones como consecuencia del desarrollo de las tecnologías y de la posibilidad de que cualquiera persona produzca y comparta este tipo de noticias en la web. Más allá de los aspectos de responsabilidad comunicacional presente en los mecanismos de transparencia de la información pública o de las fake news, existe un componente informacional que es fundamental. Los ciudadanos deben adquirir competencias en el manejo de la información que le permitan realmente acceder y comprender la información pública puesta a disposición por el Estado, así como evaluar y discernir sobre la veracidad de la información de las noticias que le difunden.

Todos estos fenómenos y muchos otros engloban esta redefinición de lo que implica el acceso a la educación. Una de las entrevistadas, refiriendo a esta reconfiguración de lo que implica el acceso a la información comentó que, para ella,

El acceso a la información a mutado con la sociedad de la información. Hay una diversidad mayor de maneras de transmitir información (audiovisual, digital) y esto hace que su acceso haya cambiado. La gente no se ha acompasado del todo a ese cambio y hay personas que son incapaces de leer información en el sentido de entender y consumir los datos y apropiarse de ellos como información útil para el desarrollo de su vida. Por otro lado, a los que detentan el poder político y económico no les interesa que la gente sepa usar información, sino saber información sobre las personas para poder manejarlas. Esto siempre pasó, pero ahora se posiciona el tema en la agenda pública. (Informante calificado 9)

Esta premisa de una mutación en cuanto al acceso a la información describe de manera muy pertinente el fenómeno al que asistimos en la actualidad. La diversidad de canales de creación y transmisión de información se ha complejizado de tal manera que es difícil acompasarse a esos cambios para que los individuos logren un uso crítico y una apropiación de la información. Al mismo tiempo, introduce una variable que no puede dejar de ser mencionada y que refiere a los intereses que existen detrás del acceso a la información y que son, en última instancia, los que siempre han dificultado la consecución de este derecho humano: intereses políticos y económicos que reconocen en la ciudadanía informada un escollo en tanto aumento de control y de solicitud de rendición de cuentas.

Además, se considera importante destacar, esta noción que introduce la informante calificada en dividir las aristas del acceso a la información en dos; en primer lugar, en la complejización dada por el exponencial crecimiento de los medios de creación y comunicación de información y, en segunda instancia, esta premisa de que para que los individuos puedan acceder realmente a esa información deben ser capaces de entender, consumir y decodificar los datos que hacen a esa información. En este segundo sentido, claramente, la adquisición de competencias en el manejo de información (alfabetización en información) es crucial. Se retomará esta idea más adelante.

Más allá de estos elementos que se mencionan de manera breve sobre el derecho de acceso a la información y que se consideran importantes en cuanto el proceso educativo está

fuertemente permeado por el acceso y la gestión de información, se centrará el análisis ahora en el acceso a la educación como derecho humano en cuanto representa uno de los ejes rectores de la investigación.

El acceso a la educación también fue consagrado como un derecho humano por la Organización de las Naciones Unidas en el año 1948 especificando en el artículo 26 de la declaración universal que *“toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental”* y agrega *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”* (ONU, 1948). A partir de aquí muchos organismos e instituciones han trabajado en profundizar el entendimiento y la reivindicación de este derecho. En el año 2000, más de 50 años después de esbozada la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la UNESCO llevó adelante el World Education Forum en el cual nace el movimiento Education for all (Educación para todos) y se elabora el Dakar Framework for Action. Este evento es importante ya que da lugar a los inicios de un cambio de foco en el acceso a la educación incorporando elementos que hacen a la calidad de los aprendizajes en clave de habilidades. Más allá de esto, estas declaraciones suelen ser muy posicionadas desde el deber ser y suelen expresarse en función de medición de niveles educativos e indicadores de medición de conocimientos. Esto conlleva a que persista la falta de problematización de base sobre qué implica un acceso real a la educación. No se piensa este análisis en función de la necesidad de repensar los procesos, los sistemas y los ecosistemas educativos de manera que se propicie un desarrollo real de aprendizajes.

Muchos debates se han suscitado alrededor de esta declaración y aún es difícil encontrar un consenso sobre qué implica o cuál es el alcance de esta declaración para poder definir qué es la educación y qué se entiende por acceso a ella. Esto nos remite a las preguntas que se plantearon en el marco teórico ¿qué implica el acceso a la educación?, ¿cómo se garantiza?, ¿implica la gratuidad en su acceso?, ¿implica la no discriminación para su ingreso?, ¿alcanza solo con la gratuidad y la no discriminación en el ingreso para que haya acceso a la educación?

De las entrevistas a los informantes calificados surgieron elementos muy valiosos en la reflexión y el análisis crítico en relación al posicionamiento de la educación en tanto derecho humano fundamental para el desarrollo individual y social. Sus aportes pueden agruparse en tres grandes categorías que se analizan a continuación.

En primer lugar, los informantes calificados que asocian el acceso a la educación con la posibilidad de acceder a la información, los recursos educativos y por tanto los conocimientos necesarios para transitar su trayectoria educativa. En este sentido, informante calificado 9, nos indica que, para ella, el acceso a la educación tiene que ver con tres aspectos y los enumera de la siguiente manera:

Acceso a la educación tiene que ver con: 1. Acceso a la información pública; 2. Copyright que afecta el acceso a la cultura; la industria editorial exige que los estados se atengan a sus normas, al punto que hasta 100 años después de fallecido un autor en algunos casos, se sigue recibiendo dinero por sus obras, ¿quién se beneficia de eso?

¿Para quién va a trabajar el estado?; 3. El acceso al conocimiento tiene que ver con el acceso del ciudadano que está financiando esa investigación (Informante calificada 9)

De esta manera, un factor determinante para el acceso real a la educación refiere a la posibilidad de acceder a la información. Como se mencionó anteriormente en este apartado, el acceso a la información y el acceso a la educación son dos elementos fuertemente relacionados. El posicionamiento que hace esta informante calificada en relación a las fuentes de estudio, tanto para los estudiantes como para los docentes, evidencia esa relación.

La segunda categoría, nos remite a aquellos entrevistados que consideran que hay un cambio en el discurso con intención de resignificar el derecho humano de acceso a la educación o pensar la educación en clave de derechos pero que consideran que las realidades son estancas y por esto, los cambios no son significativos como para afirmar que la educación es más accesible. Planteando esta premisa, Informante calificado 12 declara:

Me parece que hay una nueva concepción de la idea de derecho de acceso a la educación en la teoría pero que eso no se ha traducido a la práctica de los centros. En los centros cuesta mucho pensar a la educación en clave de derechos. Hay docentes y directores que lo entienden, pero en general el funcionamiento institucional va en contra de esa nueva concepción, aun se estigmatiza mucho a los estudiantes, se relega al distinto, se expulsa de clase al que no responde a lo que la norma del docente considera correcta. Hay discursos muy arraigados que van en contra de la concepción de inclusión educativa y de la concepción de derecho de acceso a la educación como derecho humano. En Uruguay estamos lejos de eso, y creo que el resto del mundo no es muy distinto; se sigue basando el sistema educativo en distinciones de clase, la lucha educación pública – educación privada sigue una postura clasista. (Informante calificado 12)

De este aporte se desprenden tres puntos clave. Primero, el reconocimiento de un trabajo en el cambio de visión de la educación como proceso social; en segundo lugar, una dificultad de convencimientos de los actores que llevan adelante los procesos de enseñanza de esa nueva concepción y, por último, la impresión de que la educación no escapa a la lógica de los otros ámbitos de la vida en sociedad en los cuales los estereotipos y las estigmatizaciones dificultan los cambios profundos. Esta idea, dialoga con lo mencionado anteriormente en relación a las dificultades de disminuir las brechas entre las expresiones y declaraciones de deseo y deber ser con la repercusión tangible que tiene en la operativización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En coincidencia con el anterior entrevistado, otro de los informantes calificados indica que:

Una cosa es el discurso que se ha aggiornado, pero los centros educativos no se han modificado demasiado todavía. Esto se intensifica en el medio rural. No se piensa la educación en un sentido de derechos. Siguen arraigados a una concepción clásica bastante discriminatoria. No se teoriza sobre la educación, los docentes en formación docentes trabajan en cuestiones más vinculadas con la práctica educativa y las prácticas de enseñanza tradicionales y no sobre la problematización o la reflexión teórica sobre el desarrollo de la educación, sobre políticas públicas educativas, etc. (Informante calificado 14)

Esta cita, profundiza lo planteado anteriormente, pero, a su vez, aventura dos de los escollos que deben sortearse para poder dar ese salto que nos permita acercar el discurso con

la realidad. En primer lugar, la idea subyacente de la cultura organizacional de los centros educativos como un elemento a trabajar. La noción de centros como organizaciones estancas con una cultura organizacional difícil de cambiar es claramente un problema. Los cambios en las culturas organizacionales, así como las modificaciones en la visión y los objetivos de la misma son un elemento que dificulta las transformaciones profundas. En segundo lugar, menciona un aspecto vinculado con la formación docente. Es necesario trabajar con los docentes en la problematización de estos asuntos, de involucrarlos con la discusión de las políticas públicas educativas y con la reflexión teórica y práctica de los elementos que hacen a la educación, siendo uno de ellos, y de gran relevancia, el acceso a la educación. “¿Quién maneja la política educativa? Hay un vacío en la discusión real de las políticas públicas educativas” (Informante calificada 9) comenta otra de las entrevistadas apoyando la necesidad de dar lugar a la discusión y al debate reflexivo sobre lo que esperamos de la educación y sobre cómo debemos llevarla adelante.

Como última característica, algunos de los informantes calificados pensaron el cuestionamiento sobre el acceso a la educación en clave de educación como sistema social. En este sentido, una de las entrevistadas considera que “El acceso a la educación tiene que ser abierta y universal porque es la manera de que la sociedad crezca de una manera sana, sino creces por una buena educación, ¿qué nos queda?” (Informante calificado 1). Esta premisa de educación con finalidad social, como parte fundamental de los procesos de socialización también están presentes en la bibliografía y en actores y especialistas de la educación. Tal vez, esta postura, invisibiliza de alguna manera el nivel individual y personal de la educación como procesos transformadores a nivel personal. No obstante, parece haber coincidencia en que, una educación fortalecida y con un acceso más extendido tiene un impacto social muy importante.

Por otro lado, es interesante referir a una discusión que transversaliza esta resignificación del acceso a la información y a la educación como derechos humanos y es la existencia o no de nuevas necesidades informacionales y educativas. Si bien no hay consenso sobre si efectivamente la sociedad de la información ha traído aparejadas nuevas necesidades en el acceso a la información y a la educación o si persisten las necesidades, pero han cambiado las estrategias y los mecanismos de acceder a ellos, que este debate tenga lugar habla del posicionamiento de estos elementos en la agenda pública.

Estos debates, discusiones y expresiones de puntos de vista sobre los derechos humanos nos presentan interrogantes y nos interpelan a realizar el ejercicio de repensar todos los aspectos involucrados. Estas interrogantes pueden reducirse a las siguientes dos preguntas: ¿cómo lograr un acceso real a la información en cuanto derecho humano que brinda herramientas para el desarrollo individual y colectivo? Y ¿cómo garantizar el acceso a la educación desde una perspectiva integral y contextual?

Si bien estas preguntas pueden tener múltiples respuestas al abordar procesos y conceptos que son complejos y que, por tanto, no es posible ofrecer una respuesta lineal, a continuación, se evidenciará la vinculación de la alfabetización en información y la educación abierta con el derecho de acceso a la educación como dos de los muchos factores que pueden identificarse en el análisis de este derecho.

Entonces, a partir de lo trabajado hasta aquí, se considera que la alfabetización en información y la educación abierta trabajadas de manera integrada pueden favorecer el acceso a la educación, pero ¿por qué?

Como se expresó anteriormente la alfabetización en información constituye un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomenta el desarrollo de habilidades y competencias en el manejo de información contribuyendo a generar ciudadanos críticos que alcanzan el empoderamiento ciudadano. A partir de esta definición y de cualquiera que conceptualice este proceso, se puede establecer que el punto de partida es el acceso a la información. El manejo de información, las competencias informacionales están supeditadas al acceso que se tenga a dicha información.

