


Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 16(2)

 <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.127>

RELATEC
Revista Latinoamericana
de Tecnología Educativa

ARTÍCULO / ARTICLE

Elementos para la elaboración de un currículo informacional y documental: desplazamientos y desafíos digitales

Some issues on the building of an information and documentation curriculum: displacements and digital challenges

Miguel Ángel Gómez Mendoza


Recibido: 5 Noviembre 2017

Aceptado: 1 Diciembre 2017

Dirección autor:

Dpto. de Psicopedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad Tecnológica de Pereira.
Edificio 15, Bloque A (Sótano 2). Cl. 27 #10-02, Pereira, Risaralda – Colombia

E-mail / ORCID

mgomez@utp.edu.co
 <http://orcid.org/0000-0002-6152-3759>

Resumen: El proyecto de constitución de un currículo de la información y la documentación cubre la trayectoria de formación del alumno y del estudiante desde la escuela primaria hasta la universidad. Se exponen doce condiciones básicas para elaborar un currículo informacional y documental a partir de la definición de la competencia informacional, la racionalización y la sistematización de sus contenidos, maneras progresivas de enseñanza, planificación secuencial de los aprendizajes, formalización de los objetos de saber escolar, las finalidades y objetivos de información, relación con las tecnologías de la información y la comunicación, actividades de información, competencias a enseñar y aprender, formación de profesores, relación con otras disciplinas, funciones de la evaluación. Se concluye que el asunto de una educación global para una cultura de la información y los medios sigue siendo más que nunca crucial. Pero el desafío y las urgencias de la formación de los alumnos y de los estudiantes para una cultura de la información no deberían quitarle importancia a la investigación sobre estos asuntos. Por el contrario, en tanto que profesores-investigadores, profesores documentalistas y profesores de diversos niveles (primaria, secundaria y universidad) estamos convencidos que la formación para la información, en el sentido amplio del término, debe completarse con un campo de investigación vivo y activo. En la perspectiva de un currículo info-documental, las relaciones, ya estrechas y entre el campo o terreno didáctico y el de la investigación, serán necesariamente reforzadas y profundizadas.

Palabras clave: Competencia Informacional, Enseñanza, Información, Currículo, Saber Escolar, Documental.

Abstract: The project for the creation of an information and documentation curriculum covers the training trajectory of the student and the student from the elementary school to the university. Twelve basic to develop an informational and documentary curriculum from the definition of information literacy terms, streamlining and systematization of its contents, progressive ways of teaching, learning sequential planning, formalizing school knowledge objects are exposed, the aims and objectives of information relating to information technology and communication, information activities, skills teaching and learning, teacher training, relationship with other disciplines, functions of evaluation. It is concluded that the issue of a global education for a culture of information and media remains more than ever crucial. But the challenge and the urgency of training students and students for an information culture should not take the importance out of research on these issues. In the perspective of a info-documentary curriculum, the relations, already close and between the field or didactic field and that of the research, will necessarily be reinforced and deepened.

Keywords: Information Literacy, Teaching, Information, Curriculum, School Knowledge, Documentary.

1. Introducción

Mientras florecen los discursos más o menos encantados sobre la «escuela digital» o la apropiación espontánea de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)¹ por los alumnos y estudiantes, considerados como nativos digitales, el asunto o la cuestión de la formación crítica de estos para un verdadero dominio de las redes de información se plantea con una agudeza renovada. ¿En un paisaje social y tecnológico dominado por la digitalización generalizada, en una sociedad como la colombiana en vías de equipamiento masivo en materia de TIC, con jóvenes particularmente sobre equipados, conectados y adaptados a las redes sociales en Internet, se debe solamente formar en el «uso» de internet y las tics? Los «nativos digitales» han crecido con lo digital; esto modifica su manera de pensar y de razonar: no obstante, los estudios muestran que ellos parecen tener un dominio superficial de algunas de estas herramientas.

Sin necesidad de negar la necesidad de formar a los niños y jóvenes para el uso avanzado, creativo y crítico de las herramientas digitales, parece que la educación para la información² pasa a menudo a segundo plano ocultado por las fuerza de los desafíos, de los discursos o de las políticas focalizadas sobre la mera «revolución digital», los equipamientos materiales y las formación en esas prácticas.

1.1. La «information literacy»

Pero la reflexión sobre la cultura de la información³ se ocupa también del desarrollo de las y racionalización de los dispositivos de formación, en resumen, de una didáctica⁴ de la información, en proceso de construcción. La didáctica de la información opera de esta manera en un marco, con el fin de producir un currículo coherente y ambicioso, progresivo que se fundamenta en las nociones y situaciones de aprendizaje. Se considera que cultura y didáctica de la información, sin confundirse, deben pensarse y comprenderse conjuntamente. Sin olvidar que este campo de investigación, que sigue profundizándose, necesita tanto de investigaciones teóricas como de investigaciones aplicadas.

Relativamente reciente, el concepto de competencia informacional, fue objeto de más de 5000 publicaciones durante el período 1973-2002 y de las revistas

¹ Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a veces denominadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) es un concepto muy asociado al de informática. Si se entiende esta última como el conjunto de recursos, procedimientos y técnicas usadas en el procesamiento, almacenamiento y transmisión de información, esta definición se ha matizado de la mano de las TIC, pues en la actualidad no basta con hablar de una computadora cuando se hace referencia al procesamiento de la información. Internet puede formar parte de ese procesamiento que, quizás, se realice de manera distribuida y remota.

