

LA BIBLIOTECA ESCOLAR A L'EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA: UN ENTORN D'APRENENTATGE
PER MILLORAR LA COMPETÈNCIA MEDIÀTICA I
INFORMACIONAL

Júlia Baena Argudo



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives licence



**La biblioteca escolar a l'educació secundària:
un entorn d'aprenentatge per millorar
la competència mediàtica i informacional**

Tesi doctoral

Júlia Baena Argudo

Memòria presentada per optar al títol de doctor/doctora per la Universitat de Girona





**La biblioteca escolar a l'educació secundària:
un entorn d'aprenentatge per millorar
la competència mediàtica i informacional**

Júlia Baena Argudo
Direcció: Mariona Masgrau Juanola i Lluís Agustí Ruiz

Programa de Doctorat Arts i Educació
Universitat de Girona

Octubre 2024

A la meva família

*La biblioteca es ese espacio intermedio donde uno puede soltarse de la mano.
El paso intermedio entre lo más individual, pero al mismo tiempo guiado,
y por tanto, con menos posibilidades de perderme, y el mundo.*

Cristina Novoa

*Y no hemos encontrado en altas instancias a un creyente en las bibliotecas escolares,
que aún viven en las bibliotecas escolares de su infancia,
a un creyente que diga «hay que apostar por esto»,
y el núcleo duro de la educación es la biblioteca escolar.*

Rosa Piquín

*No es tracta només que l'alumnat triomfi en la vida professional,
sinó que el paper de la biblioteca escolar té una dimensió comunitària:
cobrir les desigualtats i garantir que tothom que hagi passat per una escola pública o privada
durant l'educació obligatòria està en les mateixes condicions per encarar la vida adulta.*

Mònica Baró

Agraïments

A la doctora Mariona Masgrau i el doctor Lluís Agustí, directors d'aquesta tesi, per la seva guia i acompanyament, els encertats comentaris i les acurades correccions.

A Sílvia Argudo, la doctora Mònica Baró i la doctora Teresa Mañà, perquè elles són l'origen de tot, i no només d'aquesta tesi. Gràcies per donar-me un passat, un present i un futur que estimo al voltant de les biblioteques escolars, la lectura i la informació.

A totes les persones que s'han prestat a ser entrevistades, per regalar-me la seva experiència i el seu temps: els docents i bibliotecaris Cristina Novoa, Rosa Piquín, Felicidad Campal, Teresa Mañà, Mònica Baró, Inés Miret, Anna Blasco, Carlos Ortiz i Marta Cava, així com el professorat de l'Institut Menéndez y Pelayo i l'alumnat de tercer d'ESO que van participar en les entrevistes i en el grup focal.

A tota la comunitat educativa de l'Institut Menéndez y Pelayo, incloent-hi alumnat, professorat i famílies, per l'acollida que m'han donat i la voluntat de convertir la biblioteca escolar del centre en un autèntic suport educatiu.

Al doctor Juanjo Boté i la doctora Estel·la Oncins, per la seva ajuda i consells pràctics sobre metodologies i estudis qualitius.

A Núria Capdevila, Maria Gajas i Aleix Solà, per les seves valuoses opinions sobre la docència a secundària i per les xerrades compartides al voltant de les biblioteques escolars i la mediació literària.

A Norma Masip, Laia Feliu i Lali Álvarez, que estan lluny, però sempre a prop.

Al Grup de Treball de Biblioteques Escolars del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (COBDC), per tota la feina voluntària que duen a terme per impulsar les biblioteques escolars a Catalunya i per compartir generosament les seves experiències.

A totes les persones i equips responsables de les biblioteques escolars, docents i bibliotecaris, que diàriament tiren endavant els seus equipaments, sovint sense els mitjans necessaris ni el merescut reconeixement.

A Ivan i Max, per l'amor i la paciència.

RESUM

La investigació aprofundeix en les relacions entre l'alfabetització mediàtica i informacional (AMI) i les biblioteques escolars de secundària en l'àmbit català, incorporant-hi la perspectiva docent, bibliotecària i de l'alumnat a partir d'un estudi de cas. Es pretén impulsar la millora en l'aprenentatge de la competència mediàtica informacional de la comunitat educativa, i destacar el paper formatiu de les biblioteques escolars.

La recerca s'estructura en sis capítols. El primer capítol se centra en la definició dels objectius i les preguntes d'investigació que configuren la recerca. El segon capítol detalla la metodologia seguida i explica el disseny de les eines triades per obtenir les dades de l'anàlisi i donar resposta a les preguntes d'investigació.

El tercer capítol es divideix en dues parts per establir l'estat de la qüestió dels dos grans eixos de la recerca. La primera part, dedicada a les biblioteques escolars, explora la seva funció formativa, i se centra en les biblioteques escolars de secundària a Catalunya: s'ofereix una revisió dels textos legals i de referència, es continua amb l'anàlisi de la situació particular de les biblioteques de secundària a Catalunya en relació amb l'alfabetització mediàtica i informacional, i es finalitza amb una panoràmica de la funció formativa de les biblioteques escolars i amb una mirada a la seva evolució, fent èmfasi en el seu impacte. La segona part detalla l'estat de la qüestió en relació amb l'alfabetització mediàtica i informacional, se'n revisen els conceptes bàsics i se n'examina l'evolució al llarg del temps; s'exposen els diversos models i estàndards d'alfabetització emprats; s'analitza la seva presència al currículum educatiu, i es fa una revisió de les últimes investigacions sobre les competències en informació de la comunitat educativa.

El quart capítol està centrat en un estudi de cas dut a terme a l'Institut Menéndez y Pelayo (Barcelona) i es divideix en dues parts. A la primera part s'explica el context del centre educatiu triat i les característiques de la seva biblioteca escolar. La segona part se centra en l'anàlisi de les dades recollides dels tres col·lectius implicats en l'estudi de cas (entrevistes a especialistes en l'àmbit, entrevistes a professorat del centre i un grup focal amb alumnat de tercer d'ESO) i l'anàlisi dels treballs de síntesi. Cadascun dels ítems es compon, per una banda, d'una anàlisi detallada de les entrevistes individuals i grupals i, per l'altra, d'una síntesi que recull els aspectes més destacats de cada entrevista.

El cinquè capítol conté les conclusions de l'anàlisi feta i és on convergeix tota la informació recollida, analitzada i contrastada entre la recerca feta sobre l'estat de la qüestió i les dades obtingudes amb l'estudi de cas. Al sisè capítol s'ofereix una proposta d'orientacions didàctiques en relació amb la integració efectiva de l'alfabetització mediàtica i informacional en el currículum educatiu i pel que fa al suport que la biblioteca escolar pot oferir per millorar aquestes competències en l'etapa de l'educació secundària, en el context del treball de síntesi i en treballs similars.

RESUMEN

La investigación profundiza en las relaciones entre la alfabetización mediática e informacional (AMI) y las bibliotecas escolares de secundaria en el ámbito catalán, incorporando la perspectiva docente, bibliotecaria y del alumnado a partir de un estudio de caso. Se pretende impulsar la mejora en el aprendizaje de la competencia mediática informacional de la comunidad educativa, destacando el papel formativo de las bibliotecas escolares.

La investigación se estructura en seis capítulos. El primer capítulo se centra en la definición de los objetivos y las preguntas de investigación que configuran la investigación. El segundo capítulo detalla la metodología seguida y explica el diseño de las herramientas elegidas para obtener los datos del análisis y dar respuesta a las preguntas de investigación.

El tercer capítulo se divide en dos partes para establecer el estado de la cuestión de los dos grandes ejes de la investigación. La primera parte, dedicada en las bibliotecas escolares, explora su función formativa, centrándose en las bibliotecas escolares de secundaria en Cataluña: se ofrece una revisión de los textos legales y de referencia, se continúa con el análisis de la situación particular de las bibliotecas de secundaria en Cataluña en relación con la alfabetización mediática e informacional, y se finaliza con una panorámica de la función formativa de las bibliotecas escolares y una mirada a su evolución, haciendo énfasis en su impacto. La segunda parte detalla el estado de la cuestión en relación con la alfabetización mediática e informacional, se revisan los conceptos básicos y se examina su evolución a lo largo del tiempo; se exponen los diversos modelos y estándares empleados, se analiza su presencia en el currículum educativo y se hace una revisión de las últimas investigaciones sobre las competencias en información de la comunidad educativa.

El cuarto capítulo está centrado en un estudio de caso llevado a cabo en el Instituto Menéndez y Pelayo (Barcelona) y se divide en dos partes. En la primera parte se explica el contexto del centro educativo elegido y las características de su biblioteca escolar. La segunda parte se centra en el análisis de los datos recogidos de los tres colectivos implicados en el estudio de caso (entrevistas a especialistas en el ámbito, entrevistas a profesorado del centro y un grupo focal con alumnado de tercero de ESO) y el análisis de los trabajos de síntesis. Cada uno de los ítems se compone, por un lado, de un análisis detallado de las entrevistas individuales y grupales y, por el otro, de una síntesis que recoge los aspectos más destacados de cada entrevista.

El quinto capítulo contiene las conclusiones del análisis hecho y es donde converge toda la información recogida, analizada y contrastada entre la investigación hecha sobre el estado de la cuestión y los datos obtenidos en el estudio de caso. En el sexto capítulo se ofrece una propuesta de orientaciones didácticas, en relación con la integración efectiva de la alfabetización mediática e informacional en el currículum educativo y en cuanto al apoyo que la biblioteca escolar puede ofrecer para mejorar estas competencias en la etapa de la educación secundaria, en el contexto del trabajo de síntesis y en trabajos similares.

ABSTRACT

The research delves into the relationships between media and information literacy (MIL) and secondary school libraries within the Catalan context, incorporating the perspectives of teachers, librarians, and students through a case study. Its aim is to promote improvements in the educational community's acquisition of media and information literacy skills, emphasizing the educational role of school libraries.

The research is structured into six chapters. The first chapter focuses on defining the research objectives and questions that shape the study. The second chapter details the methodology followed and explains the design of the tools selected to gather data for the analysis and to address the research questions.

The third chapter is divided into two parts to establish the state of the art in the two major areas of the research. The first part, dedicated to school libraries, explores their educational role, focusing on secondary school libraries in Catalonia. It offers a review of relevant legal and reference texts, continues with an analysis of the specific situation of secondary school libraries in Catalonia in relation to media and information literacy, and concludes with an overview of the educational role of school libraries, considering their evolution and emphasizing their impact. The second part addresses the state of the art regarding media and information literacy, reviewing the fundamental concepts and examining its evolution over time. Various models and standards used are presented, the presence of MIL in the educational curriculum is analyzed, and a review of the latest research on the information skills of the educational community is conducted.

The fourth chapter focuses on a case study conducted at the Menéndez y Pelayo Institute (Barcelona) and is divided into two parts. The first part describes the context of the selected educational institution and the characteristics of its school library. The second part centers on the analysis of data collected from the three groups involved in the case study (interviews with field specialists, interviews with the school's teaching staff, and a focus group with third-year ESO students) as well as the analysis of the synthesis projects. Each section includes a detailed analysis of both individual and group interviews, followed by a synthesis highlighting the most relevant aspects of each interview.

The fifth chapter contains the conclusions drawn from the analysis, where all the information gathered, analyzed, and cross-referenced between the state of the art and the data obtained in the case study converges. The sixth chapter provides a set of didactic guidelines regarding the effective integration of media and information literacy into the educational curriculum and the support that school libraries can offer to enhance these competencies in secondary education, particularly in the context of the synthesis project and similar assignments.

Sumari

Introducció	11
1. OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ.....	17
2. METODOLOGIA.....	19
2.1. Entrevistes a especialistes i docents.....	23
2.1.1. Especialistes	24
2.1.2. Docents.....	28
2.2. Grup focal amb alumnat	29
2.3. Els treballs de síntesi.....	35
2.4. Anàlisi de les dades.....	36
3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	40
3.1. Les biblioteques escolars de secundària.....	40
3.1.1. La biblioteca escolar de secundària: legislació i textos de referència	40
3.1.2. Les biblioteques escolars de secundària a Espanya	56
3.1.3. Les biblioteques escolars de secundària a Catalunya	63
3.1.3.1. Dades estadístiques	63
3.1.3.2. Iniciatives i perfils professionals	71
3.1.4. La funció formativa de les biblioteques escolars	74
3.1.4.1. Evolució: de la formació d'usuaris a l'AMI	74
3.1.4.2. Funció formativa de la biblioteca en els textos de referència.....	77
3.1.4.3. Impacte de la formació en competència mediàtica i informacional.....	84
3.2. L'alfabetització mediàtica i informacional (AMI).....	87
3.2.1. Definicions i termes.....	87
3.2.2. Evolució de l'AMI.....	97
3.2.3. Models d'AMI.....	115
3.2.3.1. Els primers models d'AMI internacionals i estatals	115
3.2.3.2. El model d'AMI autonòmic	122
3.2.4. AMI i currículum educatiu.....	132
3.2.4.1. Polítiques educatives sobre l'AMI a Europa i Espanya	133
3.2.4.2. Presència de l'AMI al currículum educatiu de Catalunya	136
3.2.4.3. Integració de l'AMI en l'aprenentatge.....	159
3.2.5. Coneixements de l'AMI en la comunitat educativa	168

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

3.2.5.1. Coneixements del professorat	168
3.2.5.2. Coneixements de l'alumnat de secundària	174
4. ESTUDI DE CAS	182
4.1. El context	182
4.1.1. L'Institut Menéndez y Pelayo	182
4.1.2. El projecte de biblioteca escolar	183
4.2. Anàlisi i síntesi de dades	187
4.2.1. Especialistes	187
4.2.1.1. Entrevistes als especialistes: anàlisi	187
4.2.1.2. Entrevistes als especialistes: síntesi	208
4.2.2. Docents	211
4.2.2.1. Entrevistes als docents: anàlisi	211
4.2.2.2. Entrevistes als docents: síntesi	221
4.2.3. Alumnat	222
4.2.3.1. Grup focal: anàlisi	222
4.2.3.2. Grup focal: síntesi	237
4.2.4. Anàlisi dels treballs de síntesi	240
4.2.4.1. Dossier de treball	240
4.2.4.2. Síntesi de resultats	240
5. CONCLUSIONS	253
6. PROPOSTES D'ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES	267
Bibliografia	274
Índex de gràfics	306
Índex d'imatges	306
Índex de taules	306
Annex I. Transcripció de les entrevistes a especialistes	310
Annex II. Transcripció de les entrevistes a docents	366
Annex III. Transcripció del grup focal amb l'alumnat	381
Annex IV. Models d'autorització	401

Introducció

El context i la realitat actuals, en l'àmbit polític, econòmic, social i cultural, fan més necessària que mai l'educació en competències relacionades amb la informació. En els primers anys del segle XXI, en el marc de la societat de la informació, els usos d'aquesta per part dels adolescents han experimentat molts canvis determinats per les noves tecnologies, que han dut a nous hàbits.

En l'últim estudi finançat pel Ministeri d'Educació, *Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria* (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022) es donen algunes pistes sobre aquesta realitat, tot fent èmfasi en la necessitat de formar en competències informacionals i mediàtiques: la mitjana d'edat amb la qual accedeixen a telèfons mòbils amb connexió a internet és d'11 anys (UNICEF, 2021), i segons l'informe PISA (2021) els adolescents de 15 anys actualment passen 35 hores setmanals a Internet, quan l'any 2012 n'eren 21. Com s'indica en aquest estudi: «cualquier contenido mediático que circula por la red es igual de accesible para un adolescente de 12 años que para un adulto, al que se le presupone cierto criterio para discernir entre contenidos con mayor o menor calidad, ya sea por su experiencia vital o profesional» (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022, p. 30).

Benito Morales (2000), un dels pioners a Espanya en alfabetització en informació, alertava dels riscos de l'excés d'informació i apuntava que una més elevada quantitat d'informació no augmenta la sensació de seguretat, sinó que la redueix, ja que exigeix més esforços de comprensió, anàlisi i avaluació de les dades; aquest excés d'informació pot dur a usuaris passius, que, en lloc de cercar informació, consumeixen la que els arriba, sense vincular-la a les seves necessitats informatives, o usuaris incapaços de seleccionar i analitzar la informació que han trobat davant del seu gran volum.

Davant d'aquesta exposició a quantitats ingents d'informació, els adolescents sovint no disposen del bagatge previ ni de les habilitats per cercar, tractar, avaluar i comunicar la informació de forma adequada. Són moltes les veus expertes, tant des del sector educatiu com des del bibliotecari, que han alertat de la importància de formar l'alumnat en alfabetització mediàtica i informacional. Des d'un punt de vista enfocat al futur laboral dels estudiants, Hancock (1993) ja comentava fa tres dècades que els estudiants alfabetitzats en informació són consumidors més efectius dels recursos informatius i es converteixen en ciutadans millor preparats, ja que saben utilitzar la informació tant en el treball com en la seva vida quotidiana. De fet, pronosticava que l'espai de treball del futur també exigirà treballadors alfabetitzats en informació. Ara bé, més enllà de l'utilitarisme i el mercat laboral, l'enfocament més proper a aquesta investigació és el de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO, per les seves sigles en anglès), que indica la necessitat de formar en alfabetització mediàtica i informacional a *Media and information literacy: policy and strategy guidelines* (2013, p. 19), document en què es relacionen aquestes competències amb els drets i les responsabilitats de la ciutadania:

Media and information literacy imparts crucial knowledge about the functions of media and information channels in democratic societies, basic understanding of the conditions needed to perform those functions effectively and basic skills necessary to evaluate the performance of media and information providers considering the expected functions. A society that is media and information literate fosters the development of free, independent and pluralistic media, and open information systems. (Grizzle and Wilson, 2011), there by improving the quality of information they provide. MIL policies and strategies should be underpinned by the fact that media and information competencies enable citizens to know their media and information rights and equally their responsibilities (related to ethics and citizenship as described earlier) to demand free access to information through independent and diverse media and other information providers.

D'acord amb aquesta visió, l'alfabetització mediàtica i informacional es planteja no només com un dels pilars de l'aprenentatge, sinó com un dret de la ciutadania i com a eina indispensable per formar part activa de les societats democràtiques, de tal manera que es converteix la seva integració en l'aprenentatge de l'alumnat en una necessitat urgent (Area, 2012; Gozávez & Aguaded, 2012; García-Ruiz et al., 2014; Gutiérrez & Tyner, 2012; Rivas et al., 2014; Pérez Tornero, 2019, Benito Morales, 2008; Pinto, 2009). Aquesta és una postura comuna de la majoria d'organismes educatius i d'autors, que també es comparteix en aquesta investigació.

Ara bé, tot i les diverses veus que recomanen formar en competències relacionades amb l'ús de la informació i l'èmfasi que hi fa el nou currículum educatiu, l'alfabetització mediàtica i informacional planteja reptes a l'hora d'integrar-les en el dia a dia de les aules. Actualment, el currículum a l'educació bàsica inclou les competències clau, que esdevenen l'adaptació de les competències que estableix la recomanació del Consell de la Unió Europea en el document *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2018) i que fan referència a les competències clau per a l'aprenentatge permanent. Una d'aquestes competències clau és la competència digital, que inclou les competències en l'ús de la informació. Segons indica el currículum educatiu de l'educació bàsica pel que fa a la competència digital, a l'etapa de primària, l'alumnat ha de fer cerques guiades a internet i emprar estratègies senzilles per al tractament digital de la informació amb una actitud crítica sobre els continguts que s'hi obtenen. A l'etapa de secundària, ja es demana a l'alumnat fer cerques avançades a Internet, així com disposar de criteris de selecció, avaluació, tractament i comunicació de la informació utilitzada. Ara bé, la realitat de les dades sembla indicar que aquestes competències en l'ús de la informació no s'estan assolint de forma satisfactòria. Per altra banda, pot haver-hi cert desconeixement entre part del professorat sobre el significat de conceptes com *cerques guiades* o *cerques avançades*, i algunes expressions poden generar confusió, com *tractament digital de la informació*.

Molts centres educatius catalans disposen de biblioteca escolar, equipament que té la funció de donar suport a l'aprenentatge i al currículum educatiu, així com formar en l'ús de les eines i dels recursos d'informació. Tanmateix, a causa de diversos factors, el seu paper formatiu està clarament infravalorat i hi ha poques biblioteques escolars que duen a terme accions formatives relacionades amb les competències en l'ús de la informació, menys encara programes sistemàtics. A l'etapa de

secundària, un cop assolit el coneixement en lectoescriptura, les biblioteques escolars sovint tenen encara menys funcions que a la primària, i se solen concebre com a espais destinats únicament al foment de la lectura per plaer, però no pas com a centres d'informació que donen suport al currículum. Les biblioteques escolars són poc esmentades en la recerca en alfabetització mediàtica i informacional dels últims anys, possiblement a causa d'una visió tradicionalista d'aquestes. Diversos autors dels àmbits estatal i autonòmic, però, apunten que les biblioteques escolars poden esdevenir l'entorn idoni per acompanyar el treball de l'aula en la tasca formativa, degut a la seva transversalitat pel que fa a l'ús de la informació i en relació amb el currículum educatiu (Pinto, 2009; Campal, 2015; Benito Morales, 2008; Blasco & Durban, 2011; García Guerrero, 2005; Durban et al., 2013; Baró & Mañà, 2002; Novoa & Sampedro, 2012; Piquín, 2018). Els seus serveis, espais i col·leccions ofereixen un potencial especial en la realització de treballs interdisciplinaris, per les oportunitats que presenta en funció d'aquesta transversalitat. Tanmateix, la manca sistemàtica de recursos dificulta dur a terme la seva funció formativa.

En molts centres educatius de secundària de Catalunya, a diferència d'altres comunitats autònomes de l'Estat espanyol, es duu a terme un treball anual per cada curs de l'ESO: el treball de síntesi a primer, segon i tercer d'ESO, i el projecte de recerca a quart d'ESO, que embranca directament amb el treball de recerca que es fa al batxillerat (aquest últim, és de caràcter obligatori, a diferència dels anteriors). Els treballs de síntesi esdevenen el context idoni per desenvolupar i integrar continguts relacionats, per una banda, amb l'alfabetització informacional —ja que incorporen aspectes i tasques relacionats amb la cerca, el tractament i la comunicació de la informació—, i, d'altra banda, aspectes propis de l'alfabetització mediàtica, perquè també impliquen informació pròpia dels ecosistemes dels mitjans d'informació. Per aquest motiu, es defensa el rol formatiu de la biblioteca escolar pel que fa al suport en l'aprenentatge de la competència informacional i mediàtica en el context del treball de síntesi.

Davant de la proposta d'impulsar el rol formatiu de les biblioteques escolars en la comunitat educativa del segle XXI i esbrinar com integrar aquest suport educatiu en el currículum de secundària, en primer lloc, cal revisar quin és l'estat de la qüestió pel que fa a les competències en l'ús de la informació i en relació amb la situació actual de les biblioteques escolars catalanes. En segon lloc, determinar quins factors són rellevants a l'hora de potenciar aquest paper formatiu, tot integrant la veu dels especialistes en el camp de l'alfabetització mediàtica i informacional, la perspectiva de la comunitat educativa i l'anàlisi del currículum educatiu, i les experiències de l'alumnat. L'objectiu seria ajustar les actuacions formatives de la biblioteca escolar a les habilitats, necessitats i pràctiques informacionals reals de la comunitat educativa a la qual dona suport i, en conseqüència, que el seu impacte sigui més profund.

Tot i que hi ha diverses propostes sobre la integració de l'alfabetització mediàtica i informacional al currículum educatiu, poques integren la biblioteca escolar, i encara menys fan referència exclusivament a l'etapa de l'educació secundària. Les propostes i models que tenen la biblioteca

escolar present, com les de Blasco i Durban (2011), Benito Morales (1998) o Durban Roca, Cid Prolongo i García Guerrero (2012), faciliten models teòrics molt detallats i exhaustius. Tanmateix, com indica Campal (2015), hi ha alguns factors que dificulten la implementació de l'alfabetització mediàtica i informacional al currículum, i són especialment rellevants a l'etapa de secundària, entre els quals destaquem la bretxa entre les competències informacionals desitjades i les que presenta realment l'alumnat, la rigidesa del sistema educatiu, la compartimentació d'assignatures, les metodologies educatives, la diferència entre les velocitats dels canvis tecnològics i els canvis educatius, la resistència als canvis i la inseguretat del professorat en aquest camp. Per altra banda, els models teòrics solen partir d'un punt en el qual l'alumnat de secundària ja ha assolit les competències informacionals bàsiques, però sovint aquesta base inicial no existeix per la manca d'un itinerari a l'etapa de primària. Davant l'extensió i detall dels models teòrics, el professorat de secundària sovint desconeix com implementar-los de forma pràctica, tot i la gran qualitat dels models, perquè tampoc disposa de la formació necessària. A aquest fet cal afegir un factor important: la ràpida adaptació de l'alumnat als canvis tecnològics dels últims anys, que incideix en les seves pràctiques informacionals.

En algunes comunitats autònomes, com Galícia, l'alfabetització mediàtica i informacional es planteja com una assignatura que sovint s'interrelaciona amb la biblioteca escolar. Aquest escenari, idoni per a qualsevol centre educatiu, malauradament es fa difícil d'implementar en el context català, que no disposa d'aquesta oportunitat educativa. La realitat de les biblioteques escolars a Catalunya té característiques pròpies que la diferencien del context estatal. Per exemple, a diferència de Galícia, on el 97,4 % dels centres educatius compten amb biblioteca escolar, a Catalunya només el 56,8 % en tenen. Ara bé, Catalunya disposa d'altres oportunitats d'integració de l'alfabetització mediàtica i informacional, com els treballs de síntesi i de recerca que es duen a terme a l'ESO en molts centres educatius, i si no se'n fan, altres treballs globalitzats que s'elaboren al llarg del curs. Tenint això en compte, la biblioteca escolar pot esdevenir una gran aliada per donar suport als aprenentatges de l'alumnat pel que fa a les competències informacionals implicades en aquesta tipologia de treballs.