La alfabetización en informacional se basa en el acceso a la información, en el sentido de que no se puede ejercer la capacidad de evaluar, sintetizar y utilizar la información, a menos que primero se tenga acceso a la información. Esta dependencia se evidencia en el hecho de que cada definición y conceptualización de la alfabetización en información incluye la capacidad de acceder a la información como una de las competencias clave. En otras palabras, para participar plenamente en los derechos de voto, la libre expresión de ideas, la libre reunión, etc., las personas necesitan acceso a información confiable en la que basar sus decisiones y opiniones. El apoyo adicional para acceder a la información como un derecho humano viene en forma de leyes de libertad de información (FOI) que garantizan el derecho de los ciudadanos a acceder a la información pública. (Saunders, 2017; Traducción propia)

Esta cita de Saunders refiere al vínculo entre la alfabetización en información y el acceso a la información: codependencia. No puede haber alfabetización en información sin el acceso a la información en tanto la primera refiere al proceso de adquisición de competencia para manejar información, siendo ésta la materia prima base del proceso. En segundo lugar, a la inversa, se plantea que no hay un real acceso a la información si el individuo no posee competencias para seleccionarla, evaluarla, comprender y comunicarla. La autora, a su vez, considera necesario plantear o entender a la alfabetización en información como derecho humano ya que de esta devendría el derecho a recibir informaciones, la libertad de expresión, etc.

A su vez, el sujeto alfabetizado en información adquiere competencias que le permiten transitar su proceso educativo de mejor manera. Este elemento, como se expresó anteriormente, es importante para la consecución del acceso a la educación siempre que no se lo limite a la gratuidad y la no discriminación, sino que se lo entienda desde una perspectiva más amplia y compleja que analice todos los elementos involucrados en el proceso educativo.

Por otro lado, antes de responder a la pregunta de qué manera la educación abierta contribuye o se vincula con el acceso a la educación debemos referir al desarrollo de esta en relación a este aspecto.

El movimiento de educación abierta estuvo durante mucho tiempo, y aún persiste en algunos análisis, reducido a la creación y el uso de los recursos educativos abiertos como

elementos para disminuir los gastos tanto en inversión de las instituciones educativas como de los estudiantes. Con el correr de los años, fue ganando garantía literaria, experiencias y masa crítica una postura más integral sobre el vínculo entre el derecho a la educación y la educación abierta, pero es importante comprender y analizar su nacimiento y bases fundacionales para dar una representación más acabada. Sobre estos inicios del concepto recursos educativos abiertos como elemento fundacional de la educación abierta, Informante calificada 8 indica,

El concepto de REA nace en un contexto de transformación neoliberal de la educación, lo que significaba bajar los costos, esa obsesión de bajar los costos es el ejemplo más grande de lo que yo llamo el currículum oculto de los REA. Esa es la impronta fundacional con la que nacen, porque nace en ese proceso de transformación neoliberal. También nace en un modelo específico de universidad que es la universidad anglosajona que tiene que ver con la universidad empresarial, tiene que ver con ese proceso de transformación de la universidad desde la universidad napoleónica (que es la universidad como la UdelaR, la UBA) una universidad academicista que luego pasa a ser una universidad de investigación; para finalizar en una universidad empresarial que tiene muy instalado el tema de los indicadores y los modelos de gestión y rendimiento; son procesos del norte pero que derraman hacia el sur y se nota en algunas de las políticas que tenemos. En ese contexto nacen los REA. Toda la argumentación y la teoría de esa fundación de los REA tiene que ver con la baja de costos, tiene que ver con una matriz de pensamiento que responde a eso (Informante calificada 8).

Este análisis que aporta la entrevista es de suma relevancia para entender los lineamientos que dan nacimiento al fenómeno de recursos educativos abiertos y del cuál nacerá, en buena parte, el movimiento de educación abierta. Si pensamos en este surgimiento en clave de reducción de costos no se evidenciaría una intención expresa vinculada con el acceso a la educación. Sin embargo, existen diferencias regionales, diferencias entre los modelos de centros educativos. La realidad latinoamericana no puede ser analizada de igual manera que la realidad de otras latitudes.

La universidad latinoamericana, que venía de la universidad colonial ya tiene una característica diferente que se trabaja luego con la reforma de Córdoba. Nacen con el mandato de la misión del acceso que no la tienen en otras regiones, tenemos esa misión fundacional vinculada a esa cuestión del acceso como una política de estado para aumentar ese acceso y después tener todo el fenómeno de las universidades abiertas que nacen es para que los trabajadores puedan acceder a la educación superior como medio también para generar mano de obra calificada. (Informante calificada 8)

Estos aportes ayudan a hacer implícito lo heterogéneo que es el mundo de la educación en general y en particular lo que refiere a la educación abierta. Si bien en muchas oportunidades se remite a una homogeneidad de estos procesos y conceptos a los efectos de iniciar o consolidar su abordaje teórico, no se debe perder de vista que la realidad es compleja y heterogénea.

En la línea de la vinculación que se realiza entre la educación abierta y el acceso a la educación a partir de la creación y utilización de recursos educativos abiertos uno de los entrevistados considera que:

El acceso a la educación es un derecho que tiene muchas dimensiones. El primero, y fundamental, es la matrícula gratuita y universal, para todas las personas. Pero hay

otras dimensiones, y una muy importante es el acceso a los materiales de estudio. No podemos afirmar que hay un acceso pleno a la educación si las personas tienen derecho a ir a clases, pero tienen que pagar grandes sumas para conseguir los materiales de estudio. Este es el problema que intenta resolver el movimiento de recursos educativos abiertos. Lamentablemente, en Uruguay no existe una política de acceso abierto y universal a los materiales de estudio que abarque todos los niveles educativos. Esta es una cuestión cada vez más necesaria para garantizar el derecho de acceso a la educación. (Informante calificado 7)

Esta perspectiva es válida y aporta a la fundamentación y justificación de una arista del acceso a la educación vinculado con el acceso a los materiales de estudio. Sin embargo, en la actualidad se abona una perspectiva de la educación abierta mucho más amplia en la fundamentación de su vinculación con el acceso a la educación. La concepción de la educación abierta se ha visto ampliada y complejizada abarcando otros elementos. En este sentido, puede establecerse que,

La educación abierta es mucho más que los recursos educativos abiertos, es que los procesos, los trayectos y todo lo que ocurre sea abierto, entonces si mis trayectorias son abiertas podría autoevaluar el estudiante y tomar acciones para intentar mejorar. Obviamente esto tiene que ser cuidado bajo una lupa de protección de datos. La evaluación tiene que ser situada y transparente en la educación abierta. Esta educación abierta, redundará en más acceso. (Informante calificado 1)

El Open Education Consortium define a la educación abierta como un conjunto de *“recursos, herramientas y prácticas que emplean un marco de intercambio abierto (open sharing) para mejorar el acceso y la eficacia de la educación en todo el mundo”* (Cronin, 2018; Traducción propia). Esta definición presenta de manera clara y breve el acceso a la educación como uno de los objetivos más destacables del movimiento de educación abierta. Sin embargo, es importante evidenciar que, para que ese acceso tenga lugar en los hechos es necesario generar una estructura, un sistema que se adecúe a lo que implica abrir la educación. En esta línea, Informante calificada 4, considera que,

Educación abierta redundará en más acceso si se puede generar un ecosistema propiamente dicho. La concepción de la educación abierta está en construcción. Hasta hace poco solo se consideraba educación abierta a los REA, ahora se está ampliando entendiéndola con más aspectos, acceso a las publicaciones científicas (acceso abierto), la ciencia abierta, compartir datos de investigación (datos abiertos), software libre, prácticas educativas abiertas desde el ejercicio de la práctica docente; el contexto. Falta sistematización para poder construir un concepto más fortalecido de la educación abierta. Definitivamente un modelo de educación abierta redundaría en un mayor acceso, pero acceso a la educación se queda corto, es la generación de un modelo de educación sustentable en contexto y de acuerdo a las necesidades de los países en desarrollo que tiene lógicas distintas a las de los países desarrollados. ... Es un modelo que está aún en construcción, que le falta un hilo conductor, dejar de hacer énfasis en los REA y virar a la construcción del modelo porque viene por ahí la mejora del acceso y de la educación toda. (Informante calificado 4)

Esta cita, nos posiciona nuevamente en una etapa de transformación y transición de la educación abierta desde una visión de acceso por la apertura de los recursos educativos a una visión más amplia que implique la apertura de todos los aspectos que involucran la educación

(software libre, prácticas educativas abiertas, etc.) pero también aquellos que la transversalizan (ciencia abierta, datos abiertos, acceso abiertos, etc.). Esta concepción es de suma importancia para referir a un acceso real a la educación, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la misma. No alcanza la gratuidad de ingreso, la no discriminación y el licenciamiento libre de los materiales para que haya acceso pleno a la educación. Cuantos más elementos estén involucrados en la filosofía de la cultura libre y en la concepción de lo abierto, más se acerca al acceso a la educación.

Otro elemento a destacar de la cita anterior es la introducción de un elemento de heterogeneidad de realidades bajo la dualidad países desarrollados-países en vías de desarrollo. Como ya se expuso en apartados anteriores, la homogeneidad a la que muchas veces se recurre refiere al trazado de lineamientos comunes que permitan analizar los fenómenos del mundo informacional y educativo, sin embargo, nunca debe perderse de vista que, estos mundos se encuentran sumamente influenciados por un aspecto contextual y situacional. En esta línea la vinculación entre educación abierta y acceso a la educación existe en cualquiera de los contextos que se analicen, aunque, a pesar de esto, lo que implica ese acceso en los países desarrollados no es igual a lo que implica en nuestros contextos.

Sobre esta diferencia, los informantes calificados entrevistados identifican como el primer factor de distinción entre esos dos contextos son los bajos niveles de apego a las normas que implican restricciones en el acceso a la educación en el sur global. Ahora bien, si no se tienen en cuenta estas barreras legales que restringen el acceso a la educación, ¿en dónde hace su aporte al acceso a la educación el modelo de educación abierta? Sobre esto, Informante calificado 8 considera que,

El acceso a los contenido en Latinoamérica en donde hay mucha desobediencia de la legislación no hace la diferencia, ya que las prácticas educativas de los estudiantes y los docentes están signadas por el no seguimiento de las normas sobre copyright, entonces ¿dónde está la diferencia sustancial? está en esto del impacto social que tiene el abrir la institución educativa hacia afuera, el abrir las prácticas, educación interseccional, interdisciplinaria, esa fuerza que puede tener para nosotros la cuestión de vínculo, por ejemplo la noción de extensión que tenemos en la Universidad de la República. Para mí la clave, la educación abierta está muy vinculada a esa cuestión.

Así, el acceso a la educación no pasa por el acceso a los materiales de estudio y materiales educativos en general, sino que, se relaciona con la transformación del modelo institucional hacia una organización abierta al contexto que se vea transversalizada por práctica que promuevan la apertura en los procesos educativos, pero también en los procesos de socialización de la academia, de los conocimientos, de la información. Ahondando en lo necesario que sería de todos modos un marco legal en nuestras latitudes para el desarrollo de estas prácticas educativas abiertas, otra de las entrevistadas comenta:

En Latinoamérica y países en vías de desarrollo, las legislaciones de derecho de autor no se tienen en cuenta y por eso la gente accede, aunque no sea legal. Sin embargo, para hacer un cambio estructural e institucional necesitas un marco legal. Se necesita ese marco para tener un ecosistema sano en el cual generar innovación educativa como educación abierta para poder implementarla y llevarla adelante realmente. Cuando esto ocurra se podrá ampliar el acceso. El acceso también tiene que ver con la

infraestructura (compra de contenidos y plataformas) pero sin tener en cuenta los aspectos éticos o una mirada a largo plazo. Son soluciones cortoplacistas, pero no se está discutiendo la no privatización (compraste los derechos o compraste libros; tercerizaste las plataformas a una empresa que se queda con todos los datos o estas desarrollando las plataformas generando investigación y desarrollo). Pasa por analizar aspectos éticos y a largo plazo que discuta el gasto público mirando la eficiencia. (Informante calificado 4)

Este aporte profundiza el anterior en materia de una mirada compleja de la educación abierta en tanto acceso a la educación. Las variables involucradas en los procesos de educación abierta se posicionan como elementos que escapan a la dimensión educativa y alcanzan también dimensiones sociales y políticas que deben ser discutidas si se debate acerca del derecho humano de acceso a la educación.