² En sentido general, la información es un conjunto organizado de datos procesados, que constituyen un mensaje que cambia el estado de conocimiento del sujeto o sistema que recibe dicho mensaje. La información es un sistema de control, en tanto que es la propagación de consignas que deberíamos de creer o hacer que creemos.

³ Conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un pueblo o a una época. En este caso, el concepto de cultura está asociado a una época donde la información adquiere especial importancia. Para efectos de la exposición y argumentación se asumen como sinónimas las siguientes expresiones de amplia circulación: «Cultura de la información», «Cultura informacional», «Dominio de la información», «Information literacy», «Formación de usuarios de la información», «Educación para la información», «Inteligencia informacional», «Formación para la información».

⁴ El término «didáctica» proviene del griego *didaskhein* (repetir, enseñar) y de *didascalos* (el enseñante, el repetidor). consideran que las didácticas estudian las condiciones de transmisión y de adquisición de los saberes en sus particularidades disciplinares y a través de sus sistemas de enseñanza. Se habla de didácticas, en plural; la didáctica de una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza específicos a esta, las condiciones de la transmisión asociados al orden o forma escolar y a las condiciones de su adquisición de conocimientos. (Alzate y Gómez, 2009, pp. 101-102)

académicas que se han ocupado del tema desde hace poco tiempo, como lo ha planteado Hanneloreb Rader, (2002) en la literatura americana especializada. El uso de este concepto se concentra en el marco donde surgió: en las ciencias de la información, como lo expone la obra de referencia sobre el tema de Michael Eisenberg, Lowe Eisenberg y Kathleen Spitzer (2004). En efecto, como anota Shirley Behrens (1994), la *information literacy*, expresión anglófona que traduce el concepto de competencia informacional, fue usado 1974 para recomendar que toda la mano de obra americana sea capaz de dominar las técnicas y habilidades necesarias con el fin de utilizar la información para resolver problemas.

Durante las décadas de los años 70 y 80 del siglo pasado, anota Shirley Behrens (1994), el rápido aumento de la cantidad de informaciones disponibles, la complejidad que esto implica en la búsqueda de información, y el reconocimiento del aporte de las Tic en la recuperación y manipulación de la información hacen que el proceso de búsqueda y tratamiento de la información toman una importancia creciente.

Apoyándose en las diferentes definiciones que aparecen durante este período, la American Library Association (ALA) propone en el año 2000 una definición de lo que es una persona que posee la competencia informacional: «To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information» (2000, p.1).

La ALA destaca también que esta competencia tienen por objetivo permitir a su aprendiz y a su poseedor, resolver los problemas informacionales y tomar decisiones claras con base en la información. Además, estas competencias permiten aprender a lo largo de la vida ya que apuntan a desarrollar el pensamiento crítico y a facilitar la toma de decisiones frente a la información de manera autónoma. La definición propuesta por la ALA, considerada por muchos como normativa, ha servido de base a la mayoría de las definiciones subsiguientes para el concepto de competencia informacional (Behrens, 1994; Eisenberg et al, 2004; Owusu-Ansah, 2003). De hecho, para estos autores, las definiciones se focalizaron cronológicamente sobre el proceso de búsqueda de información (identificar, localizar, encontrar, recuperar), su tratamiento (analizar, evaluar, utilizar, comunicar, crear), y además su uso ético y legal respecto a la copia y los derechos de autor.

2. Método

El enfoque metodológico adoptado es el llamado «Análisis documental» (Cellard, 1997: 251-271). Para André Cellard, este enfoque permite llevar a cabo ciertos tipos de reconstrucciones, el documento escrito constituye una fuente preciosa para cualquier investigador en ciencias sociales. El es irremplazable en cualquier reconstrucción que tenga que ver con pasado relativamente alejado. El documento permite agregar dimensiones de tiempo para la comprensión de lo social. Gracias al análisis documental, es posible realizar cortes longitudinales que favorecen la observación del proceso de maduración o de evolución de la obra, de los conceptos, de los conocimientos, de los comportamientos, de las mentalidades, de las prácticas, etc., y de su origen hasta nuestros días. En consecuencia, el proyecto implica ocuparse de una investigación, analizar la documentación pertinente, poner en orden sus ideas y producir un trabajo analítico exhaustivo y pertinente con sus objetivos.

Los investigadores documentales, han creado diversos enfoques y una base metodológica sólida para desarrollar sus trabajos y han elaborado métodos adecuados

de examen y han acumulado una considerable experiencia en el manejo de los documentos

En términos metodológicos es importante anotar que en esta fase, desde un inicio se debe mencionar que el investigador debe circunscribir bien el corpus teórico seleccionado para fines de análisis en función de su objeto de investigación. A partir de temas específicos, se debe hacer una búsqueda documental sirviéndose de todas las herramientas que se pueden tener a disposición: obras generales de referencia incluyendo los índices de periódicos, discos compactos, consulta de bases de datos, etc. Según la terminología de Van der Maren (2003, 1996), el corpus seleccionado puede ser único (los escritos de un autor sobre un tema), intertextual (varios autores sobre un tema o uno solo con lecturas diferentes teniendo en cuenta el contexto de enunciación), e incluso contrastado, es decir, un corpus que expone puntos de vista diferentes a propósito de una noción, para conocer el abanico de significados. La documentación escogida debe responder a ciertos criterios de «validez» bien identificados por Van der Maren (1996) del cual se expone un resumen.

Se trata del acceso a las fuentes, de la exhaustividad, de la actualidad y de la autenticidad. El acceso a las fuentes. Es con seguridad preferible citar los autores a partir de sus propios trabajos originales, antes que servirse de fuentes secundarias, es decir las citas tomadas de otros. En este caso, y si se quiere hacer de otra manera, se debe como mínimo citar e intentar verificar la validez de la información.

