

LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL CRÍTICA: UNA CORRIENTE INCIPIENTE EN LATINOAMÉRICA

THE CRITICAL INFORMATION LITERACY: AN INCIPIENT CURRENT IN LATIN AMERICA

Gildardo González
machudrums@gmail.com

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Recibido: 14/12/18
Aceptado: 23/05/19

Resumen

El artículo versa sobre la alfabetización informacional y los fundamentos teóricos-experienciales de la corriente emergente conocida como alfabetización informacional crítica. Se describen algunos aspectos resaltantes alrededor del surgimiento y evolución del alfabetismo en el siglo XX, la aparición del constructo alfabetización informacional y los llamados nuevos alfabetismos. Posteriormente, se describen algunas experiencias pedagógicas en alfabetización informacional crítica implementadas en el contexto norteamericano.

Palabras clave: Alfabetización informacional, nuevos alfabetismos, pedagogía crítica.

Abstract

The article deals with information literacy and the theoretical-experiential foundations of the alternative current known as critical information literacy. Some salient aspects around the emergence and evolution of literacy in the 20th century, the emergence of the informational literacy construct and the so-called new literacies are described. Subsequently, some pedagogical experiences in critical information literacy implemented in the North American context are described.

Keywords: Information literacy, new literacies, critical pedagogy.

1. Introducción

La irrupción de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en el siglo XX, provocó la aparición de un conjunto de nuevos constructos teóricos que se han ido incorporando al vocabulario disciplinar en distintas investigaciones y programas de índole educativa, muchas veces de manera abrupta y sin una postura crítica. Un caso paradigmático es el de la alfabetización informacional (ALFIN), que comprende un conjunto de habilidades en el uso de la información para la solución de problemas, fundamentalmente a través de las herramientas tecnológicas existentes.

A pesar de ser un tema conocido y abordado en algunas tesis doctorales y diversos artículos de investigadores latinoamericanos, resulta interesante la escasez de posturas epistemológicas críticas y metodológicas alternativas, que pudiesen plantearse en el marco de la complejidad y diversidad de todo fenómeno educativo.

A continuación, se ofrece una aproximación elemental y diacrónica a la corriente emergente conocida como alfabetización informacional crítica (critical information literacy), nacida en los albores del siglo XXI, en el mismo escenario donde tres décadas antes, en los Estados Unidos, surgió el constructo fundacional. Esto, como parte de las reformas educativas impulsadas por la entonces incipiente revolución tecnológica basada en la información.

2. De la alfabetización en el siglo XX a las nuevas alfabetizaciones del siglo XXI

La alfabetización, como todo fenómeno sociocultural-educativo, se redimensiona cada cierto tiempo, en la medida que el surgimiento de nuevas perspectivas multifactoriales: económicas, políticas y sociales, influyen en la manera como son abordadas las realidades del mundo por las distintas sociedades. En el marco de las grandes campañas de alfabetización llevadas a cabo durante el siglo XX, tanto por países sumergidos en revoluciones políticas como Cuba y la URSS, como por organismos internacionales como la UNESCO y la OEA, surge una visión del alfabetismo basada en la experiencia. Se consideraba entonces “una práctica elemental de la lectura y escritura adquirida por las grandes mayorías” (Braslavsky, 2013, p. 4), la cual, permitía ser medida a través

de estadísticas poblacionales. En este contexto, la VI Convención General de la UNESCO definiría en 1958 como alfabetizada a toda persona “que puede leer y escribir, comprendiendo, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (UNESCO, 1958, p. 97). Enfoque que deja ver en esta primera etapa, como el alfabetismo estaba restringido a la capacidad individual de lectura y escritura. En el año 1978, surge de parte de este mismo organismo el término alfabetismo funcional, donde el alfabetizado funcional pasaba a ser aquella persona con la facultad de:

...emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad (UNESCO, 1978, Anexo 1 p. 18)

La nueva perspectiva sobre al alfabetismo, define claramente cómo era comprendido para esta nueva etapa: a) capacidad para la lectura, b) capacidad para la escritura, c) capacidad de cálculo y d) el uso de estas habilidades para sí mismo y el desarrollo de la comunidad. De manera que, a las capacidades básicas de lectura y escritura, se añadían habilidades aritméticas básicas. Además, este conjunto de habilidades pasa a ser considerado no solo importante para el desarrollo individual, sino también para la comunidad en la que se desenvuelve el individuo.