El acceso a la educación representa un punto de conflicto que se encuentra permanentemente en la agenda pública al ser reconocido como un derecho humano fundamental. Sin embargo, lamentablemente, muchas personas alrededor del mundo se ven imposibilitadas de tener un acceso real a la educación. En este sentido, la educación abierta a partir de sus múltiples componentes (recursos educativos abiertos, tecnologías abiertas, software libre, prácticas educativas abiertas, pedagogías abiertas) representan uno de los intentos más importantes para democratizar y universalizar la educación (Atenas y Havemann, 2018). Blessinger y Bliss (2016; Traducción propia) reforzando esta idea definen que la educación abierta esta *Diseñada para el acceso, la agencia, la apropiación, la participación y la experiencia, la educación abierta tiene el potencial de convertirse en un gran ecualizador global, brindando a las personas de todo el mundo la oportunidad de ejercer este derecho humano básico*” de acceso a la educación.

En definitiva, la relación entre la educación abierta y el acceso a la educación se encuentra en que la primera se basa en una filosofía de apertura de la educación, promueve el desarrollo de políticas públicas educativas que democratizan el acceso a la información y al conocimiento a partir del acceso abierto, los datos abiertos y el desarrollo de recursos educativos abiertos, la reflexión crítica de la utilización de tecnologías abiertas, el licenciamiento libre software, hardware y materiales, el desarrollo de prácticas educativas abiertas y pedagogías abiertas. Todos estos elementos contribuyen a que los individuos accedan a la educación.

Para concluir, un modelo de educación abierto basado en la filosofía de lo abierto y no solo en la reducción de costos, es decir, que aspire a una construcción abierta y transparente de las trayectorias educativas, que apele al acceso libre a los materiales (REA) pero también a políticas públicas educativas orientadas a las prácticas educativas abiertas, al acceso abierto y a una política de datos abiertos, a la que se le suma una formación en alfabetización en información en donde los individuos adquieran competencias en el manejo de información en cualquier contexto desde una postura crítica y autónoma para abordar los fenómenos educativos, informacionales, culturales y sociales redundaría en una mayor apropiación de los procesos educativos individuales y colaborativos favoreciendo de esta manera la consecución de un mayor acceso a la educación.

Claramente, este acceso estará supeditado a otros factores de índole económico y social, sin embargo, mudar a una concepción abierta de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que contemplen la adquisición de competencias en el manejo de la información que posibiliten la formación de individuos críticos y autónomos es un factor nada despreciable para referir a la educación en clave de derechos humanos.

Así, la educación abierta y la alfabetización en información, y más aún la integración de estas en el marco de un modelo educativo son herramientas que suman al trabajo de un mayor acceso a la educación como derechos humanos. Siendo este entonces un punto más de vinculación entre ambas.

4.5. El profesional de la información y su relevancia en contextos de educación abierta

Por otro lado, uno de los elementos de mayor interés de esta investigación refiere al rol del profesional de la información y de las unidades de información en el ámbito educativo y particularmente a cuál podría ser su relevancia en contextos de educación abierta. Para esto, es necesario mencionar que el rol de los diferentes actores de la arena educativa se encuentra en continuo debate y se han suscitado grandes cambios en relación a los mismos. Esto se intensifica en un modelo de educación abierta cuyas lógicas son distintas a los modelos tradicionales de educación. En este sentido, se presenta un breve análisis de cómo ha cambiado el rol del estudiante y los docentes para luego hacer foco en la figura del profesional de la información y las unidades de información en el marco de un modelo de educación abierta.

El rol de los estudiantes y los docentes, así como las dinámicas de relacionamiento de unos con otros se ha visto fuertemente modificada con el advenimiento de la sociedad de la información, no solo por la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación sino también por los cambios en los flujos de información que intervienen los procesos educativos.

En primer lugar, hay un cambio en los procesos de comunicación estudiantes-docente. La comunicación, que antes era unidireccional donde el docente era el emisor que enviaba un mensaje (conocimientos) al estudiante-receptor ha mudado a un modelo comunicacional bidireccional o multidireccional en el cual se construyen canales de comunicación más horizontales y multidireccionales (estudiante-estudiante; docente-estudiante; estudiante-docente; estudiante-conocimientos) (Informante calificado 10). Esto interpela al docente a mover el centro de los procesos educativos hacia el estudiante y lo obliga a repensar sus prácticas de enseñanza. En función de esto, una de las entrevistadas que ejerce la docencia en un centro de enseñanza técnica hace una valoración sobre este cambio,

Los docentes debemos repensar el aula y los procesos de aprendizaje en los cuales antes la centralidad estaba en la transmisión de información por parte del docente y ahora la centralidad es otra, poner al estudiante en el centro del proceso y la interacción con el conocimiento y el saber va desde otro lugar, va desde el propio sujeto que busca información y donde yo dejé de tener la centralidad de ese proceso y más bien soy un habilitador de procesos. Esto es muy difícil porque desde el discurso todos tienen incorporada esa idea de que lo central es el estudiante, pero después dentro de las clases

las propuestas son vinculadas al saber que tiene el docente y al evaluar más ese contenido que yo me planteo para enseñar y evaluó eso cuando, en realidad, yo podría evaluar el trabajo colaborativo, el proceso y esto tiene que ver con que el docente conozca determinadas herramientas que le pueden ayudar a esto. (Informante calificada 6)

Este elemento que introduce el aporte de la entrevistada es central y refiere a que, el cambio en el rol del docente viene dado por una pérdida de control sobre todas las prácticas educativas. Implica una transposición del foco en donde el centro deja de ser el docente como el que posee el conocimiento y la información y pasa a ser el estudiante centro de todos los procesos. Sin embargo, esta etapa de transición de rol por parte de los docentes es difícil de gestionar para el cuerpo docente. Todavía hay docentes que tienen dificultades para comprender una concepción más abierta de la educación (Informante calificado 13). Es por estas dificultades que muchos docentes aún utilizan las mismas *“metodologías de enseñanza y herramientas pedagógicas y didácticas porque aún no hay un nivel de adopción de los instrumentos de extensión del aula. Pocos docentes modifican el diseño del curso para una modalidad más abierta”* (Informante calificada 10).

Ahora ¿con qué se relaciona este elemento?, ¿dónde radica la explicación de los bajos niveles de adopción que aún se encuentran en relación a modelos de educación alternativos y más abiertos? Sobre estas interrogantes, una de las entrevistadas considera que,

Hay que problematizar estas cosas, ¿por dónde va la transposición didáctica? Antes era docente, estudiante y contenidos, pero ahora tenemos en el medio de esa transposición didáctica al docente, al estudiante, al contenido, a las tecnologías, a internet, a las redes, etc. que cambian esa relación y por eso creo que hay que sentarse a repensar el diseño del currículum, desde las cosas más básicas, hasta como distribuimos el mobiliario en las clases. Y a partir de allí, recaemos en otras cosas que son como se promueve desde la gestión del centro el uso de las tecnologías o el cambio en las didácticas, porque lo que se hace institucionalmente es fundamental. Porque si yo como director promuevo salas docentes para discutir estos temas, espacios de reflexión y debate, doy lugar a que esto se pueda hacer si no, no hay señal de que es importante. (Informante calificada 6)

Esta postura nos posiciona en dos diferentes planos: un plano en relación al rol profesional docente y otro plano que refiere a la gestión de la institución educativa en relación a estos aspectos. La dimensión organizacional es muy importante. En líneas generales, las instituciones educativas se caracterizan por tener culturas organizacionales estancas y poco receptivas a los cambios, lo que dificulta la aceptación y el trabajo sobre esta reconfiguración del rol docente. Por otro lado, la dimensión del rol profesional docente se vincula directamente con la necesidad de ampliar el marco competencial de los docentes y también, en algunos aspectos, cambiar el marco de referencia para incluir estas nuevas perspectivas.

Los docentes tienen que tener nuevas competencias ya sea para entornos físicos o virtuales. Esas competencias tienen que ver con: el diseño y la creación de materiales educativos que no se piensa, ni siquiera se piensa en la presentación; tienen que tener un trabajo de planificación de diseño de actividades pensando en el vínculo y la interacción que van a tener con sus estudiantes. Pensar una función de rol docente pensado en lo social, en lo vincular, en lo tutorial, en lo evaluativo. Pensar que tienen un rol técnico, tienen que ser mediadores y ayudar al estudiante a usar críticamente la

información y las tecnologías. El docente tiene que seducir a su estudiante según los distintos niveles: tal vez un niño o adolescente está más motivado a cosas nuevas y en la universidad los estudiantes quieren algo más concreto para aprender contenidos específicos y egresar, eso tiene que ser tenido en cuenta. (Informante calificada 10)

Todos estos elementos que menciona esta entrevistada refieren a las prácticas educativas abiertas y también, en un análisis más macro, al currículum oculto al que se aludió anteriormente. Se vincula con la agencia del docente, con la posibilidad que tiene este de ser agente (Informante calificado 8). Además, la asociación entre el cambio del rol docente y un repensar el currículum educativo es fundamental porque aporta un marco y un contexto.

Por otro lado, un componente crucial en la conformación del rol docente es la identidad docente. Sobre la problematización de estos aspectos, Informante calificada 8 nos indica que,

El componente de identidad docente, tiene que ver con una identidad profesional. Esta problematización del rol académico del docente debe estar sobre la mesa... Se habla de educación abierta y REA como algo que crece en cualquier contexto, solo, y no es así, la dimensión contextual y la dimensión de la identidad profesional son muy importantes. (Informante calificada 8)

De esta manera, el rol docente en la actualidad se ha visto modificado en tanto el ámbito educativo se ha visto impactado por los desarrollos propios de la sociedad de la información. En particular, los contextos de educación abierta repercuten más en los cambios en el rol del docente, dadas las características que lo interpelan a repensar los procesos de enseñanza, las prácticas educativas abiertas y la exigencia de una agencia en el diseño de currículum que contemple la heterogeneidad de los estudiantes y apele a una educación no estandarizada. En este sentido, la práctica educativa abierta óptima,

Tiene al docente generando y desarrollando contenidos que se maneja en línea, que promueven la participación y que a su vez se articula con una práctica de aula abierta y que, a su vez, la conecta con el trabajo que hace con otros compañeros docentes con los cuales comparte eso que hace y donde debate sobre esa práctica y esos recursos se comparten y se transforman y así, esa práctica que yo entendería como óptima es el sujeto en su contexto institucional articulando con sus pares, articulando con sus estudiantes y generando una comunidad. Se puede acudir a teorías del aprendizaje como la Vygotsky y me parece que la pedagogía crítica da cuenta de eso. Lo plantearía como un continuum, puede ser un resultado. (Informante calificada8)

Estas modificaciones en el rol docente en relación a la incorporación de tecnologías en los procesos y prácticas educativas, así como en contextos de educación abierta tiene su caso homólogo en los estudiantes. El rol de los estudiantes en estos contextos también se ha visto afectado y así como las dinámicas de aprendizaje que atraviesan.

Uno de los aspectos a destacar alude al vínculo entre los estudiantes y las tecnologías de la información y la comunicación en los contextos educativos. A priori, la bibliografía especializada refiere a estas como herramientas que pueden contribuir a los estudiantes en el tránsito por su trayectoria educativa; sin embargo, los docentes que trabajan con los estudiantes en el aula e intentan introducir las tecnologías como herramientas de trabajo en clase y de generación de un aula extendida manifiestan resultados desiguales. Evidencian una heterogeneidad en la adopción de tecnología por parte de los estudiantes. Si bien coinciden en

que, en aquellos grupos en los cuales los estudiantes se ven motivados a utilizar las herramientas tecnológicas en cuanto herramientas educativas, suelen tener mejores resultados en clave de adquisición de aprendizajes y conocimientos, no logran homogeneizar el uso sistemático de las mismas. Uno de los docentes de educación media en Uruguay entrevistado, nos indica que:

En secundaria, en la cabeza de los estudiantes hay una disociación: la computadora es para jugar, el celular es para jugar y chatear con mis amigos y para aprender voy y saco la fotocopia en el quiosco de la esquina. Esa es la idea base de la mayoría de los estudiantes de secundaria. Luego de participar en proyectos en los cuales se los interpela a usar la tecnología con otros fines vi que ellos empiezan a verlo desde ese punto de vista y ven cuales pueden ser los beneficios, pero a priori ellos no tienen esa idea solo si se los interpela desde un proyecto específico logran notarlo. Ellos no las usan con esta intención hasta que alguien les dice y los guía en esa línea. Pienso que los docentes deben hacer ese trabajo de asociación (Informante calificado 13)

Este aporte es interesante porque plantea una respuesta a la pregunta ¿por qué no hay un alto nivel de adopción de las tecnologías educativas por parte de los estudiantes? Y, a su vez, lo vincula con el rol docente guía o referente. Esta idea se suma a que *“los estudiantes no ven al internet con fines educativos, tienen el concepto de que los fines educativos contaminan su relación con el internet”* (Informante calificado 13). Sin embargo, cuando el docente los interpela a un uso de las tecnologías e internet con una finalidad educativa suelen responder bien y lo aprovechan en beneficio de sus procesos de aprendizaje.