- La exhaustividad. Se trata de seleccionar los fragmentos pertinentes con relación al objeto de estudio, pero no de excluir los fragmentos que implican dificultades o paradojas. Los fragmentos deben igualmente ser completos, sin que sean borrados ciertos fragmentos que orientan la lectura que se puede hacer. Además, se debe tener en cuenta el contexto de los enunciados.
- La actualidad. Se deben recoger los extractos del corpus sobre el objeto examinado y no atenerse a la documentación más antigua. Esto es particularmente cierto para ciertos temas a propósito de los cuales la investigación ha evolucionado mucho.
- La historicidad. Para los escritos que se relacionan con el pasado, se debe establecer la fecha de su publicación y si hay, de la reedición, de suerte que se pueda determinar bien el contexto intelectual y discursivo en el cual estos escritos han sido producidos.

En este contexto sobre el sentido diverso y el origen de la expresión «competencia informacional», a partir de la revisión sistemática de los estudios del «Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de la Information» (GRCDI)⁵, se plantean doce proposiciones o aspectos que podrán contribuir a la elaboración de un currículo⁶ informacional y documental en la enseñanza escolar. Estas proposiciones son el resultado del trabajo colectivo de investigadores y profesionales de terreno y tienen como destinatarios a todos los actores susceptibles de participar en la elaboración

⁵ Este grupo francés se caracteriza por dos aspectos específicos de trabajo: de una parte, está conformado por profesores e investigadores universitarios y docentes documentalistas de la educación primaria y media francesa; y de otra parte, entre sus actividades, se encuentra la indagación teórica y la investigación-acción sobre la «Cultura informacional» y la «Didáctica de la información». Desde su creación en el 2007, el grupo plantea una dialéctica indispensable entre cultura y didáctica de la información desde una doble perspectiva: (a) una cultura informacional: ¿cómo definirla, cuáles son sus finalidades, sus fronteras, sus contenidos, sus desafíos, sus preguntas claves y decisivas, sus límites?; (b) la didáctica de la información y especialmente el asunto de la elaboración de un currículo documental, implica tres aspectos: uno, la constitución de un «corpus» de conceptos y de saberes informacionales; dos, la aclaración de las representaciones relativas a los conceptos info-documentales; y tres, los enfoques pedagógicos específicos para la enseñanza info-documental. Su sitio web es: <http://culturedel.info/grcdi/>

curricular como son los diseñadores de planes de estudio, los promotores de políticas educativas, los investigadores en ciencias de la información y la documentación, los autores y diseñadores de libros de texto escolar, los especialistas en didácticas disciplinares, los profesores de los niveles básico, medio y superior de la educación, entre otros.

Tabla 1. Dimensiones y criterios para el uso de los recursos digitales en un currículo informacional y documental (Fuente: Noël, 2007).

Dimensiones	Criterios y herramientas
Los usos	<ul style="list-style-type: none">• Buscar la información
La oferta	<ul style="list-style-type: none">• Actores: actores, intermediarios y mediadores• Historia: la búsqueda de recursos digitales• Economía: los costos de los recursos digitales• Técnicas: acceso a los recursos digitales y a la Internet• Legislación: creación y utilización de recursos digitales• Tipología: tipología de las informaciones científicas• Soportes: los soportes de información
La búsqueda	<ul style="list-style-type: none">• Método: saber buscar y saber preguntar o interrogar• Lenguajes: los lenguajes documentales• Evaluación: evaluar la información en la Internet
Los resultados	<ul style="list-style-type: none">• Gestión: los programas de gestión y citación de referencias bibliográficas• Alerta: iniciación a las herramientas y los métodos de alerta documental en la Internet• Citaciones: redacción y citación de las referencias documentales• Favoritos: gestión o administración de marcas, favoritos o «bookmarks»
Las herramientas	<ul style="list-style-type: none">• Interfaces: las interfaces• Generalidades: las herramientas de búsqueda de información en la Web• Especialistas: herramientas de investigación en páginas Web específicas o del campo científico• Multimedia: la búsqueda de documentos multimedia en la Internet

⁶ «Se entiende por currículo como sinónimo de programación didáctica, el proceso de planificación temporal de los contenidos de enseñanza de una disciplina o campo de estudio. En su sentido amplio, la programación didáctica o currículo es consustancial al sistema de enseñanza y constituye uno de los trazos o aspectos importantes de la forma escolar, que apunta al descubrimiento progresivo de los contenidos de enseñanza en los cursos escolares o universitarios.» (Daunay y Bernard, 2007, p. 85).

3. Resultados

Ahora bien, los elementos que aquí se exponen como resultado de la revisión documental realizada, pretenden aportar una visión global complementada con elementos de las condiciones necesarias para la formación sobre la información y la documentación («Information literacy»), y esto a través de doce (12) ejes fundamentales que se inscriben en un contexto de la racionalización y la sistematización de sus enseñanzas y contenidos; la planificación secuencial de sus aprendizajes; la formalización de sus objetos de saber escolares y universitarios; y la legitimidad educativa y cultural de un currículo informacional y documental.