En la misma década de los setenta, una combinación de factores principalmente tecnológicos, pero también políticos, económicos, culturales e institucionales, en el contexto de la crisis energética producto del conflicto bélico árabe-israelí, y el consecuente embargo de la OPEP a las potencias occidentales, abonaron el terreno para que se produjeran en los Estados Unidos, las innovaciones más revolucionarias nunca antes vistas en la tecnología de la información. Fenómeno que va a tener desde ese momento una expansión paulatina y constante a nivel mundial. El impacto en la sociedad norteamericana de esta incipiente revolución tecnológica, basada en el procesamiento de información y el conocimiento, produjo la aparición de la primera aproximación a un nuevo constructo teórico, el alfabetismo informacional. Esta nueva combinación de términos “information literates”, fue usada por primera vez en 1974, por

el entonces presidente de la Information Industry Association Paul Zurkowski. Específicamente en un documento elaborado para la National Commission on Libraries and Information, en el cual señalaba:

Pueden considerarse alfabetizados, competentes en información, las personas que se han formado en la aplicación de recursos de información a su trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de las fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas (p. 6)

Es importante destacar que, aunque enfocado en el contexto laboral empresarial, este primer abordaje del término pronto fue adoptado como parte de las reformas educativas que se producían en los Estados Unidos. Reformas en las cuales se planteaba la transformación del sistema educativo y, por ende, en los servicios bibliotecarios y su papel en el fomento de destrezas en el uso de la información para la resolución de problemas. Pawley (2003), plantea la “tensión” que desde entonces se produce al emplearse ambos términos juntos:

Sostengo que la combinación de los términos “información” y “alfabetización” crea una tensión entre ideales en conflicto de, por una parte, una visión prometeica de empoderamiento ciudadano y democracia, y, por otra, un deseo de controlar la “calidad” de información (p. 425)

Sin embargo, indica más adelante

Si bien la mayoría de los comentaristas asumen que la 'alfabetización informacional' es simplemente un matrimonio de conveniencia, que apunta a la combinación de alfabetización con muchos otros socios, de hecho, los dos términos comparten una herencia. Y el eslabón común es la práctica social de la lectura [itálicas añadidas]. (op. cit., p. 428)

El término se ha mantenido, redimensionándose en el tiempo junto al alfabetismo inicial. Además, adoptado por distintos organismos internacionales con influencia en los sistemas educativos a nivel mundial. En el año 1989, la American Library Association (ALA) presentó una de las aproximaciones más extendidas a la definición de ALFIN. En la misma se planteaba que:

Para ser competente respecto a la información un individuo debe reconocer cuándo ésta es necesaria, y tener la capacidad de localizar, evaluar y usar de forma efectiva la información que se requiere...La gente preparada en este aspecto es, finalmente, la que ha aprendido a aprender. Saben cómo aprender porque saben cómo se organiza la información, cómo encontrarla, y cómo usarla de forma que otros puedan aprender de ellos. (Bawden, 2002, p. 380)

Como parte del afianzamiento hegemónico del paradigma económico informacional, el alfabetismo en información ha sido protagonista desde entonces de distintas declaraciones, proclamaciones e informes auspiciados por organismos internacionales. Entre los más destacados podemos mencionar la “Declaración de Praga: hacia una sociedad alfabetizada en información” (2003), evento apoyado por la UNESCO y en el que participaron representantes de 23 países, incluidos expertos en alfabetización informacional. En el documento final, se considera a la ALFIN como parte integral de la educación para todos, ya que contribuye a alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas y el respeto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Por su parte, la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) y la UNESCO en la Declaración de Alejandría “Faros de la sociedad de la información” (2005), consideran ALFIN como un derecho humano básico en el mundo digital, que promueve la inclusión social de todas las naciones. Y en una aproximación más actual a su definición, consideran que “incluye las competencias para reconocer las necesidades de información y para localizar, evaluar, aplicar y crear información dentro de contextos sociales y culturales.” (p. 1) Esta apología a la adquisición de habilidades en el uso de la tecnología, dio paso en la década de los 90 a los llamados nuevos

alfabetismos o multi-alfabetismos, impulsados desde organismos como el New London Group. Estas renovadas dimensiones de la alfabetización, combinan las bases teóricas del alfabetismo convencional con el entorno tecnológico. De allí la aparición de nuevos términos como alfabetización digital, mediática, computacional o tecnológica. En los ámbitos universitarios es donde la alfabetización informacional ha tenido mayor presencia a nivel mundial, a través de la creación de diversos programas de formación, donde destacan los países anglosajones, específicamente Estados Unidos, Reino Unido y Australia.