Se podría establecer entonces que, no hay una construcción de las tecnologías educativas en clave de herramientas para el aprendizaje por parte de los estudiantes, cuyo principal vínculo con las tecnologías es el perfil lúdico, social o comunicacional. En este sentido, el docente es clave para posicionar al estudiante en el centro de sus procesos de aprendizaje en los cuales debe apropiarse no solo de las tecnologías, en caso de que las haya, sino de sus prácticas educativas.

El cambio desde una educación unidireccional a una bidireccional no solo afecta el desarrollo del ejercicio docente, sino que también interpela al estudiante a tener más autonomía y poder de decisión sobre diferentes aspectos que involucran su formación. Es en este sentido en el que se entiende que el estudiante debe adquirir nuevas competencias que le permitan afrontar ese nuevo lugar a ocupar.

Este nuevo lugar que ocupan los estudiantes y los docentes refiere a un cambio en la concepción de las relaciones entre éstos, virando a un modelo más flexible, crítico, autónomo y colaborativo, en donde la noción de comunidad educativa, en contraposición con el modelo de individuos aislados adquiriendo y midiendo conocimientos, gana un lugar preponderante. Estos elementos toman especial importancia en contextos de educación abierta en los cuales las relaciones son más horizontales al formarse una comunidad educativa que apuesta a una construcción colaborativa del conocimiento y de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Garrison, Anderson y Archer, 2010; Valverde Berrocosa, 2014). Los mecanismos de relacionamiento y de aprendizaje se basan en esta idea de comunidad y no en la de estudiantes

aislados que deben cumplir con objetivos (calificaciones) para transitar por su trayectoria educativa.

El trabajo colaborativo es, entonces, otro de los elementos transversales en el desarrollo del movimiento de educación abierta y que coloca al estudiante en un rol de productor y de gestor en su vínculo con los materiales de estudio y sus trabajos educativos. La escritura colaborativa, el trabajo en equipo, el uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas que faciliten estos procesos de colaboración reconfiguran el trabajo del estudiante desde un rol pasivo-receptor de contenidos a uno que trabaja con el contenido de manera crítica para su apropiación y resignificación de aprendizajes con la guía del docente.

En definitiva, en este sentido, el estudiante asume un rol que lo posiciona dentro de una comunidad centrada en la cultura participativa, en donde los procesos educativos son situados y contextualizados y no lineales y aislados. En donde se integran elementos de autorregulación (Arias Soto y González Gutiérrez, 2019), de análisis crítico, de constructor y tomador de decisiones sobre su trayectoria educativa, debiendo adquirir las competencias necesarias para afrontar estas nuevas dinámicas. A su vez, el docente deja de ser un mero transmisor de conocimientos que controla los flujos de información y conocimiento en el aula para ser un facilitador, un guía en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de estrategias pedagógicas, didácticas, prácticas educativas, herramientas y contenidos en clave de educación abierta que propicien el desarrollo de competencias y aprendizajes (Vega Álvarez, 2011; Solórzano y García, 2016).

Esto representa, la configuración de un nuevo ecosistema educativo, un nuevo ecosistema de aprendizaje que se basa en una matriz educativa en clave de docentes abiertos que reflexionan críticamente sobre el currículum y las prácticas educativas y, estudiantes protagonistas de la construcción de su trayectoria y aprendizajes.

Ahora, dado que esta investigación se posiciona desde la ciencia de la información es menester preguntarnos ¿qué rol ocupa el profesional de la información en este nuevo ecosistema de aprendizaje basado en un modelo de educación abierta? y ¿cuál es el lugar que ocupan las unidades de información en dicho contexto?

En relación a la primera pregunta, tanto la literatura especializada como los entrevistados calificados en estas temáticas coinciden en que lo fundamental es trabajar el rol del profesional como educador. El *“rol del bibliotecario como docente que trabaja con los programas y con el equipo académico y que los estudiantes ven como gestor de información* (Informante calificado 11)

El profesional de la información bibliotecólogo que trabaja en contextos educativos debe desarrollar un perfil como educador e involucrarse con los planes educativos, con el currículum que elaboran los docentes, trabajando en conjunto con éstos y con las autoridades del centro aportando propuestas para el desarrollo de competencias y habilidades (Garduño Magaña, 2016; Sant-Geronikolou, 2013)

En este sentido, estos profesionales deben sentirse interpelados en el desarrollo de programas de alfabetización en información orientados a los docentes y los estudiantes. En un modelo de educación abierta esta responsabilidad toma un papel central en el desarrollo de competencias en información, competencias digitales, competencias en derecho de autor, debiendo atender la multiplicidad de modalidades de enseñanza y estrategias de aprendizajes. Esto exige, a su vez, una formación profesional específica y un repensar la identidad profesional del bibliotecólogo orientándola a una diversidad mayor de perfiles. Sobre este trabajo, Informante calificado 12 que se desempeña como bibliotecólogo en un centro educativo nos indica,

Los bibliotecólogos en general no tenemos formación en pedagogía y didáctica de manera sistemática, solo algunas ideas fuerza, pero no en profundidad. Una biblioteca en un centro educativo tiene una función educativa y ahí el trabajo interdisciplinario con el docente es la parte importante y que muchas veces es difícil de llevar a cabo porque el docente entiende que su trabajo es solo transmitir conocimientos o contenidos que están en su currícula y por eso hay que convencer a los docentes para insertar estas cosas en la currícula. Y esto no tiene que ver con la formación del profesional de la información porque los psicólogos, psicopedagogos, sociólogo etc. no tienen formación específica o amplia en temas de pedagogía y didáctica sin embargo se insertan en los centros de estudio y obtienen mejores respuestas de los docentes que los profesionales de la información. En un centro educativo donde hay psicólogos, este va y le dice a un docente que tiene que hacer una actividad “x” y el docente es más abierto a recibirlo, eso no pasa con los bibliotecólogos y creo que tiene que ver con que el docente puede hacerse una idea de lo que aborda un psicólogo, pero no un bibliotecólogo. Esa visión no se tiene del profesional de la información. Me parece que el bibliotecólogo tiene herramientas para poder insertarse en un rol de formador, pero tiene que verse así desde la formación, porque muchas veces se entiende la formación del bibliotecólogo como un profesional que está lejos del resto.

Este aporte coloca el foco de atención en la incorporación a los trabajos interdisciplinarios, pero también en desarrollar una identidad profesional en el centro educativo como profesional referente para los docentes y los estudiantes. Esa visión o identidad es difícil de lograr dada la identidad profesional de los docentes que están formados para construir el currículum y muchas veces no hay canales de permeabilidad para admitir propuestas o insumos de otros profesionales. En este sentido, es parte del trabajo del bibliotecólogo desarrollar estrategias de trabajo con el resto de los actores del centro educativo posicionándose como un referente en gestión de información, pero también como educador en tanto formador en desarrollo de habilidades para el uso de la información y las tecnologías. Sobre esto, Cordeiro, Mancilla, Reyes y Lara (2016) indican que

Con la aparición de las TIC, el volumen actual de información, así como la difusión del conocimiento, se hacen cada vez mayor, favoreciendo la democratización del acceso a la información y la generación de conocimiento, demandando de nuevas habilidades en los usuarios para saber buscar, localizar y utilizar un gran número de fuentes de información, tornándose imperativo saber determinar las mejores fuentes y evaluar los contenidos. La disponibilidad de variados recursos de información digital, como las bases de datos bibliográficos representan nuevos y complejos retos, ya que los usuarios deben tener las competencias para saber buscar y recuperar los documentos electrónicos que se encuentran almacenados de la forma más ágil y efectiva posible. En este sentido, resulta fundamental la labor formativa del Bibliotecólogo

como un educador en información. Se ha comprobado que, para educar sobre el tema Alfabetización Informacional, es necesario contar con ambientes educativos facilitadores de los procesos de aprendizajes, usando - además del ambiente físico de una biblioteca - otras opciones de recursos o instancias disponibles para educar entorno a la información, tales como las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, los profesionales de la información tienen agencia en el desarrollo de los procesos educativos y deben verse en ese rol de agentes de cambio e innovación. Vinculándose no solo con la gestión de información y el desarrollo de habilidades en el manejo de información en general, sino también, con las tecnologías de la información y la comunicación. Contribuyendo a la formación de docentes y estudiantes en este sentido, pero también oficiando de curador de contenidos a través del trabajo con los repositorios de recursos educativos abiertos.

Es decir, el rol del bibliotecólogo en contextos de educación abierta debe tener una perspectiva desde tres aristas diferentes. En primer lugar, una arista de bibliotecólogo educador que trabaja con los actores de la comunidad educativa en el desarrollo de competencias y habilidades en el manejo de información en contextos analógicos y digitales para poder transitar de manera más exitosa por su trayectoria educativa; siendo crucial el trabajo interdisciplinario, especialmente en conjunto con los docentes en el desarrollo de currículum.

En segundo lugar, una arista que se vincula al desarrollo de comunidades de aprendizaje, repositorios de recursos educativos abiertos, gestión de contenidos y estructuras en los entornos virtuales de aprendizaje. Para todas estas actividades profesionales el bibliotecólogo debe articular nociones sobre organización del conocimiento, curación de contenido, gestión de información, disseminación selectiva de la información y estructuración de contenidos en contextos virtuales (Guallar, 2016; Parra Valero, 2016). Este rol es fundamental para contribuir al trabajo en la mejora de la adopción de los recursos educativos abiertos, pero no únicamente, sino también de otros elementos que hacen a la educación abierta, como por ejemplo las prácticas educativas abiertas, al colaborar en la organización y la estructuración del contenido y favorecer los canales de comunicación y de flujo de información.

Por último, la tercera arista a reconocer en esta reconfiguración del rol del profesional de la información en contextos de educación abierta, entiende al bibliotecólogo como referencista. El trabajo de referencia presencial es de suma importancia en los contextos educativos. Sin embargo, el servicio de referencia virtual o en línea en contextos educativos abiertos que utilizan las tecnologías para dar lugar a un aula extendida o como aula principal de desarrollo de las actividades educativas, se posiciona como un servicio fundamental que un bibliotecólogo debe llevar a cabo en apoyo al proceso de desarrollo del currículum por parte de los docentes y de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Como se expresó anteriormente, los servicios de referencia virtual y de asistencia bibliográfica refieren al trabajo profesional de búsqueda y selección de recursos de información en respuesta a una solicitud de información formal, específicamente mediante el uso de

tecnologías de la información y comunicación y *“constituyen un medio apropiado para facilitar el trabajo de investigación de estudiantes de diferentes niveles académicos, sobre todo, cuando el tiempo disponible es escaso y se requiere de la experiencia de referencistas y expertos en los temas para la rápida localización de la literatura necesaria.”*. En contextos educativos tradicionales suele brindarse este servicio desde el espacio biblioteca, sin embargo, en contextos de educación abierta en los cuales (aunque exista la biblioteca física) es probable que se incorporen componentes tecnológicos para el desarrollo de las actividades didácticas, es imprescindible que el profesional de la información ocupe también estos espacios para aportar desde su especificidad profesional al vínculo con la gestión de datos abiertos, publicaciones de acceso abierto, recursos educativos abiertos, fuentes bibliográficas, etc.