3.1. Fundar una matriz disciplinar escolar coherente con un nuevo paradigma de la cultural informacional

Una matriz disciplinar, según Michel Develay (1992), es una configuración epistemológica específica donde se aplica el principio de inteligibilidad de una disciplina o de una materia disciplinar dada. Es un cuadro general de referencia, a partir del cual se constituye un punto de vista original y que permite que la materia tome forma, se estructure y se organice. La matriz disciplinar hace coherente los conocimientos de diferentes tipos (conocimientos declarativos, procedimentales, estratégicos), los objetos y fenómenos que apoyan o soportan el aprendizaje, al igual que un conjunto de tareas y actividades para proponer a los alumnos con el fin de que ellos puedan construir sus saberes. Una vez constituida, la matriz y sus elementos disciplinares, deben articularse con una didáctica apropiada.

La matriz de una disciplina⁷, en tanto paradigma educativo evoluciona en el tiempo según las expectativas sociales y avances científicos. El desafío de esa actualización es la adaptación lo más coherente posible de sus elementos constitutivos (conocimientos, objetos, tareas, etc.) a la realidad de la sociedad y a su proyecto. Se debe tener en cuenta entonces que la información-documentación, cuyo antiguo paradigma, centrado sobre el dominio de información y la metodología documental hasta finales de los años 90, se ha transformado profundamente y ampliado bajo el efecto de la banalización de la internet, del aumento considerable de una oferta informacional digital, y de la nueva relación entre productores y consumidores de información.

La expresión «cultura informacional» corresponde entonces a ese nuevo «paradigma», y permite tomar en cuenta las dimensiones sociales, educativas, culturales, tecnológicas y políticas y su implicación en la vida social, doméstica y profesional. De exclusivamente práctica, fundamentado en el actuar y en el hacer, la matriz disciplinar de la información-documentación, según la tipología de Eirick Prairat (1996)⁸, se convierte en práctica-discursiva, en la medida en que ella está se destinada

⁷ La disciplina escolar aparece a comienzos del siglo XIX; sustituye a los «cursos», a la «materia», por sistematización de los saberes enseñados. Designa la manera del buen orden escolar, la vigilancia o policía de los establecimientos educativos, la represión de las conductas censurables, la disciplina es progresivamente asociada a la manera de disciplinar la mente, un trabajo ordenado según las reglas y los métodos seguros, el orden de la regla de los estudios. Por extensión, la disciplina es también un campo de saber abordado o estudiado en la escuela, es decir, una disciplina escolar (Alzate y Gómez, 2009, pp. 140-141).

⁸ Eirick Prairat (2007), distingue tres tipos de disciplinas: instrumentales (lengua materna, matemáticas) ya que producen lenguajes fundamentales; discursivas (física, geografía), que elaboran a partir de estos lenguajes discursos racionales sobre los objetos del mundo: prácticos (artes plásticas, informática educativa, etc.) orientados hacia la acción y el hacer.

igualmente a transmitir un discurso racional sobre los fenómenos informacionales contemporáneos.

3.2. Situar en primer plano las finalidades u objetivos educativos de una formación en la cultura informacional para la educación primaria y secundaria

Se debe plantear como condición previa la definición de las finalidades educativas de un currículo, fundamentado sobre las consideraciones sociopolíticas asumidas. Una matriz disciplinar no se reduce a la presentación de contenidos de enseñanza, estos son medios que se emplean para llegar a un fin. Como la plantea Bernard Stiegler (2008), la formación en la cultura informacional debe de esta manera inscribirse en las finalidades educativas y los valores propios de la escuela, las cuales tocan la construcción de una autonomía de pensamiento, la formación ciudadana, la formación para la construcción de valores, la igualdad de oportunidades y la inserción profesional y social. La inscripción en el marco «institucionalizante» de la escuela constituye la mejor garantía de una educación con fines, que da sentido y coherencia a las disciplinas que componen la institución escolar permitiendo a los alumnos, según la expresión de Olivier Reboul (2004), aprender a ser humano. En este sentido, es evidente que la mera adaptación a las exigencias de la «sociedad de la información y del conocimiento» no puede servir como único horizonte de la educación para la cultura informacional. El currículo es ante todo un instrumento de una política educativa, o la racionalización de un proyecto global de enseñanza y solo puede ser orientado por un proyecto educativo más amplio, inspirado por una cierta visión de hombre impregnado por ideales de ilustración y ciudadanía.

3.3. Definir los fines de la formación para la cultura informacional y documental

Según una tipología establecida por Louis D'Hainaut (1977), las finalidades educativas de un currículo asumen la forma de declaraciones de intenciones planteadas por los actores de la política educativa, los fines esbozan las grandes líneas del contenido de la enseñanza pretendida y se hallan bajo la responsabilidad de la institución; estos fines sirven de marco a los docentes que, en sus cursos, los transforman en objetivos de aprendizaje operacionales. Se considera entonces que la formación para la cultura informacional cubre tres dimensiones, a saber:

- 1) La dimensión formadora: no se debe olvidar que una disciplina tiene como primera función la de «disciplinar el espíritu» en el sentido de que ella forma y trabaja el pensamiento ofreciéndole herramientas intelectuales, ordenadas en métodos y reglas, que permiten aprehender los objetos de estudio que le son específicos y propios.
- 2) la dimensión cognitiva: el principal objetivo del dominio de la información en todos los niveles de la escolaridad, y a lo largo de la vida, es la construcción de sus propios conocimientos, cualquiera que sea la disciplina o campo implicado.
- 3) la dimensión epistémica: la formación para la cultura informacional tiende a optimizar y a responsabilizar las prácticas personales de la información, en consecuencia apunta a la construcción de los alumnos de «saber sobre..» los objetos, los procesos, los fenómenos contemporáneos de la información, de la documentación y de la comunicación.