Estos programas se basan en modelos, los cuales en algunos casos han rebasado las fronteras nacionales, siendo implementados a nivel regional y suprarregional. Tal es el caso del Information Literacy Competency Standards for Higher Education y posterior Framework for Information Literacy for Higher Education, de la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL) en los Estados Unidos, el Australian and New Zeland Information Literacy Framework del Instituto Australiano y Nuevo Zelandés para la Alfabetización Informacional (ANZIL), los Seven Pillars Model de la Sociedad Británica de Bibliotecas Universitarias y Nacionales (SCONUL) y The Eleven Stages of Information literacy Life Cycle de la UNESCO. De estos tres modelos, el más extendido y utilizado como referencia a nivel mundial ha sido el de la ACRL norteamericana, en su versión del año 2000. Tradición de la cual forman parte, buena cantidad de investigaciones y programas de ALFIN implementados en distintas comunidades universitarias a nivel mundial. Y de la cual no escapa, la no pocas veces rezagada producción intelectual latinoamericana.

Tabla Nro. 1. Modelo “Information Literacy Competency Standards for Higher Education” (2000) de la ACRL

Estándar	Descripción
Uno	El estudiante alfabetizado en información determina la naturaleza y el alcance de la información necesaria
Dos	El estudiante alfabetizado en información accede a la información necesaria de manera efectiva y eficiente
Tres	El estudiante alfabetizado en información evalúa la información y sus fuentes de manera crítica e incorpora la información seleccionada en su base de conocimientos y sistema de valores

Cuatro	El estudiante alfabetizado en información, individualmente o como miembro de un grupo, utiliza la información de manera efectiva para lograr un propósito específico
Cinco	El estudiante alfabetizado en información comprende muchos de los problemas económicos, legales y sociales que rodean el uso de la información y accede a la información de manera ética y legal

Fuente: Elaboración propia

La tendencia en estos estudios es asumir el término alfabetización informacional como dado, es decir, las investigaciones carecen de reflexión ontológica y epistemológica en relación al mismo. Preguntas como el porqué, para qué, cómo, a favor o en contra de qué o quiénes surgen la tecnología y la alfabetización informacional, no son el núcleo de interés. Además, es común el empleo del modelo de la ACRL como base para proyectos y planes educativos dirigidos a lo que es ya una tradición en la temática: la elaboración de encuestas para identificar competencias según estándares, la creación de modelos y evaluación de los mismos. Al respecto, las siguientes palabras de Luke y Kapitzke (2006) corroboran el patrón: “La literatura profesional de las ciencias de la información aún no se ha comprometido con las alfabetizaciones críticas, y con las mayores cuestiones epistemológicas planteadas por las nuevas tecnologías y las reconstrucciones posmodernas de disciplina, conocimiento e identidad.” (p. 486)

Por su parte, Elmborg (2008) explica cómo la tendencia a la creación de modelos de comportamiento informacional condicionantes del aprendizaje, le da un claro tinte positivista a cada una de estas investigaciones: “Todos estos proyectos intentan identificar las estructuras universales de fondo que pueden nombrarse, describirse y, quizás los más importante, repetirse en todos los contextos y para todos los alumnos.” (P. 102). La elaboración de estos modelos, añade, consiste generalmente en “una serie de categorías privilegiadas que crean orden o causalidad, originando 'un sistema cerrado y unificado de elementos distintos y ordenados' que son 'puestos bajo el control de un conjunto de normas que permiten la predicción y la descripción'.” (op. cit., p. 103). Situación que lleva por supuesto a un paulatino estancamiento epistemológico en la dinámica de las disciplinas científicas involucradas.

3. La alfabetización informacional crítica

A la par de estas tendencias generales descritas, hace más de una década, desde los mismos escenarios en los que nace y comienza a expandirse la ALFIN, han surgido grupos académicos ligados a la investigación educativa y a los ambientes bibliotecarios, con posiciones críticas a la manera como ha venido siendo abordada. Esta corriente se conoce como alfabetización informacional crítica, y se fundamenta en un conjunto de proposiciones teóricas y empíricas cuyos aportes contribuyen a las necesarias perspectivas multidimensionales requeridas por la investigación científica. Específicamente, en el estudio de fenómenos dinámicos y complejos como los de carácter socioeducativo. Y más aún, cuando se trata de temas o problemáticas surgidas en contextos geográficos y culturales específicos, pero de incipiente aparición en otros.