Por otro lado, esta investigación se cuestionaba ¿cuál es el lugar que ocupan las unidades de información en un contexto de educación abierta? Como se expuso en el capítulo de marco conceptual sobre educación abierta, este tipo de modelo educativa puede ser desarrollado tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Si bien puede desarrollarse un modelo de educación abierta sin mediación tecnológica la realidad indica que, las tecnologías pueden ser grandes aliadas para el desarrollo de estos modelos educativos. Teniendo en cuenta esto, el lugar que ocupan las unidades de información estará supeditado a la planificación y diagramación que tenga el modelo o sistema educativo. No obstante esto, se puede expresar que la unidad de información debe ocupar un lugar central tanto en la esfera presencial o física como en la virtual o a distancia.

En la dimensión física, en primera instancia *“La biblioteca es importantísima como espacio de encuentro, es el lugar para estar”* (Informante calificado 13). Los estudiantes y docentes requieren de un espacio de encuentro que propicie en trabajo colectivo, colaborativo, el esparcimiento y la formación de competencias en el manejo de información en su diversidad de formatos.

Por otro lado, es necesario que haya *“una articulación sistemática entre el espacio biblioteca y el espacio aula y ese proceso tiene que ser liderado por el profesional de la información porque puede hacer un aporte a la educación apoyando la adquisición de competencias”* (Informante calificado 14). Este es otro de los elementos clave y que se relaciona con el vínculo biblioteca-aula y bibliotecólogo-docente. Tomar a la biblioteca como un espacio educativo es posible en la medida de que se tenga lugar una articulación de este espacio con el currículum elaborado por el docente. Para que esta articulación sea posible entonces,

La biblioteca no puede estar separada de todos los procesos que se van dando en las instituciones; el bibliotecólogo debe tener conocimiento de los contenidos y lo más importante debe habilitar ese espacio en donde tengas las diversas fuentes y tipos de información. Nos cuesta tener una mirada interdisciplinaria, hay que tratar de romper estructuras que están muy anquilosadas (Informante calificado 6)

Esta entrevistada, aludiendo a la necesidad del trabajo interdisciplinario comenta una experiencia que tuvo en una biblioteca de una universidad española en la cual hay un

bibliotecólogo cuyo trabajo consiste en asesorar al docente en la realización de contenidos multimedia y recursos educativos en general. Es claro que, una biblioteca ocupando espacios de trabajo conjunto y asesoramiento a estudiantes y docentes es fundamental en el contexto educativo y fundamentalmente en modelos de educación abierta en los cuales, el desconocimiento que tienen los actores sobre el manejo de información y las tecnologías educativas está directamente relacionado con el nivel de adopción que tienen de los diferentes componentes educativos. En este sentido, la biblioteca y el profesional de la información pueden ocupar un rol clave en mejorar los niveles de adopción, integrando equipos interdisciplinarios que puedan trabajar para ello.

Es importante, redefinir el espacio y las funciones de la biblioteca en ámbitos de educación abierta para contemplar los tres diferentes roles que el profesional de la información debe llevar a cabo para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje. La literatura especializada aboga, en relación a la biblioteca escolar y universitaria, por un cambio desde la biblioteca híbrida hacia la biblioteca digital educativa (Marzal, 2008). En la actualidad, se encuentran tanto bibliotecas híbridas (colecciones virtuales e impresas) como bibliotecas digitales educativas (colecciones digitales seleccionadas de acuerdo a su pertinencia con los procesos educativos y el diseño del currículo), no obstante, ambas engloban este nuevo papel de la biblioteca como gestora de contenidos cuyo acceso puede ser físico o totalmente digital para su uso con finalidades educativas. A su vez, en un contexto de educación abierta, en el cual la creación, el uso y la difusión de los recursos educativos abiertos es un tema central, la biblioteca digital (que puede o no contar con espacio físico y que puede estar integrada a plataformas educativas o contar con plataformas independientes) asume un nuevo rol de asesoramiento tanto a los docentes como a los estudiantes en el trabajo con este tipo de contenidos.

Sobre estas vinculaciones y la idea de biblioteca como espacio abierto al relacionamiento con el resto de las áreas involucradas en los centros de enseñanza, uno de los informantes calificados considera que el,

Rol de las bibliotecas puede ser ese de poner sobre la mesa los problemas vinculados con el uso de información; realizando jornadas de capacitación en el uso de repositorios, catálogos en línea, uso ético de la información. La biblioteca tiene que ser un espacio abierto a los vínculos con otras áreas de las instituciones educativas. (Informante calificado 3)

Por último, es cada vez más frecuente el uso, por parte de las bibliotecas, de las plataformas y entornos virtuales de aprendizajes como espacios de formación, brindando capacitación y cursos virtuales de alfabetización en información, de uso de catálogos y repositorio y demás capacitaciones vinculadas al manejo de información. También se utilizan como espacios de comunicación en el cual brindar servicios de asesoramiento, pero también servicios de referencia en línea. Articulando, además, ese entorno virtual con los diversos repositorios de recursos educativos y materiales de apoyo para el trabajo académico y educativo.

En definitiva, el rol del profesional de la información y de las unidades de información en contextos educativos abiertos debe ser central en cuanto debe posicionarse como referente en todas las áreas que involucran la gestión de información y de contenidos en un contexto educativo signado por la apertura, la flexibilidad, el favorecimiento de la creación y difusión de contenidos, basado en prácticas educativas abiertas. El rol de bibliotecólogo como educador y gestor de contenidos, que prepara, asesora y acompaña al estudiante y al docente a transitar este modelo educativo desde el punto de vista informacional y tecnológico es el eje rector del futuro de las bibliotecas y los bibliotecólogos en la educación abierta.

Capítulo 5. Consideraciones finales

Para concluir esta investigación, se presenta el avance de la misma en relación a los objetivos y las preguntas de investigación propuestos, describiendo las principales líneas de conclusión vinculadas con las categorías de análisis. Finalmente se presentan algunas líneas de trabajo futuras que surgen de esta investigación o de aspectos que pueden profundizarse.

En este sentido, en primera instancia, en relación con el objetivo general de la investigación e intentando responder a la pregunta *¿Cuál es la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta?* se concluye que existe una relación entre la alfabetización en información y la educación abierta. Y que esa relación se define bajo la premisa de que el proceso de alfabetización en información contribuye al desarrollo y a la implementación de un modelo de educación abierta. Formar al individuo en competencias en el manejo de información es estrictamente necesario para que éste puede llevar adelante su trayectoria educativa en un contexto de educación abierta. Es decir, realizar proyectos nacionales o programas educativos en alfabetización en información sería un aporte directo para que (sumado a otros factores como ser el desarrollo de políticas públicas educativas que favorezcan la apertura y la democratización de la educación) haya un mayor involucramiento, empoderamiento y adopción de un modelo de educación abierta por parte de estudiantes, docentes y autoridades.

En general, en la literatura especializada no se encuentran trabajos de vinculación entre la alfabetización en información y la educación abierta; en el mismo sentido, la mayoría de los informantes calificados entrevistados manifiestan no haber reflexionado entorno a este vínculo previo a la realización de la entrevista. Luego de realizada la investigación se puede establecer que hay una falta de problematización sobre las competencias en información que es necesario desarrollar en contextos de educación abierta.

La educación abierta puede entenderse como un modelo educativo basado en una filosofía de producción, uso y comunicación colectiva y colaborativa del conocimiento a partir de la implementación de políticas educativas para la creación y adopción de recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, tecnologías abiertas y software libre; cuyo objetivo principal es disminuir las barreras en el acceso pleno a la educación y entender a ésta en cuanto proceso centrado en el estudiante y en el cual el empoderamiento de los actores involucrados (estudiantes, docentes e instituciones) es imprescindible para llevar adelante una formación en clave de derechos humanos y de desarrollo pleno de la sociedad. Con el tiempo, se ha posicionado como un modelo que busca aportar respuestas a algunas de las problemáticas que presentan los modelos y sistemas educativos tradicionales en cuanto al acceso a la educación. Representa un campo que se encuentra aún en construcción, con cuestionamientos orientados a los problemas para su operativización y su aplicación. Dificultades para la adopción y apropiación de los recursos educativos abiertos y las prácticas educativas abiertas y la heterogeneidad presente en el mundo en cuanto al acceso a tecnologías e internet son algunas de las otras cuestiones sobre las que debe trabajar el movimiento de educación abierta.

Por otro lado, el proceso de alfabetización en información como aquel mediante el cual se adquieren competencias para el manejo de información en cualquier formato y mediante cualquier canal, desde una postura crítica y autónoma, se presenta como un elemento fundamental a desarrollar en los contextos educativos para que estudiantes, docentes, profesionales de la información y autoridades visualicen el manejo de información como un factor fundamental para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el modelo de educación abierta se define por ser flexible, abierto, transparente, centrado en el estudiante, apelando al desarrollo crítico y autónomo de los estudiantes, pero también de los docentes, a partir del empleo de recursos educativos abiertos y prácticas educativas abiertas. Exige una mirada crítica, situada, reflexiva y no ingenua sobre el uso de las tecnologías y de la información. Para poder llevar a cabo los procesos de apropiación y adopción de los componentes que hacen a la educación abierta es indispensable promover el desarrollo de competencias, de herramientas en el manejo de información. Estas herramientas posicionarán al estudiante, al docentes y demás actores de la arena educativa en mejores condiciones para empoderarse en un modelo de educación abierta. Allí radica la relación entre dicho modelo educativo y la alfabetización en información.

Ahora bien, refiriendo al análisis de dicha relación en un nivel más micro se identifican cinco aspectos vinculantes entre ambas. En primer lugar, tanto la alfabetización en información como la educación abierta recurren a modelos pedagógicos centrados en el estudiante que basan sus teorías en la pedagogía liberadora al apelar al desarrollo de capacidades críticas y reflexivas de los individuos. En segundo lugar, y en relación al anterior aspecto, ambos persiguen objetivos educativos comunes buscando que el individuo sea artífice de su trayectoria educativa. Promueven el pensamiento crítico, la autonomía, el empoderamiento como elementos claves en la formación del individuo en el aprender a lo largo de la vida.

Por otro lado, como tercer elemento vincular, los corpus teóricos de ambos campos pueden fundamentar su desarrollo desde una perspectiva de derechos humanos. Mucho se ha trabajado en el vínculo entre la alfabetización en información y el acceso a la información y a la educación como derechos humanos entendiendo que la adquisición de competencias en el manejo de información es necesaria para que los individuos puedan gozar de esos derechos. Así como también, se ha desarrollado el vínculo entre la educación abierta y el derecho humano de acceso a la educación. Si bien se presentan en la bibliografía diferentes abordajes sobre ambas temáticas, se pueden vincular siempre con el desarrollo individual y social desde esta perspectiva. La integración de la alfabetización en información y la educación abierta en clave de derechos potencia las posibilidades de alcanzar derechos humanos de suma relevancia como son el derecho de acceso a la información y el derecho de acceso a la educación.

El cuarto y el quinto aspecto de vinculación refieren al desarrollo de competencias en información que requieren de una atención específica en contextos de educación abierta. La adquisición de competencias en información en contextos digitales (búsqueda, selección, evaluación de información en contextos digitales, uso de los navegadores y motores de búsqueda, entendimiento de los metadatos y el funcionamiento de los repositorios, manejo de

los dispositivos tecnológicos, gestión de información en entornos virtuales de aprendizaje) es decir, la alfabetización digital, es imprescindible para comprender y llevar adelante prácticas educativas abiertas, producción y uso de recursos educativos abiertos, currículum abierto, etc. Por otro lado, la adquisición de competencias para la comprensión de la dimensión ética y legal del manejo de información (citación y referenciación, plagio, conocimiento del derecho de autor, de las limitaciones y excepciones para usos educativos, licenciamientos libres, copyright, cobertura del derecho de autor en internet, etc.), es decir, la alfabetización en derechos de autor es otro elemento de fundamental desarrollo para que estudiantes, docentes y actores de la comunidad educativa puedan llevar adelante prácticas educativas abiertas y a su vez, en base a un conocimiento informado, aumentar la adopción de estas prácticas en el desarrollo del currículum.

Para la profundización en el análisis de la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta se seleccionaron tres de los aspectos vinculares identificados: alfabetización digital y educación abierta; alfabetización en derechos de autor y educación abierta; alfabetización en información, educación abierta y derechos humanos.