3.4. Integrar la educación en medios, la enseñanza informacional y documental y las Tic desde una perspectiva global

El currículo info-documental deberá desarrollar la idea de un enfoque coordinado entre diferentes «educación para...» que apuntan especialmente a una formación de los alumnos en la información para los medios de comunicación, para la imagen, formación en las herramientas digitales y en los medios o ambientes informacionales. Frente a la hibridación de las competencias documentales, mediáticas y digitales, implementadas en las prácticas de la web, y en los nuevos usos de la información digital, es indispensable que un futuro currículo tome en cuenta, de manera coordinada, las articulaciones entre las competencias, los saberes y las actitudes propias para cada uno de estos campos y determine las competencias que le son comunes.

Esta articulación o relación entre las culturas info-documentales, mediáticas y digitales deben igualmente apoyarse en la reflexión sobre el papel de las mediaciones y los soportes técnicos y apuntar, para los alumnos, a la adquisición de una verdadera cultura técnica que permita especialmente comprender el sentido y el funcionamiento de los objetos técnicos e informacionales.

3.5. Identificar los conocimientos y las competencias en el marco de los saberes específicos del nivel primario y secundario de la educación

El asunto de las contenidos materias toca directamente la elaboración de los saberes escolares específicos de la información-documentación, es decir a los diferentes tipos de transposición didáctica implicados. La cuestión de la referencia a los saberes de origen diverso se plantea, tanto más cuando se trata de una enseñanza-aprendizaje apoyada en la observación, en el análisis y en la experiencia de los fenómenos contemporáneos de la información. Este enfoque particular, fundamentado en los estudios de objetos socio-técnicos en constante y rápida evolución, necesita articular entre sí las numerosas referencias, a saber: la referencia científica de los saberes sabios (disciplinas o saberes científicos), la referencia experta proveniente de las prácticas sociales profesionales (investigación científica, periodismo, bibliotecología, oficios y profesiones de la información y de la documentación), la referencia pedagógica de las prácticas formalizadas en la escuela, especialmente en la educación media impulsadas por docentes de diversas materias con sensibilidad documental y, finalmente, la referencia del estudio de las prácticas informacionales de los alumnos, ya sean en contexto escolar o extraescolar.

Esta hibridación de referencias adquiere más sentido e importancia cuando los objetos de estudio en cuestión son cercanos a las expectativas de la escuela y las necesidades y usos de los alumnos. La hibridación de referencias supone de esta manera la articulación de dos enfoques distintos pero complementarios, uno práctico-instrumental y pragmático, que exige conocimientos de tipo procedimental (capacidades, saber hacer), el otro discursivo, fundamentado científicamente, que exige conocimientos de tipo declarativo (conceptos y nociones, teorías y razonamientos). Es importante afirmar que el dominio de los nuevos ambientes informacionales complejos no es solamente una cuestión de saber-hacer y de apropiación técnica: este dominio pasa por la adquisición progresiva de muchos saberes teóricos, de nociones, de muchos conocimientos de diversa naturaleza (histórica, sociológica, técnica, info-documental, etc.), sobre la información, las redes y los medios, conocimientos que exigen un esfuerzo de abstracción y verbalización.

Los currículos documentales deben tener por objetivo principal identificar, definir y estructurar los contenidos escolares de la información-documentación, con miras a la transmisión y la construcción por los alumnos de saberes operacionales. De

esta manera, la idea de una «competencia integral» es adecuada para la implementación combinada de estos diferentes tipos de conocimiento empleados y cuya finalidad es la resolución de un enigma o de un problema informacional complejo y concreto en un contexto establecido por la situación didáctica.

3.6. Atender la dimensión temporal de los aprendizajes informacionales desde el preescolar hasta la universidad

Como plan de acciones educativas estructuradas, el currículo deberá tener en cuenta la dimensión temporal de las enseñanzas y los aprendizajes. Este aspecto organizacional de las experiencias educativas se despliega a lo largo de los procesos de formación escolar e institucional y se focaliza particularmente en los siguientes puntos:

La progresividad de los aprendizajes: el currículo info-documental deberá cubrir todos los niveles del sistema escolar y universitario, desde el preescolar hasta el doctorado, atendiendo muy particularmente a las articulaciones entre los niveles: primaria/media básica; media básica/media; media/universidad; pregrado/master; master/doctorado.. Se trataría de tener en cuenta a la vez los siguientes ejes: (a) el eje psicológico: tener en cuenta el estadio de desarrollo de los alumnos; conocer de manera profunda los obstáculos de naturaleza psicológica, epistemológica y didáctica que impiden las adquisiciones o logros; (b) el eje epistemológico: reflexionar sobre la presentación y la estructuración interna y detallada de los contenidos-materias a enseñar; y (c) el eje pedagógico: tener en cuenta, de una parte, los recursos de que dispone la escuela para proponer en las clases las situaciones de aprendizaje pertinentes y, de otra parte, las limitaciones u obligaciones materiales, jurídicas y éticas que limitarían estas posibilidades; teniendo claro que estos recursos y sus limitaciones pueden variar según la edad de los alumnos; reflexionar sobre la naturaleza y las modalidades de ayuda a ofrecer a los alumnos en dificultad.

3.7. Proponer a los docentes enfoques didácticos adaptados a los alumnos y a los tipos de conocimientos a enseñar

Conviene no fijar o establecer de antemano los métodos y las estrategias de formación sino al contrario diversificarlas y adaptarlas a los diferentes grados y cursos, a las situaciones y a los objetos de estudio. En el interior de los marcos secuenciales previstos, son la variedad de dispositivos de formación los que permitirán los logros, adquisiciones, articulando sesiones dedicadas a la interdisciplinariedad; proyectos a largo plazo y sesiones puntuales, repasos, cursos en línea o a distancia.