Para Tewell (2015), esta postura emergente tiene en la pedagogía crítica de Paulo Freire y Henry Giroux sus pilares teóricos más destacados. De allí que sus principales representantes defienden la resistencia a los efectos de la educación centrada en el capital, e impulsan la transformación en la relación de aprendizaje en las aulas, en la producción de conocimiento, en las estructuras de las instituciones, así como en las relaciones sociales y materiales de la comunidad. Resulta interesante que las ideas del educador brasileño Paulo Freire, cuyos aportes a la alfabetización tuvieron considerable influencia internacional en la década de los 70 y 80, se mantengan vivas y sean esenciales en esta postura. La cual es sostenida en su gran mayoría por representantes de instituciones educativas estadounidenses. Mientras, por otro lado, está usualmente ausente en muchas de las investigaciones dedicadas a la ALFIN en la región latinoamericana.

La obra “pedagogía del oprimido”, publicada a finales de los años 60 con una clara orientación marxista, contiene conceptos fundamentales para esta propuesta alfabetizadora emergente, redimensionada al uso de la información a través de los medios tecnológicos. Una de las rémoras a superar desde esta corriente, es la llamada “educación bancaria”, la cual en palabras de Freire (1973) se produce cuando:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de

acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (p. 72).

Por su parte, la teoría de la resistencia de Henry Giroux, ofrece una perspectiva sociológica de interés para plantear una visión teórica crítica, con respecto a la manera como se ha venido abordando la alfabetización informacional. Es decir, de forma acrítica y con el propósito de formar básicamente mano de obra para el mercado laboral. Basado en el concepto de “concienciación” de su preceptor Freire, Giroux propone una “pedagogía crítica”, en la cual sostiene la necesidad de educadores “con un conocimiento de toda la ciencia, cultura y tecnología moderna, en beneficio de la transformación de las sociedades, logrando una visión con rumbo consciente y planificado.” (Castillo Romero, 2012, p. 61)

La posición teórica de Giroux, propone superar el patrón educativo convencional, en el cual “el profesor queda reducido al rol de técnico encargado de ejecutar dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos a la realidad cotidiana de la vida en el aula” (ibíd)

Desde la literatura sobre alfabetización informacional crítica, estos cambios se pueden lograr profundizando en las dimensiones sociales y políticas de la información, la problematización de su uso y promoción del pensamiento reflexivo crítico en los estudiantes. Para no solo identificar, sino también actuar sobre las fuentes de producción de conocimiento y sus discursos dominantes.

4. Métodos y experiencias en alfabetización informacional crítica

Como una manera de aproximarse a los métodos y la praxis educativa de esta corriente alternativa, Tewell (2018) analiza una serie de entrevistas realizadas a 13 educadores, pertenecientes todos a distintos espacios universitarios estadounidenses.

En estas entrevistas, los informantes comparten sus experiencias como facilitadores de programas dirigidos a la transformación de la instrucción

tradicional bibliotecaria por la pedagogía crítica. Según la investigación, los métodos utilizados de manera más frecuente se pueden categorizar en:

a) La discusión y el diálogo: como potenciales contribuidores al aprendizaje, tanto de sus compañeros como profesores, los estudiantes están llamados a tener un papel activo como mediadores en la interpretación y creación de información. De allí que es necesario el reconocimiento de sus experiencias de vida y sus perspectivas personales sobre el uso de la misma. Para cumplir con este propósito, es fundamental la creación de oportunidades para el diálogo y la discusión grupal, evitando las jerarquías educador-educando. Como señala el autor, a diferencia de la instrucción tradicional, la intencionalidad y justicia social pretendida bajo este nuevo enfoque, es a menudo introducida alrededor de temas como el poder, los privilegios y la desigualdad en el acceso a la información (op. cit., p. 19).

b) Grupos de discusión: otro de los métodos utilizados en la praxis educativa desde esta corriente, consiste en la creación de grupos de trabajo. En éstos, cada individuo según sus conocimientos, contribuye con otros en la realización de alguna asignación. Al respecto, el autor menciona la apreciación de uno de los bibliotecarios entrevistados: “el trabajo en grupo funcionaba como un mecanismo para establecer una comprensión de los objetivos e intereses de los estudiantes, así como un medio para que los estudiantes compartieran sus ideas más abiertamente.” (ibíd.)