Sobre el primero, si bien del marco conceptual se desprende que puede haber educación abierta sin mediar tecnologías, es una realidad que es cada vez mayor la utilización de estas en los ámbitos educativos. Con el advenimiento de la sociedad de la información y el desarrollo exponencial de dispositivos tecnológicos las actividades cotidianas cada vez se encuentran más atravesadas por el uso de los dispositivos tecnológicos. El impacto que han tenido en la educación es notorio, desarrollándose planes y programas a lo largo de los diversos sistemas y modelos educativos cuyo objetivo es la introducción de la tecnología en el aula y la disminución de la llamada brecha digital. En ámbitos de educación abierta, las tecnologías abiertas (software libre y hardware libre) son herramientas de gran valor para la creación, uso y difusión de recursos educativos abiertos, para la extensión del aula a partir de entornos virtuales de aprendizaje o para diversificar las modalidades de enseñanza-aprendizaje.

Entendiendo el impacto y la importancia que adquieren las tecnologías de la información y la comunicación para la educación en general y en particular en todo lo relacionada con el movimiento de educación abierta es que se concluye que es imprescindible el desarrollo de programas de alfabetización digital para la maximizar la apropiación y adopción en su implementación. Los estudiantes, docentes y demás profesionales y actores de las Instituciones educativas se enfrentan continuamente a la necesidad del uso de las tecnologías y es menester cuestionarse cómo aprenden a hacer un uso crítico y reflexivo de las mismas; la alfabetización digital busca dar respuesta a esa interrogante.

Debe entenderse a las tecnologías como herramientas de apoyo a los procesos educativos desde una postura crítica y reflexiva. Estudiantes, docentes, y demás actores del ámbito educativo deben comprometerse en la adquisición de competencias que posibiliten el uso, la apropiación y la adopción de las tecnologías en clave de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La alfabetización digital brinda esas herramientas a los individuos para que se posicionen desde una visión crítica sobre lo que involucran las tecnologías,

construyan de manera responsable una identidad digital, adquieran conocimientos para un manejo ético de la información digital, trabajen en la conformación de comunidades educativas abiertas sin barreras geográficas a partir del uso de dispositivos tecnológicos etc., todos estos elementos son propios de contextos de educación abierta y representan las diversas dimensiones que componen la alfabetización digital.

Así, se concluye en relación a este punto, que, la integración entre la alfabetización digital y la educación abierta es un aspecto vinculante de la relación entre la alfabetización en información y este modelo educativo. El desarrollo de competencias digitales es indispensable en el marco de la educación abierta. El núcleo de esta integración viene dado por la posibilidad de generar un aparato teórico en alfabetización digital específicamente para un contexto de educación abierta que potencie los procesos de enseñanza-aprendizaje que se promueven en dicho contexto.

El segundo aspecto de profundización en el análisis de la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta, refiere a la alfabetización en derechos de autor. La relación en este sentido viene dada porque, la adquisición de competencias en el manejo de información que nos permiten comprender las cuestiones éticas y legales asociadas al uso de la información como la privacidad, la protección de datos, la libre circulación del conocimiento, el acceso abierto, los datos abiertos, la propiedad intelectual, el licenciamiento libre, etc., son imprescindibles para comprender las dimensiones prácticas, teóricas, filosóficas y epistemológicas de los componentes de la educación abierta (recursos educativos abiertos, tecnologías abiertas, prácticas educativas abiertas, software libre, etc.). Para desempeñarse en contextos de educación abierta es necesario comprender las implicancias de la propiedad intelectual y los derechos de autor ya que, es uno de los factores involucrados en los niveles de apropiación y adopción. La carencia de competencias en este sentido es un impedimento para que estudiantes y docentes adopten prácticas educativas abiertas y produzcan, usen y difundan recursos educativos abiertos.

A su vez, la alfabetización en derecho de autor no solo persigue un conocimiento de los aspectos éticos y legales sobre el manejo de la información por parte de los individuos sino que, interpela a la realización de un ejercicio de reflexión al respecto siendo esto, un lineamiento a destacar en cuanto el movimiento de educación abierta y demás movimientos que defienden el acceso a la información, a la cultura y a la educación también promueven el debate y la reflexión en relación al equilibrio necesario entre los derechos privados de propiedad intelectual y los derechos de acceso.

Así, una adecuada alfabetización en derechos de autor en los actores involucrados en la arena educativa redundará en una mayor adopción de los elementos que conforman a la educación abierta y por tanto mejores posibilidades de que se desarrolle.

El último aspecto de vinculación entre la alfabetización en información y la educación abierta que se profundiza refiere a la relación de éstas con el derecho humano de acceso a la educación. Sobre esto, se puede establecer que ambas están orientado a favorecer el acceso y

el desarrollo educativo de los individuos. La adquisición de competencias en el manejo de información le brinda a los estudiantes y a los docentes la capacidad de buscar, seleccionar, evaluar información, utilizarla y comunicarla de manera ética y desarrollar el pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje para toda la vida para abordar los fenómenos educativos, informacionales, culturales y sociales desde una mirada crítica y reflexiva. Estos componentes son esenciales para que haya una apropiación y un involucramiento que favorezca la permanencia y el desarrollo de los individuos en sus contextos educativos.

A su vez, la educación abierta, se basa en una filosofía de apertura de la educación, promueve el desarrollo de políticas públicas educativas que democratizan el acceso a la información y al conocimiento a partir del acceso abierto, los datos abiertos y el desarrollo de recursos educativos abiertos, la reflexión crítica de la utilización de tecnologías abiertas, el licenciamiento libre de software, hardware y materiales, el desarrollo de prácticas educativas abiertas y pedagogías abiertas. Todos estos elementos contribuyen a que los individuos accedan a la educación a partir de la reducción de costos, pero también de la construcción abierta y transparente de las trayectorias educativas.

Si bien el acceso a la educación está supeditado a muchos factores de índole económico y social, adoptar una concepción abierta de la educación contemplando los procesos educativos e informacionales de manera integral a partir de herramientas para el manejo de la información contribuye a una mirada de la educación y del acceso a ella en clave de derechos humanos.

Otra de las preguntas de investigación es *¿Qué aportes pueden hacer los profesionales de la información al trabajo interdisciplinar en el área educativa y, en particular, en contextos de educación abierta?* Siendo esta otra de las líneas centrales de la investigación.

Luego de realizada la investigación y analizados los cambios que se han suscitado en el rol de los diferentes actores (estudiantes, docentes) se resalta la necesidad de que el profesional de la información que se desarrolla en contextos de educación abierta se desempeñe alrededor de tres perfiles profesionales. El primer perfil vinculado con el posicionamiento del bibliotecólogo como educador que es parte de una comunidad educativa y que incide en el desarrollo de programas de formación en competencias y habilidades en el manejo de información. Un segundo perfil como gestor de información y curador de contenidos vinculado con el desarrollo de comunidades de aprendizaje, de repositorio de recursos educativos abiertos, de diseminación selectiva de la información, de organización del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje; trabajando de manera interdisciplinaria para mejorar los niveles de adopción y desarrollo. Y, por último, un tercer perfil profesional vinculado al trabajo de referencia tanto presencial, como, fundamentalmente, en línea; el brindar un servicio de referencia virtual o en línea es fundamental para apoyar el desarrollo del aula extendida y acompañar tanto a docentes como a estudiantes en el desarrollo del currículum y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, las unidades de información se convierten en espacios de formación/aprendizaje brindando programas de alfabetización en información tanto presenciales como virtuales, capacitando en el uso de repositorios y catálogos, en el uso ético

de la información, en la comunicación académica, etc. Al mismo tiempo se desdobra en una biblioteca híbrida o, directamente, en una biblioteca virtual en articulación con los entornos virtuales de aprendizaje. La biblioteca en tanto unidad de información no desaparece en contextos de educación abierta, sino que, por el contrario, se hace necesaria en tanto espacio que oficia de mediador entre la información y los estudiantes/docentes y contribuye al manejo del caos informacional en apoyo a los procesos académicos y educativos.

El rol del profesional de la información y de las unidades de información en contextos de educación abierta debe ser central posicionándose como referentes en materia de gestión de información y contenidos: capacitando, asesorando y trabajando de manera interdisciplinaria en el desarrollo de las estructuras de gestión de los procesos informacionales, educativos y académicos. Todos estos elementos son insumos para repensar un profesional de la información de relevancia y sumado al trabajo interdisciplinario en el ámbito educativo.

Por otro lado, uno de los objetivos planteados por esta investigación respondía a *generar información que promueva la discusión y los debates en torno a la alfabetización en información y la educación abierta en el contexto educativo* presentando cuáles son las discusiones teóricas que se dan en el seno de ambos campos. En relación a esto se desea remarcar que, la construcción del marco conceptual de esta investigación representa su primer producto resultante a valorar. Dados los escasos antecedentes que se encuentran en el abordaje teórico de estos campos de estudio y el poco camino recorrido en la vinculación de las tres líneas temáticas de esta investigación se considera que, el presentar una discusión teórica que aborde las discusiones y debates actuales en relación a estos temas, aportando, a su vez, un análisis crítico de ese estado del arte, representa un valor en sí mismo que resulta de la investigación. Buscando servir de antecedente teórico para futuras investigaciones al respecto.

Por último, para finalizar este capítulo de conclusiones y tomando lo que deviene de la apreciación anterior, vincular la alfabetización en información y la educación abierta desde una perspectiva del derecho humano de acceso a la educación representa un elemento prácticamente inexistente en el campo de ambos ejes temáticos. En este sentido, esta investigación introduce algunos de los elementos claves en el abordaje de este vínculo, pero no es su función, ni tampoco es posible un análisis exhaustivo que agote el tratamiento de este tema. En este sentido, se considera que hay algunos lineamientos claves en la profundización de esta incipiente línea de investigación.

El desarrollo de un marco teórico competencial para la educación abierta, es decir el desarrollo de un marco conceptual de estándares y normas de competencias en información para el desarrollo en contextos de educación abierta es fundamental y representaría un avance para ambos campos de estudio y para la vinculación entre ellos.

Por otro lado, trabajar en la redefinición del rol profesional y de la identidad del profesional de la información en contextos de educación abierta, así como de las unidades de información representa una línea de trabajo muy rica que promueve otro abordaje para la investigación bibliotecológica.

En definitiva, mucho camino queda por recorrer en el análisis de la integración de estas áreas del conocimiento cuya vinculación redundaría en un crecimiento para el corpus teórico de ambos campos de estudio al mismo tiempo que, aborda una realidad que es de competencia para ellos y que interpela al trabajo interdisciplinario sobre temas de gran interés en la actual sociedad de la información. El trabajo sobre la articulación entre la alfabetización en información y la educación abierta tiene un espacio fértil para crecer y aportar a una de las aristas más importantes del desarrollo individual y social como es la educación.

Referencias bibliográficas

- Abell, A., et al. (2004). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 77. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6019/1/Alfabetiza.pdf>
- Abreu Gómez, N., Bilbao Consuegra, M. L y Santana Botana, L. M. (2019). La educación a distancia. Resultados investigativos y acciones estratégicas en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Políticas y Valores*, VI(2). Recuperado de: <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>
- Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*, 20.
- ACRL (2016). Framework for information literacy for higher education. *Association of College Research Libraries*.
- Acuña, S. (1995). Coeducación y tiempo libre. Madrid: Editorial Popular.
- Agudo, S., et al. (2017). Envejecer en el umbral del siglo XXI: una sociedad TIC. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.
- Aguiar, B. O., Velázquez, R. M., y Aguiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 40(02). Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400208.html>
- ALA (1989a). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Chicago, Estados Unidos: American Library Association. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- ALA (1989b). The importance of Information Literacy to Individuals, Business, and Citizenship: opportunities to develop Information Literacy. En: *Presidential Committee on information Literacy: Final Report*. Chicago, Estados Unidos: American Library Association. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Almada de Ascencio, M. (1999). Políticas de información y políticas educativas. Un vínculo importante para el desarrollo hemisférico. *Boletín de Política Informática*, 22(6).
- Alonso, L. et. al. (2014), “Intersección entre la alfabetización en información y las políticas públicas educativas: Formando una ciudadanía crítica y autónoma en el manejo de la información” (Tesis de grado). Universidad de la República, Uruguay.
- Alonso, L., Noble, L. y Saraiva, I. (2013). Evaluando y utilizando fuentes de información de referencia en línea en la escuela. Montevideo, Uruguay: CSIC.