Aquesta investigació aprofundeix específicament en les relacions entre l'alfabetització mediàtica i informacional en l'actualitat i el paper de la biblioteca escolar de secundària en l'àmbit català, incorporant la perspectiva docent, bibliotecària i de l'alumnat, i centrant-se, a partir d'un estudi de cas, en un context concret: el treball de síntesi de tercer d'ESO a l'Institut Menéndez y Pelayo (Barcelona). S'ha considerat que 3r d'ESO és el curs idoni per dur a terme la recerca, ja que els estudiants no presenten tantes mancances de base com sovint presenta l'alumnat de primer cicle d'ESO i, en canvi, encara no han adquirit de forma tan sòlida hàbits informacionals erronis a causa de l'aprenentatge entre iguals. Amb relació a altres propostes sobre com treballar l'alfabetització mediàtica i informacional (d'ara endavant, AMI) a la biblioteca escolar, aquesta investigació incorpora, per una banda, la veu del mateix alumnat; la seva experiència dona pistes sobre les seves pràctiques informacionals, útils per bastir propostes adaptades a la seva realitat, tot encaixant amb els coneixements i les habilitats propis del currículum educatiu previstos a la competència digital.

Per altra banda, s'incorpora la mirada dels docents, que no han rebut cap formació específica sobre AMI i, majoritàriament, no tenen relació directa amb la biblioteca escolar. Amb els resultats que s'espera obtenir i les conclusions que se'n puguin derivar, es pretén contribuir a la investigació en el context educatiu al voltant de la competència mediàtica i informacional de l'alumnat, inclosa en la competència digital, tot facilitant pautes pràctiques i realistes al professorat i a les persones responsables de les biblioteques escolars de secundària.

Es destaca, també, la contribució a la visibilitat i potenciació del suport a l'aprenentatge competencial i al currículum educatiu que la biblioteca escolar pot proporcionar i ha de proporcionar. Com ja s'ha dit, la recerca se centra de forma específica en el treball de síntesi de tercer d'ESO. A això, cal afegir-hi les possibles limitacions de l'estudi, que es fa en un context molt determinat i reflecteix les particularitats individuals dels participants. Malgrat tot, s'espera que les conclusions a les quals s'arriba i les recomanacions que es faciliten siguin prou flexibles i àmplies per poder extrapolar-les a contextos similars: qualsevol treball de caràcter transversal i situació d'aprenentatge que impliqui l'ús d'informació i que es dugui a terme a les biblioteques escolars i a les aules de secundària, tant catalanes com d'altres contextos geogràfics.

Tenint en compte la metodologia d'aquesta investigació, basada en l'estudi d'un sol cas, la generalització no es pot aplicar; cal deixar-hi paleses les limitacions, especialment pel que fa a les entrevistes al professorat i el grup focal amb l'alumnat, ja que els resultats es fonamenten en els contextos particulars de cada individu. Les característiques particulars de cada centre educatiu també són un factor rellevant a tenir en compte; és evident que si el centre no té una biblioteca escolar que permeti disposar dels condicionants esmentats, difícilment podrà dur a terme cap funció formativa. Ara bé, s'espera que aquesta investigació pugui aportar nous punts de vista en altres contextos similars, a fi de contribuir a l'eixamplament de les investigacions en el camp de l'alfabetització mediàtica i informacional en l'educació. D'altra banda, s'espera posar en relleu la importància de dedicar recursos a les biblioteques escolars, perquè aquestes puguin esdevenir autèntics centres d'informació al servei del currículum educatiu i dur a terme el seu paper formatiu, funció inherent que li és pròpia.

Pel que fa a l'estructura d'aquesta investigació, està organitzada en sis grans capítols, que tenen la finalitat d'oferir una estructura lògica i comprensible tant del procés seguit com dels seus resultats.

El primer capítol se centra en la definició dels objectius i les preguntes d'investigació que configuren la recerca. En el segon, es detalla la metodologia seguida i s'explica el disseny de les eines triades per obtenir les dades de l'anàlisi i donar resposta a les preguntes d'investigació.

El tercer capítol es divideix en dues parts per establir l'estat de la qüestió dels dos grans eixos de la recerca. La primera part, dedicada a les biblioteques escolars, explora la seva funció formativa i se centra en les biblioteques escolars de secundària a Catalunya: s'ofereix una revisió dels textos legals

i de referència, es continua amb l'anàlisi de la situació particular de les biblioteques de secundària a Catalunya en relació amb l'alfabetització mediàtica i informacional, i finalitza amb una panoràmica de la funció formativa de les biblioteques escolars, amb una mirada a la seva evolució i fent èmfasi en el seu impacte. La segona part detalla l'estat de la qüestió en relació amb l'alfabetització mediàtica i informacional; es revisen els conceptes bàsics i s'examina l'evolució al llarg del temps; s'exposen els diversos models i estàndards emprats; s'analitza la presència al currículum educatiu, i es fa una revisió de les últimes investigacions sobre les competències en informació de la comunitat educativa.

El quart capítol està centrat en un estudi de cas dut a terme a l'Institut Menéndez y Pelayo (Barcelona) i es divideix en dues parts. A la primera part s'explica el context del centre educatiu triat i les característiques de la seva biblioteca escolar. La segona part se centra en l'anàlisi de les dades recollides dels tres col·lectius implicats en l'estudi de cas (entrevistes a especialistes en l'àmbit, entrevistes a professorat del centre i un grup focal amb alumnat de tercer d'ESO) i en l'anàlisi dels treballs de síntesi. Cadascun dels ítems es compon, per una banda, d'una anàlisi detallada de les entrevistes individuals i grupals, i per l'altra, d'una síntesi que recull els aspectes més destacats de cada entrevista.

El cinquè capítol conté les conclusions de l'anàlisi feta, i és on convergeix tota la informació recollida, analitzada i contrastada entre la recerca feta l'estat de la qüestió i les dades obtingudes en l'estudi de cas.

Al sisè capítol s'ofereix una proposta d'orientacions didàctiques, en relació amb la integració efectiva de l'alfabetització mediàtica i informacional en el currículum educatiu i pel que fa al suport que la biblioteca escolar pot oferir per millorar aquestes competències en l'etapa de l'educació secundària, en el context del treball de síntesi i en treballs similars.

1. OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

L'objectiu general de la recerca és definir pautes per a la formació en competència informacional en la biblioteca escolar, que es puguin aplicar al treball de síntesi de tercer d'ESO i que tinguin un impacte positiu en tot l'itinerari formatiu posterior i en els resultats acadèmics de l'alumnat en altres treballs similars, com el projecte de recerca (quart d'ESO) o el treball de recerca (batxillerat).

En funció d'aquest objectiu general es desglossen els objectius específics de recerca següents:

1. Definir la funció formativa de la biblioteca escolar en l'alfabetització mediàtica i informacional de la comunitat educativa a l'etapa de secundària i quines condicions són necessàries per dur-la a terme.
2. Conèixer i sistematitzar les pràctiques informacionals habituals de l'alumnat de secundària, i entendre i sistematitzar les seves concepcions de la biblioteca escolar i la seva funció formativa en l'alfabetització mediàtica i informacional.
3. Definir orientacions didàctiques per potenciar i millorar les habilitats informacionals de l'alumnat en tasques de recerca, com el treball de síntesi de tercer d'ESO, i en altres treballs on es posin en joc processos i coneixements relacionats amb l'alfabetització mediàtica i informacional.

En relació amb els objectius específics plantejats es pretén respondre les preguntes d'investigació següents:

Perfil 1. Els especialistes en biblioteca escolar i AMI

- Quines condicions són necessàries per poder dur a terme amb èxit un programa d'alfabetització informacional des de la biblioteca escolar a l'etapa de secundària?
- Tenint en compte les pràctiques informacionals actuals dels adolescents, quines habilitats i estratègies han d'adquirir?

Perfil 2. El professorat

- Com es treballa la cerca, el tractament i la comunicació de la informació en el treball de síntesi?
- Quines mancances i necessitats detecta el professorat que té l'alumnat en la cerca, el tractament i la comunicació de la informació?

- Com s'ha d'integrar la biblioteca escolar en els treballs de recerca?

Perfil 3. L'alumnat

- Quina formació prèvia en AMI han rebut en l'entorn educatiu?
- Quines necessitats té l'alumnat en la cerca, el tractament i la comunicació de la informació?
- Quines pràctiques informacionals té l'alumnat de secundària pel que fa a la cerca, el tractament i la comunicació de la informació?
- Quines dificultats tenen a l'hora de cercar informació? Quines solucions apliquen en cas de no trobar informació rellevant o pertinent?
- A quins agents informatius s'adrecen en els processos de cerca, tractament i comunicació de la informació? Quin paper tenen els agents de l'entorn o els agents externs, com el professorat, les famílies, els amics o els experts?
- Quina és la seva percepció sobre el paper formatiu i la utilitat de la biblioteca escolar pel que fa a l'AMI?

Treballs de síntesi de tercer d'ESO

- Quines exigències relacionades amb les competències mediàtiques i informacionals plantegen els treballs de recerca (com el treball de síntesi de tercer d'ESO)?
- Quines mancances generals es detecten en la mostra triada de treballs de síntesi?
- Quins requisits haurien de complir els treballs de síntesi de primer, segon i tercer d'ESO, o treballs similars (com el projecte de recerca de quart d'ESO o el treball de recerca de batxillerat) per tal de fomentar la competència informacional de l'alumnat de secundària?

2. METODOLOGIA

El present treball indaga en tres eixos fonamentals: la competència informacional, les pràctiques informacionals de l'alumnat de secundària i el paper formatiu de la biblioteca escolar. La recerca de camp se centra en el treball de síntesi de tercer d'ESO de l'Institut Menéndez y Pelayo i s'articula a partir d'entrevistes a tres perfils: especialistes en AMI, docents i alumnat.

La tipologia de recerca s'inscriu en la família d'investigació dels estudis qualitius presentant l'estudi de cas com a enfocament. S'inclouen també altres tècniques de l'àmbit qualitatiu, com l'entrevista, el grup focal i la seva anàlisi inductiva.

Els aspectes principals de la investigació qualitativa aplicada a l'educació han estat recollits per nombrosos investigadors, dels quals destaquem i resumim els més rellevants en el context de la nostra investigació (Blaxter et al., 2000; Sherman & Webb, 1988; Lichtman, 2006; Bogdan & Biklen, 2002):

- Els fets només s'interpreten adequadament quan són considerats dins d'un context concret; l'investigador fa una immersió en l'àmbit triat.
- El context de la investigació no és pas artificial, sinó natural; no es dona res per fet.
- És preferible que els informants parlin per ells mateixos i tinguin espai i llibertat per manifestar els seus punts de vista. Per tant, la investigació qualitativa es pot definir com un procés interactiu en el qual els informants permeten a l'investigador aprendre quelcom sobre ells.
- L'investigador atén l'experiència dels informants de forma global i no pas com a variables aïllades; l'objectiu és entendre l'experiència de forma unificada.
- La investigació qualitativa es basa a interpretar l'experiència dels informants de la manera més fidel possible a com la viuen o senten i s'atorga valor al significat que construeixen sobre la seva experiència.
- L'escala de la investigació ha de permetre aprofundir en el tema investigat i cal acotar l'entorn que ha estat objecte d'estudi.

Segons indiquen Jiménez Chaves i Comet Weiler (2016), l'estudi de cas és tingut en compte per alguns autors com a mètode que pot ser emprat per diferents metodologies, com Otley i Berry; en canvi, Jiménez Chaves i Comet Weiler (2016) apunten que per altres és definit més aviat com una metodologia que empra diferents mètodes, com Silverman (1993), Van Wynsberghe i Khan (2007). Yin (1994), un dels principals autors sobre l'estudi de cas, el defineix com una investigació empírica que estudia un fenomen actual dins d'un context concret, construint el coneixement a partir d'una triangulació entre diferents fonts de dades i evidències (Yin, 1994). El mateix Yin assenyala que un dels seus principals prejudicis és que les conclusions no són generalitzables estadísticament; a diferència de la generalització estadística pròpia de la recerca quantitativa, considera que l'estudi

de cas persegueix la generalització analítica i la teoria generada és emprada com un patró amb el qual comparar els resultats d'altres estudis (Yin, 1989). En els estudis de cas en la recerca es poden generalitzar proposicions teòriques i fer-ne abstraccions, però no permeten generalitzacions envers poblacions o universos, ja que es necessitaria una gran quantitat d'estudis de cas per poder fer aquestes generalitzacions (Jiménez Chaves & Comet Weiler, 2016). La comunitat en què hem basat l'estudi de cas té factors condicionants, com la tipologia de centre que l'acull i la ubicació geogràfica, el context sociocultural o les demandes específiques del treball de síntesi que s'hi planteja. Per això la tria de les tècniques s'ha fet per estudiar un context concret; en cap cas pretén fer una generalització dels resultats a tot el col·lectiu adolescent o a tots els centres educatius de Catalunya o de l'Estat.

La tria de l'estudi de cas com a enfocament d'aquesta investigació ha permès centrar-se en un sol exemple, adequar-se a les necessitats i els recursos dels quals es disposa en aquesta investigació, i posar el focus en el lloc de feina de la investigadora. Estem davant del que Stake (2020) anomena *estudi de cas instrumental*: tot i que hi ha un interès intrínsec en el cas particular del centre educatiu —ja que la investigadora és la responsable del programa formatiu de la biblioteca del centre en AMI a l'ESO i el batxillerat—, l'estudi es duu a terme amb l'objectiu d'indagar sobre una qüestió general. Mitjançant l'estudi d'un cas concret, es poden obtenir elements d'anàlisi rellevants que permetin entendre els factors relacionats amb l'AMI en conjunt, més enllà del centre involucrat en l'estudi. El fet de ser un estudi instrumental fa que predomini el tema en la investigació, no tant el cas concret, que pren més rellevància en els estudis de cas intrínsecs (Stake, 2020); per aquest motiu, les preguntes que s'han adreçat als participants de l'estudi són de caràcter temàtic.

Yin (2009) distingeix quatre possibles tipus de disseny d'estudi de cas, en funció del nombre de casos i el seu propòsit; aquesta investigació respon al tipus 1, disseny per a un sol cas, considerat holísticament com una sola unitat d'anàlisi. Es fa necessari, com recomanen Dawson (1997), Snow i Thomas (1994) i Fox-Wolfgramm (1997), utilitzar una combinació de tècniques per obtenir la informació «tales como cuestionarios, revisión de documentos y colaboración de personas expertas en el sector estudiado» (Jiménez Chaves & Comet Weiler, 2016, p. 5); en el cas d'aquesta investigació, es combinen la revisió de documents, les entrevistes a docents i especialistes, i el grup focal a l'alumnat.

En aquest sentit, la metodologia de la present investigació comparteix diverses característiques amb la recerca acció: se centra en el problema, té un context molt específic, s'orienta al futur i la investigadora forma part de l'organització estudiada com a bibliotecària escolar —tot i que no necessàriament l'investigador ha de formar part de l'organització i pot ser un observador extern, és un fet habitual en la recerca acció. També, com en la recerca acció, es proposen solucions en forma d'orientacions, fet que no sol donar-se a l'estudi de cas. Tanmateix, a diferència de la recerca acció, no implicarà cap intervenció amb vista al canvi en el context de la investigació (Blaxter; Hugues;

Tight, 2000), que es reserva com a proposta de línia d'investigació futura, i la incidència no s'analitza ni s'avalua.

Els sabers dels especialistes en l'àmbit de la competència informacional es fan imprescindibles per conèixer amb profunditat els aspectes teòrics i pràctics de la matèria, ja que completen la revisió bibliogràfica presentada anteriorment. Per aquest motiu, s'han dut a terme entrevistes a docents i bibliotecaris escolars que tenen una trajectòria dilatada i sòlida en el camp de l'alfabetització informacional i mediàtica, demostrada en diverses publicacions i projectes sobre el tema que se citen a la bibliografia del present treball.

D'altra banda, per conèixer les pràctiques informacionals de l'alumnat, cal vincular la recerca amb el coneixement i l'experiència de dos perfils: el professorat i l'alumnat. S'han fet entrevistes als tutors de tercer d'ESO que tutoritzen i avaluen directament el treball de síntesi, així com a la coordinadora de tercer durant el curs 2023-2024, perquè aportés una visió global del públic diana i el coneixement sobre les habilitats i necessitats informatives de l'alumnat i el professorat en aquest nivell educatiu. Igualment, s'ha entrevistat al coordinador pedagògic del centre, amb l'objectiu de conèixer millor la relació entre el projecte educatiu del centre amb el tema d'estudi: les pràctiques informacionals de l'alumnat. Seguint aquest enfocament qualitatiu, s'ha creat un grup focal d'alumnes de tercer d'ESO, a partir d'una mostra intencional triada pel professorat.

Simultàniament, per esbrinar quines són les característiques informacionals dels treballs de síntesi, s'han analitzat els enunciats i les pautes proporcionades a l'alumnat per elaborar-lo. A banda, s'ha analitzat una mostra de 14 treballs de síntesi de diferents grups de tercer d'ESO, a fi de determinar quines són les mancances de les pràctiques informacionals de l'alumnat.

La taula 1 mostra les diferents fonts d'on s'extrauran les dades segons els objectius establerts.

Taula 1. Aspectes a investigar i font de les dades.

Aspectes a investigar en relació amb els objectius	Font de les dades
Objectiu 1 Definir el paper formatiu de la biblioteca escolar en l'alfabetització mediàtica i informacional de la comunitat educativa a l'etapa de secundària i quines condicions són necessàries per dur-lo a terme.	<ul style="list-style-type: none">● Entrevistes al professorat● Entrevistes a especialistes● Marc teòric
Objectiu 2 Conèixer i sistematitzar les pràctiques informacionals de l'alumnat de secundària; entendre i sistematitzar les seves concepcions de la biblioteca escolar pel que fa al seu paper en l'alfabetització mediàtica i informacional.	<ul style="list-style-type: none">● Entrevistes al professorat● Entrevistes a especialistes● Marc teòric● Grup focal● Revisió de treballs de síntesi
Objectiu 3 Definir orientacions didàctiques per potenciar i millorar les habilitats informacionals de l'alumnat en tasques de recerca, com el treball de síntesi de tercer d'ESO, i en altres treballs on es posin en joc processos i coneixements relacionats amb alfabetització mediàtica i informacional.	<ul style="list-style-type: none">● Entrevistes al professorat● Entrevistes a especialistes● Marc teòric● Grup focal● Revisió de treballs de síntesi

Font: elaboració pròpia.

2.1. Entrevistes a especialistes i docents

D'entre els diferents tipus d'entrevistes s'ha escollit la semiestructurada, ja que s'adiu més als objectius i preguntes d'investigació. Partim de la consideració de Tonon de Toscano (2008), que també recull Vélez Restrepo (2005), de l'entrevista com una trobada per descobrir subjectivitats. Tot i ser una tècnica, no es pretén assignar a les entrevistes una funció estàtica o quantificadora amb el mer objectiu de recollir informació; també la concebem com a generadora de situacions possibilitadores de la lectura, la comprensió i l'anàlisi dels informants, contextos i situacions socials que són objecte de recerca.

Es va descartar l'entrevista estructurada perquè, tot i presentar avantatges, com una millor sistematització i estandardització en l'anàlisi de les respostes (Bryman, 2012), no permetia aclarir ambigüitats o conceptes de la mateixa forma que ho fa l'entrevista semiestructurada. Aquest és un aspecte important en un camp del coneixement que presenta tants dubtes, tant en els aspectes terminològics com en els aspectes conceptuals i en els diferents punts de vista en funció dels diferents perfils entrevistats. Així mateix, l'entrevista no estructurada es va descartar, perquè, tot i presentar la flexibilitat i adaptabilitat als informants que es requereix, es corria el risc que els informants no tinguessin en compte la informació necessària per als objectius de la investigació (Flick, 2007).

L'objectiu de l'entrevista semiestructurada és entendre el problema objecte d'estudi, no resoldre'l (Hammer & Wildavsky, 1990); s'adapta a informants amb personalitats diferents i, en lloc d'esdevenir un mer instrument per extreure'n informació, intenta entendre'l des de dins (Corbetta, 2003). S'ha procurat oferir als informants plena llibertat d'expressió, i també la possibilitat de ressaltar el seu punt de vista i les seves reflexions (Sautu, 2004).

Per dur a terme les entrevistes semiestructurades, es van seguir les recomanacions següents (Martínez, 1998):

- Triar un lloc agradable: les entrevistes van ser fetes de manera presencial i en alguns casos en línia, sempre en el lloc triat per l'entrevistat (domicili o lloc de treball).
- Comptar amb una guia de preguntes, agrupades per temes o categories, d'acord amb els objectius de l'estudi, modificant el seu ordre, profunditzant-hi o proposant-ne de noves, si esqueia.
- No interrompre el curs de pensament de la persona entrevistada, i donar lloc a altres temes no previstos al guió, però que els informants consideressin rellevants o relacionats amb els eixos plantejats al guió.

Es van plantejar preguntes que giraven al voltant d'eixos temàtics, a tall de guió i tenint en compte els objectius de la investigació. En tots els casos, les preguntes no van generar respostes rígides i aïllades, sinó que es van anar relacionant entre elles i, al llarg de les entrevistes —si bé el guió estava

definit prèviament—, la seva seqüència i formulació va anar adaptant-se a cada participant en funció de les respostes i reflexions (Tonon de Toscano, 2012; Bryman, 2012). Gairebé en tots els casos es van introduir noves preguntes amb la finalitat d'aprofundir en alguna idea rellevant suggerida per l'informant. En el guió inicial de l'entrevista a especialistes, es van preveure entre cinc i sis preguntes, que centressin el tema investigat, però que alhora no fossin excessivament concretes (Bryman, 2012). Ara bé, en el cas de les entrevistes a docents, es va apostar per una més gran especificitat en algunes de les qüestions, ja que s'hi afegia l'objectiu d'obtenir informació concreta sobre la relació entre la competència informacional i el treball de síntesi. En el cas del grup focal, es van anar introduint preguntes més específiques a mesura que avançava, amb l'objectiu de clarificar explicacions dels informants o profunditzar en aspectes rellevants a partir de les seves intervencions. El llenguatge emprat també va variar en funció del perfil de l'entrevistat:

- En el cas dels especialistes, el llenguatge utilitzat va ser de caràcter més tècnic, tenint en compte el perfil i el coneixement previ de la matèria investigada.
- En el cas dels docents, el llenguatge no contenia tecnicismes i es va procurar que fos descriptiu.
- En el cas de l'alumnat, el llenguatge emprat va ser més planer i exempt de tecnicismes, amb exemples per clarificar què s'estava preguntant.

2.1.1. Especialistes

S'ha fet una tria intencional d'informants i s'han escollit nou experts en biblioteca escolar, per la seva trajectòria professional. Amb l'objectiu d'incloure els dos possibles perfils que pot tenir un responsable de biblioteca escolar en el context educatiu català (docents i bibliotecaris), s'han entrevistat ambdós perfils, a fi de garantir un enfocament transversal. A banda, també s'han entrevistat persones que, tot i no ser docents o bibliotecaris escolars titulats en actiu, presenten una experiència dilatada i sòlida en el camp de l'alfabetització mediàtica i informacional, demostrada en diverses publicacions i projectes sobre el tema. Sobre el gènere de les persones entrevistades, cal destacar que hi ha vuit dones i un home; aquest biaix de gènere és provocat per l'aclaparadora majoria de dones en els entorns de biblioteca escolar, tot i que aquest biaix és més marcat en l'etapa de l'educació primària que en la secundària. Segons les últimes dades estadístiques del Departament d'Educació (2019-2020), la mitjana de persones que formen l'equip de biblioteca escolar a l'etapa de secundària presenta 0,5 d'homes i un 2,7 de dones. Ha augmentat la diferència respecte de l'etapa anterior (2015-2016), que presentava una mitjana de 0,9 d'homes i 2,1 de dones. Pel que fa a les edats, es va procurar que la forquilla fos àmplia: dues de les persones estan jubilades i la resta està en actiu, i tenen entre 30 i 62 anys.

A continuació, detallem la llista de persones entrevistades, amb una breu descripció de la seva trajectòria professional i el tipus de relació que manté amb l'àmbit d'estudi; també s'especifica la nomenclatura que se seguirà per citar-la.

- **Anna Blasco** (docent primària), Esp. 1

Diplomada en Educació (especialitat Primària i Ciències, 1978), llicenciada en Geografia i Història (1981), diplomada en Educació Infantil i llicenciada en Documentació (2010), ha treballat de mestra de primària i tècnica docent al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Ha estat responsable dels plans de formació per al professorat al Centre de Recursos Pedagògics de Sarrià - Sant Gervasi i és autora de diverses publicacions sobre alfabetització informacional, entre les quals destaca *Competència informacional: del currículum a l'aula* (Blasco & Durban, 2011).

- **Marta Cava** (bibliotecària escolar secundària), Esp. 2

Diplomada en Biblioteconomia i Documentació (2012), ha treballat com a bibliotecària escolar a l'INS Mediterrània i a l'INS Premià de Mar. A més, ha estat formadora de voluntariat del programa Lecxit de la Fundació Jaume Bofill, assessora de biblioteques escolars a Montornès del Vallès i ha fet xerrades i activitats de formació sobre organització i dinamització de biblioteques escolars, promoció lectora i competències informacionals.

- **Carlos Ortiz** (bibliotecari escolar secundària), Esp. 3

Diplomat en Biblioteconomia i Documentació (2009), exerceix de bibliotecari escolar des del 2009 en centres de secundària. S'ha especialitzat a dissenyar serveis bibliotecaris per a centres educatius, donant importància a la competència informacional i la promoció de la literatura juvenil a través de l'ús de tecnologies digitals, la ludificació i els jocs cooperatius i col·laboratius.

- **Cristina Novoa** (docent primària), Esp. 4

Diplomada en Professorat d'EGB (1978), especialitat en filologia castellana, francès i gallec, ha treballat durant 41 anys en l'àmbit de l'ensenyament públic; els primers 24 els dedicà a la docència en centres de Galícia. La seva vida professional ha estat vinculada a la lectura i les biblioteques escolars. Va coordinar, des de la seva creació el 2003 fins al moment de la seva jubilació el desembre de 2020, l'Assessoria de Biblioteques Escolars de la Conselleria d'Educació de la Xunta de Galícia. Va formar part de diversos grups de treball del Consell de Cooperació Bibliotecària, que van donar lloc a diverses publicacions d'interès per a aquesta temàtica: *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* (MEC, 2011); *Prospectiva 2020. Las diez áreas que más van a cambiar en nuestras bibliotecas en los próximos años* (Consell de Cooperació Bibliotecària, 2013) i *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas*. Grup de Treball sobre Alfabetització Informacional. Consell de Cooperació Bibliotecària (MECD, 2016).