Más adelante se resalta el impacto en la pretendida transformación educativa del trabajo con pequeños grupos:

Quando se introduce con propósito y planificación, los grupos pequeños también tienen la posibilidad de cambiar el control y el enfoque desde el instructor a los estudiantes, y de ese modo desestabilizar la tradicional la jerarquía y el contenido dominado por el maestro que a menudo define lo que los estudiantes son dirigidos a conocer (ibíd.)

c) Saltarse la demostración de bases de datos: esta categoría es quizás una de las más emblemáticas. Esto, debido a la larga tradición que tiene

la formación en el uso de los recursos tecnológicos que ofrece la biblioteca. Tan es así, que ha sido una práctica común –y en algunos casos central– en los proyectos de implementación de programas de alfabetismo informacional. Desde sus inicios, la ALFIN se ha entendido como una evolución de la instrucción bibliográfica convencional.

Aunque no se descarta la importancia de conocer cómo sacar el mejor provecho de las bases de datos y otros recursos electrónicos, la formación busca trascender la manera convencional de hacerlo, es decir, mediante la transmisión unidireccional de conocimientos desde el instructor al estudiante. Al contrario, bajo este nuevo enfoque el estudiante pasa a tener un rol protagónico y más autónomo en el acceso, recuperación y uso de la información. Protagonismo cimentado en el fomento de la discusión sobre los recursos existentes y disponibles. Uno de los testimonios transcritos ejemplifica este tipo de experiencias.

d) La reflexión: la reflexión crítica junto al diálogo es fundamental y transversal a los propósitos de esta postura educativa. Prácticas dirigidas a evitar la simple adaptación de los educandos a modelos y discursos dominantes, pues lo que se busca es conocer la realidad para cambiarla. En palabras de Freire (2012), “La práctica educativa será más eficaz en la medida en que, facilitándoles a los educandos el acceso a conocimientos fundamentales para el campo de su interés, los desafíe a construir una comprensión crítica de su presencia en el mundo.” (p. 117). Comprensión crítica donde la reflexión individual y grupal juega un papel fundamental.

Para motivar esta reflexión crítica desde la formación en habilidades informacionales, es fundamental entonces el surgimiento de interrogantes entre los estudiantes sobre si son significativos o no los contenidos compartidos en las sesiones.

Una de las temáticas más utilizadas con el propósito de estimular la reflexión en esta praxis educativa, es la relacionada con los sistemas de clasificación y encabezamientos de materia. Herramientas fundamentales para la organización de los fondos documentales en las bibliotecas. Más allá de compartir solo la estructura de estos sistemas y manuales con los educandos, se impulsa el intercambio de ideas sobre: cómo éstas contribuyen a legitimar cierta información y disciplinas sobre otras, cómo están reflejados los conocimientos alternativos con respecto a lo

considerado válido por la ciencia convencional, cómo abordar la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad en sus contenidos, posibles prejuicios en la incorporación de temáticas como género y diversidad sexual, entre otros.

e) Enfocarse en problemas: el último de los métodos, va dirigido al aprendizaje a través de la problematización de los aspectos inherentes a la alfabetización informacional. Desde este enfoque, la problematización del mundo está ligada inexorablemente a su transformación: problematizar para transformar. En esta praxis educativa, la problematización es a menudo aplicada centrando las sesiones de clase en el examen de problemas reales, concernientes y de interés para los estudiantes. De esta manera, la opinión de los educandos puede contribuir incluso a la elaboración o redimensión de los contenidos programáticos. Es decir, la formación se estructura de acuerdo a los intereses, experiencia de vida y condiciones socio económicas de los participantes en las sesiones. Esto, en la medida que el manejo de información por distintos medios, contribuya a la solución de problemas que afectan a su entorno individual y comunitario.

5. A modo de cierre

Por ser la alfabetización informacional crítica una corriente incipiente, cuyos alcances todavía están por verse, quizás su mayor reto sea consolidarse y posicionarse a nivel internacional como una corriente sólida y alternativa a la alfabetización informacional convencional. El hecho de ser mencionada en el Framework for Information Literacy for Higher Education (2006) de la ACRL, constituye ya un avance, aunque todavía difícil de proyectar en el futuro próximo.

La apertura a problemáticas surgidas de las experiencias de los propios educandos, ofrece abundancia de posibilidades para reflexionar y tratar de transformar la realidad que afecta a amplios sectores de la sociedad. La reflexión crítica sobre temas como los centros de poder informacional, la justicia social, el racismo, igualdad de género, discriminación, entre otros, están a la orden del día, y rompen con los esquemas tradicionales de las bibliotecas como recintos dedicados exclusivamente al resguardo del conocimiento “legítimo” existente.