- Álvarez Navarrete, L. (2006). *Derecho de ¿autor? El debate de hoy*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Álvarez, E. y Longoria, I. (2012). La libertad de expresión y el derecho a la información en México: un desafío de nuestros tiempos. México: Infodf. Recuperado de: <http://www.infodf.org.mx/capacitacion/publicacionesDCCT/ensayo16/16ensayo2011.pdf>
- Amiel, T., y Soares, T. C. (2016). Identifying Tensions in the Use of Open Licenses in OER Repositories. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3).
- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de Documentación Científica*, 35(monografico), 46-74. Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Arias Soto, L. y González Gutiérrez, Y. (2019). Digital Literacy and Basic Self-Regulation Habits in Early Childhood Learning of English as a Foreign Language. *Folios*, 49, 177-196. Recuperado de: <http://doi:10.17227/Folios.49-9404>
- Arrieta, C., y Montes, D. (2011). Alfabetización digital: Uso de las TIC's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 3(10), 180–197. Recuperado de: <http://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2015/07/Alfabetización-digital-uso-de-las-tic's-más-allá-de-una-formación-instrumental-y-una-buena-infraestructura.pdf>
- Atenas, J. (2017). Open education in Palestine: a tool for liberation. *Thoughts on open education*. Recuperado de: <https://oerqualityproject.wordpress.com/2017/04/24/open-education-in-palestine-a-tool-for-liberation/>
- Atenas, J. y Havemann, L. (2018). Open Data & Education. *The State of Open Data*, Tim Davies, Stephen Walker, Mor Rubinstein, and Fernando Perini
- Bailón, M. y Rabajoli, G. (2014). El desafío de las prácticas educativas abiertas (PEA). *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1(1), 1–22. Recuperado de: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/320.pdf>
- Baker, F.W. y Surry, D. (2013). Open Education Designs: A Taxonomy for Differentiating and Classifying Open Learning Environments. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of SITE 2013--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 189-194). New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/primary/p/48090/>.

- Barker, P. y Campbell, L. M. (2016). Technology strategies for open educational resource dissemination. En: Blessinger, E. y Bliss, T.J. Open Education: International perspectives in higher education. Cambridge: Open Book Publishers. Recuperado de: <https://www.openbookpublishers.com/reader/531>
- Belshaw, D. (2011). What is digital literacy? A Pragmatic investigation. *Edd Thesis, Durham: University of Durham*, 274. Recuperado de: <http://neverendingthesis.com/doug-belshaw-edd-thesis-final.doc>
- Bernhard, P. (2002). La formación en el uso de la información: Una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de Documentación*, 5, 409-435.
- Betancourt, M.C., Celaya, R. y Ramírez, M.S. (2014). Prácticas educativas abiertas y apropiación tecnológica: el caso de la Comunidad Latinoamericana Abierta y Regional de Investigación Social y Educativa (CLARISE). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 4-17. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1794>
- Blessinger, E. y Bliss, T.J. (2016). Introduction to open education: towards a human rights theory. En: Blessinger, E. y Bliss, T.J. Open Education: International perspectives in higher education. Cambridge: Open Book Publishers. Recuperado de: <https://www.openbookpublishers.com/reader/531>
- Buckland, M. (1991). Information as thing. *Journal American Society for Information Science*, 42(5), 351–360.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. Adelaide, Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) y Council of Australian University Librarians (CAUL). Recuperado de: <http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Buschman, J. y Warner, D. A. (2005). Researching and shaping information literacy initiatives in relation to the web: some framework problems and needs. *Journal of Academic Librarianship*, 31(1), 12-18.
- Byerly, G. y Brodie, C. S. (1999). Information literacy skills models: defining the choices. En: Learning and libraries in an information age: principles and practice. Ed. Barbara K. Stripling. Englewood: Libraries Unlimited.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291019>
- Cabrera Guerra, I. y Vázquez Rosal, J. A. (2012). La Educación, un fenómeno social complejo. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 38, 1-6. Recuperado de: <http://www.sociedadelainformacion.com/38/complejo.pdf>

- Cabrera, M. (2015). *La promoción de competencias en información a través de plataformas virtuales. El caso del Entorno Virtual de Aprendizaje en la Universidad de la República*. (Tesis de maestría). UdelaR, Montevideo.
- Camacho Ramírez, W., Vera Castro, Y., y Méndez Palomeque, E. (2017). TIC: ¿Para qué? Funciones de las tecnologías de la información. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 680-693.
- Campos, Y. (1998). Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa. Recuperado de: www.camposc.net/0repositorio/ensayos/98educacionypedagogia.pdf
- Candy, P. C. (2000). Lifelong learning: critical, desirable or just a good idea? *Australian Journal of Adult Learning*, 40(1), 27-33.
- Capocasale Bruno, A. (2008). Función social de la educación. *Quehacer Educativo*, 88. Recuperado de: <http://www.fumtep.uy/index.php/quehacer-educativo/articulos-y-recursos-en-linea/item/99-función-social-de-la-educación>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Castells, M. (1998). *La era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ceretta Soria, M. G. y Gascue Quiñones, A. (2015). *Modelo Pindó: un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal*. Montevideo: CSIC.
- Chiappe, A. (2012). Prácticas educativas abiertas como factor de innovación educativo con TIC. *Boletín informativo de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 818, 6-12.
- Chiappe, A. y Martínez, J. A. (2016). *Prácticas educativas abiertas: Una perspectiva emergente sobre la innovación educativa con tecnologías de la información y la comunicación (Tic)*. Recuperado de: <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.2271.5280>
- Chiappe, A. y Adame, S. I. (2018). Prácticas Educativas Abiertas: una forma de aprender más allá del conocimiento de acceso libre. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ*, 26(98), 213-230. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601320>.
- Chile. Ministerio de Educación y Fundación Chile (2013). *Habilidades del siglo XXI: el pensamiento crítico*. *Educarchile*.
- CILIP (2018). *New definition of information literacy*. CILIP.
- Cobo, J. C. (2009). Conocimiento, creatividad y software libre: una oportunidad para la educación en la sociedad actual. *UOC Papers*, 8. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/cobo.pdf>

- Cobo, J. C. (2013). Exploration of open educational resources in non-English speaking communities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(2), 106-128.
- Colás, M. P., Pablos, J., y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56). Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/red/56/2>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Conole, G.C. y Ehlers, U.D. (2010). Open Educational Practices: Unleashing the power of OER. Paper presented to UNESCO Workshop on OER in Namibia. Recuperado de: https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/OEP_Unleashing-the-power-of-OER.pdf
- Cordeiro, I. et. al (2016). La alfabetización informacional (Alfin), usando plataforma virtual de enseñanza y aprendizaje en educación superior. *Conocimiento Educativo*, 3, 33-54. Recuperado de: <https://doi.org/10.5377/ce.v3i0.5644>
- Cordell, R. M. (2013). Information literacy and digital literacy: competing or complementary? *Communications in information literacy*, 7(2), 177.183. Recuperado de: <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v7i2p177&path%5B%5D=177>
- Cronin, C. (2016). Open, networked and connected learning: Bridging the formal / informal learning divide in higher education. En: Cranmer S, Dohn NB, de Laat M, Ryberg T, & Sime JA (Eds.), *10th International Conference on Networked Learning*, 2016 (pp. 76–84). Recuperado de: http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/pdf/S3_Paper2.pdf.
- Cronin, C. (2018). Openness and praxis: A situated study of academic staff meaningmaking and decision-making with respect to openness and use of open educational practices in higher education (Thesis). NUI Galway. Recuperado de: <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/7276>
- Cuevas Cerveró, A. (2007). Alfabetización en información. En: Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar. Gijón: Trea.
- Cuevas Cerveró, A. (2009). Alfabetización en información. Universidad de Coruña.
- Díaz, A. (2015). *Competencias en información en estudiantes tesistas de grado de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Veterinaria (UdelaR)*. (Tesis de maestría). UdelaR, Montevideo.

- Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior(ries)*, 6(10), 3-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588003>
- Doyle, C. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. Collingdale, Pa.: DIANE Publishing.
- Dulzaides Iglesias, M. E. (2010). La alfabetización informacional como línea de desarrollo en la Educación Superior de las Ciencias Médicas. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 8(4).
- Durkheim, E. (1976). Educación como socialización. Salamanca: Sígueme.
- España. Gobierno Vasco (2000). Plan para el desarrollo de la Sociedad de la Información para el período 2000-2003 del Gobierno Vasco.
- España. Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 5, p. 677-773.
- Fainholc, B. (2003). La globalización, la sociedad de la información y el conocimiento: su impacto en las prácticas docentes. *Cuadernos digitales*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6673/6673.pdf
- Ferguson, A. (1998). Can development create empowerment and women's liberation? Massachusetts: Universidad de Massachusetts.
- Ferguson, C. L. (2017). Open Educational Resources and Institutional Repositories. *Serials Review*, 43(1), 34-38. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00987913.2016.1274219>
- Fernández Ramos, A. (2017). El papel de la alfabetización informativa para la interpretación de la información. En: P. Hernández Salazar (Coord.), *Significados e interpretaciones de la información desde el usuario* (pp. 127-169). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- García Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66–81.
- García Peñalvo, F. J. (2017). Ecosistemas tecnológicos: innovando en la educación abierta. Conferencia impartida en el curso “Teorías Pedagógicas y Práctica Educativa de la Educación a Distancia” Posgrado de los programas de la Escuela de Humanidades y Educación Tecnológico de Monterrey.
- Garduño Magaña, A. (2016). El bibliotecólogo como educador hacia la Sociedad del Conocimiento. *Zeta, Revista de Bibliotecología y Estudios de la Información*, 2.
- Garduño Vera, R. (2004). La sociedad de la información en México frente al uso de internet. *Revista Digital Universitaria*, 5(8).

- Garrison, D.R., Anderson, T. y Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5-9. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/222118442_The_first_decade_of_the_community_of_inquiry_framework_A_retrospective
- Gaskell, A. (2019). Open education: international perspectives in higher education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1-4. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1577728>
- Genta, M. (2008). Etapas hacia las Sociedades del Conocimiento. Montevideo: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001798/179801S.pdf>
- George Reyes, C. E., y Veytia Bucheli, M. G. (2018). La alfabetización digital como factor de integración de las TIC en Educación. *Revista Internacional PEI*, 14.
- Gilster, P. (1997). Digital Literacy. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- González Marregot, M. (2009). Empoderamiento ciudadano en la gestión pública local. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Grafstein, A. (2017). Information literacy and critical thinking. En *Pathways Into Information Literacy and Communities of Practice* (pp. 3-28). Elsevier. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100673-3.00001-0>
- Gross, M., Latham, D., y Julien, H. (2018). What the framework means to me: Attitudes of academic librarians toward the ACRL framework for information literacy for higher education. *Library & Information Science Research*, 40(3-4), 262-268. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2018.09.008>
- Guallar, J. (2016). Curación de contenidos en bibliotecas mediante plataformas social media. *Anuario ThinkEPI*, 10, 142. Recuperado de: <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2016.30>
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista electrónica educación y tecnología*, 1, 111-122.
- Guzmán Tinajero, K. y Rojas-Drummond, S.M. (2012). Escritura colaborativa en estudiantes de primaria: un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217-245. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023076010.pdf>
- Havemann, L. (2016). Open Educational Resources. En: M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer Singapore.
- Hernández Salazar, P. (2012). Contexto teórico de la Alfabetización Informativa. En: Hernández Salazar, P (comp.). *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

- Hernández Salazar, P. (2015). Experiencias de alfabetización informativa en ambientes virtuales de aprendizaje. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, (61), 19-37. Recuperado de: <https://doi.org/10.5195/BIBLIOS.2015.254>
- Hidalgo Toledo, J. A. (2012). La globalización de la sociedad de la información. México: Universidad Anáhuac.
- Hisle, D. y Webb, K. (2017). Information Literacy Concepts: An Open Educational Resource. Joyner Library, ECU. Recuperado de: http://media.lib.ecu.edu/DE/tutorial/OER/Information_Literacy_Concepts.pdf
- Holsen, S., y Pasquier, M. (2019). More power to you? A case against binding decisions as the ultimate access to information enforcement tool. *Administration & Society*, 51(1), 34-62. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0095399715611171>
- IFLA (2018). Declaración de la IFLA sobre educación y alfabetización en derechos de autor. Recuperado de: <https://www.ifla.org/files/assets/clm/statements/ifla-statement-on-copyright-literacy-es.pdf>
- ITEA (1996). Technology for all Americans – a rationale and structure for the study of technology. *International Technology Education Association*.
- ITEA (1999). Standards in Science and Technology Education. *International Technology Education Association*.
- Jenkins, H. (2008). Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.
- Kahlke, R. y White, J. (2013). Critical Thinking in Health Sciences Education: Considering “Three Waves”. *Creative Education*, 4, 21-29.
- Kapitzke, C. (2003). (In)formation literacy: A positivist epistemology and a politics of (out)formation. *Educational Theory*, 53(1), 37-53
- Khosrow-Pour, D.B.A. (2019). Advanced methodologies and technologies in library science, information management, and scholarly inquiry. Hershey PA: Information Science Reference.
- Lane, A. (2016). Emancipation through open education: rhetoric or reality? En: Blessinger, E. y Bliss, TJ. Open Education: International perspectives in higher education. Cambridge: Open Book Publishers. Recuperado de: <https://www.openbookpublishers.com/reader/531>
- Lipszyc, D. (2003). Derecho de autor y derechos conexos. UNESCO - CERLALC.
- Machlup, F. (1972). *The production and distribution of knowledge in the United States* (1. paperback ed). Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.