- **Felicidad Campal** (bibliotecària), Esp. 5

Diplomada i llicenciada en Biblioteconomia i Documentació (1991 i 1996). Va coordinar, des de la seva creació el 2001, el Grup de Treball sobre Alfabetització Informacional fins a la seva reconversió el 2017 en el Grup de Treball «Banc de recursos» ALFIN/AMI del Consell de Cooperació Bibliotecària. Sota la seva coordinació, el Grup de Treball ALFIN va produir documents molt rellevants en l'àmbit, com l'informe *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas* (2015), citat en diverses ocasions en la present investigació. És formadora d'ALFIN en biblioteques públiques i ha publicat diversos articles sobre aquest tema.

- **Inés Miret** (consultora), Esp. 6

Llicenciada en Psicologia (1984) i fundadora de Neturity, empresa especialitzada en projectes digitals al voltant del món del llibre, la lectura i les biblioteques, i creadora de Laboratorio Emilia, xarxa iberoamericana per a la formació de mediadors de lectura, amb el suport d'especialistes procedents de quinze països. Ha estat consultora internacional per a organismes com l'Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (OEI) i el Centre Regional per al Foment del Llibre a Amèrica Llatina i el Carib (CERLALC), i ha col·laborat en el disseny de polítiques de lectura i biblioteques de diversos països. En la seva línia de recerca sobre cultura escrita, biblioteques i societat en xarxa, ha dirigit nou estudis entre 2005 i 2021 (entre altres: estudi diagnòstic, estudi de bones pràctiques, projecte d'autoavaluació, estudi evolutiu, trajectòries de les polítiques públiques). *Bibliotecas escolares «entre comillas», Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes? o Huellas de un viaje* són alguns dels treballs publicats en aquest tema sota la seva direcció. Ha dirigit més de cinquanta projectes de promoció de la lectura en col·laboració amb governs, organismes internacionals, empreses i organitzacions de la societat civil. Ha promogut, entre altres projectes, Letras al límite, de la Fundación Montemadrid, Lab Bibliotecas, de l'Instituto Cervantes, i Leer Iberoamérica Lee, del Laboratorio Emilia, que és l'entitat que dirigeix actualment.

- **Mònica Baró** (docent universitat i bibliotecària), Esp. 7

Llicenciada en Història (Història de l'Art) (1981), diplomada en Biblioteconomia (1983) i doctora en Documentació (2005), ha treballat en l'àmbit de la biblioteca escolar i de la biblioteca pública. Des de 1983 és professora a la Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals de la Universitat de Barcelona. És coordinadora del màster interuniversitari de Biblioteca Escolar i Promoció de la Lectura (UAB-UB). S'ha especialitzat en biblioteques escolars, alfabetització informacional i promoció de la lectura, i ha dut a terme diversos estudis sobre la situació de les biblioteques escolars a Catalunya (1988 i 1995) i a Espanya (1996, 2005, 2010 i 2013).

- **Rosa Piquín** (docent primària i secundària), Esp. 8

Llicenciada en Filosofia i Lletres (1981), diplomada en Logopèdia (1989) i diplomada en Educació Musical (1994), ha exercit la docència en centres educatius de primària i secundària, on coordina i col·labora amb la biblioteca escolar. Docent de Didàctica de la Llengua i la Literatura a la Facultat de Formació del Professorat i Educació de la Universitat d'Oviedo. Va guanyar el Premi Nacional de Biblioteques Escolares el 2005 pel projecte «En nuestra biblioteca escolar empleamos Proyectos Documentales Integrados para leer, investigar y desarrollar habilidades de información». Coordinadora de la secció de biblioteques escolars al pla Crecer Leyendo de la Conselleria de Cultura del Principat d'Astúries. Autora de nombroses publicacions, articles i ponències relacionats amb l'alfabetització mediàtica i informacional, així com sobre biblioteques escolars i animació a la lectura.

- **Teresa Mañà** (docent universitat i bibliotecària), Esp. 9

Llicenciada en Filologia Catalana (1976), diplomada en Biblioteconomia i Documentació (1983) i doctora en Documentació (2005). Des del 1993 fins al 2020 ha estat professora de la Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals de la Universitat de Barcelona i directora de BESCOLAR. Grup de recerca de biblioteques educatives, reconegut per la Generalitat de Catalunya (SGR_1479_2009-2014). La seva docència s'ha centrat en biblioteques escolars, sobre les quals ha publicat nombroses investigacions i materials conjuntament amb Mònica Baró i Inés Miret.

El guió estructurat de preguntes va ser el següent:

- La biblioteca escolar pot contribuir a millorar l'AMI de la comunitat educativa a l'etapa de secundària? Com?
- Quines condicions s'han de complir perquè un programa d'AMI des de la biblioteca escolar de secundària tingui una incidència real?
- Què pot oferir la biblioteca que no es pugui oferir a l'aula? Per què oferir la formació en competència mediàtica i informacional des de la biblioteca i no des de l'aula?
- En quins aspectes de l'AMI creus que cal incidir més tenint en compte les pràctiques informacionals dels adolescents avui en dia?
- A quins reptes s'enfronta la biblioteca escolar l'any 2023 pel que fa al seu paper formatiu?

Les entrevistes, d'entre una i dues hores de durada, van ser dutes a terme en línia o de manera presencial al lloc de treball de l'entrevistat, adaptant-se a les seves preferències; es van fer entre el maig de 2023 i el desembre de 2023. La investigadora es va posar en contacte prèviament per correu electrònic i se'ls va fer arribar, per una banda, el guió de preguntes i, per l'altra, el model

d'autorització necessari en el cas de tractament de dades personals.¹ Les entrevistes van ser fetes en català o en castellà, en funció de la llengua materna dels informants. Pel que fa a la recollida de dades, van ser enregistrades en àudio i es van prendre notes de camp. Les entrevistes van ser transcrits de forma natural i no literal, ja que, com que eren individuals i tenint en compte els objectius, resultava més adient de cara a la comprensió i codificació del contingut.²

2.1.2. Docents

Per a l'estudi s'ha considerat interessant entrevistar els tutors de tercer d'ESO, que tutoritzen i avaluen el treball de síntesi, i la coordinadora del nivell, per aportar una visió global del perfil diana dels responsables directes de la formació en competència mediàtica i informacional en l'educació secundària obligatòria i el coneixement sobre les habilitats i necessitats informatives de l'alumnat i pròpies en aquest nivell educatiu. També s'ha entrevistat el coordinador pedagògic del centre, amb l'objectiu de conèixer millor la relació entre el projecte educatiu del centre i el tema d'estudi. Per tant, la tria dels informants inclou tot el professorat implicat, exceptuant un dels tutors, que va rebutjar participar-hi. En total, de quatre tutors de tercer d'ESO van participar-hi tres, a banda del coordinador pedagògic i la coordinadora de curs.

Els criteris a l'hora de formular les preguntes han estat els mateixos que els emprats en les entrevistes a persones expertes, però les preguntes han variat, ja que els objectius eren diferents. En aquest cas, tot i presentar alguna coincidència, han estat relacionades amb el treball de síntesi que tutoritzen o coordinen, i amb la seva pròpia experiència en les pràctiques, habilitats i necessitats informatives de l'alumnat, amb la seva percepció sobre quin ha de ser el paper de la biblioteca escolar en la formació de l'alumnat pel que fa a l'alfabetització informacional:

- Com es treballa la cerca d'informació en el treball de síntesi?
- Com es treballa el tractament de la informació en el treball de síntesi?
- Com es treballa la comunicació de la informació en el treball de síntesi?
- Quines mancances i necessitats detectes que té l'alumnat en la cerca, tractament i comunicació de la informació?
- En quins aspectes creus que pot ajudar més la biblioteca a l'hora de fer el treball de síntesi?

Les entrevistes es van dur a terme durant el curs 2023-24 i el lloc de les entrevistes, totes presencials, va ser la biblioteca escolar del centre, ja que garantia intimitat, un ambient tranquil i sense interrupcions, a diferència dels diferents departaments o les aules. (Els docents de secundària no solen tenir despatx propi, sinó compartit als diferents departaments als quals pertanyen.) Les entrevistes van ser fetes en català, ja que era la llengua familiar de tots els informants. De la mateixa

¹ Vegeu l'Annex IV. *Models d'autorització.*

² Vegeu les transcripcions de les entrevistes a l'Annex I. *Transcripció de les entrevistes a especialistes.*

forma que les entrevistes a especialistes, se'n va gravar l'àudio i es van prendre notes. Es va contactar amb els docents primer per correu electrònic i, posteriorment, de forma presencial, se'ls van facilitar el model d'autorització i els temes de conversa. Es van deixar uns dies de marge perquè els informants poguessin llegir amb calma el document i tinguessin prou temps per formular preguntes i fer aclariments abans de signar-lo.

En el cas del professorat entrevistat s'ha preferit mantenir-ne l'anonimat per dos motius: el primer és garantir la llibertat d'expressió, especialment en el cas de ser crítics amb el sistema educatiu, i el segon és la manca de continuïtat al centre per part d'alguns dels entrevistats. Com en el cas de les entrevistes als especialistes, es poden consultar les transcripcions a l'*Annex II. Transcripció de les entrevistes a docents*.

2.2. Grup focal amb alumnat

Interpel·lar els adolescents i conèixer en profunditat les seves pràctiques informacionals es fa imprescindible per als objectius d'aquesta recerca. Es va optar pel grup focal com a tècnica d'investigació, com a mètode qualitatiu, pel seu potencial a l'hora de comprendre les seves pràctiques informacionals. El grup focal és una tècnica que sol ser utilitzada per conèixer els motius d'un fet i per obtenir diversitat de punts de vista sobre un mateix tema (Bryman, 2012). De la mateixa forma que ho fan les entrevistes, metodològicament no està pas orientat cap al mesurament, sinó a la comprensió de conductes, actituds, experiències, emocions i percepcions. A diferència de les entrevistes individuals, centrades en una sola persona, els grups focals fan emergir una pluralitat de perspectives que sorgeix de la interacció col·lectiva (Archenti et al., 2007) mitjançant el diàleg. En paraules de Bryman (2012, p. 504), «ofereix a l'investigador l'oportunitat d'estudiar les maneres en què els individus col·lectivament donen sentit a un fenomen i construir significats al seu voltant».

Es troben divergències a l'hora de definir els grups focals i els grups de discussió. Segons Valles (1997), autors com Canales i Peinado (1995) o Martínez Reyes (2012) consideren que tots dos termes són sinònims, ja que no hi ha diferències significatives a l'hora de portar-los a la pràctica, tot i que probablement el terme més usat és *grup focal*. Bryman (2012), en canvi, referencia arguments de diversos autors que estableixen clares diferències:

- El grup focal emfasitza un tema concret i hi profunditza més, mentre que les entrevistes poden abastar temes més amplis.
- De vegades, les entrevistes grupals tenen la finalitat d'estalviar recursos humans i econòmics, substituint les entrevistes individuals; no és pas la finalitat del grup focal.
- L'investigador vol conèixer com els informants parlen d'un tema no només com a individus, sinó les interaccions que es donen entre ells.

També hi ha una extensa discussió terminològica i conceptual a la bibliografia científica al voltant de les diferències, similituds, enfocaments, metodologies i objectius entre grups de discussió i grups focals; n'apuntarem només els dos principals corrents sociològics. Per una banda, hi ha l'escola europea, liderada per l'Escola Crítica de Madrid i amb Jesús Ibáñez al capdavant, la qual va establir les bases del grup de discussió. Per altra banda, hi ha el corrent nord-americà, hereu de la línia encetada per Robert Merton, considerat el defensor principal del grup focal (Infesta Domínguez et al., 2012). Graciela Infesta Domínguez, Adriana Vicente i Iara Cohen reflexionen al voltant d'aquesta qüestió (Infesta Domínguez et al., 2012, p. 235):

Son varios los autores (Russi Alzaga, 1998; Callejo 2001, entre otros) que focalizan las diferencias existentes entre las dos corrientes descritas en torno del grado de interacción que se busque lograr entre los participantes y, en consecuencia, el grado de directividad que ejerza el moderador del grupo. Así, en tanto en la visión europea, el grupo de discusión tiende a la apertura y la interacción entre los participantes (y, por ende, el moderador interviene muy poco en la discusión que se genera entre aquellos), en la visión norteamericana, el grupo focal es un derivado de la entrevista grupal (acentuándose así la interacción entre el moderador y los participantes, controlando el primero la participación de los últimos y hasta se les puede llegar a pedir que contesten las preguntas sin mediar diálogo ni interacción). Incluso, algunos autores como Morgan (1988, en: Callejo:2001) definen al grupo focal como una entrevista en grupo.

En el present treball s'ha optat per la denominació *grup focal (focus group)* seguint els criteris d'Archenti, Marradi i Piovanni (2007) i Martínez Reyes (2012), en considerar que es distingeix de les entrevistes grupals (Bryman, 2012); les interaccions entre els entrevistats són tant o més rellevants que les aportacions de cadascú perquè els participants es completen, s'esperonen i mostren disparitat de criteri.

El grup focal es caracteritza per la presència simultània de diverses persones entrevistades, un disseny i estructura pautats per garantir la qualitat de la informació i el control del temps i, alhora, una baixa estructuració dels continguts de la informació, que només són orientats i flueixen lliurement perquè els informants no es desviïn del tema a estudiar. Es tracta d'un procés dissenyat curosament, malgrat que les dades es produeixen de forma espontània en les diferents dinàmiques d'interacció grupal, amb la finalitat de construir significat social a partir de la comunicació amb els entrevistats i entre ells (Archenti et al., 2007). Powell, Single i Loyd (1996) el defineixen com un grup de persones seleccionades per comentar i discutir un tema des de l'experiència personal. Autors com Rodas i Pacheco (2020) han elaborat un detallat marc de referència per a la implementació de grups focals, amb una curiosa revisió bibliogràfica descriptiva sobre la matèria.

El grup focal amb adolescents pot plantejar alguns problemes metodològics, com apunten alguns investigadors: la principal limitació són les possibles resistències d'aquest perfil a ser observat (Callejo & Gutiérrez, 2013). Les dificultats de l'observació empírica dels adolescents com a grup social són significatives perquè, com indiquen Callejo i Gutiérrez (2013, p. 858), citant Foucault, Bordieu o Ibáñez, «Una observación que, a la vez, es comunicación y es poder (Foucault, 1999; Bourdieu et al., 1976; Ibáñez, 1979), que genera una situación de desigualdad entre observador y

observado, y que encontrará en el adolescente resistencias». En aquesta recerca es va informar per escrit als tutors legals i als informants que la informació que proporcionessin seria confidencial i que en cap cas es traslladaria a les seves famílies o professors, garantint l'anonimat, però sí que es va constatar que molt possiblement els informants sentien una certa distància respecte de la investigadora, una adulta que forma part de la seva institució educativa. Precisament per aquest motiu, es va triar, dins dels mètodes qualitatius, el grup focal en lloc de l'entrevista individual: per disminuir aquesta barrera i que els informants se sentissin més segurs en tant que pertanyien a un grup, que no estaven sols davant la figura adulta. Es va dur a terme durant el curs 2023-2024 i va comptar amb un observador expert en aquesta metodologia i extern al centre educatiu, el doctor Juanjo Boté (Universitat de Barcelona). Tot i que el paper de la investigadora com a moderadora és discutible, una moderació externa hauria topat amb més silencis per part dels adolescents, que poden ser reticents a compartir les seves experiències amb una persona que no coneixen. Per tal de no conduir les respostes cap a les hipòtesis de la investigadora, es va procurar en tot moment no intervenir més enllà de la formulació de les preguntes. La funció de l'observador va ser precisament la d'oferir un punt de vista addicional i neutral. El contrast entre les notes de l'observador i les de la investigadora va permetre l'extracció de dades útils per a la investigació, com per exemple l'actitud de les persones que no intervenien en els moments en els quals la investigadora estava atenta a les persones que parlaven.

Com indiquen Callejo i Gutiérrez (2013), els investigadors que treballen amb adolescents saben que obtenir respostes honestes i fiables pot ser tot un repte. Sovint, els joves responen amb silencis, indiferència o mirades còmplices entre ells, com si es compartís un secret davant de l'adult que els entrevista. Aquesta experiència compartida, tot i que no es coneixen, crea un vincle entre ells. El silenci com a estratègia defensiva pot ser derivat de la pressió del grup, un aspecte important quan es parla d'usuaris adolescents (Acocella, 2012). Algunes d'aquestes actituds van tenir lloc al grup focal, especialment el silenci: dels nou informants, un no va intervenir en cap moment i un altre va fer intervencions escasses, amb relació als altres informants. Aquestes inevitables resistències, però, possiblement es van veure reduïdes tenint en compte que coneixien prèviament i de forma superficial la investigadora i moderadora del grup focal, bibliotecària del centre educatiu dels informants.

Es van tenir presents els punts que Merton, Fiske i Kendal (1990) i Redmon i Curtis (2009) consideren bàsics al grup focal:

- Les preguntes del guió han de ser rellevants per al tema investigat.
- S'ha de recollir informació específica.
- S'ha de promoure la interacció entre els informants.
- Cal prendre nota dels contextos personals.
- Cal crear un ambient que propiciï que surtin a la llum diferents perspectives.

Hi ha diverses concepcions del guió de preguntes adequat per al focus grup, com s'indica a la revisió de Rodas i Pacheco (2020). Morgan (1997) indica que l'entrevista ha de ser estructurada i el nombre de preguntes de quatre a cinc; en canvi, Krueger i Casey (2002) recomanen un guió més obert i fer al voltant de sis preguntes per un temps d'una hora, opinió que comparteixen Aigner (2002) i confirma Krueger (2006). Redmond i Curtis (2009) opinen que l'estructura del guió depèn del tipus d'entrevista a fer. Ara bé, aquestes recomanacions són per a informants adults; en el cas dels adolescents, a causa del nombre d'informants, els seus caràcters —amb persones més tímides que d'altres—, el tema d'estudi —poc conegut de manera conscient pels informants— i els possibles silencis o respostes breus descrits per Callejo i Gutiérrez (2013), és prudent elaborar un guió flexible amb més preguntes de les recomanades i, en funció del desenvolupament de la sessió, prioritzar unes preguntes o altres.

Es va dur a terme una selecció intencional de deu informants. En la majoria dels estudis, el valor recomanat és d'entre quatre i dotze persones (Merriam & Tisdell, 2016; Krueger, 1998). Rodas i Pacheco (2012) indiquen que hi ha diverses postures pel que fa al nombre d'informants, en funció del tipus d'investigació i l'entorn, però conclouen que la mitjana se situa entre sis i deu persones. Es va preveure que algun participant no assistís al centre educatiu el dia del grup focal i, per aquest motiu, es va assegurar un nombre mínim necessari de sis persones i un màxim de deu.

A fi de respectar la privadesa de les dades personals, com l'expedient acadèmic dels menors d'edat, la tria dels informants la va fer el professorat. Com és lògic en les mostres de conveniència, no probabilístiques i no aleatòries —que s'adaptin a uns criteris—, es pot córrer el risc que sigui parcial i no representativa; es va intentar reduir la parcialitat de la mostra, demanant a cada tutor del grup classe (cinc grups) que triessin dos estudiants (un noi i una noia) amb qualificacions variades, però dins de la mitjana; no se cercava alumnat amb qualificacions per sobre de la mitjana o per sota, ja que els seus hàbits informacionals podrien estar més determinats per factors familiars i socioeconòmics. De les persones triades (10), una va rebutjar participar-hi el mateix dia de la realització, acollint-se al seu dret de retirar-se en qualsevol moment de l'estudi (com se li havia explicat en el full d'autorització); per aquest motiu, el grup d'informants va quedar conformat per nou persones (cinc nois i quatre noies). El grau de familiaritat entre els informants era superficial, ja que pertanyien a diferents grups classe. Segons alguns investigadors, una condició per als grups focals és que els informants no es coneguin entre si (Archenti et al., 2007), però és una condició difícilment assumible si parlem d'una investigació feta en un centre educatiu concret, que és una comunitat tancada.

Pel que fa a la composició específica del grup d'informants, es van codificar i es va especificar el gènere. Tot i estar previstos dona, home i no binari, en aquest cas, com es pot veure a la taula 2, tots els informants s'identifiquen com a homes o dones. Pel que fa a l'edat, tots els informants se situen entre els 14 i 15 anys, i són nascuts a Catalunya.

Taula 2. Gènere dels informants.

Informant	Gènere (H, D, NB)
Informant 1	Dona
Informant 2	Dona
Informant 3	Home
Informant 4	Home
Informant 5	Dona
Informant 6	Home
Informant 7	Home
Informant 8	Dona
Informant 9	Home

Font: elaboració pròpia.

A diferència de les entrevistes, que plantegen un nombre inicial d'entre cinc i sis preguntes, en el grup focal es va plantejar un guió d'onze preguntes centrals i dues de tancament. En aquest sentit, es planteja una estructura amb un inici introductori i un bloc de preguntes centrals i unes preguntes de tancament. Les preguntes centrals estan articulades a partir de les tres grans fases de l'alfabetització informacional descrites per Blasco i Durban (2011), tot i que, com s'aprecia en la transcripció, també es van incloure molts aspectes relacionats amb l'alfabetització mediàtica. Algunes preguntes inclouen exemples per donar peu a identificar pràctiques:

1. Introducció

Agraïment, breu explicació de l'objectiu del grup focal i presentacions

2. Preguntes centrals

2.1. Hàbits i coneixements relacionats amb la cerca d'informació i les fonts:

- En quins webs cerqueu informació per fer els treballs escolars?
- Us heu trobat que us ha costat trobar la info que necessiteu a Internet? Perquè no la trobeu exacta o no és el que busqueu, no l'enteneu... Per quins motius us ha costat?

- Com feu la cerca a Google? Poseu la frase sencera, tal com la penseu? Utilitzeu eines de Google per refinar o ajustar la cerca, com els suggeriments de preguntes o les eines que surten (imatges, vídeos, etc.)? Feu més d'una cerca provant paraules diferents?
- Què feu quan no trobeu el que necessiteu a Internet? A qui li ho pregunteu? A professors, a la vostra família, a companys...
- Algú us ha ensenyat a buscar informació? Qui? Escola, família, companys...
- Feu servir ChatGPT o altres eines d'intel·ligència artificial per cercar informació?

2.2. Hàbits i coneixements relacionats amb el tractament de la informació:

- Què us fa triar un resultat de Google? I descartar-lo?
- Feu una comparació de resultats quan feu una mateixa cerca per comprovar si el que us surt a la primera cerca és igual o diferent? Això canvia si és un treball en grup o individual?

2.3. Hàbits i coneixements relacionats amb la comunicació de la informació:

- Indiqueu en algun lloc d'on heu tret la informació si l'heu copiat o adaptat, però no és vostra? Indiqueu d'on surten les imatges que utilitzeu?
- Penseu que és important posar d'on heu tret la informació?
- Quins programes utilitzeu per fer les presentacions?

3. Preguntes de tancament

- Penseu que la biblioteca escolar us podria ajudar a aprendre coses sobre l'ús de la informació, per exemple on i com buscar-la millor, útils per fer treballs?
- Voleu afegir alguna cosa?

El grup focal es va fer de forma presencial a la biblioteca del centre educatiu; tot i que alguns autors mencionen que és factible fer-lo en línia (McDermott, 2013), d'altres indiquen que cal fer-lo en format presencial (Nyumba et al., 2018). En el cas del nostre grup focal, era interessant observar les interaccions entre els informants.

La llengua emprada va ser majoritàriament el català, tot i que es van introduir algunes expressions en castellà per part dels informants, ja que, tot i ser el català la llengua vehicular al centre educatiu i no tenir problemes de parla i comprensió, alguns d'ells tenen el castellà com a llengua familiar.

El grup focal es va gravar en àudio i tant la moderadora com l'observador van prendre notes; alguns autors mencionen la dificultat que pot presentar la transcripció de les dades (Dörnyei, 2007), ja que en alguns moments pot ser difícil identificar qui parla, i alguns autors recomanen la gravació en

vídeo. En aquest cas, es va considerar que tant per a les famílies i tutors legals, com per als mateixos informants, era menys intrusiu gravar només l'àudio; per superar la dificultat de la transcripció, va resultar de gran ajuda la numeració dels informants, les notes de la moderadora i l'observador, i el fet que la moderadora coneixia els alumnes i les seves veus per poder distingir-los.

En el cas del grup focal la durada va ser exactament de 50 minuts, que era el temps del qual disposaven els informants en l'horari lectiu.

Pel que fa als aspectes ètics, en el cas del grup focal es van recollir dos models d'autorització: un model de consentiment informat a les famílies o tutors legals dels menors i un model d'assentiment informat per als informants, redactat amb un llenguatge més comprensible i evitant tecnicismes, però que preveïés tots els aspectes que s'inclouen en el model de consentiment per a les famílies.³ La transcripció, a diferència de la que es va fer de les entrevistes a especialistes i docents, va ser literal, ja que es va considerar interessant recollir amb la màxima fidelitat possible les expressions pròpies i naturals dels adolescents.

2.3. Els treballs de síntesi

Com s'ha comentat prèviament, en aquest treball no s'aplica una metodologia mixta (*mixed methods*), ja que no inclou metodologies quantitatives. En els primers estadis d'aquesta investigació es va preveure aquesta possibilitat, ja que l'enfocament de part de la recerca hauria estat diametralment oposada a la part qualitativa, tot i que la complementaria, ja que es basa en mètodes deductius i no inductius. Com indica Bryman (2012), la recerca quantitativa en les ciències socials no es pot resumir com una mera quantificació d'aspectes socials, com permet intuir el fet de distingir-se en les seves posicions ontològiques i epistemològiques en relació amb la investigació qualitativa.

La idea inicial era recollir la totalitat dels treballs de síntesi elaborats pels diferents grups d'alumnes dels quatre grups classe de tercer d'ESO i establir una sèrie d'indicadors per determinar les característiques que representaven. L'objectiu era detectar punts forts i febles, i dissenyar unes recomanacions adaptades a les seves pràctiques a partir d'una rúbrica, que es complementaria amb les dades obtingudes a partir dels mètodes qualitius.

Finalment, es va optar per no incloure aquest enfocament quantitatiu, per dos motius: el primer és que la mostra no era prou àmplia, ja que només es van poder recollir 15 treballs —una part dels treballs no van poder ser facilitats pels seus professors a la investigadora— elaborats per grups més amplis del que és habitual, de fins a sis persones. Tenint en compte el nombre d'alumnes per nivell

³ Vegeu l'Annex IV. Models d'autorització.