Antes que una entrada única por los saberes, las competencias o las actividades, se podría proponer, siguiendo a Dominique Lahanier-Reuter, una entrada por las situaciones de tipo didáctico⁹, en la medida en que en ellas se puede integrar las precedentes con el fin de construir los saberes operatorios de la información-documentación. La entrada por las situaciones en el marco de la cultura de la información está fundamentada sobre las ideas de que los conocimientos se construyen a través de interacciones entre las necesidades de los alumnos, la disposición y acumulación de recursos, de las redes documentales y los dispositivos

⁹ En la investigación didáctica el concepto de «Situación didáctica», se define como: «es un corte en la realidad (una situación, no dura eternamente). Ella se caracteriza por la emergencia, en el tiempo y el espacio de la clase, de un elemento o de una configuración de elementos (relación, proyecto, objeto de saber, documentos...) nuevos. Este intento de definición, exige ser aclarado. Como la etimología del término lo indica (del latín situs que indica también sitio, situar, etc.), una situación se define en el espacio y en el tiempo.» Dominique Lahanier-Reuter, 2008, p. 203)

socio-técnicos. Cuatro campos de reflexión, precisan las condiciones requeridas para construir y explotar las situaciones favorables a los aprendizajes, a saber:

- el sentido que se da a la situación: la situación propuesta debe ser justificada por un anclaje con lo real, portador de significaciones. La situación debe además permitir a este último trabajar en un contexto de producción y de comunicación concreta y real, lo que hoy en día es posible gracias a las herramientas documentales y comunicativas de la web;
- el contexto donde se inscribe la situación: el marco de la situación debe ser conocido o reconocido por el alumno si se quiere que este acepte la responsabilidad de la resolución del problema. La situación debe poder ser referida o relacionada, lo mejor que se pueda hacer, con las prácticas informales de los alumnos, las cuales emplean ampliamente las Tic en el campo escolar y privado.
- la actividad del alumno: las actividades y las tareas propuestas deben ofrecer el medio concreto de observación y de interrogación de lo real, al igual que un medio de acción sobre esta última para elucidar, resolver los problemas y construir las significaciones. La implementación del trabajo intelectual de los alumnos organiza la formulación de una tarea que debe conducirlo a comunicar al interior de una red y a manipular los recursos, en la perspectiva de una producción documental.
- el fin que orienta la situación: no se debería perder de vista que las actividades propuestas y la tarea exigida a los alumnos constituyen un medio para lograr o alcanzar los objetivos de aprendizaje, los cuales se inscriben en los programas establecidos. Toda actividad contribuye así a la construcción de un saber operacional info-documental, incluso en un marco interdisciplinar.

3.8. Proponer a los profesores ejemplos de actividades de tareas que favorecen el aprendizaje de la cultura informacional y documental en la era de la Internet

La acción del alumno es indispensable para cualquier aprendizaje. Y lo es con mayor razón cuando se trata de una inserción cultural, al final de la cual el alumno deberá actuar y tomar decisiones, determinaciones, elaborar conocimientos y ser capaz de producirlos y compartir las novedades. El currículo deberá ofrecer a los docentes las proposiciones concretas sobre la clase de trabajo a proponer a los alumnos. Se debería entonces distinguir claramente las actividades para proponer al grupo, cuya pretensión es la de aproximar o descubrir los procedimientos para tratar la información, y la tarea que el docente elabora con la intención de que en la clase pueda surgir un problema. Tarea y actividades serán constitutivas igualmente de una matriz disciplinaria.

Muchas actividades info-documentales ya son conocidas por alumnos y profesores que las emplean en sus secuencias pedagógicas. Pero para preparar un nuevo paradigma de la cultura de la información, el currículo deberá presentar una tipología completa y actualizada de las actividades, entre las cuales tenemos: enunciar un proyecto, analizar las páginas de resultados que se encuentran en los motores de búsqueda, realizar una cartografía de la web en un campo o tema dado, presentar un informe documental bibliográfico técnicamente realizado como resultado de una selección y evaluación de información digital, explicitar la escogencia o selección de una referencia, descifrar una intención de comunicación, definir el sentido de una bibliografía.

La actividad no genera necesariamente «problema» al alumno. Por el contrario, la tarea se elabora con el objetivo de hacer aparecer, en el curso de la actividad del alumno, un conflicto de representación como obstáculo para el aprendizaje. La tarea organiza de esta manera el surgimiento del obstáculo y prevé los medios de su superación, al mismo tiempo que previene que el alumno no la eluda o evada. La tarea apunta a obligar al alumno otros esquemas explicativos (las concepciones) para resolver el problema encontrado o para hacerle caer en cuenta del fenómeno observado. Si la actividad se focaliza o se centra sobre el hacer, la tarea en consecuencia es sobre el aprendizaje. La entrada por las situaciones, y en particular por las situaciones-problemas (Morandi & La Borderie, 2006: 154)⁴, necesita de un buen conocimiento de los obstáculos cognitivos encontrados por los alumnos en la adquisición de los saberes relativos a la cultura de la información.

3.9. Identificar diferentes tipos de objetos apropiados a los aprendizajes informacionales y documentales

Los objetos de enseñanza, los tipos de conocimiento y las tareas, son los elementos constitutivos de la matriz disciplinaria. Estos la materializan de alguna manera y cada disciplina se caracteriza por sus objetos específicos. Puede ser útil entonces distinguir los objetos «didactizados» que se toman del mundo real de las redes (motores de búsqueda, redes sociales, bases de datos en línea, revistas especializadas, blogs, fondos documentales de bibliotecas virtuales, páginas especializadas, etc.) y los objetos didácticos escolares; aquellos que son exclusivamente contruidos por las necesidades de la enseñanza y que no tienen, en muchos casos, ninguna utilidad fuera de la escuela.