- Mañas Pérez, A. y Roig-Vila, R. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45, 75-86.
- Martín Valdúciel, E. M. (2018). Alfabetización informacional y bibliotecas en la globalización neoliberal. Obra derivada de Seale (2013). “La biblioteca neoliberal”
- Marzal, M. A. (2008). La Alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 11(2), p. 41-66.
- Masuda, Y. (1980). *The Information Society: a post-industrial Society*. Tokyo: Institute for the Information Society. Recuperado de:
<https://archive.org/details/informationso00masu>
- Méndez, E., Figueredo, C., Goyo, A. y Chirinos, E. (2013). Cosmovisión de la gestión universitaria en la sociedad de la información. *Negotium*, 9(26), 70-85. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78228464004>
- Menou, M. (2004). La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (TICs): la cultura de la información, una. *Anales de Documentación*, 241–261. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/view/3771>
- Mishra, S. (2017). Open educational resources: Removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369-380. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369350>
- OMPI (2016). Principios básicos del derecho de autor y los derechos conexos. Ginebra: OMPI.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris: ONU.
- ONU (1966a). Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos. Recuperado de:
<https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2012/12/Pacto-Internacional-de-Derechos-Civiles-y-Pol%C3%ADticos.pdf>
- ONU (1966b). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/08/Pacto-Internacional-de-Derechos-Econ%C3%B3micos-Sociales-y-Culturales.pdf>
- Open Society Foundation y Shuttleworth Foundation (2007). Cape Town Open Education Declaration: Unlocking the promise of open educational resources. Recuperado de:
<https://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>
- OEA (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos. *Conferencia especializada interamericana sobre derechos humanos*. San José, Costa Rica, 7 al 22 de noviembre.

Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

- Ossiannilsson, E. Altinay, Z. y Altinay, F. (2016). Transformation of teaching and Learning in higher education towards open learning arenas: a question of quality. En: Blessinger, E. y Bliss, TJ. Open Education: International perspectives in higher education. Cambridge: Open Book Publishers. Recuperado de: <https://www.openbookpublishers.com/reader/531>
- Parra Valero, P. (2016). Curación de contenidos desde bibliotecas: competencias, herramientas y aplicaciones. (Spanish). *Ciência Da Informação*, 45(2), 103–117.
- Peñalva-Vélez, A., Napal Fraile, M. y Mendioroz Lacambra, A.M. (2018). Competencia digital y alfabetización digital de los adultos (Profesorado y familias). *International Journal of New Education*, 1(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4892>
- Pérez Rodríguez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 39-70.
- Peter, S., y Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1).
- Portugal (1997). Sociedad de la Información, Libro verde sobre la Sociedad de la información en Portugal de 1997.
- Pozo-Jara, A. (2017). La alfabetización informacional y la alfabetización informática: ¿iguales o diferentes? *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3, 51-72. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.mono1.ago.51-72>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Quagliata, L. H. (2015). Resignificando las lecturas y la escritura en la era digital. *III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula: "Enlaces entre educación, conocimiento libre y tecnologías digitales"*, La Plata, Argentina, 7 y 8 de septiembre de 2015. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49971>
- Quiñones, I., et al (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 5(1), 95-102. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100009&lng=es&tlng=es
- Ranaweera, P. (2008). Importance of Information Literacy skills for an Information Literate society. University of Colombo.
- Rendón Rojas, M. A. (2001). Un análisis del concepto Sociedad de la Información desde el enfoque histórico. *Información, cultura y sociedad*, 4.

- Rodés, V. (2019). Una teoría fundamentada sobre la adopción de repositorios y recursos educativos en universidades latinoamericanas. *Universidad de Santiago de Compostela*. Tesis de doctorado. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10347/18238>
- Rodés, V. et. al, (2013). El desafío del acceso a la educación superior: ecosistema de aprendizaje para la educación abierta. *Tercera Conferencia de Directores de Tecnología de Información TICAL 2013 Gestión de las TICs para la Investigación y la Colaboración*. Anais. Cartagena de Indias, Colombia: Red Clara, 2013. Recuperado de: http://tical_2013.redclara.net/doc/ACTAS_TICAL2013.pdf
- Rodés, V., et. al. (2017). Adopción de REA entre el profesorado de enseñanza primaria y media de Uruguay (p. 7). Presentado en IV Workshop REA (IV WREA) Para una educación inclusiva, equitativa y decalidad, La Plata, Argentina. Recuperado de http://educacaoaberta.org/wpcontent/uploads/2017/07/IVWREA_rodés.pdf
- Rodés, V. y Díaz, P. (2018). Recursos Educativos Abiertos en Uruguay: Avances y Desafíos. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 5(2), 271-287.
- Saladino García, A. (2012). Pensamiento Crítico. En Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. México D.F.: UNAM.
- Sandoval, P., Rodríguez, F. y Maldonado, A. (2017). Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 127-143. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701154907>
- Sandoval, P.; Rodríguez, F. y Maldonado, A. (2011). Competencias TIC en la formación inicial docente: estudio descriptivo para la toma de decisiones en el currículum. *Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 19(1), 271-295.
- Sant-Geronikolou, S. (2013). *Bibliotecario 2.0: Roles y Competencias en el Nuevo Escenario Informacional del siglo XXI Sumario*. Recuperado de: <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/18888>
- Santovenia Díaz, J. y Cañedo Andalia, R. (2006). Servicio de asistencia bibliográfica y referencia virtual en bibliotecología y ciencias de la información. *ACIMED*, 14(3) Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352006000300001&lng=es&tlng=es.
- Sarango-Lapo, P., Mena, J. y Ramírez-Montoya, M.S. (2015). Prácticas educativas abiertas: experiencias de innovación en una institución de educación superior del Ecuador. *Virtualis*, 6(12), 218-234. Recuperado de: <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/610597/2015-Practicas%20abiertas-Sarango-Mena-Ramirez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sartorello, S. C. (2013). Educar para el arraigo sociocultural. En: Carámbula, M. y Ávila, L. *Patrimonio biocultural, territorio y sociedades afroindoamericanas en movimiento*. CLACSO.
- Saunders, L. (2016) Re-Framing Information Literacy for Social Justice. En: Kurbanoglu S. et al. (eds) *Information Literacy: Key to an Inclusive Society*. ECIL 2016. *Communications in Computer and Information Science*, 676. Springer, Cham.
- Saunders, L. (2017). Connecting information literacy and social justice: why and how. *Comminfolit*, 11(1), 55.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson Education: Mexico.
- SCONUL (2011). The SCONUL seven pillars of information literacy: core model. Recuperado de: <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>
- Secker, J. (2017). The trouble with terminology: rehabilitating and rethinking 'Digital Literacy'. En: Reedy, K. and Parker, J. (Eds.), *Digital Literacy Unpacked*. (pp. 3-16). London: Facet Publishing. ISBN 178330197X
- Secker, J. (2018). The revised CILIP definition of information literacy. *Journal of Information Literacy*, 12(1), 156-158.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. Traducción de Leal Fonseca, D.
- Solórzano, F. y García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista cubana de educación superior*, 3, 98-112.
- Stagg, A. y Bassu, C. (2016). Educational policy and open educational practice in Australian higher education. En: Blessinger, E. y Bliss, TJ. *Open Education: International perspectives in higher education*. Cambridge: Open Book Publishers. Recuperado de: <https://www.openbookpublishers.com/reader/531>
- Sunaga, K. (2017). Information Literacy in France and Japan: B2i and Information Moral Teaching model. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 6, 209-216.
- Todorova, T., Secker, J. y Morrison, C (2018). International Copyright Literacy Group. *EUCLID*, 36, 7-9. Recuperado de: <http://www.euclid-lis.eu/wpcontent/uploads/2018/12/EUCLID-Newsletter-36-December-2018.pdf>
- Travieso, J. L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers*, 6. Recuperado de: http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf
- Udas, K., Partridge, H. y Stagg, A. (2016). Open education practice at the University of Southern Queensland. En: Blessinger, E. y Bliss, TJ. *Open Education: International*

- perspectives in higher education*. Cambridge: Open Book Publishers. Recuperado de: <https://www.openbookpublishers.com/reader/531>
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. Paris: Unesco. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO (2003). *UNESCO y Educación para los derechos humanos*. Francia: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131836_spa
- UNESCO y NFIL (2003). *Declaración de Praga “Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente*. Recuperado de: <http://www.peri.net.ni/pdf/01/Declaraci1.pdf>
- UNESCO y NFIL (2005). *Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje para toda la vida*. Recuperado de: <https://www.ifla.org/node/7275>
- Unión Parlamentaria y Naciones Unidas (2016). *Derechos Humanos: Manual para parlamentarios N°26*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HandbookParliamentarians_SP.pdf
- University of London (2019). Sitio web institucional. Recuperado de: <https://london.ac.uk/>
- Uribe Tirado, A. (2008). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta formativa de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario*. (Tesis de Maestría). Medellín: Universidad EAFIT.
- Uribe Tirado, A. (2009). *Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización informacional: propuesta de macro-definición*. *Acimed*, 20 (4). Recuperado de <http://eprints.rclis.org/14145/>
- Uribe Tirado, A. (2013). *Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Montevideo: MEC. Recuperado de: <https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/mec-140-anios-educacion-pueblo.pdf>
- Uzuegbu, C.P. (2014). *Information literacy education for tertiary institutions, 1-18*. Umuahia, Nigeria: Zeh Communications
- Valenti López, P. (2002). *La Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe: TICs y un nuevo Marco Institucional*. *Revista Iberoamericana Ciencia, Tecnología e Innovación*, 2. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/revistactsi/numero2/valenti.htm>

- Valverde Berrocosa, J. (2014). MOOCs: una visión crítica desde las ciencias de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 93-111.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662007>
- Vega Álvarez, S. (2011). Alfabetización digital en la educación. *Temas para la Educación*, 17.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Weller, M. et. al, (2017). What Can OER Do for Me? Evaluating the Claims for OER. En: Jhangiani, R. S. y Biswas-Diener, R. eds. *Open: The Philosophy and Practices that are Revolutionizing Education and Science*. London, UK: Ubiquity Press, pp. 67–78.
- Weller, M. y De los Arcos, B. (2018). A Tale of Two Globes: Exploring the North/South Divide in Engagement with Open Educational Resources. En: Schopfel, Joachim and Herb, Ulrich eds. *Open Divide: Critical Studies on Open Access*. Sacramento, CA: Litwin Books, 147–155.
- Wersig, G. y Neveling, U. (1975). The phenomena of interest to Information Science. *Information Scientist*, 9(4), pp. 127-140.
- Wiley, D. (2014). The access compromise and the 5th R. *iterating toward openness*.
Recuperado de: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>
- Wiley, D. (2016). Foreward. En: Blessinger, E. y Bliss, TJ. *Open Education: International perspectives in higher education*. Cambridge: Open Book Publishers.
Recuperado de: <https://www.openbookpublishers.com/reader/531>
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the knowledge society (EKS)*, 16(1), 69-102.
Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks201516169102>
- Zurkowsky, P. G. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper N°. 5. Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>.

Esta obra fue elaborada por Lucía Alonso bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