(110) s'esperava obtenir el total dels treballs, amb una mostra d'entre 27 i 28 treballs, elaborats per grups de 4 persones. Així doncs, les dades estadístiques recollides no haurien estat prou sòlides ni significatives, ja que gairebé no sobrepassava la meitat dels treballs duts a terme (entre el 53,5 % i el 55,5 %). El segon motiu és que no era possible avaluar alguns aspectes a partir de l'anàlisi dels treballs, com la comunicació oral relacionada amb la comunicació de la informació (presentacions) o els processos de cerca seguits.

Ara bé, sí que es va considerar interessant aprofitar aquesta petita mostra dels 15 treballs obtinguts, que ha servit per contrastar amb els resultats del grup focal i veure si hi havia gaires diferències entre el que comentaven i els aspectes observables en els treballs, especialment pel que fa a aspectes relacionats amb la cerca d'informació, com les fonts emprades, i a la comunicació de la informació, com la presència de bibliografia.

2.4. Anàlisi de les dades

Per dissenyar la metodologia de l'anàlisi de les dades i la seva codificació, ens hem centrat en dues lectures fonamentals de referents en la matèria: *Social Research Methods* (Bryman, 2012) i *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution* (Mayring, 2014).

Una de les principals dificultats que presenta l'anàlisi qualitativa és que les dades que s'han obtingut prèviament a les entrevistes i al grup focal esdevenen un gran corpus de material textual no estructurat que no és fàcil d'analitzar; una altra dificultat afegida és que no es disposa de normes d'anàlisi tan clares àmpliament acceptades com les presents a l'anàlisi quantitativa (Bryman, 2012). En l'anàlisi qualitativa de dades hi ha dues aproximacions principals: l'anàlisi inductiva i la teoria fonamentada (entre altres, com indica Bryman, 2012, citant R. Williams, 1976, i Hycner, 1985).

Ambdues aproximacions apliquen un raonament inductiu i no deductiu; és a dir, es parteix de l'observació i les troballes per elaborar la teoria, i no a la inversa, tot i que els processos inductius també incorporen uns elements deductius mínims (Bryman, 2012). En el cas del nostre estudi, tot i generar dades interessants i útils en el context concret on es desenvolupa, no es pretén elaborar una base teòrica significativa extrapolable a qualsevol context, com de vegades succeeix en estudis de naturalesa inductiva (Bryman, 2012). De fet, en el cas d'aquesta recerca es pot afirmar que hem aplicat un enfocament inductiu, ja que l'aproximació inductiva té com a propòsit principal que les troballes sorgeixin dels temes freqüents, dominants i significatius inherents de les dades sense processar (Thomas, 2006), per bé que seria agosarat afirmar que hem emprat la teoria fonamentada o l'anàlisi inductiva de manera taxativa, ja que s'han aplicat estratègies i eines d'ambdós enfocaments (Bryman, 2012).

A tall de resum, per dur a terme l'anàlisi i la codificació posterior s'han aplicat les estratègies següents (Mayring, 2014; Bryman, 2012, Charmaz, 2006):

- S'ha partit de preguntes d'investigació prèvies.
- En lloc d'aplicar un procés de codificació oberta, axial o selectiva, s'ha preferit aplicar la codificació definida per Charmaz (2006): inicial i selectiva o centrada; el grau de codificació inicial és molt detallat i obert, per després emfasitzar els codis més comuns a la codificació selectiva o centrada. La codificació ha estat clarament inductiva, sense partir de codis ja preestablerts, a diferència de la codificació deductiva, i s'han anat creant a partir de l'anàlisi de les dades obtingudes.
- S'ha aplicat un mètode comparatiu constant a partir de la codificació, de cara a detectar patrons, similituds i diferències.
- A les entrevistes amb especialistes s'ha cercat la saturació d'informació, tot i que a la teoria fonamentada determinar el grau de saturació de la informació pot esdevenir poc clar, segons indiquen alguns autors (Bryman, 2012). En canvi, no ha estat el cas a les entrevistes a docents ni al grup focal, perquè no s'adeia tant als objectius específics, a les característiques i enfocament de la recerca acció ni a les possibilitats reals de la investigació, amb limitacions pel que fa als recursos humans.

La codificació es va dur a terme amb el programari Atlas-TI (v. 23). S'han emprat dos tipus de codificació per a la transcripció. Per una banda, en el cas de les entrevistes, s'ha emprat un protocol selectiu, seleccionant aquell contingut rellevant per a la investigació i ometent elements que no són necessaris per a la interpretació de les dades, com fórmules introductòries o fragments que s'allunyaven molt del tema a analitzar (Mayring, 2014). Per altra banda, al grup focal s'ha emprat el protocol *pure verbatim*, transcrivint tot el contingut gravat paraula per paraula, incloent-hi expressions, barbarismes, riures o silencis (Mayring, 2014).

Tot i haver aplicat una codificació inductiva i oberta (especialment en el cas del grup focal), els continguts i codis es poden classificar en els temes i subtemes que es mostren a la taula 3, derivats dels diferents guions de preguntes:

Taula 3. Temes i subtemes en funció dels diferents perfils d'informant.

Temes i subtemes de l'anàlisi qualitativa de les entrevistes a especialistes

Temes	Subtemes
Biblioteca escolar i AMI	Paper formatiu de la biblioteca escolar

	Condicions per desenvolupar programes d'AMI
	Reptes de la biblioteca escolar
Adolescents i AMI	Necessitats dels adolescents pel que fa a l'AMI
	Pràctiques informacionals dels adolescents

Temes i subtemes de l'anàlisi qualitativa de les entrevistes a docents

Temes	Subtemes
AMI i treball de síntesi (TS)	Cerca d'informació al TS
	Tractament de la informació al TS
	Comunicació de la informació al TS
Adolescents i AMI	Necessitats dels adolescents pel que fa a l'AMI
	Pràctiques informacionals dels adolescents
Paper formatiu de la biblioteca escolar	Formació de la biblioteca escolar en relació amb el TS

Temes i subtemes de l'anàlisi qualitativa del grup focal

Temes	Subtemes
AMI i treball de síntesi (TS)	Cerca d'informació al TS
	Tractament de la informació al TS
	Comunicació de la informació al TS

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

	Pràctiques informacionals de l'alumnat
Paper formatiu de la biblioteca escolar	Percepció del paper formatiu de la biblioteca escolar

Font: elaboració pròpia.

Ara bé, de forma espontània al llarg de les entrevistes i del grup focal han sorgit altres subtemes, que han estat inclosos en la codificació, l'anàlisi i els resultats. És a dir, en alguns casos els codis coincidien amb temes i subtemes, però majoritàriament anaven sorgint al llarg de l'anàlisi, presentaven un grau d'especificitat més elevat i no sempre encaixaven en cap subtema.

3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

3.1. La biblioteca escolar a secundària

En aquest apartat, en primer lloc, es revisen els principals documents legals i textos de referència que afecten les biblioteques escolars, seguint una classificació per abast geogràfic: lleis, decrets, manifestos, directrius i estàndards, així com alguns documents de referència elaborats per administracions i entitats de l'àmbit de les biblioteques escolars i l'educació. A l'apartat 3.1.4.1. *Evolució: de la formació d'usuaris a l'AMI* s'aprofundeix en diversos d'aquests documents i es posa el focus en aquelles seccions que tracten específicament l'AMI. Pel que fa als documents de caràcter legal, cal destacar que, per una banda, les biblioteques escolars apareixen mencionades a les lleis que regulen l'educació, i per l'altra, a les lleis que regulen les biblioteques. En el cas dels marcs europeu, espanyol i català es revisa el marc legal dels últims anys, ja que és necessari conèixer l'evolució que ha seguit per comprendre el context actual. En segon lloc, es revisa panoràmicament la situació de les biblioteques escolars de secundària, tant en l'àmbit estatal com en l'autonòmic. En aquest últim apartat, s'exposen l'organització i l'estructura de xarxa a Catalunya, es descriuen els perfils professionals que atenen les biblioteques i la seva formació, i s'analitzen els principals indicadors i les dades estadístiques relacionades amb l'AMI. Per acabar, s'explica la funció formativa de les biblioteques escolars, i es destaca la seva evolució, el seu paper segons el marc normatiu i l'impacte en l'aprenentatge.

3.1.1. Legislació i textos de referència

En l'àmbit europeu, no existeixen lleis específiques sobre biblioteques escolars, però sí que trobem publicades recomanacions sobre polítiques de legislació de biblioteques: la *Recommendation CM/REC(2023)3 of the Committee of Ministers to Member States on Library Legislation and Policy in Europe* (2023), publicada pel Comitè de Direcció de Cultura, Patrimoni i Paisatge i l'Oficina Europea d'Associacions de Biblioteques, Informació i Documentació. Aquest document és una revisió de la versió publicada l'any 2000 i traduïda al castellà per la Federació Espanyola de Societats d'Arxivística, Biblioteconomia, Documentació i Museística (FESABID)⁴ amb el títol *Directrices del Consejo de Europa y EBLIDA sobre legislación y política bibliotecaria*.

És un document que, segons indica la FESABID, ha tingut una gran influència en la formulació de polítiques i legislació de les biblioteques als estats membres de la Unió Europea. Les biblioteques escolars es mencionen de forma general: s'indica la necessitat de proporcionar estructures

⁴ La traducció al castellà del document està disponible a https://www.fesabid.org/wp-content/uploads/Directrices_Consejo_Europa_EBLIDA_legislacion_-bibliotecaria.pdf.

organitzatives per a tots els nivells del sector bibliotecari —incloent-hi les biblioteques escolars—, es defineixen les seves funcions, deures i responsabilitats, i se cita com a document professional a tenir en compte el Manifest IFLA/UNESCO de la biblioteca escolar (Federació Internacional d'Associacions i Institucions Bibliotecàries [IFLA, per les seves sigles en anglès], 2021).

En l'àmbit espanyol, diferents lleis educatives consecutives han fet referència específica a les biblioteques escolars. La primera llei educativa que va fer menció de la biblioteca escolar va ser la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació i es defineix com un element clau per al foment de la lectura:

A més, els nostres alumnes se situen per sota de la mitjana de la Unió Europea en els seus coneixements de matèries instrumentals com les matemàtiques i les ciències, fonamentals en una realitat social i econòmica en la qual la dimensió científicotecnològica del coneixement és primordial. Així mateix, presenten greus deficiències d'expressió oral i escrita que estan relacionades amb la falta d'hàbit de lectura, que ha de ser potenciat amb la millora de l'ús i el funcionament de les biblioteques escolars.

Posteriorment, l'any 2003, a través del Reial decret 1537/2003 pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixin ensenyaments escolars de règim general, s'indica com han de ser aquests espais de biblioteca escolar, i es fan distincions entre els centres d'educació obligatòria (primària i secundària) i els que imparteixen batxillerat (també hi ha un apartat que menciona els centres on s'imparteix formació professional, però és de caràcter més genèric). El Decret esmenta de forma molt concreta, en els articles 13, 17, 18 i 19, la superfície mínima destinada a la biblioteca escolar (45 m² per a primària, 60 m² per a secundària, 75 m² per a batxillerat i 90 m² per a centres on s'imparteix primària i secundària) i de forma general pel que fa als fons i equipaments: «que contribueixi a complir els objectius curriculars del centre i que disposi de fons bibliogràfics i de dotació d'equips informàtics suficients per agilitzar-ne la gestió i el foment de la lectura en els alumnes». També en aquest decret es perfila més la missió de la biblioteca escolar, es deixa de vincular-la exclusivament al foment de lectura i palesa la seva contribució a assolir els objectius curriculars:

L'any 2006 entra en vigor la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE). És una referència essencial, ja que, per primera vegada, una llei general d'educació dedica un article sencer a les biblioteques escolars, fent la seva presència obligatòria als centres educatius, responsabilitzant les administracions educatives del seu desenvolupament i esmentant explícitament que aquestes contribueixen a fomentar la lectura i l'accés a la informació. L'article 113 diu textualment:

Article 113. Biblioteques escolars.

1. Els centres d'ensenyament han de disposar d'una biblioteca escolar.
2. Les administracions educatives han de completar la dotació de les biblioteques dels centres públics de manera progressiva. Amb aquesta finalitat han d'elaborar un pla que permeti assolir aquest objectiu dins del període d'implantació d'aquesta llei.

3. Les biblioteques escolars han de contribuir a fomentar la lectura i que l'alumne accedeixi a la informació i a altres recursos per a l'aprenentatge de les altres àrees i matèries i es pugui formar en l'ús crític d'aquests recursos. Igualment, han de contribuir a fer efectiu el que disposen els articles 19.3 i 26.2 d'aquesta Llei.
4. L'organització de les biblioteques escolars ha de permetre que funcionin com un espai obert a la comunitat educativa dels centres respectius.
5. Els centres poden arribar a acords amb els municipis respectius, per a l'ús de biblioteques municipals amb les finalitats que preveu aquest article.

En les lleis educatives successives (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020) aquest article no queda derogat, i per tant es manté vigent. La promulgació d'aquesta Llei es va traduir en una inversió econòmica continuada que s'inicià en aquest període, amb un import total de 79 milions d'euros (al qual s'han d'afegir les aportacions de les administracions autonòmiques), que es mantingué fins al 2011. En aquest període, també es van crear estructures de coordinació interterritorials i documents de referència, entre altres accions (Miret & Baró, 2017). Els efectes d'aquesta inversió van ser difosos en informes i estudis d'àmbit nacional, com per exemple *Las bibliotecas escolares en España: Dinámicas 2005-2011* (Miret et al., 2013).

L'any següent, el 2007, la Llei 10/2007, de 22 de juny, de la lectura, del llibre i de les biblioteques en fa referència al seu preàmbul, en el qual es recorda l'obligatorietat de la biblioteca escolar als centres educatius i la garantia d'accés a la informació que aquesta representa:

Els resultats dels estudis recents sobre biblioteques escolars han contribuït a una conscienciació sobre la necessitat de reforçar els hàbits lectors a l'escola, per a la qual cosa es requereixen recursos materials i humans, i un plantejament adequat de les funcions que en l'ensenyament poden i han de complir aquest tipus de biblioteques. Des de l'àmbit normatiu s'ha fet un pas d'extraordinària rellevància: per primera vegada, la Llei orgànica d'educació, a l'article 113, recull l'obligació que en qualsevol centre escolar públic hi hagi una biblioteca escolar, recordant que aquesta ha de contribuir a fomentar la lectura i que l'alumnat accedeixi a la informació en totes les àrees de l'aprenentatge com a dinàmica imprescindible per participar en la societat del coneixement.

A banda, a l'article 3. *Promoció de la lectura* també es disposa que l'Administració ha de donar suport a la creació i manteniment de les biblioteques escolars:

3. Les biblioteques, molt especialment les públiques, les escolars i les universitàries, tenen un paper insubstituïble en el desenvolupament, manteniment i millora dels hàbits de lectura, en la mesura que garanteixen, en condicions d'igualtat d'oportunitats, l'accés de tots els ciutadans al pensament i la cultura. A aquest efecte el Govern ha de donar suport i incentivar l'obertura de les biblioteques escolars a la comunitat de ciutadans del seu entorn, i la seva incorporació a les noves tecnologies. Per fer-ho ha de promoure per a això acords amb les administracions autonòmiques i locals corresponents.

La llei educativa actual, Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE), a banda de mantenir vigent l'article 113 i l'obligatorietat de biblioteca escolar als centres educatius, adquireix concreció amb dos decrets. Per una banda, el Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'educació primària, menciona en vuit ocasions l'ús de la biblioteca

escolar, però només amb relació al currículum de Llengua Castellana i Literatura. Per altra banda, al Reial decret 217/2022, de 29 de març, pel qual s'estableix l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'educació secundària obligatòria, compta amb set mencions a la biblioteca escolar i associa l'ús de la biblioteca a les assignatures Llengua Castellana i Literatura i Llengua Estrangera (tot i que aquesta menció a Llengua Estrangera apareix al BOE, no consta a Educagob, el portal del sistema educatiu espanyol del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports⁵, en el qual es defineix el currículum educatiu). Per tant, l'exclusiva associació de la biblioteca amb la lectura i l'escriptura es manté, tot i que és descrita al Decret com «un espai creatiu d'aprenentatge i com a centre neuràlgic de recursos, formació i coordinació» i com a «espai cultural, d'indagació i d'aprenentatge». Curiosament, al currículum de primària, a diferència del de secundària, sí que hi ha una menció associada específicament a l'AMI: «Alfabetització mediàtica i informacional: estratègies elementals per a la cerca guiada d'informació. Comunicació de la informació. Reconeixement d'autoria. Ús guiat de la biblioteca, així com recursos digitals de l'aula». Aquesta visió, que definiríem com a tradicionalista centrant la seva funció en el llibre i la lectura (Pérez López, 1997), en contraposició al model sistèmic, amb una concepció més centrada en la informació, denota que, tot i els intents de potenciar aquesta visió transversal de la biblioteca (per exemple, sí que apareix mencionada amb relació a les alfabetitzacions múltiples al portal web de la Subdirecció General de Cooperació Territorial i Innovació Educativa), aquesta no es tradueix a la legislació vigent. Ara bé, fa anys que existeixen publicacions a l'àmbit espanyol que ofereixen propostes per relacionar concretament la biblioteca escolar i el conjunt de les competències bàsiques de manera integrada i transversal, especialment les competències informacionals (Ramírez, 2009; Pascual, 2008; Osoro, 2006; Piquín, 2020; Camacho, 2009; Miret et al., 2011; Novoa; Sampedro, 2012; Novoa, 2020).

Paral·lelament, les comunitats autònomes presenten, de forma força desigual, lleis autonòmiques en matèria d'educació i biblioteques. Es destaca la Llei 5/2012, de 15 de juny, de biblioteques de Galícia, amb un decret específic, el 105/2014, que disposa de forma obligatòria que els centres educatius de secundària:

Elaborin els seus projectes lectors de centre, amb la finalitat d'articular les actuacions de tot el professorat destinades al foment de la lectura, de l'escriptura i de les habilitats en l'ús, en el tractament i en la producció de la informació, en suport de l'adquisició de les competències clau. Entre els requisits d'aquests projectes lectors contemplen l'existència d'una biblioteca escolar convenientment atesa.

Aquest Decret és acompanyat d'ordres anuals, la més actual, i divuitena, és l'Ordre d'11 de maig de 2022 per la qual es convoca el Pla de millora de biblioteques escolars a centres públics no universitaris de titularitat d'aquesta conselleria per al curs 2022/23, que defineix, justifica i dona suport de diverses formes a la creació i desenvolupament de les biblioteques escolars, amb una important dotació pressupostària, i es compta amb una articulació quadriennal, el Pla LIA de

⁵ Disponible a <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos.html>.

biblioteques escolars per a la lectura, la informació i l'aprenentatge. També es destaca la Llei 4/2011, de 7 de març, d'educació d'Extremadura que, a més d'establir l'obligatorietat de tenir biblioteca escolar als centres educatius i plans de lectura, escriptura i accés a la informació, afegeix «aquests plans integraran la biblioteca escolar com a espai generador d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, per a això haurà de comptar amb els recursos adequats». D'aquesta Llei, se'n derivà l'Ordre de 21 de juny de 2018 per la qual es regula la Xarxa de Biblioteques Escolars d'Extremadura, que, tot i no ser tan específica com la de Galícia, garanteix un seguit de beneficis per als centres adscrits a la xarxa, com dotacions econòmiques, reconeixement de crèdits pel professorat, assessorament i suport per part de l'Administració, entre altres.

A Catalunya es mencionen les biblioteques escolars en dues lleis: Ordre de 21 de juny de 2018 per la qual es regula la Xarxa de Biblioteques Escolars d'Extremadura. Tot i que l'actual Llei educativa (LOMLOE, 2020) fa la funció de situar el grau i nivell de les competències educatives, per una banda, l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (2006) i, per l'altra, la Llei d'educació de Catalunya, determinen que, encara que el Govern de Catalunya representa l'autoritat educativa al territori català, les competències educatives no són exclusives del tot, sinó que algunes són compartides amb l'Estat.

La Llei d'educació de Catalunya, de la mateixa forma que ho fa la llei espanyola, especifica a l'article 88 l'obligatorietat de tenir biblioteca escolar, la seva integració al currículum educatiu per part dels centres educatius i la responsabilitat de l'administració pública catalana en la dotació de recursos i en la integració al Sistema de Lectura Pública:

Article 88. Biblioteca escolar

1. Tots els centres educatius han de disposar d'una biblioteca escolar, com a espai d'accés a la informació i font de recursos informatius en qualsevol suport a l'abast dels alumnes, del professorat i de la comunitat educativa.
2. El projecte educatiu de cada centre ha de tenir en compte que la biblioteca escolar és un entorn d'aprenentatge que s'integra en els recursos del centre per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les diverses àrees curriculars, i especialment de l'hàbit lector. A aquest efecte, l'Administració educativa ha de proveir els centres públics dels recursos adequats.
3. El Govern ha de fixar mecanismes de col·laboració de les biblioteques escolars amb el sistema de lectura pública.

Tanmateix, al Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, a l'article 14 (Concrecions del currículum i mesures organitzatives associades), la biblioteca escolar és definida com una «variable»; el seu ús pot estar sotmès a l'adopció de «mesures organitzatives i de gestió específiques» a l'hora de garantir l'assoliment de les competències bàsiques i les específiques dels diferents nivells educatius:

Article 14

Concrecions del currículum i mesures organitzatives associades

1. La concreció dels currículums dels diferents ensenyaments a què fa referència l'article 5.1.c) té la finalitat prioritària de garantir l'assoliment de les competències bàsiques i les específiques de cada currículum, així com la

consecució de l'excel·lència en un context d'equitat, i pot comportar la incorporació d'objectius addicionals i l'adopció de mesures organitzatives i de gestió específiques.

2. Les mesures esmentades a l'apartat anterior poden afectar variables com l'ús del temps i dels espais, l'agrupament de l'alumnat i els criteris d'assignació de docència al professorat, l'ús dels recursos didàctics, la utilització de la biblioteca escolar i la formació del professorat i d'acord amb el que determinin els decrets d'ordenació curricular aplicables, la distribució de les àrees i matèries per cicles o cursos.

És a dir, en funció del Projecte educatiu de centre (PEC) particular de cada centre, s'extreu que, a la pràctica, cada centre educatiu pot decidir si l'impulsa o no, fet que entra en una clara contradicció amb les lleis educatives, tant la catalana com l'espanyola.

En el Decret vigent actualment, el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, que inclou la primària i la secundària, s'hi distingeixen dos apartats a l'educació secundària: les competències transversals i les competències específiques de les matèries pròpies del currículum educatiu de la secundària obligatòria. El currículum de secundària és organitzat per matèries, a diferència del de primària, organitzat per àrees de coneixement, i consta de dos cicles: el primer cicle (primer i segon d'ESO) i el segon cicle (tercer i quart d'ESO). A les competències transversals (ciutadana, digital, emprenedora i aprendre a aprendre) no es fa cap menció de la biblioteca escolar, però sí que apareix a les matèries del currículum relacionades amb llengua i literatura (Aranès i Literatura a l'Aran, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Catalana i Literatura i Llengua Estrangera). En aquestes àrees es parla de la biblioteca escolar com a espai idoni per assolir una de les competències específiques, la competència específica 6, que fa referència a la cerca, selecció i contrast de la informació. És interessant observar com es preveu la biblioteca escolar com a «entorn ideal» per assolir aquesta competència i que s'associï la biblioteca no només a la cerca, sinó també a la comunicació de la informació; ara bé, no deixa de ser una recomanació (que no consta als criteris d'avaluació) i sembla que es refereixi més a l'ús de l'espai que no pas a una funció formativa:

S'ha de procurar que l'alumnat, individualment o de forma cooperativa, consulti fonts d'informació variades en contextos socials o acadèmics per a la realització de treballs o projectes d'investigació, sigui sobre temes del currículum o sobre aspectes importants de l'actualitat social, científica o cultural. Aquests processos d'investigació han de tendir a l'abordatge progressivament autònom de la seva planificació i del respecte a les convencions establertes en la presentació de les produccions pròpies amb què es divulga el coneixement adquirit: organització en epígrafs; procediments de cita, notes, bibliografia i bibliografia web; combinació ajustada de diferents codis comunicatius en els missatges multimodals, etc. És imprescindible també el desenvolupament de la creativitat i l'adequació al context en la difusió del seu nou aprenentatge. La biblioteca escolar, entesa com un espai creatiu d'aprenentatge, serà l'entorn ideal per a l'assoliment d'aquesta competència.

Als criteris d'avaluació de la mateixa competència específica es menciona altre cop el terme *biblioteca*, tot i que ja no es parla pas de la biblioteca escolar o del centre, sinó de *biblioteques*, en genèric:

6.1 Aplicar estratègies de cerca d'informació (localització, selecció i contrast), en diferents fonts, incloses les digitals, calibrant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura, sobre temes d'interès acadèmic, personal, ecològic i social, de forma progressivament autònoma, a la xarxa i a les biblioteques, valorant críticament el resultat de la cerca.

Dins de les mateixes matèries de llengua i literatura es torna a fer referència a la biblioteca escolar, aquest cop associada a l'educació literària i amb una petita diferència entre el primer i el segon cicle. En el primer cicle s'esmenta la «Selecció d'obres variades que incloguin autores i autors de manera orientada a partir de l'exploració guiada de la biblioteca escolar i pública disponible», i en el segon cicle aquesta exploració és autònoma: «Selecció, de manera progressivament autònoma, d'obres variades que incloguin autores i autors a partir de la utilització autònoma de la biblioteca escolar i pública disponible».

En aquest cas, s'indica que caldria emprar les dues tipologies de biblioteca, tant l'escolar com la pública, sense prioritzar-ne cap de les dues. Cal recordar que en municipis de menys de 5.000 habitants i en virtut de la Llei de biblioteques i el Mapa de la lectura pública, es preveu disposar de serveis de biblioteca pública mòbil (bibliobús) i, per tant, la biblioteca escolar de vegades n'assumeix les funcions amb el suport municipal.