El currículo deberá facilitar el uso pertinente de estos objetos escolares, para los docentes y formadores. Estos objetos constituyen los índices reveladores de la realidad de las disciplinas. Componen lo que ya es ordinario o común de los profesionales de estas disciplinas y de sus alumnos en situación de aprendizaje.

Recordemos, ejemplos comunes, las archivos que ofrecen información sobre las etapas de búsqueda documental, los elementos que indican a los alumnos la composición de una URL o de una preferencia u opción de búsqueda, recuerdan los criterios de evaluación de los sitios web, remiten a las fichas metodológicas que el docente entrega y que son relativas a la realización de las producciones documentales (exposiciones orales, carteleras, dossiers o carpetas documentales, etc.) o a la importancia de recordar una norma de citación estandarizada (APA, para citar solo una), los esquemas pueden organizar las dificultades halladas en el cumplimiento de la tarea, explicitando el funcionamiento de un motor de búsqueda, etc. El currículo deberá igualmente determinar los corpus de recursos actualizados, utilizables luego de las secuencias temáticas indicadas en el programa. Estos objetos didácticos, «artificiales» deberán de esta manera ser explícitamente identificados y formalizados y puestos a disposición con el fin de facilitar las secuencias de enseñanza-aprendizaje.

3.10. Favorecer las articulaciones con las otras disciplinas escolares de la educación primaria y secundaria y promover diferentes formas de interdisciplinariedad en la enseñanza de la cultura informacional y documental

Se trata de precisar los diferentes tipos o clases de articulaciones entre información-documentación y las otras disciplinas. La información-documentación a menudo está posicionada en un estatus funcionalista, de «disciplina-servicio» al

«servicio» de las otras disciplinas, dando prioridad a los aprendizajes metodológicos. Un currículo info-documental deberá confirmar el estatus «cultural» de la información-documentación, fundando o estableciendo verdaderas relaciones de cooperación con las otras disciplinas.

Estas cooperaciones pueden estar fundamentadas sobre diferentes tipos de relaciones. En algunos casos en efecto, cuando un objeto de estudio es común a la información-documentación y a otra disciplina, las miradas pueden ser complementarias para la imagen de dos campos culturales que entran en contacto para ampliar la percepción y la comprensión de un fenómeno. Muchos de los temas y de los objetos estudiados en historia o en las ciencias, por ejemplo, se benefician de una aclaración esencial cuando son abordados a través de tratamientos mediáticos contemporáneos. Se tratará entonces de un enfoque pluridisciplinar e incluso en ciertos casos, cada una de las disciplinas cooperantes se verá instrumentalizada por la otra para trabajar sus propios conceptos.

Puede ser también, que cuando se trata de conceptos (el documento en historia, el discurso en lengua española, etc.) o de metodologías (el enfoque de investigación en ciencias), se presenten puntos comunes, o que merecen ser confrontados con los de la información-documentación. Esta podría ser en consecuencia la ocasión de trabajar la interdisciplinariedad en beneficio de los aprendizajes. El currículo debería establecer, cuando se examinan los programas de las disciplinas escolares según sus grados y niveles, los puntos de articulación posibles, identificando las temáticas info-documentales que mejor convendrían a estos acercamientos entre disciplinas. Cualquier articulación con las otras disciplinas planteadas por el currículo debería asociar una temática o una problemática info-documental a una temática o a una problemática disciplinar.

Finalmente, el currículo insistirá sobre la perspectiva de una «transliteracy» o «transalfabetización» informacional buscando las relaciones con las diferentes maneras de emplear los documentos y los medios. Las articulaciones propuestas tomarán especialmente apoyo sobre la escritura y la lectura en la perspectiva de una alfabetización en permanente proceso de ampliación. El hecho de asumir la dimensión técnica de la cultura informacional permitirá, además, considerar en una óptica transdisciplinar, como el medio de superar la ruptura o distancia entre disciplinas provenientes de las ciencias humanas y aquellas provenientes de las ciencias exactas.

3.11. Apoyarse en diferentes funciones de la evaluación para concebir, acompañar y validar los aprendizajes asociados a la información y la documentación digital

El currículo deberá apoyarse sobre evaluaciones regulares de la integración de los alumnos a la cultura de la información. Como lo sugiere Isabelle Delcambre (2007), deberá distinguir claramente y hacer explícitas las dos grandes funciones de la evaluación, como son la formación (tipos diagnóstico y formativo) y la validación (tipos sumativo y certificativo).

Tratándose en primer lugar de la regulación de las formaciones, la evaluación formativa podría apoyarse en parte sobre las taxonomías existentes (los referenciales de competencias info-documentales) para formar en las competencias de tipo procedimental. La evaluación diagnóstica, al poder también servir para preparar secuencias adaptadas a los perfiles de las clases como para medir las capacidades informacionales de una población dada en un instante dado, podría ser organizada en los momentos claves del curso. Un test de cultura de la información y la comunicación

convendría por ejemplo en la formación terminal de la educación media o comienzos de la vida universitaria.