Resulta paradójico que esta corriente emergente, se fundamente teóricamente en un autor de origen latinoamericano como Paulo Freire, mientras está ausente en la mayoría de investigaciones y proyectos de alfabetización impulsados desde los espacios académicos de este contexto geográfico, al cual este personaje dedicó mucha de su experiencia educativa.

Si quisiéramos sintetizar las perspectivas actuales y futuras de esta posición crítica, las siguientes palabras del propio Freire (2012), con respecto al rol de la educación en relación a los avances tecnológicos, son esclarecedoras:

La comprensión crítica de la tecnología, que debe infundir la educación que precisamos, ve una intervención cada vez más sofisticada de la tecnología en el mundo, intervención que ha de ser pasada necesariamente por la criba de la política y la ética. Cuanto mayor va siendo la importancia de la tecnología en la actualidad más se afirma la necesidad de una vigilancia ética rigurosa sobre sus alcances; de una ética al servicio de la gente, de su vocación ontológica, la de ser más, y no de una ética estrecha y perversa como la del lucro o la del mercado. (p.129)

Para finalizar, es pertinente señalar que este escrito es una aproximación sucinta a la temática. De allí que, educadores, bibliotecarios y académicos en general interesados, están llamados a profundizar en las investigaciones relacionadas y proponer aportaciones teóricas innovadoras enmarcadas en sus propios contextos socioculturales.

6. Referencias

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. Anales de documentación [Revista en Línea], 5. Disponible: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261> [Consulta: 2018, noviembre 23]

- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? Lectura y vida Revista Latinoamericana de Lectura [Revista en línea], 2. Disponible:
https://www.oei.es/historico/.../que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf [Consulta: 2018, agosto 2]
- Castillo Romero, J. R. (2012). Sociología de la educación [Libro en línea]. Red Tercer Milenio. Disponible:
http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Sociologia_de_la_educacion.pdf [Consulta: 2018, noviembre 25]
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1973). Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno Editores.
- García Guadilla, C. (1987). Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa. Caracas: Fondo Editorial Tropikos.
- Elmborg, J. (2008). Alfabetización informacional crítica: implicaciones para la práctica educativa. Boletín de la Sociedad Andaluza de Bibliotecarios [Revista en Línea], 23. Disponible:
https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.co.ve/&httpsredir=1&article=1011&context=slis_pubs [Consulta: 2018, noviembre 23]
- International Federation of Library Associations IFLA (2005). Faros para la Sociedad de la Información: Declaración de Alejandría Sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida [Documento en línea]. Disponible:
<https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy> [Consulta: 2018, agosto 18]
- Luke, A. y Kapitzke, C. (2006). Literacy and libraries: archives and cybraries. Pedagogy, culture & society [Revista en Línea], 7. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681369900200066?noredAccess=true> [Consulta: 2018, noviembre 29]
- Padrón Guillén, J. (2013). ¿Alfabetizaciones múltiples o alfabetización integral? [Documento en línea]. Disponible:

- <http://padron.entretemas.com.ve/AlfabetMult.pdf> [Consulta: 2018, noviembre 18]
- Pawley, C. (2003). Information literacy: a contradictory coupling. The library quarterly: information, community, policy [Revista en Línea], 73(4). Disponible: https://www.jstor.org/stable/4309685?seq=5#metadata_info_tab_contents [Consulta: 2018, September 13]
- Tewell, E. (2018). The practice and promise of critical information literacy: academic librarians involvement in critical library instruction. CERL College & Research Libraries [Revista en Línea], 79(1). Disponible: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16616/18062> [Consulta: 2018, diciembre 2]
- Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy: a review of the literature. Communications in information literacy [Revista en Línea], 9(1). Disponible: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089135.pdf> [Consulta: 2018, diciembre 3]
- UNESCO (2013). Declaración de Praga: hacia una sociedad alfabetizada en información [Documento en línea]. Disponible: <https://studylib.es/doc/6684649%C3%B3n-de-praga> [Consulta: 2018, noviembre 11]
- UNESCO (1978). Records of The general conference: resolutions [Documento en Línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032E.pdf> [Consulta: 2018, noviembre 12]
- UNESCO (1958). Records of The general conference: resolutions [Documento en Línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114584E.pdf> [Consulta: 2018, noviembre 12]
- Zurkowski, P. (1974). The information service environment relationships and priorities. Related paper n° 5 [Documento en Línea]. National Commission on Libraries and Information Science. Disponible <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> [Consulta: 2018, Julio 2]