De totes aquestes mencions de la biblioteca escolar en el currículum de secundària, se n'extreuen principalment dues conclusions. En primer lloc, pel baix nombre de mencions, la poca rellevància que presenta la biblioteca escolar al currículum educatiu —ja que són les mateixes en totes les àrees de llengües i literatura— i, en segon lloc, l'associació exclusiva, amb una visió tradicionalista, de la biblioteca a la llengua i la literatura, la qual dificulta una visió transversal i sistèmica, perquè no consta a les altres àrees o en un nivell jeràrquic superior que les abasti totes. Ara bé, s'aprecia un avenç amb relació al currículum del decret anterior, el derogat Decret 187/2015, del 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, en el qual apareixia esmentada a l'annex 3, en què es detalla el currículum, però només comptava amb una breu menció més genèrica, associada també a les matèries de llengües i literatures, dins de la dimensió «Comprensió lectora»: ⁶ «Té importància l'ús continuat de la biblioteca i de la mediateca, amb mitjans tecnològics i de comunicació».

Finalment, pel que fa al personal responsable de la biblioteca escolar, a la llei educativa es pot trobar també la Resolució ENS/1128/2016, de 26 d'abril, dels perfils professionals dels llocs de treball específics en centres educatius públics dependents del Departament d'Ensenyament i el procediment de capacitació professional per ocupar-los, que especifica, entre set perfils professionals, el perfil «Lectura i biblioteca escolar». La Resolució indica, per una banda, la descripció del lloc de treball i les seves funcions i, per l'altra, els requisits necessaris per ocupar el

⁶ Per una banda, les dimensions deixen de tenir vigència en el nou currículum, i, per tant, no són esmentades en el present treball. Per altra banda, és curiós l'ús simultani dels termes *biblioteca* i *mediateca*, quan són sinònims.

lloc. Es torna a fer palesa la visió tradicionalista de la biblioteca escolar i la seva associació exclusiva amb la lectura, sense mencionar en cap moment la formació dels usuaris en competències relacionades amb l'ús de la informació:

2. Descripció del lloc de treball docent específic amb perfil professional

2.1 Missió.

Consolidar l'enfocament didàctic de la lectura com a eix transversal del currículum en el centre educatiu i coordinar l'ús de la biblioteca, d'acord amb el projecte educatiu de centre.

2.2. Funcions docents específiques del lloc de treball.

- Impartir docència fent ús d'estratègies didàctiques que potenciïn la lectura com a instrument d'aprenentatge.
- Vetllar per la coherència metodològica en l'aprenentatge inicial de la lectura (educació infantil i cicle inicial de primària).
- Impulsar i coordinar el Pla de lectura de centre (PLEC).
- Assessorar el professorat en la selecció de materials i en les estratègies didàctiques que afavoreixin l'aprenentatge a través de la lectura.
- Coordinar la biblioteca escolar, i promoure activitats que fomentin el gust per la lectura.

Pel que fa a les lleis de biblioteques que afecten el Departament de Cultura, a la Llei 4/1993, de 18 de març, del sistema bibliotecari de Catalunya, que regula el Sistema Bibliotecari de Catalunya, es fan diverses mencions a les biblioteques escolars. En primer lloc, a l'article 5 queda palesa la seva inclusió al Sistema, com a «biblioteques de centres d'ensenyament no universitari»:

El Sistema Bibliotecari de Catalunya és el conjunt organitzat de serveis bibliotecaris existents a Catalunya. Integren el Sistema Bibliotecari de Catalunya:

- a) La biblioteca nacional de Catalunya.
- b) El Sistema de Lectura Pública de Catalunya.
- c) Les biblioteques universitàries, les biblioteques de centres d'ensenyament no universitari i les biblioteques especialitzades.

En segon lloc, a l'article 23.2 s'indica la possibilitat de la integració de les biblioteques escolars al Sistema de Lectura Pública (les biblioteques públiques):

Excepcionalment, si les necessitats del Sistema de Lectura Pública ho requereixen, i amb la conformitat prèvia del titular, hi poden ésser integrades les biblioteques dels centres d'ensenyament no universitari. Si el titular és la Generalitat, cal l'informe favorable previ del Departament d'Ensenyament.

En tercer lloc, a l'article 38.2 s'esmenten les funcions de les comissions de lectura pública, entre les quals se cita:

- d) Coordinar l'actuació de les biblioteques públiques i escolars.

En quart lloc, l'article 44 està dedicat íntegrament a les biblioteques escolars: s'indiquen les seves funcions, l'obligatorietat de disposar d'una biblioteca escolar als centres educatius en col·laboració amb el Sistema de Lectura Pública i l'especificació de la necessitat d'un reglament per fixar-les:

Biblioteques dels centres d'ensenyament no universitari

- 1 Les biblioteques dels centres d'ensenyament no universitari proporcionen el material necessari per al compliment de llurs funcions pedagògiques, faciliten l'accés a la cultura, eduquen l'alumne en la utilització de llurs fons i li permeten de complementar i ampliar la seva formació i el seu lleure.
- 2 En els centres d'ensenyament no universitari s'ha d'establir una biblioteca escolar, com a part integrant de l'ensenyament i en col·laboració amb el Sistema de Lectura Pública.
- 3 Les normes específiques sobre l'organització, l'activitat i el finançament de les biblioteques dels centres públics d'ensenyament no universitari han d'ésser fixades per reglament.

En conclusió, tot i que s'esmenten les biblioteques escolars i les seves funcions, de la mateixa forma que a la llei educativa, esdevenen mencions genèriques que no estableixen una base legal prou concreta que marqui uns requisits mínims per al seu bon funcionament, aspecte que ja indicaven Baró i Comalat l'any 1996 (Baró & Comalat, 1996). És a dir, tot i disposar d'unes directrius i uns estàndards clars, les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya*, que especifiquen aspectes com els equipaments, els espais, la col·lecció o el personal, aquesta concreció no queda reflectida a les lleis que regeixen les biblioteques escolars. El fet que les biblioteques escolars constin en dues lleis que afecten diferents departaments (Educació i Cultura) també implica que un factor clau per al seu bon funcionament i ordenació és la coordinació entre ambdós.

Pel que fa a textos de caràcter no legal, hi ha diversos documents guia o de referència en l'àmbit internacional i europeu, com manifestos i directrius. Un dels primers manifestos va ser *Guidelines for Planning and Organization of School Library Media Centers* (Carroll i Beilke, 1979), publicat per la UNESCO i l'IFLA l'any 1979, en el qual es defensava la biblioteca escolar (llavors també anomenada *mediateca*) com a element essencial per a una educació efectiva d'infants i joves.

Vint anys més tard, a partir d'aquest document, s'elabora i es publica la versió provisional del que es podria considerar el manifest més influent, més rellevant i el que més evolució ha tingut en el temps: *IFLA/UNESCO School Library Manifesto: the School Library in Teaching and Learning for All*, elaborat de manera conjunta per l'IFLA i la UNESCO. L'any 2000 es publica la versió definitiva del manifest, que va comptar amb una traducció al castellà de la mateixa IFLA: *Manifiesto de la biblioteca escolar UNESCO/IFLA*. En ambdues versions del manifest l'IFLA/UNESCO —la provisional i la definitiva—, s'ubica la biblioteca escolar en el context de l'educació i l'aprenentatge per a tothom, i es proclama que les biblioteques escolars són un recurs essencial per a l'èxit en la societat actual basada en la informació i el coneixement, espais d'aprenentatge i creativitat que proporcionen als estudiants l'accés a la informació i les idees que necessiten per aprendre i créixer en un món globalitzat. Al nostre país es va difondre a través d'entitats i revistes especialitzades, com *Educación y Biblioteca*⁷, o el Grup de Biblioteques Escolars del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-

⁷ La primera traducció provisional de la revista *Educación y Biblioteca* està disponible a: <https://gredos.usal.es/handle/10366/115440?show=full>

Documentalistes de Catalunya (COBDC), que en va fer una traducció al català: *Manifest de la biblioteca escolar* (2000).

L'any 2021 es publica una revisió d'aquest manifest, però en aquesta ocasió no és signat per la UNESCO, i només hi consta l'IFLA com a única institució autora: *IFLA School Library Manifesto*. Tot i això, es menciona que dona suport a l'objectiu de desenvolupament sostenible 4 de la UNESCO: «Garantir la inclusió i una educació de qualitat equitativa i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom».

L'any 2002 la Secció de Biblioteques Escolars de l'IFLA publica un document en la commemoració del seu 25è aniversari, *The School Library: Today and Tomorrow*, que, tot i no es pot considerar un manifest, es considera rellevant perquè fa un compendi d'articles sobre la biblioteca escolar escrits per especialistes, en el qual es defensa les biblioteques escolars com a elements centrals en el currículum i essencials per a l'èxit d'una escola i els èxits individuals dels alumnes.

A partir del *Manifest de la biblioteca escolar IFLA/UNESCO* (2000), l'any 2002 IFLA/UNESCO va publicar *The IFLA/UNESCO School Library Guidelines*, que va ser traduïda al català i publicada pel COBDC l'any 2005 com a *Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar*.

Aquestes *Directrius* de l'any 2002 van ser revisades per l'IFLA l'any 2015, que les va publicar sota el títol *IFLA School Library Guidelines*. Aquesta segona edició va comptar amb la seva versió en castellà publicada el mateix any per l'IFLA, *Directrices de la IFLA para la Biblioteca Escolar*, i amb una versió en català, *Directrius IFLA per a la biblioteca escolar: segona edició revisada*, editada l'any 2018 pel COBDC amb la col·laboració dels departaments d'Ensenyament i de Cultura de la Generalitat de Catalunya.

A tall de resum, es pot afirmar que les pautes i guies internacionals han destacat els aspectes més rellevants de les biblioteques escolars, mostrant prou concreció al voltant de l'AMI i amb una adaptació correcta al llarg del temps a través de noves actualitzacions, en paral·lel als canvis tecnològics, el desenvolupament en la societat de la informació i els nous paradigmes educatius. Ara bé, en els últims anys s'han produït avenços en alguns àmbits que afecten l'AMI, com ara la intel·ligència artificial, que encara no queden reflectits en els documents normatius, tot i ser emprats per alumnat i professorat.

En l'àmbit estatal, es destaquen dos documents per a les biblioteques escolars. En primer lloc, el *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*, publicat l'any 2011 per la Comissió Tècnica de Cooperació en Biblioteques Escolars (Ministeri d'Educació), que va comptar amb la coordinació d'Ana Isabel Bernal Macaya, Casildo Macías Pereira i Cristina Novoa Fernández (a qui s'entrevista en aquesta investigació). La publicació detalla aspectes essencials, com el model de biblioteca, i ofereix orientacions molt concretes sobre les característiques necessàries per impulsar una

biblioteca escolar de qualitat pel que fa a espais, col·lecció, personal, avaluació o xarxes de col·laboració. En resum, ofereix un marc de referència complet en l'àmbit nacional per concebre, gestionar i impulsar les biblioteques escolars.

En segon lloc, es destaquen les conclusions de l'estudi a gran escala *Las bibliotecas escolares en España: Dinámicas 2005-2011* (Miret et al., 2013), citat anteriorment, coeditat pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esports i la Fundació Germán Sánchez Ruipérez. Les conclusions indiquen que existeix una millora en diversos punts (com la integració curricular i l'existència de projectes de biblioteca articulats), però que, tot i el suport econòmic per part de les administracions públiques, les bones pràctiques i els projectes de millora no haurien estat possibles sense xarxes de professionals, ja que majoritàriament han estat el suport principal de les iniciatives. L'estudi també menciona un problema endèmic que persisteix avui dia: la manca de recursos humans als centres mateixos (Miret et al., 2013, p. 269):

La evolución ha sido favorable, sobre todo, en la diversificación de las funciones y los usos de la biblioteca (aunque con distintos avances en unos y otros ámbitos), así como en la mejora de buena parte de sus condiciones materiales. Pero el informe pone de relieve, a su vez, el importante déficit en los recursos humanos y, consecuentemente, el impacto de estas deficiencias en indicadores como el horario de apertura y la disponibilidad del servicio para los usuarios.

L'estudi conclou que la inversió econòmica continuada al llarg de set anys està relacionada directament amb la millora de diversos indicadors, però alerten d'un futur inestable a causa de la retirada del pressupost destinat a les biblioteques escolars als pressupostos del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, l'any 2012, per primera vegada en set anys. Coincidint amb l'inici de la crisi econòmica, es dona per acabat el període de bonança i inversió en les biblioteques escolars.

Entitats no governamentals també van publicar recomanacions sobre les biblioteques escolars, com les que apareixen en el monogràfic *Las bibliotecas escolares en España: Análisis y recomendaciones* (2005), editat per la Fundació Germán Sánchez Ruipérez i Idea, i que va comptar amb la direcció i assessorament d'experts en biblioteques escolars, com Álvaro Marchesi, Inés Miret, Mònica Baró, Teresa Mañà, Maria Jesús Illescas i Inmaculada Velloso. En documents com aquest, de fa vint anys, ja s'expressava la preocupació pels resultats PISA 2003, tot relacionant la biblioteca escolar i la formació de l'alumnat en competència lectora, en ús de la informació i en pensament crític.

Sota el paraigua del Ministeri d'Educació, el Consell de Cooperació Bibliotecària i el seu Grup estratègic per a l'estudi de prospectiva sobre la biblioteca en el nou entorn informacional i social l'any 2013 publicà *Prospectiva 2020*, que preveia nombrosos aspectes rellevants sobre les biblioteques escolars. Coordinat per José Pablo Gallo León, va comptar amb la participació de Cristina Novoa com a especialista en biblioteques escolars, entre altres referents. En aquest document s'aborden reptes com les mancances en la inversió pressupostària de les biblioteques escolars o la reivindicació de la figura del bibliotecari escolar. Es proposen solucions i models, entre

els quals es mencionen la biblioteca distribuïda i la funció de suport al currículum. Malauradament, el concepte de biblioteca distribuïda no sempre ha estat ben entès i sovint el que s'ha fet és substituir la biblioteca central per petites col·leccions d'aula, desvinculades entre si, en lloc de disposar d'una biblioteca central, física o no, que coordina i distribueix una selecció raonada del seu fons en diferents ubicacions del centre, on pugui ser més útil o emprada. Es pot afirmar que aquestes perspectives de futur optimistes i necessàries, avui dia no s'han vist assolides, principalment degut a la manca d'inversió. L'excepció la trobaríem en algunes comunitats autònomes, com Galícia, que va assumir l'impuls de les biblioteques escolars de manera ferma i continuada, amb uns resultats excel·lents que l'han posicionat com a model a seguir.

Per acabar, cal citar la creació del lloc web *Leer.es*⁸ per part del Ministeri d'Educació i Formació Professional l'any 2008, portal de recursos educatius adreçat a la comunitat educativa amb els objectius de fomentar la lectura i l'escriptura, i de promoure l'AMI. El lloc web disposa d'un apartat dedicat a les biblioteques escolars, on es poden trobar les Jornades Nacionals de Biblioteques Escolars, i el segell CCB del Consell de Cooperació Bibliotecària, premi de bones pràctiques per a biblioteques de qualsevol tipologia, que compta amb una categoria per a biblioteques escolars. Actualment, aquest segell CCB no disposa de cap dotació econòmica i els centres que l'obtenen reben un diploma acreditatiu, tot i que el mateix Consell de Cooperació Bibliotecària ha proposat per a les edicions següents que els centres guanyadors rebin una dotació econòmica.

L'existència d'un marc legal, de textos de referència, d'organismes específics, de nombroses publicacions i d'exemples de bones pràctiques no ha estat suficient per articular un sistema de biblioteques escolars eficient i d'aplicació sistemàtica en l'àmbit estatal. Ni tan sols les evidències que demostren la relació entre la millora d'indicadors educatius i la inversió econòmica continuada —com es veu clarament en el cas de Galícia, comunitat més avançada de l'Estat pel que fa a biblioteques escolars—, han pogut evitar la manca d'inversió que existeix des del període 2011-2012 (Poveda, 2020; Miret; Baró, 2017). Actualment, l'impuls governamental estatal i autonòmic es vehicula a través de bones pràctiques, però difícilment es poden impulsar polítiques sobre les biblioteques escolars i replicar aquestes bones pràctiques amb uns recursos econòmics insuficients i una manca de model i macroxarxa —la manca d'homogeneïtat en els models també és mencionada a l'estudi *Las bibliotecas escolares en España: Dinámicas 2005-2011*. Sí que es constata que a escala micro, com indicaven la *Prospectiva 2020* i el *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*, s'han mantingut petites xarxes institucionals i no institucionals, però sovint funcionen de manera aïllada, sense una estructura que les aculli i coordini. L'any 2014, García Guerrero ja indicava que «només algunes comunitats havien iniciat processos tímids de generació de xarxes de biblioteques de centres educatius (Extremadura, Galícia, Andalusia...), però sense garanties de sostenibilitat ni continuïtat, i amb oblit d'elements nuclears» (García Guerrero, 2014). Deu anys després, la situació no ha canviat gaire a la resta de comunitats autònomes.

⁸ Disponible a <https://leer.es/>.

En l'àmbit autonòmic, l'any 2013 es publica el document de referència més rellevant en l'àmbit de les biblioteques escolars a Catalunya, les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya*. Aquest document, publicat a Catalunya pel Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics del Departament d'Ensenyament, el van redactar diverses entitats vinculades a les biblioteques escolars: el COBDC, la Gerència de Serveis de Biblioteques de la Diputació de Barcelona, el Grup Bibliomèdia de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, el Grup de Recerca de Biblioteques Escolars de la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona, l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura de la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona, el Programa de biblioteques escolars Puntedu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i el Servei de Biblioteques del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. El document, prenent com a punt de partida les *Directrius IFLA/UNESCO*, esdevé un instrument que facilita uns paràmetres de referència per al desenvolupament i la millora de les biblioteques escolars als centres educatius catalans. Per una banda, les directrius exposen els aspectes fonamentals d'una biblioteca escolar: la missió, les funcions, els espais, la col·lecció, els serveis, el personal, el finançament i l'avaluació. Per altra banda, es detallen uns estàndards mínims per a les biblioteques escolars, amb indicadors mesurables amb relació a la col·lecció, l'espai i les hores de dedicació del personal i en funció de la tipologia de centre, les línies i el nombre d'alumnes. S'hi afegeixen algunes indicacions pel que fa al mobiliari, com les prestatgeries, els punts de consulta i els punts d'accés informàtic. Ara bé, aquestes recomanacions han quedat obsoletes en alguns aspectes, especialment pel que fa a col·lecció (que inclou mencions a suports de baix ús actual, com CD i DVD). Tot i això, s'hi apunten unes condicions que avui dia encara no s'acompleixen de forma general, com la presència de 10-12 ordinadors a les biblioteques dels centres més petits.⁹

Pel que fa al paper de la biblioteca en relació amb l'AMI, les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* ja esmenten en la definició inicial de la biblioteca escolar el paper clau que hi té, ja que es considera «un recurs fonamental per a l'adquisició de les competències bàsiques i el desplegament dels continguts curriculars a totes les àrees i etapes educatives». Quan es parla de la missió que té la biblioteca escolar, es destaca el seu paper formatiu en l'AMI (COBDC et al., 2013, p. 15):

La missió de la biblioteca escolar és facilitar l'accés i difondre els recursos d'informació tot afavorint els processos d'aprenentatge autònom i la creació del coneixement.

Un dels eixos importants de l'educació és fer que els estudiants es formin en habilitats que els permetin localitzar i seleccionar la informació adequada i assolir un pensament crític per resoldre situacions.

Quan s'esmenten les funcions de la biblioteca escolar, es torna a destacar específicament el seu paper formatiu (COBDC et al., 2013, p. 16):

⁹ Vegeu l'apartat 3.1.3.1. *Dades estadístiques*.

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

Facilitar l'adquisició de les competències en l'ús de la informació La biblioteca, conjuntament amb l'àrea tecnològica, i amb l'objectiu d'aprofitar les sinergies del centre educatiu, ha de proporcionar eines i estratègies per fomentar la competència en l'ús de la informació i fer que aquesta competència esdevingui un escenari formatiu a l'abast de l'alumnat i del professorat.

Tot i que a les funcions de la biblioteca es parla de tasca de suport al professorat en la tasca d'educar en les fonts i recursos d'informació (i aquí no sembla, per tant, una funció pròpia), als serveis de suport a l'aprenentatge i al desenvolupament del currículum sí que es menciona de forma concreta i clara la funció formativa de la biblioteca en AMI (COBDC et al., 2013, p. 25):

- Donar suport al professorat, a l'alumnat i a la comunitat educativa, per a l'assistència i l'assessorament en la recerca d'informació per localitzar i obtenir la informació.
- Formar en l'ús de les eines i dels recursos d'informació: obres de referència, catàlegs, internet, fonts d'informació electrònica, web 2.0, etc.

Aquesta tasca torna a ser esmentada quan es tracten les funcions de la persona responsable de la biblioteca, ja que ha de garantir la realització de programacions per a tots els nivells que «facilitin l'adquisició de les competències en informació de l'alumnat en relació amb els programes curriculars» (COBDC et al., 2013, p. 27).

És interessant observar com, tot i que les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* indiquen que especialment a l'etapa de secundària el perfil de responsable de la biblioteca escolar requereix una formació en gestió de la informació i que pot recaure tant en docents com en bibliotecaris, en els centres públics (a diferència dels privats i concertats) els bibliotecaris externs legalment no poden ser contractats pels centres, només per associacions de famílies d'alumnes i, per tant, no poden formar part del claustre, fet que dificulta la integració del personal al centre (COBDC et al., 2013, p. 26):.

El coordinador responsable de la biblioteca haurà de tenir una formació específica sobre publicacions infantils i juvenils i gestió de la informació. Aquest doble requeriment implica que aquesta responsabilitat pugui recaure tant en docents com en bibliotecaris, sempre que tinguin la formació que complementi el seu perfil. En termes generals, es considera que en un centre de primària caldrà prioritzar la formació de caire pedagògic, mentre que, en un centre de secundària, es requerirà un perfil més especialitzat en la gestió de la informació. En aquests darrers centres, tindrà la consideració d'especialista (en aquest cas, en informació i documentació), tal com la tenen els altres professors.

A les mateixes *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* també es destaquen els coneixements sobre AMI que ha de tenir el perfil de bibliotecari escolar, donada la seva tasca formativa (COBDC et al., 2013, p. 27):

Avui, doncs, als coneixements de gestió bibliotecària i al coneixement de llibres infantils i juvenils, i materials curriculars se sumen els derivats del tractament de la informació, és a dir, la competència en l'ús de la informació i la implementació de les TIC, i també d'altres relacionats amb l'educació literària i el foment de la lectura.

El Programa de biblioteques escolars Puntedu també va coordinar la publicació l'any 2016 de *Les biblioteques escolars als centres educatius de secundària*, redactat per Glòria Durban, Marisol Calderón, Isabel Toro, Josefa Sánchez, Cristina Batlle i Isabel Boada. En aquest document es detallen en profunditat aspectes fonamentals en el desenvolupament de les biblioteques escolars de secundària, com les qüestions organitzatives, el model de gestió, la promoció i el foment de la lectura, l'alfabetització informacional, la competència digital i la col·laboració amb l'entorn. Tot i que alguns aspectes, com en els documents mencionats anteriorment, han quedat obsolets pel pas del temps, la majoria segueixen plenament vigents.

Pel que fa a l'AMI (anomenada aquí *alfabetització informacional*, tot i que els continguts inclouen l'alfabetització mediàtica), el document hi dedica un apartat sencer, que inclou la competència digital. Es recomana el model proposat per Blasco i Durban, publicat l'any 2011 i revisat el 2012, al document *Competència informacional: del currículum a l'aula* (Blasco & Durban, 2011). Aquest document, com es revisa de forma més profunda a l'apartat 3.2.3.2. *El model d'AMI autonòmic*, articula la competència informacional en tres grans fases: cerca, tractament i comunicació. Tot i que s'indica que la biblioteca té presència en les tres fases, es destaca que té un paper clau en la primera fase, la cerca d'informació, i en la tercera, la comunicació de la informació. En la primera fase, es mostra un paper múltiple de la biblioteca escolar, del qual destaquem aquells aspectes que tenen a veure amb la funció formativa de la biblioteca escolar (Durban et al., 2016, p. 85):

- Formar usuaris capaços de cercar aquella informació i documents que necessiten, tant en paper com a la xarxa:
 - Ús del catàleg de la biblioteca escolar i de la biblioteca pública
 - Selecció de recursos digitals de qualitat (biblioteca digital)
 - Motors de cerca
 - Tipus de cerca (puntual, senzilla, complexa)
 - Paraules clau
 - Estratègies per navegar
- Ensenyar a planificar una cerca d'informació ajustada a les seves necessitats: què necessito, per què ho necessito, com ho buscaré. Des de la biblioteca i treballant conjuntament amb els departaments, es pot crear una matriu per planificar la cerca i recuperació de la informació.
- Orientar en la lectura crítica de la informació a la xarxa: donar criteris per poder seleccionar informació actual, fiable i que s'ajusti a les seves necessitats.

En la segona fase, la de tractament de la informació, s'indica que, tot i que s'ha de treballar més des de les matèries, la biblioteca pot orientar i proporcionar recursos relacionats amb les eines que poden resultar útils, com per exemple les dissenyades per crear mapes conceptuals o síntesi d'informació.

A la tercera fase, la de comunicació de la informació, es destaca que la biblioteca torna a tenir un paper clau com a orientadora i formadora en l'ús d'eines relacionades amb les tecnologies de l'aprenentatge i la comunicació (TAC), en aspectes relacionats amb les qüestions ètiques i la propietat intel·lectual, i en estratègies relacionades amb la comunicació verbal i no verbal.

Seguidament, s'explica de quina forma la biblioteca escolar pot afavorir la competència digital, però alguns dels ítems que s'esmenten tenen més a veure amb l'AMI. Esdevenen, per tant, una repetició dels citats anteriorment, fet que posa en relleu la confusió terminològica existent i la superposició de continguts quan es parla de competència informacional, mediàtica i digital (Durban et al., 2016, p. 86):

- Potenciar la disposició de materials en diferents formats documentals que facilitin el treball dels alumnes i els donin a conèixer altres recursos informatius actualitzats.
- Fer la màxima difusió dels recursos de la biblioteca entre tota la comunitat educativa, potenciant la familiarització dels docents amb els recursos disponibles al centre i facilitant l'adquisició en consens amb el professorat de cada departament o matèria.
- Col·laborar en el desenvolupament d'un itinerari formatiu en l'ús i coneixement dels recursos i dels serveis de la biblioteca del centre i alhora donar pautes per a l'adquisició d'habilitats en informació.
- Establir col·laboracions amb la biblioteca pública més propera al centre educatiu.
- Participar en la creació d'activitats de recerca d'informació relacionades amb els temes treballats a l'aula que es duguin a terme a la biblioteca o a l'aula d'informàtica.