Cuando se trata de la validación de las formaciones y la evaluación sumativa, la evaluación de las competencias de tipo integral necesita que sean propuestas a los alumnos en situación análoga o semejante a las encontradas en las secuencias didácticas. Los portafolios digitales tienen potencialidades interesantes, permiten medir las huellas y las realizaciones de los alumnos y de los estudiantes. Este tipo de evaluación implica especialmente la existencia de procedimientos de remediación. La naturaleza y las modalidades de las ayudas a ofrecer a los alumnos en situación de dificultad deberán ser abordados conjuntamente con esta reflexión.

3.12. Formar profesores que promuevan y apliquen la educación para la información y desarrollen la didáctica de la información-documentación

El logro de la implementación de un currículo info-documental desde la escuela a la universidad, implicaría un esfuerzo muy grande en la formación, inicial y continua, de todos los docentes implicados, a saber:

- en la formación inicial: una formación sólida y coherente de los futuros profesores-documentalistas, tanto en ciencias de la información y de la comunicación como en didáctica de la información, es una condición indispensable para implementar un currículo info-documental; los módulos de formación para la cultura informacional deberían igualmente ser desarrollados en la formación inicial de los docentes de todas las disciplinas;
- en la formación continua: un desarrollo más sistemático de la formación continua de los docentes documentalistas, sobre todos los aspectos de la cultura informacional, es también una condición sine qua non del logro del currículo. Igualmente, la formación continua de los profesionales universitarios que contribuyen a la formación de futuros docentes (personal de las bibliotecas, profesores...) constituye un desafío importante para el desarrollo de la cultura informacional en la universidad.

4. Conclusión

El asunto de una educación global para una cultura de la información y los medios sigue siendo más que nunca crucial. Pero el desafío y las urgencias de la formación de los alumnos y de los estudiantes para una cultura de la información no deberían quitarle importancia a la investigación sobre estos asuntos. Por el contrario, en tanto que profesores-investigadores, profesores documentalistas y profesores de diversos niveles (primaria, secundaria y universidad) estamos convencidos que la formación para la información, en el sentido amplio del término, debe completarse con un campo de investigación vivo y activo.

En la perspectiva de un currículo info-documental, las relaciones, ya estrechas y entre el campo o terreno didáctico y el de la investigación, serán necesariamente reforzadas y profundizadas. De esta manera la formación inicial y continua, tienen todo el interés de apoyarse aún más sobre el campo de investigaciones actualmente en emergencia alrededor de estas cuestiones, respaldarse en sus resultados y apropiarse de los aportes teóricos.

Es necesario subrayar, hasta qué punto un dispositivo razonado de evaluación contribuye a valorizar la enseñanza. Este dispositivo asume diversas formas pero no

puede ser marginal o fundamentarse sobre evaluaciones no reconocidas. Este proceso tiene no solamente efectos psicológicos sobre el progreso de los alumnos, valorizándolo a través de sus realizaciones, sino también efectos simbólicos en materia de reconocimiento institucional y social.

Por su dimensión certificativa en efecto, le evaluación realizada en ciertos grados y niveles del sistema educativo permitiría al alumno hacer valer socialmente y profesionalmente sus logros y adquisiciones y sus competencias en materia de cultura informacional.

La investigación en didáctica de la información, a la vez teórica y de tipo investigación acción, debería ampliar sus objetos de estudio a territorios cercanos de la cultura de la información, especialmente desarrollando aproximaciones con:

- las otras literacy: information literacy, media, digital, critical...literaties, y con el concepto de «transliteracy»
- la cuestión de la formación focalizada en la atención, tal como la define Stiegler, el desarrollo de la cultura de la participación y de la cultura técnica.

Por último, la formación en la didáctica de la información busca transmitir a los futuros docentes y a los actuales profesores la capacidad de desarrollar las situaciones en las cuales los alumnos podrán actuar y aprender nociones y competencias en ambientes variados.

5. Referencias

- Alzate, M-V. ; & Gómez, M. (2009). *Saber y evaluación de libros de texto escolar. Una herramienta de acción y reflexión*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira-Editorial Papiro.
- American Library Association (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado a partir de <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553>
- Behrens, S. (1994). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, 55(4), 309-322.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. En J. Poupart (Ed.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251-271). Montréal: Morin.
- Daunay, B. (2007). Évaluation. En Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (pp. 185-189). Bruxelles: De Boeck.
- Delcambre, I. (2007). Évaluation. En Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (pp. 105-110). Bruxelles: De Boeck.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF.
- D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Eisenberg, M; Lowe, C & Spitzer, K. (2004). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Syracuse University, New York: ERIC Clearinghouse on information and technology.
- Lahanier-Reuter, D. (2008). Situations didactiques. Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (Pp. 203-207). Bruxelles: De Boeck.
- Morandi, F; & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de Pédagogie. 120 notions-clés. 320 entrées*. Paris: Nathan.
- Nöel, E. (2007). (Coordinadora). *Ressources Electroniques Pour les Etudiants, la Recherche et l' Enseignement*. Villeurbanne: ENSSIB-Service FORMIST.
- Owusu-Ansah, E. (2003). Information Literacy and Higher Education: Placing the Academic Library in the Center of a

- Comprehensive Solution. *College and Research Libraries*, 30(1), 3-16.
- Rader, H. (2002). Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Teaching and Assessing Information Skills in the Twenty-first Century: A Global Perspective*. (pp. 242-259). University of Illinois at Urbana-Champaign Library Large-scale Digitization Project, 2007.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. I. De la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.
- Serres, A. (2010). (Ed.). *Culture informationelle et didactique de l'information. Síntesis de los trabajos del Groupe de Recherche sur la Culture et la didactique de l'Informartion*. 2007-2010. Rennes: Erte-Urfist.
- Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles: De Boeck.