El document també especifica detalladament de quina forma es pot planificar i seqüenciar el treball en competència informacional i digital, així com diversos exemples d'activitats i accions formatives que es poden dur a terme a la biblioteca escolar de secundària.

Una altra font interessant és el web Formació del Programa de biblioteques escolars¹⁰ (BESCAT, nova denominació pel web del Programa de biblioteques escolars Puntedu) del Departament d'Educació, que ofereix, entre altres temàtiques, recursos formatius en l'àmbit de l'AMI, aglutinats sota el nom «BAMI: Biblioteca escolar i alfabetització mediàtica i informacional».¹¹ Aquests materials formatius, elaborats per Albert Correa, ofereixen les diferents definicions d'ALFIN, AMI i competència digital, i destaquen en diversos moments el paper de la biblioteca escolar com a agent formador (Correa, 2021):

(...) es constata que el pes de la biblioteca en el centre educatiu augmenta i les seves funcions vinculades a la formació prenen un paper protagonista. S'amplia el concepte formació d'usuaris entesa en el sentit més tradicional (familiarització amb l'entorn, presentació dels espais, funcionament dels recursos bàsics de localització d'informació...), que avui s'entén com un procés més profund en relació amb la recerca i el tractament de la informació.

Al marge de la gestió tècnica de la biblioteca i els serveis i activitats associats al foment de la lectura és necessari que el bibliotecari lideri els projectes de formació i innovació educativa en l'àmbit de la gestió i tractament de la informació. Com a expert en aquesta matèria i vinculant-la amb el conjunt de competències i dimensions que es relacionen amb aquest àmbit ha de generar els continguts necessaris per formar a l'alumnat en aquest aspecte.

¹⁰ Disponible a <https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cmd/bib/dir/index>.

¹¹ Disponible a <https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cmd/bib/bami/index>.

Aquest perfil fa que el bibliotecari sigui la persona idònia per planificar, dissenyar, impartir, avaluar i coordinar propostes formatives d'AMI de forma transversal en el centre.

En el document se suggereixen accions formatives per part de la biblioteca escolar, com per exemple formació general d'usuaris, formació en qüestions específiques, tallers, suport al desenvolupament de projectes d'aula, col·laboració en els inicis dels projectes, assessorament i formació en matèria de gestió documental per als docents i per a les famílies.

Per acabar, el Programa de biblioteques escolars del Departament d'Educació ha publicat altres documents de referència sobre biblioteques escolars en general (tant de primària com de secundària), com *La biblioteca escolar i la biblioteca pública: idees per a la col·laboració* (Bundó & Gabarró, 2008); *Esporgar la biblioteca a l'escola i a l'institut: triar i destriar, processos per a una gestió eficient del fons* (Abeyà et al., 2010); *Què, qui, com de la biblioteca: la posada en marxa de la biblioteca en un centre educatiu* (Programa de biblioteques escolars Punedu, 2010); *Mobiliari de referència per a la biblioteca escolar* (Gental et al., 2011), i *Biblioteca escolar 2.0* (Programa de biblioteques escolars Punedu, 2013). Malauradament, tot i les últimes revisions l'any 2018, alguns recursos d'aquests documents han quedat obsolets degut als canvis tecnològics dels últims anys. Per altra banda, exceptuant-ne l'últim, *Biblioteca escolar 2.0* —en el qual es mencionen eines digitals que podrien ajudar a treballar l'AMI, útils però ja desaparegudes—, la resta de documents tampoc fan referència a la biblioteca escolar de secundària ni a l'AMI, per la qual cosa no cal analitzar-les més enllà de la seva menció.

Tot i disposar, com en l'àmbit estatal, de diversos documents amb recomanacions i estratègies, la funció formativa de la biblioteca escolar en AMI a Catalunya és poc habitual en la pràctica, com es comenta a l'apartat 3.1.3. *Les biblioteques escolars de secundària a Catalunya*. Un indicador que ho deixa en evidència és la poca presència de bones pràctiques al respecte, que consten en el segell de bones pràctiques que atorga el BESCAT i que sovint fan més referència a l'ús de dispositius digitals que no pas a la formació en competència mediàtica i informacional.

3.1.2. Les biblioteques escolars de secundària a Espanya

En aquest apartat només es mencionarà la situació actual de les biblioteques escolars en els àmbits estatal i autonòmic. La situació a Europa és molt variable en funció del país i el seu estudi —tot i que aportaria dades rellevants a efectes comparatius— queda fora de l'abast d'aquesta investigació. En canvi, el marc estatal permet observar la situació de les biblioteques escolars sota la mateixa llei educativa estatal que les acull, tot i haver-hi algunes competències transferides a les comunitats autònomes.

A Espanya es compta amb una font de dades públiques que permet fer el seguiment de l'evolució de les biblioteques escolars, tant a escala estatal com autonòmica: *Estadística de biblioteques*

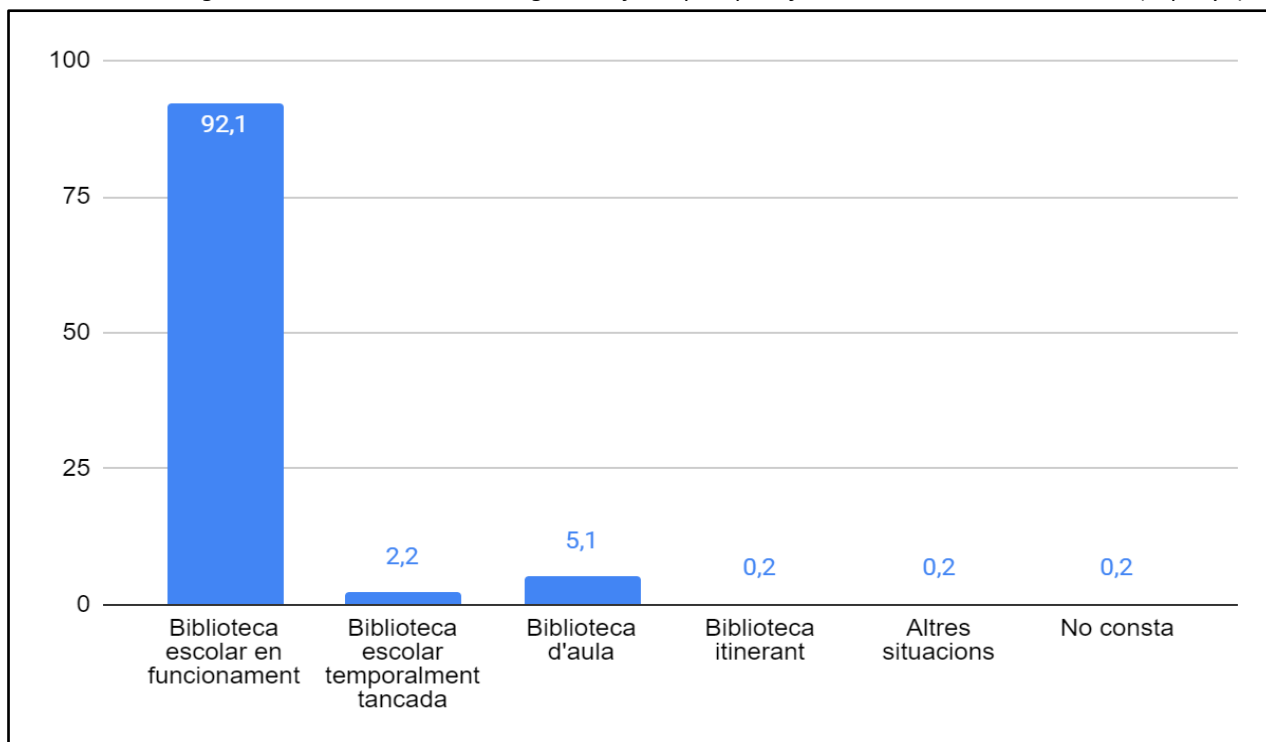
escolares, elaborada per la Subdirecció General d'Estadística i Estudis del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports en cooperació amb els serveis estadístics de les conselleries o departaments d'Educació de les comunitats autònomes i amb la col·laboració de la Comissió Tècnica de Biblioteques Escolars. Aquesta publicació es va fer per primer cop el curs 2010-2011 i té un caràcter quinquennal; es compta actualment amb tres edicions: curs 2010-2011, 2015-2016 i 2019-2020. Es preveuen indicadors relacionats amb els espais i els equipaments, les activitats, els serveis, les col·leccions, els recursos econòmics i els recursos humans. En l'última edició les dades van ser obtingudes poc abans de la pandèmia global de la covid-19 i, per tant, encara no permeten apreciar l'impacte que va tenir en les biblioteques escolars.

Pel que fa a les dades sobre biblioteques escolars de secundària, cal esmentar que les dades estadístiques inclouen centres que imparteixen alhora educació tant primària com secundària, fet que podria desvirtuar l'observació de l'àmbit exclusiu de la secundària. Per aquest motiu, només es comentaran les dades que pertanyen a la categoria «Centres d'ESO i/o Batxillerat i/o FP», que és la que més s'acosta al perfil estudiat en el present treball. S'exclouen de l'estadística els centres educatius que imparteixen només el primer cicle de secundària i s'inclouen dades desagregades de totes les comunitats autònomes excepte del País Basc, que no participa en l'estadística.

Un primer cop d'ull a les dades permet apreciar que la gran majoria dels centres de secundària a Espanya disposen de biblioteca escolar central (92,2 %). Si ho comparem amb les dades corresponents al període anterior, fins i tot hi ha un lleuger augment percentual dels centres educatius de secundària amb presència de biblioteca escolar en funcionament, que passa del 89,9 % al 92,2 % actual.

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

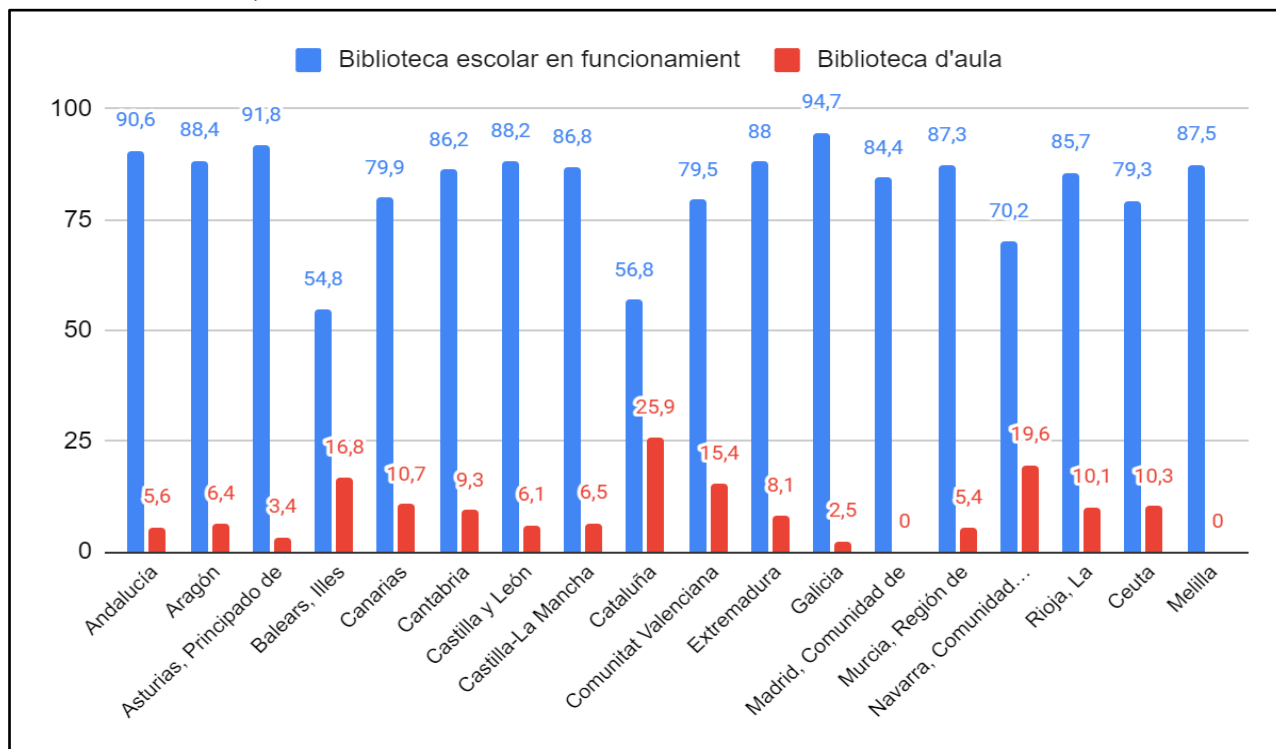
Gràfic 1. Percentatge de centres de secundària segons mitjà emprat per oferir servei de biblioteca escolar (Espanya).



Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'*Estadística de biblioteques escolars* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2020).

L'eina de consulta permet veure les biblioteques escolars pel nivell educatiu del centre en l'àmbit estatal, per tant —com s'aprecia al gràfic 1—, és possible saber quants centres de secundària tenen biblioteca escolar. Ara bé, no és possible consultar les dades per comunitat autònoma: quan es fa la consulta per comunitat autònoma, la variable «nivell educatiu» no està disponible; només es pot saber el percentatge de biblioteques escolars de cada comunitat, però sense distingir entre primària i secundària. En resum: no es pot saber el percentatge de centres de secundària que disposen de biblioteca escolar per comunitats autònomes. Així doncs, les dades següents es refereixen al total de biblioteques escolars, tant de centres de primària com de secundària:

Gràfic 2. Percentatge de centres de primària i secundària segons mitjà emprat per oferir servei de biblioteca escolar (per comunitats autònomes).



Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'Estadística de bibliotecas escolares (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2020).

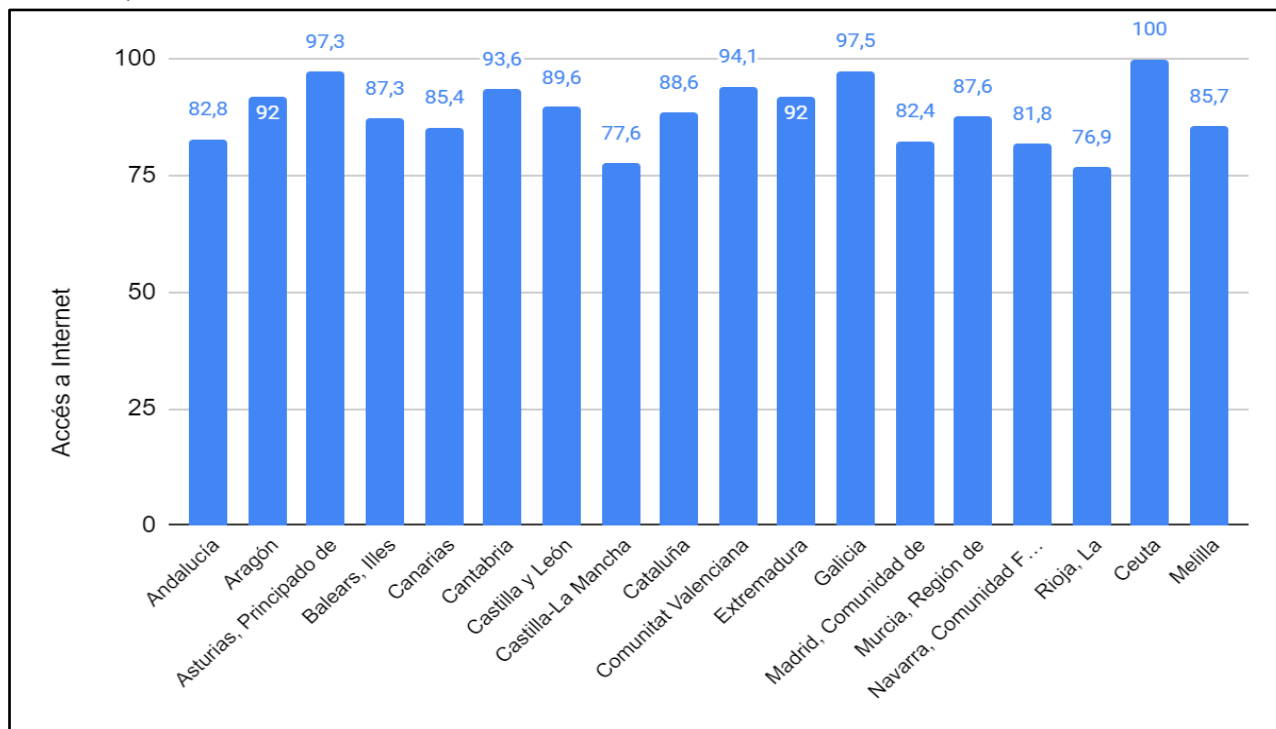
El gràfic 2 permet apreciar algunes dades rellevants. En primer lloc, les comunitats autònomes amb més presència de biblioteca escolar als centres educatius són Galícia, Astúries i Andalusia, amb xifres superiors al 90 %, seguides de prop per Aragó, Cantàbria, Castella-la Manxa, Castella i Lleó, Extremadura, Madrid, La Rioja, Múrcia i Melilla. A la cua trobem les Illes Balears i Catalunya, amb el 54,8 % i el 56,8 % respectivament. En segon lloc, es mostra el que sembla una paradoxa: les comunitats autònomes amb més biblioteques escolars centrals són també les que menys ofereixen els serveis a partir de la biblioteca d'aula i, en canvi, les que menys serveis centrals ofereixen són les que més empen biblioteques d'aula. Es pot deduir que, en lloc de considerar la biblioteca d'aula una extensió de la biblioteca escolar central —tal com s'indica en les recomanacions internacionals, estatals i autonòmiques—, es fa una substitució, per la qual s'ofereixen biblioteques d'aula en lloc de centrals.

Perquè les biblioteques escolars puguin exercir la funció formativa en AMI, avui dia existeixen *a priori* dos requisits: disposar d'accés a internet i disposar d'un espai multimèdia, amb presència d'equipaments informàtics. Ara bé, aquest últim cada cop és menys imprescindible, ja que pot ser substituït, especialment quan no hi ha prou espai, per l'ús d'ordinadors portàtils o tauletes, tant del centre educatiu com del mateix alumnat. Pel que fa al primer ítem, la connexió a Internet, el gràfic 3 mostra que en gairebé totes comunitats autònomes s'observen biblioteques escolars de secundària amb percentatges elevats: exceptuant Castella-la Manxa i Navarra, totes les comunitats

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

presenten més del 80 % de les biblioteques amb connexió a Internet, però només a Astúries, Galícia i Ceuta se supera el 95 %.

Gràfic 3. Percentatge de biblioteques escolars de centres de secundària amb accés a internet (per comunitats autònomes).

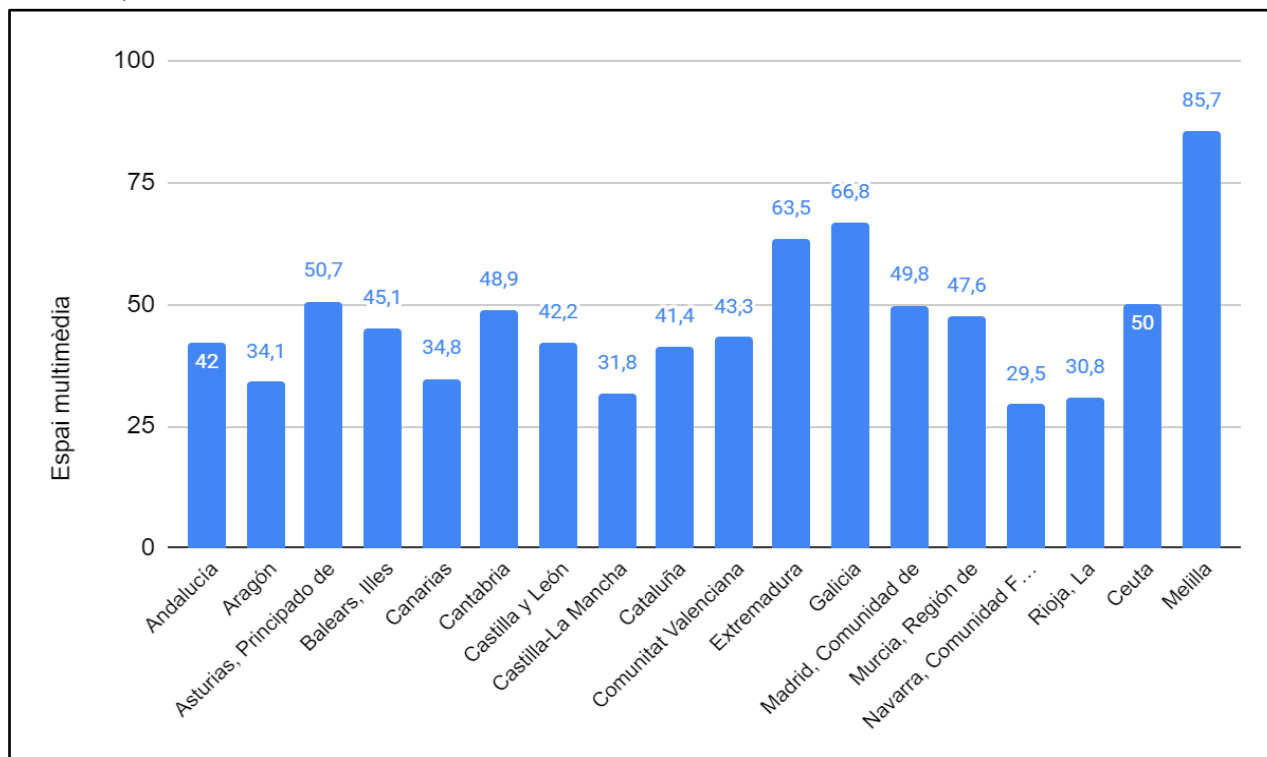


Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de bibliotecas escolares* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2020).

Pel que fa a la presència d'espais multimèdia, com s'aprecia al gràfic 4, les xifres cauen dràsticament: Melilla, Galícia i Extremadura encapçalen les estadístiques, i Navarra, La Rioja i Castella-la Manxa se situen a la part inferior del gràfic.

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

Gràfic 4. Percentatge de biblioteques escolars de centres de secundària amb espais multimèdia (per comunitats autònomes).

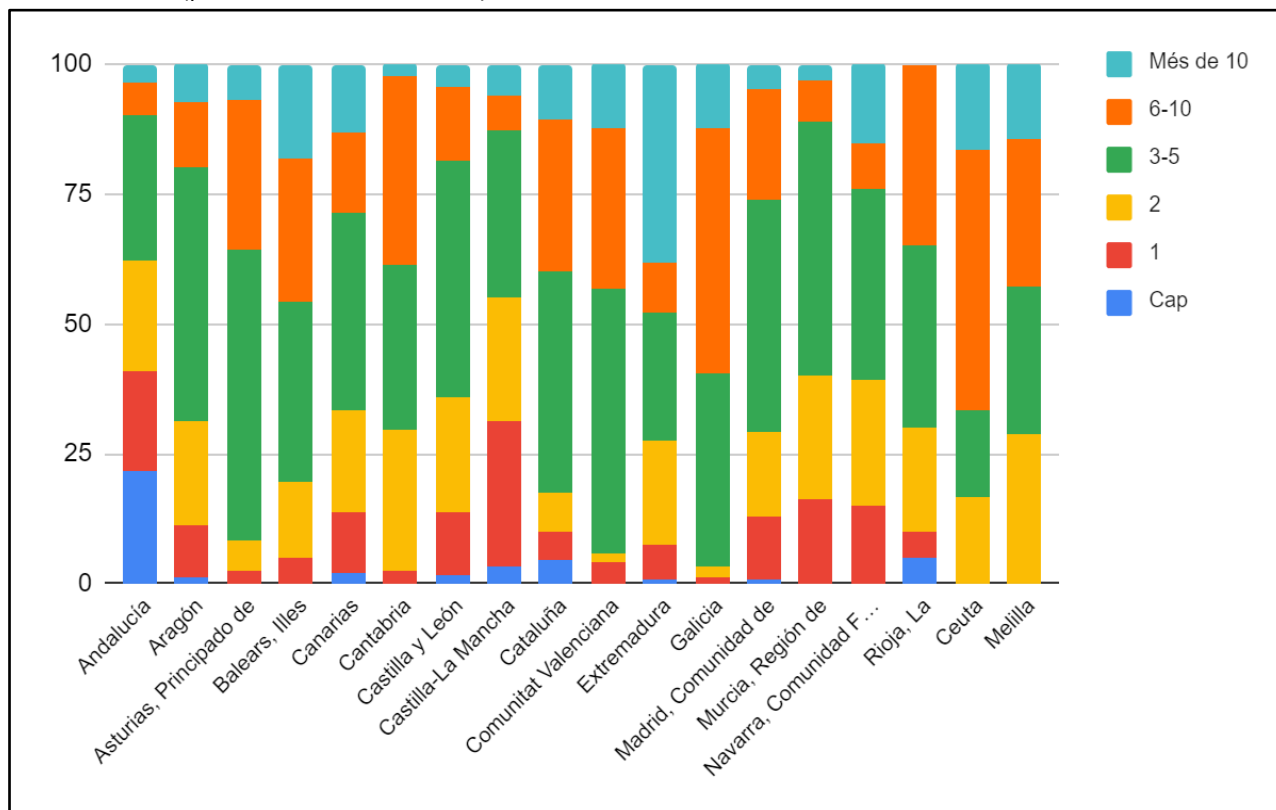


Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de bibliotecas escolares* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2020).

Tant si els usuaris disposen d'ordinador propi com si no, és imprescindible que les biblioteques escolars incloguin en els seus equipaments ordinadors portàtils o de sobretaula, així com tauletes, amb connexió a internet per als usuaris. Tanmateix, encara es troben biblioteques als centres de secundària que no en disposen de cap, o amb una xifra clarament insuficient, com són un, dos o tres ordinadors. Aquesta valoració, en l'àmbit autonòmic, es pot fer amb l'estàndard marcat per les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* (p. 35): «Un nombre apropiat de punts d'accés informàtic propis es pot situar al voltant del 20 al 25 % del total de punts de consulta, en una variable que aniria dels 10-12 ordinadors a les biblioteques dels centres més petits fins als 18-20 a les dels centres més grans».

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

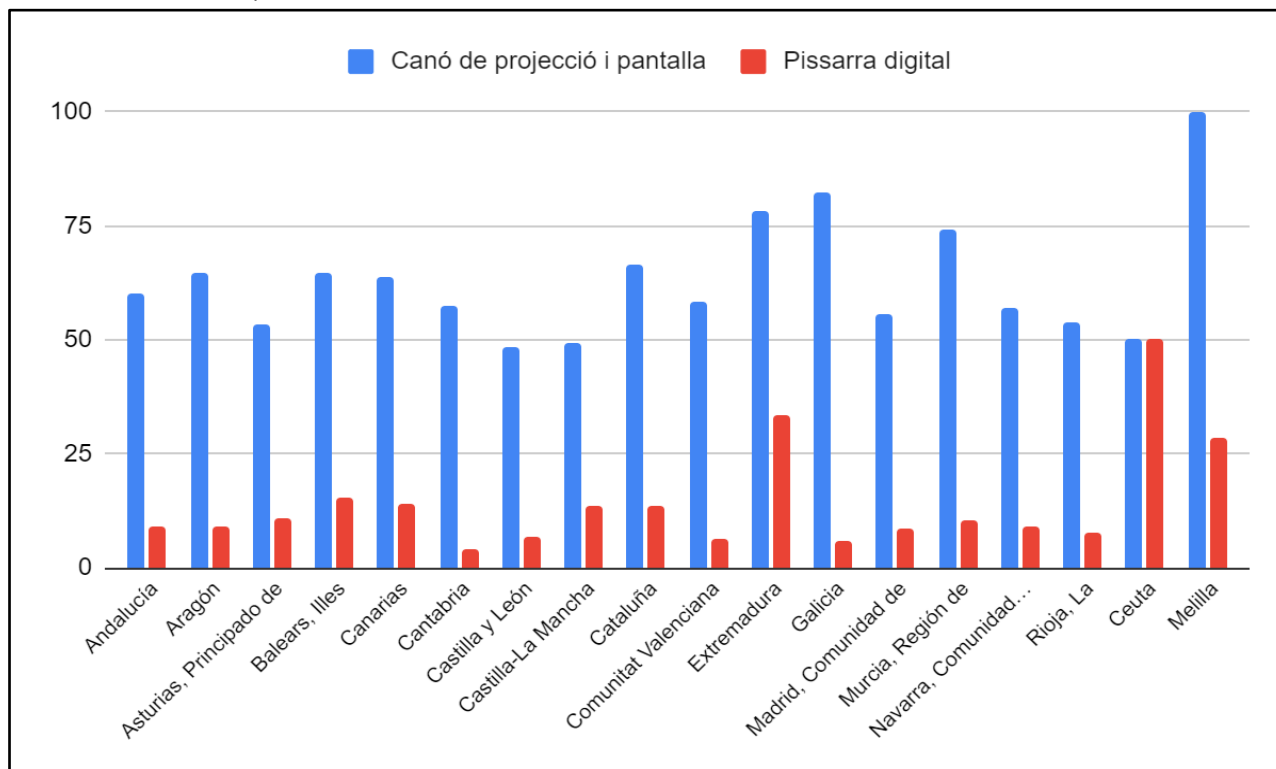
Gràfic 5. Percentatge de biblioteques escolars de centres de secundària amb ordinadors disponibles per als usuaris amb accés a internet (per comunitats autònomes)



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de bibliotecas escolares* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2020).

Si es pretén fer formació en competència mediàtica i informacional a les biblioteques escolars, un altre requisit important és disposar d'algun equipament que permeti mostrar als assistents les eines, els exemples i els processos relacionats amb l'AMI: projectors i pissarres digitals són els més habituals. Ara bé, en l'àmbit estatal molts centres no disposen d'aquest tipus d'equipaments, i en la majoria dels casos les xifres estan al voltant de la meitat dels centres, exceptuant Melilla, Galícia i Extremadura, amb xifres superiors al 75 %, com s'observa al gràfic 6.

Gràfic 6. Percentatge de biblioteques escolars de centres de secundària amb canó de projecció/pissarres digitals (per comunitats autònomes)



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de bibliotecas escolares* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2020).

3.1.3. Les biblioteques escolars de secundària a Catalunya

En aquest apartat s'analitzen, en primer lloc, les dades estadístiques públiques sobre l'estat i l'evolució de les biblioteques escolars a Catalunya, seleccionant aquells indicadors que tenen una relació directa amb l'AMI. En segon lloc, es destaquen iniciatives rellevants en l'àmbit de l'AMI i es profunditza en els diferents perfils professionals de les biblioteques escolars a Catalunya en relació amb la seva formació en competència mediàtica i informacional.

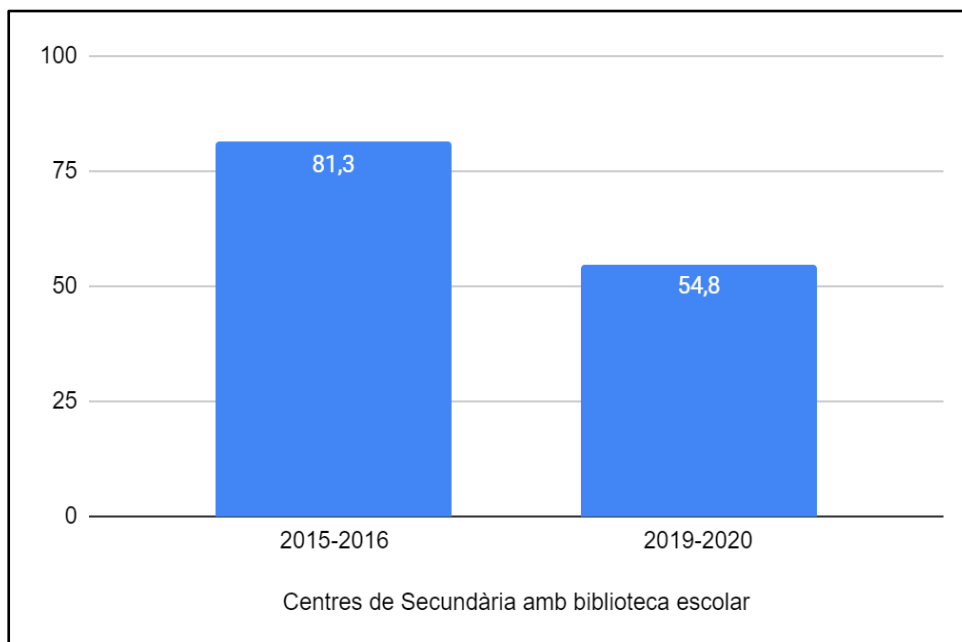
3.1.3.1. Dades estadístiques

Pel que fa a dades estadístiques públiques, Catalunya participa en l'enquesta del Ministeri comentada anteriorment, però el Departament d'Educació hi afegeix alguns indicadors propis. Tot i que és una enquesta voluntària i, per tant, no hi participa la totalitat de centres educatius, la participació és elevada: si s'observa la participació dels centres de secundària (menor que la de primària), a l'edició del curs 2015-2016 va ser el 61 % i a la del curs 2019-20 va augmentar al 73,3 %. És interessant analitzar l'evolució de la biblioteca escolar a l'etapa de secundària en aquests últims anys, de manera que en aquest apartat es preveuran, en alguns casos, ambdós períodes. La situació de les biblioteques escolars el bienni 2018-2019 ja era preocupant i no mostrava cap avenç amb

relació a les dades del bienni anterior. L'impacte negatiu de la pandèmia global de la covid-19 va ser considerable en tots els àmbits i les biblioteques escolars no en van ser l'excepció (Baena, 2022). Ara bé, cal considerar que les dades estadístiques que es comenten a continuació van ser recollides just abans de la pandèmia i, per tant, l'efecte de la mateixa no es podrà saber del cert fins a les estadístiques recollides l'any 2024, que es publicaran al llarg de l'any 2025.

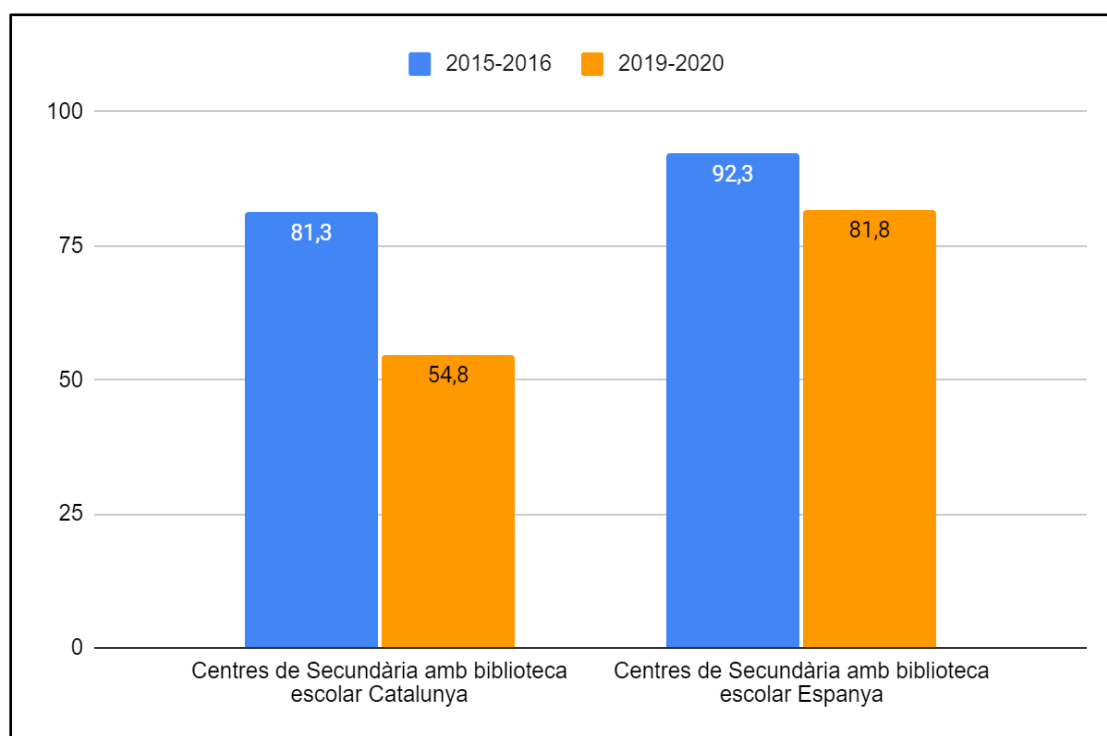
La primera dada que s'observa és la quantitat de centres de secundària que disposen de biblioteca escolar. Com s'adverteix als gràfics 7 i 8, en l'últim període es produeix una pèrdua de biblioteques escolars del 26,5 %. Si es compara amb les dades estatals, la pèrdua ha estat molt superior que a l'experimentada a la resta de l'Estat, on es comptava amb un 92,3 % de centres amb biblioteca escolar el 2019-2020 i se n'havien perdut un 10,5 %. Es pot afirmar, doncs, que a Catalunya han desaparegut més del doble de biblioteques escolars de secundària que a la resta de l'Estat.

Gràfic 7. Percentatge de centres de secundària que disposen de biblioteca escolar a Catalunya.



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de biblioteques escolars* (Departament d'Educació, 2016 i 2020).

Gràfic 8. Comparació de centres de secundària que disposen de biblioteca escolar entre Catalunya i Espanya als períodes 2015-2016 i 2019-2020.

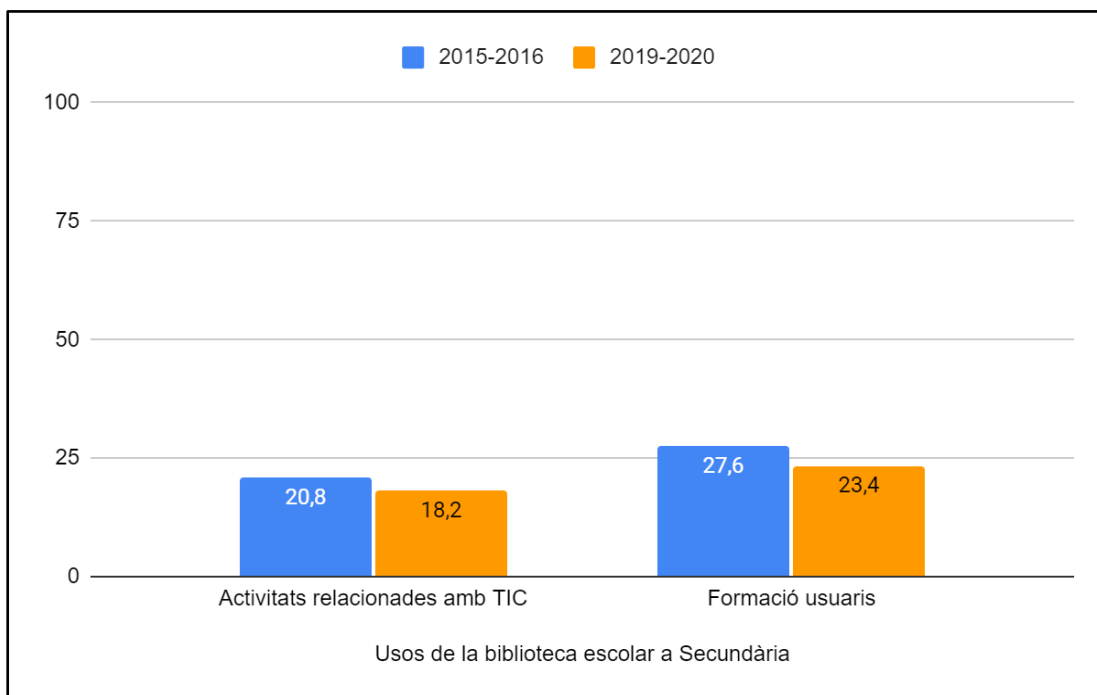


Font: Elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de biblioteques Escolars* (Departament d'Educació, 2016 i 2020) i *Estadística de biblioteques escolares* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2016 i 2020).

Si s'analitzen els usos que se li dona a la biblioteca escolar de secundària als centres públics, pel que fa a la formació d'usuaris i a les activitats relacionades amb les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), les dades són força baixes; no només això, sinó que han patit una disminució en la comparació entre períodes. Aquest és un fet que s'aprecia al conjunt de l'Estat espanyol, com s'observa al gràfic següent, amb l'excepció de Galícia, comunitat autònoma amb una sòlida trajectòria i inversió en biblioteques escolars. Val a dir que el Ministeri recull la dada anomenada *tractament de la informació* i Catalunya parla de *tecnologies de la informació i la comunicació* (TIC). Ara bé, ambdós conceptes tenen relació amb la formació d'usuaris en l'ús de la informació. També cal destacar que a les estadístiques espanyoles s'inclouen centres de formació professional (FP), perfil que no consta recollit a les estadístiques catalanes.

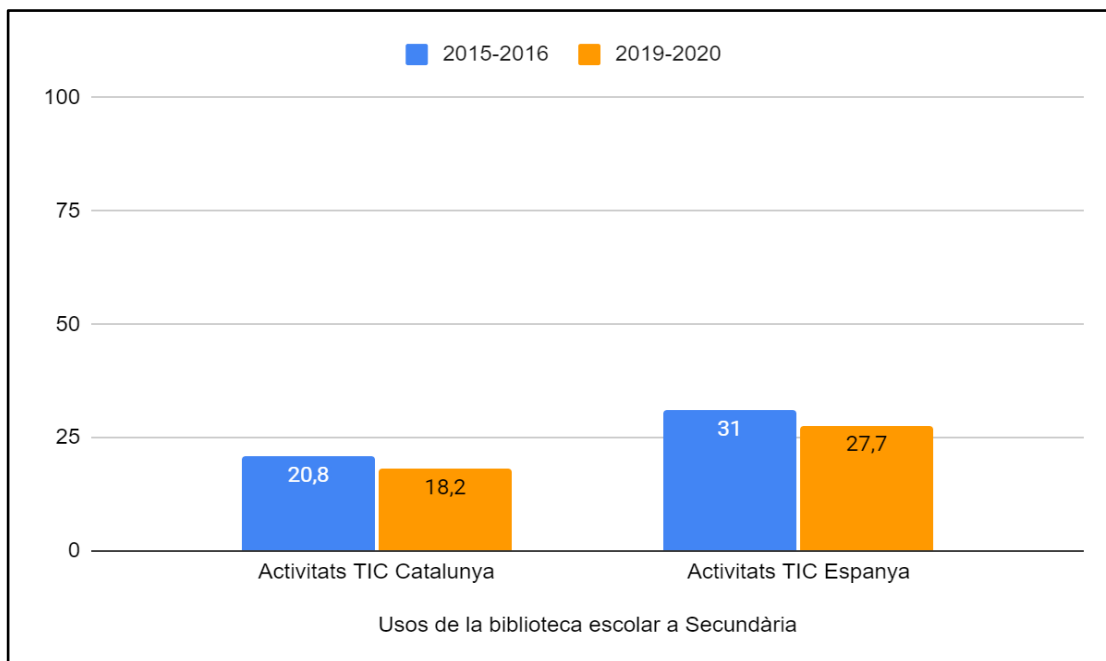
La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

Gràfic 9. *Activitats realitzades a les biblioteques dels centres públics de secundària de Catalunya relacionades amb la formació d'usuaris i amb les TIC als períodes 2015-2016 i 2019-2020.*



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de biblioteques escolars* (Departament d'Educació, 2016 i 2020).

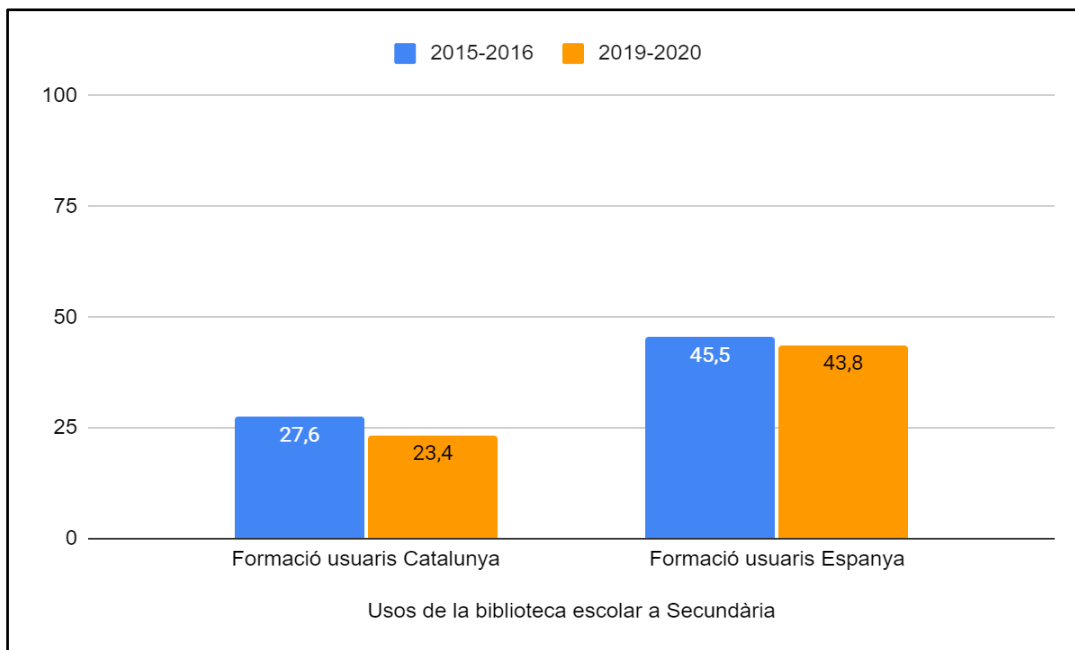
Gràfic 10. *Comparació entre Catalunya i Espanya d'activitats realitzades a les biblioteques dels centres públics de secundària relacionades amb les TIC.*



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de biblioteques escolars* (Departament d'Educació, 2016 i 2020) i *Estadística de bibliotecas escolares* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2016 i 2020).

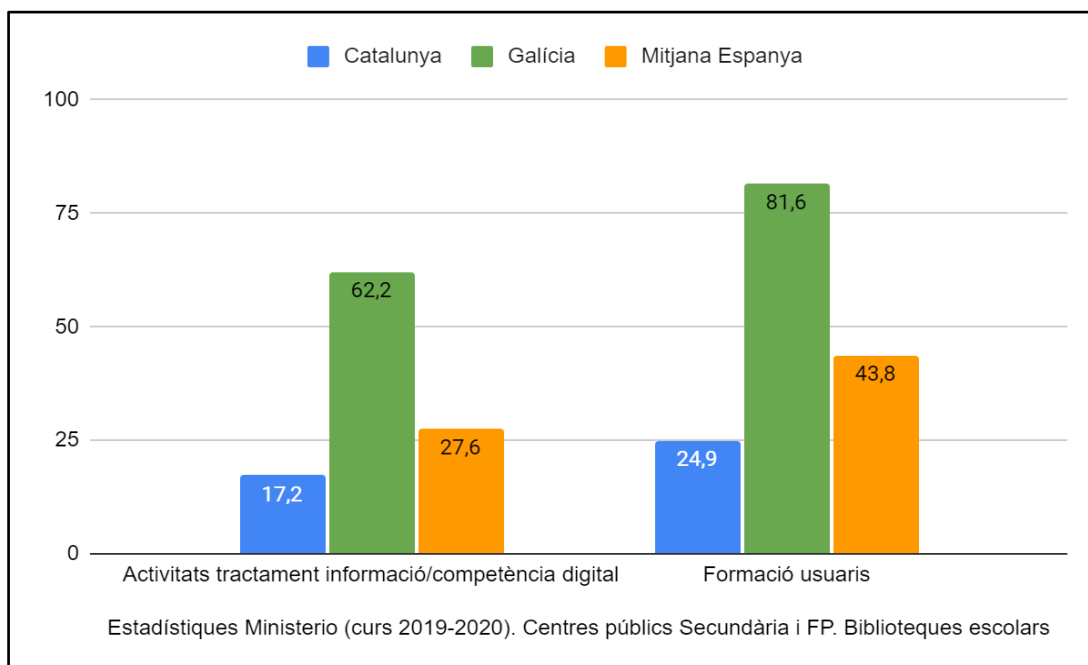
La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

Gràfic 11. Comparació entre Catalunya i Espanya d'activitats realitzades a les biblioteques dels centres públics de secundària relacionades amb la formació d'usuaris.



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de biblioteques escolars* (Departament d'Educació, 2016 i 2020) i *Estadística de bibliotecas escolares* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2016 i 2020).

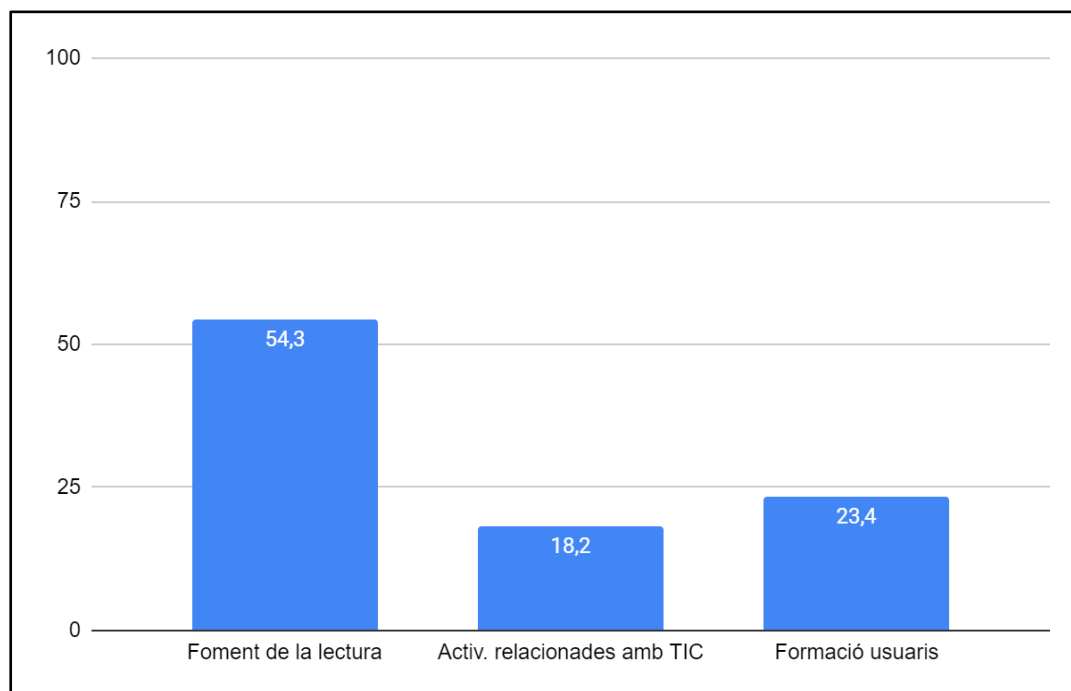
Gràfic 12. Comparació entre Catalunya, Espanya i Galícia d'activitats realitzades a les biblioteques dels centres públics de secundària relacionades amb la formació d'usuaris i les TIC.



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de biblioteques escolars* (Departament d'Educació, 2016 i 2020) i *Estadística de bibliotecas escolares* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2016 i 2020).

Si s'observen les activitats relacionades amb el foment de la lectura, les dades són molt superiors; d'aquest fet es dedueix que les biblioteques escolars dels centres públics de secundària a Catalunya segueixen un model més enfocat a la lectura, i no pas al paper formatiu en alfabetització mediàtica, informacional i digital que sí que s'observa en altres comunitats, com Galícia (com denota el gràfic 12).

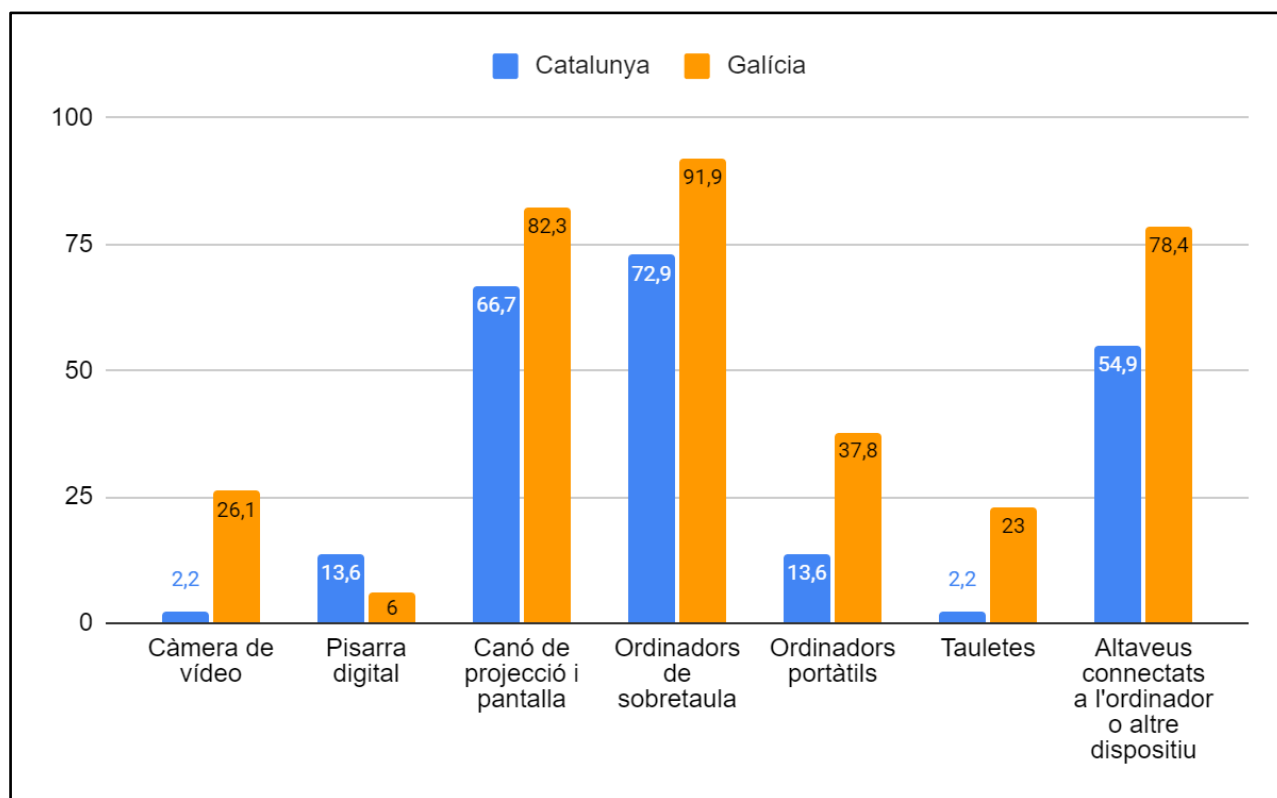
Gràfic 13. Comparació entre les activitats relacionades amb el foment de la lectura i les de formació d'usuaris i TIC a les biblioteques escolars de secundària de Catalunya (centres públics, concertats i privats).



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de biblioteques escolars* (Departament d'Educació, 2016 i 2020).

Per poder dur a terme activitats relacionades amb la formació d'usuaris i les TIC, sembla convenient disposar d'equipament tecnològic a la biblioteca, com projector, pissarra digital i ordinadors amb connexió a internet. En aquest sentit, les biblioteques escolars de secundària catalanes, no estan gaire ben equipades majoritàriament, si bé és cert que les dades recollides pel Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports i pel Departament d'Educació sovint difereixen en el mateix ítem, possiblement perquè a l'Estat espanyol també s'inclouen les dades dels centres de formació professional, excloses a l'estadística recollida per Catalunya. Tenint en compte l'elevat percentatge de Galícia pel que fa a la realització d'activitats de formació d'usuaris i TIC, sembla interessant comparar els equipaments disponibles a Galícia i els disponibles a Catalunya.

Gràfic 14. Comparació entre els equipaments tecnològics a les biblioteques escolars de secundària de Catalunya i Galícia.

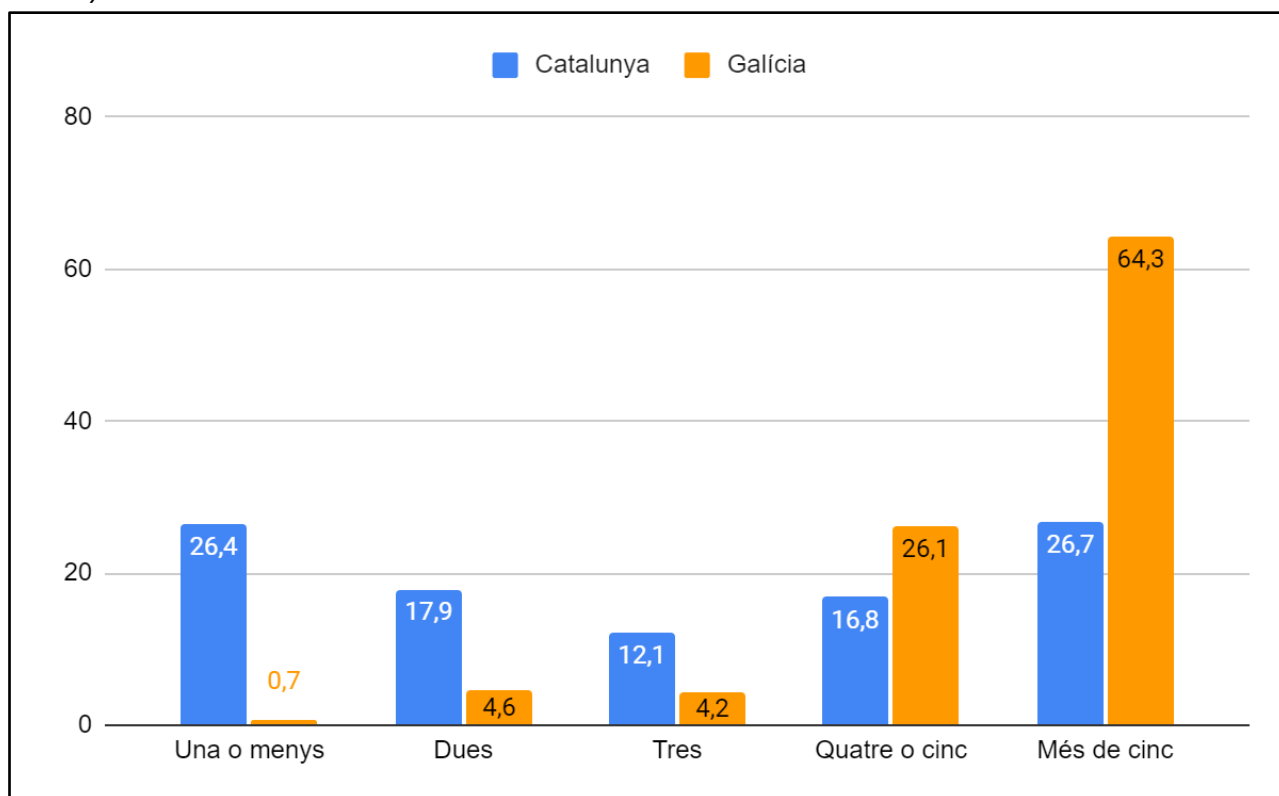


Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de biblioteques escolars* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2020).

Com s'ha comentat prèviament, un altre indicador important relacionat amb el paper formatiu de les biblioteques escolars és el perfil professional. Catalunya és la comunitat autònoma amb més presència de personal tècnic especialista contractat a les biblioteques escolars de secundària: és a dir, bibliotecaris o personal amb formació especialitzada. El 13 % dels centres de secundària i formació professional integra aquest personal extern contractat als equips de biblioteca, molt per sobre de la mitjana estatal (3,2 %) i de la comunitat següent, València, amb el 8,8 %. Ceuta és la comunitat amb un percentatge més elevat, el 16,7 %, i curiosament Galícia un percentatge molt més baix; només l'1,1 % dels centres. Majoritàriament, als centres tant espanyols com catalans la figura de responsable de la biblioteca recau en un perfil docent, que és l'únic perfil que solen integrar els equips i comissions de biblioteca. Ara bé, mentre que a Catalunya el 64 % dels responsables de la biblioteca tenen formació específica en tasques de biblioteca (incloent-hi els professionals bibliotecaris), en altres comunitats, com Galícia, la xifra s'eleva al 72,4 % (on gairebé no existeix la figura del bibliotecari escolar extern). Si es pretén que la biblioteca escolar esdevingui un agent formador per a la seva comunitat educativa, hi ha dos camins possibles: o bé es compta a l'equip de biblioteca amb un professional de la informació (com és un bibliotecari documentalista), o bé es compta amb professorat que disposi de la formació necessària per poder impartir la formació en competència mediàtica i informacional. Ara bé, com comenten alguns especialistes, la tasca formadora en AMI no esdevé exclusiva de la biblioteca, sinó que pertany a tot el professorat, i la biblioteca escolar té la funció d'impulsar-la a fi que es vagi integrant als currículums educatius de les diferents àrees (Piquín, 2020; Yáñez, 2006).

Finalment, a més de la formació de les persones responsables i l'equip de la biblioteca escolar, si es pretén que la biblioteca desenvolupi una funció formativa, també és important disposar d'hores de coordinació, gestió i planificació. Si tornem a comparar Catalunya amb Galícia —es fa necessari per entendre els factors que causen que Galícia tingui els percentatges més elevats de l'Estat espanyol pel que fa a formació d'usuaris i realització d'activitats TIC—, apareix una altra dada important que mostra grans diferències: les hores setmanals de dedicació de l'equip de biblioteca. Com s'aprecia al gràfic 15, són molt superiors a Galícia.

Gràfic 15. Comparació de les hores setmanals de dedicació dels equips de les biblioteques escolars de secundària de Catalunya i Galícia.



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'*Estadística de biblioteques escolars* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2020).

En conclusió, es pot afirmar que en els últims anys hi ha una davallada dels factors rellevants en la faceta formativa de les biblioteques escolars (l'existència de biblioteca escolar als centres, les activitats AMI que s'hi duen a terme, els equipaments necessaris, la formació del responsable i l'equip i el temps disponible), la qual cosa dificulta aquesta tasca de formació que les directrius i recomanacions autonòmiques, estatals i internacionals indiquen que s'ha de dur a terme a la biblioteca escolar.

3.1.3.2. Iniciatives i perfils professionals

A Catalunya es compta amb el Programa de biblioteques escolars de Catalunya, responsable de coordinar i impulsar les biblioteques escolars a Catalunya. Després de molts anys d'anomenar-se Puntedu, recentment ha perdut aquesta denominació i s'ha substituït per BESCAT, tot i seguir constant com a Puntedu en diverses seccions del web del Departament d'Educació. En l'organigrama del Departament d'Educació, actualment, el Programa depèn dels Serveis de Suports i Recursos Lingüístics, que alhora pertany a la Subdirecció General de Llengües que, al seu torn, depèn de la Secretaria de Polítiques Educatives; fins al gener del 2024, el Puntedu depenia de la Direcció General d'Innovació, Digitalització i Currículum. Aquesta nova jerarquia denota que es té en compte la biblioteca escolar des d'un vessant estrictament lingüístic, i no pas transversal, mentre que la transversalitat de la biblioteca i la seva relació amb projectes interdisciplinaris són punts principals destacats pels especialistes (Lluch, 2023).

El Programa de biblioteques escolars disposa d'un espai web engegat l'octubre del 2019, el BESCAT, on es publiquen notícies, informació d'interès i bones pràctiques. Aquest web, entre altres aspectes, potencia la noció de xarxa, tot donant visibilitat a les iniciatives dels centres envers la biblioteca escolar. Una de les iniciatives engegades més destacades és l'atorgament d'un segell de bones pràctiques, estructurades en les cinc línies de bones pràctiques proposades per la Fundació Jaume Bofill a la iniciativa Biblio(r)evolució. Per obtenir-lo, cal enviar la bona pràctica o experiència al BESCAT, que la publica al seu web i atorga un segell digital per inserir al web de la biblioteca escolar. Des de l'any 2021, el Puntedu també forma part del Consorci KA120 Erasmus CETE+ (2021-2027). El CETE+ és un projecte conformat per diversos centres educatius de Catalunya centrats en la innovació a través de la internacionalització. El Programa de biblioteques escolars, amb sis centres educatius, configura el Microconsorci Biblioteca Escolar Puntedu (Baena, 2022) i disposa d'un ampli programa formatiu per a professorat responsable de biblioteca escolar. Ara bé, el Departament d'Educació no facilita recursos econòmics específics directament als centres, com ajudes o subvencions. A causa de la davallada de les biblioteques escolars a Catalunya en els últims anys i els mals resultats en les últimes proves PISA i PIRLS, el nou Pla nacional del llibre i la lectura de la Generalitat de Catalunya (2023) preveu, entre altres mesures, engegar el Pla de millora de les biblioteques escolars de Catalunya (PLAMIB). Entre les actuacions que impulsa aquest nou Pla, iniciat el curs 2023-2024, es preveu la formació específica de l'equip de biblioteca i el seu responsable en qüestions com la coordinació de programes AMI.¹²

¹² A la pàgina 69 del *Pla nacional del llibre i la lectura* es menciona: «Formació específica del coordinador/a de la BE i dels membres de la comissió de biblioteca (equip impulsor). Els àmbits de formació són: repensem els espais, la col·lecció, la relació amb l'entorn, la inclusió i la cohesió social, la coordinació de programes AMI, la innovació, el suport al currículum, la dinamització cultural i l'impuls de la lectura». Disponible a <https://cultura.gencat.cat/web/.content/02-DEPARTAMENT/04-plans-programes/01-plans-sectorials/pla-llibre-lectura/arxius/Pla-Nacional-del-Llibre-i-la-Lectura-Dossier-07.pdf>.

Com s'ha comentat prèviament, en els textos de referència es destaca la necessitat d'un perfil professional responsable de biblioteca escolar format en AMI, a fi de poder dissenyar i implementar els programes de formació, però als textos legals no és mencionat. Cal recordar que al Grau d'Educació (Infantil i Primària) hi ha el perfil «Lectura i biblioteca escolar». Actualment, aquest perfil (que no és obligatori per assumir el càrrec de responsable de la biblioteca) es pot obtenir per diverses vies, segons la Resolució ENS/1128/2016, de 26 d'abril, dels perfils professionals dels llocs de treball específics en centres educatius públics dependents del Departament d'Ensenyament i el procediment de capacitació professional per ocupar-los, tant en el cas de personal de carrera com en el de l'interí:

- Posseir el títol de grau de mestre amb les mencions següents: biblioteca escolar; biblioteca escolar i animació a la lectura.
- Haver dur a terme un mínim de 80 hores de formació a través dels màsters, postgraus, menció, o altra formació reconeguda pel Departament d'Ensenyament.
- Haver participat un mínim de dos cursos en un programa d'innovació educativa en lectura i biblioteca dels que figuren a la relació publicada al Portal de centre.
- Haver estat responsable d'una biblioteca escolar orientada a desenvolupar activitats d'impuls de la lectura o haver coordinat un pla de lectura durant un mínim de dos cursos escolars. La certificació de la direcció del centre que acrediti aquest fet ha d'incorporar la descripció dels projectes, propostes didàctiques, experiències i treballs d'acord amb el model publicat al Portal de centre.

En cap dels punts anteriors hi ha cap indicador que acrediti la formació de la persona responsable en AMI. Actualment, per al cos docent, que és el perfil majoritari a les biblioteques escolars (83,2 %, segons *Estadística de Biblioteca Escolar 2019-2020*), és possible obtenir el perfil «Lectura i biblioteca escolar» sense disposar dels coneixements necessaris sobre AMI o haver rebut cap formació al respecte. Aquest fet planteja un dubte raonable: com és possible que una biblioteca escolar pugui oferir la funció formativa que li és pròpia si el personal a càrrec ni tan sols disposa de la formació mínima en la matèria? De la mateixa forma que no es pot concebre que un bibliotecari escolar no tingui cap formació en literatura infantil i juvenil, tampoc s'hauria de concebre no disposar de formació en competència mediàtica i informacional. De fet, a les mateixes *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* s'especifica que «El coordinador responsable de la biblioteca haurà de tenir una formació específica sobre publicacions infantils i juvenils i gestió de la informació. Aquest doble requisit implica que aquesta responsabilitat pugui recaure tant en docents com en bibliotecaris, sempre que tinguin la formació que complementi el seu perfil» (COBDC, 2013, p. 26). Als centres educatius de secundària (triplicant les dades de primària), el 14,5 % de les biblioteques disposen de personal tècnic especialitzat a càrrec; en el cas de ser bibliotecaris documentalistes, aquests poden acreditar el seu coneixement d'AMI, ja que forma part de l'itinerari formatiu de la seva formació acadèmica (Grau en Gestió d'Informació i Documentació Digital), però aquests no solen disposar de formació pedagògica.

A les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* s'esmenta amb relació al perfil: «En termes generals, es considera que en un centre de primària caldrà prioritzar la formació de caire pedagògic, mentre que, en un centre de secundària, es requerirà un perfil més especialitzat en la gestió de la informació. En aquests darrers centres, tindrà la consideració d'especialista (en aquest cas, en informació i documentació), tal com la tenen els altres professors» (COBDC, 2013, p. 26). La recerca esmenta la formació que requereixen les persones responsables de biblioteca escolar en AMI, i hi ha diferents opinions en funció del perfil (Becerra, 2012; Durban, 2012). Ara bé, totes coincideixen en la formació bibliotecària i pedagògica que es requereix. No sembla agosarat apuntar cap a una solució que integri el treball en equip de dos perfils: docent (amb coneixements pedagògics) i bibliotecari (amb coneixements en AMI) (Rawson et al., 2015). En el cas de l'àmbit estatal, donat el perfil majoritàriament docent, autors com Marzal, Parra i Colmenero (2011) indiquen que cal una formació sòlida del professorat responsable de la biblioteca, ja que han de desenvolupar amb qualitat un programa molt transversal en el seu exercici, alhora que molt específic en els seus continguts. Altres autors (García-Quismondo & Cuevas Cerveró, 2007) han indicat que la manca de qualificació del personal encarregat tradicionalment de les biblioteques escolars dificulta la consecució d'un model integrat de formació. La recomanació d'un perfil qualificat i regulat —així com un procés d'acreditació— també és apuntada pel Consell de Cooperació Bibliotecària en l'informe *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas*: «Un especialista en gestión de la información y el conocimiento en cada centro escolar creado mediante una normativa que regule la función y los requisitos del bibliotecario escolar, así como un proceso de acreditación para el ejercicio de este puesto en todo centro de enseñanza» (GTALFIN, 2016, p. 46). Per altra banda, els estudis d'impacte més rellevants de la biblioteca escolar en l'aprenentatge també parlen del factor fonamental de personal qualificat, a temps complet i amb funcions de gestió i de docència (Williams et al., 2013).

Parisi-Moreno, Selfa Sastre i Llonch Molina (2020) duen a terme una revisió bibliogràfica sistemàtica i arriben a una sèrie de conclusions pel que fa al professional encarregat de la biblioteca escolar. En primer lloc, destaquen el paradigma del bibliotecari escolar com l'estatunidenc (Judge & McMenemy, 2014), que disposa d'una doble qualificació (docent i bibliotecari). En segon lloc, indiquen que diversos investigadors coincideixen a assignar al bibliotecari escolar la tasca d'aconseguir una millora en l'AMI de l'alumnat (Bedin et al., 2015; Onyebuchi & Ngwuchukwu, 2013; Song, 2016; Suárez, 2016; Subramanian et al., 2015; Velo, 2017). En tercer lloc, sobre si hi ha diferència entre la qualitat dels serveis i l'ús de la biblioteca escolar en funció del perfil, Matsumoto conclou que és més efectiu comptar amb un bibliotecari titulat (Matsumoto, 2017). En últim lloc, mencionen com a problema que el docent bibliotecari no se sent prou format per gestionar la biblioteca de forma efectiva, especialment pel que fa a les TIC i al desenvolupament de la competència informacional (Gbadamosi, 2011; Jaime, 2012; Song, 2011). Alguns d'aquests estudis, com els de Gbdamosi (2011) i Jaime (2012), fan referència a les biblioteques de primària, però tenint en compte el currículum educatiu de secundària, més complex pel que fa a l'AMI —en el qual

s'introdueix la cerca autònoma a internet—, es pot deduir que la dificultat del docent pel que fa al seu paper formador en AMI augmenta i, per tant, requereix una major formació.

3.1.4. La funció formativa de les biblioteques escolars

En l'última dècada del segle xx, amb la irrupció d'internet i els nous suports digitals, es comencen a trobar documents força actuals i específics pel que fa als programes de formació en competència informacional duts a terme a les biblioteques escolars, els quals fan referència a les fases de la competència informacional i al seu ensenyament. La informació ja no resta acotada a la presència física dels recursos informatius de la biblioteca, sinó que s'obre un univers d'informació accessible des de qualsevol ordinador amb accés a internet. La preocupació sobre com han de manejar-se els alumnes en aquest entorn canviant suposa una revisió obligatòria de la formació d'usuaris tradicional, tant en continguts, eines i processos, com en denominacions. En aquest apartat es fa una revisió de l'evolució de l'AMI a les biblioteques escolars, observant de quina forma es reflecteixen els canvis dels últims anys en la recerca i el marc normatiu, s'incideix en la seva funció formativa i s'analitza la recerca de l'impacte de la formació en competència mediàtica i informacional.

3.1.4.1. Evolució: de la formació d'usuaris a l'AMI

La formació d'usuaris tradicional és entesa a les biblioteques escolars com aquella formació que reben els usuaris per donar a conèixer l'entitat, els seus serveis i els seus recursos documentals, així com per orientar en el seu ús. Tot i que l'accessibilitat i la consulta a principis del segle XXI presenten millores envers les dècades anteriors, amb una senyalització millor, unes interfícies més amables i un accés més directe a les col·leccions, la informació cada dia és més complexa, a causa del ràpid creixement del seu volum, la multiplicitat de suports i canals d'accés i la mediatització tecnològica del coneixement (Gómez Hernández & Benito Morales, 2000). Algunes veus ja alertaven a finals del segle xx de la necessitat de formar en competència informacional, ja que a mesura que es fa la transició d'una era tradicional a una electrònica, creix la necessitat d'habilitats d'informació (Barry, 1999).

Ara bé, a les biblioteques escolars, tant de primària com de secundària, no s'hauria de deixar de fer la formació d'usuaris tradicional, sinó que més aviat s'haurien de dur a terme en paral·lel. De fet, a les biblioteques públiques passa el mateix quan es fan les visites d'escolars. La formació clàssica d'usuaris on s'explica què es pot trobar a la biblioteca i com accedir-hi segueix sent una necessitat, especialment quan els usuaris ni tan sols tenen aquest coneixement; quin sentit té explicar-los com fer una cerca avançada amb operadors booleans en un catàleg en línia si ni tan sols saben què poden trobar en una biblioteca o com està organitzada? Les biblioteques escolars esdevenen un entorn

controlat i acotat que permet un treball pràctic, gradual i extrapolable a entorns més amplis, i que prepara usuaris per a altres entorns d'informació, siguin físics o digitals, com biblioteques públiques o universitàries. Un altre avantatge respecte a altres tipologies de biblioteques és el coneixement del nivell previ de l'usuari (alumnat i professorat) i l'adequació dels continguts, així com el coneixement del currículum educatiu i dels projectes de centre. Ja a finals del segle xx i als primers anys del segle xxi les biblioteques escolars van començar a introduir els programes de formació d'AMI en paral·lel a la formació d'usuaris més tradicional (Piquín, 2007; Novoa, 2007; García Guerrero, 1999; Benito Morales, 1995). Des de l'àmbit de la biblioteconomia, es destaquen els treballs de Mònica Baró i Teresa Mañà, que aconsellaven que «l'alumnat de primària hauria d'adquirir el coneixement a l'escola següent: a) els treballs amb els diversos tipus de documents; b) la recerca de la informació en un corpus documental; c) la recerca de la informació a la biblioteca; d) la recerca de la informació fora de la biblioteca; e) la conservació de les informacions trobades, i f) la síntesi de les informacions» (Baró & Mañà, 1994, p. 13-14). En el seu treball preveïen aspectes més actuals, com per exemple els suports digitals nous en aquell moment (CD-ROM, bases de dades digitals i videotex), però també els que es mantenen avui dia, com l'avaluació de les fonts, el contrast de la informació i el desenvolupament del sentit crític. Es troba nombrosa bibliografia de les autores, on s'explica la formació d'usuaris en l'ús de la informació, tot i estar més enfocada a l'etapa de l'educació primària (Mañà, 1998; Baró & Mañà, 1991, 1994, 2002).

Benito Morales aborda el tema de manera pràctica en diverses ocasions: a la seva tesi doctoral *Del dominio de la información a la mejora de la inteligencia: diseño, aplicación y evaluación del programa HEBORI (Habilidades y Estrategias para Buscar, Organizar y Razonar la Información)* (1996), i en diversos articles, com a «Propuestas didácticas para el desarrollo de la educación documental en el 2º ciclo de la ESO» (1998) i a monografies, com *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información* (Gómez Hernández et al. 2000). Les propostes de Benito Morales són completes, útils i integradores pel que fa a la biblioteca escolar. Com s'ha comentat prèviament, poden ser difícils d'aplicar de forma global per la seva exhaustivitat, sense disposar de suficients hores o d'assignatura pròpia i, en estar molt centrades en ALFIN, caldria incorporar elements més propis de l'AMI, d'acord amb el context actual. Tot i això, constitueixen una base magnífica per a la planificació i execució de qualsevol treball escolar que impliqui l'ús d'informació.

Benito Morales (2000) exposava un seguit raons, encara vigents, que justifiquen la necessitat de la biblioteca escolar per convertir els centres educatius en espais per treballar l'educació documental. Citem la primera raó, en la qual rau el canvi de visió del rol tradicional de la biblioteca escolar:

1. No son una aspiración romántica que tiene como única finalidad fomentar la lectura, sino que, tras años de investigación e innovación educativa, se ha desarrollado una sólida fundamentación científica que las convierte en un escenario clave de aprendizaje, coherente con las exigencias socioculturales, para desarrollar habilidades de información que preparen a los escolares para aprender a aprender, y para potenciar actitudes positivas hacia la información y el conocimiento, que les anime a aprender a lo largo de la vida.

En la recerca posterior, de les primeres dècades del segle XXI, la funció formativa de la biblioteca escolar a l'etapa de secundària és un dels puntals esmentats en diverses publicacions (Yáquez, 2006; Baró & Mañà, 2002; García Guerrero, 2015; Chaparro et al., 2022) i es troben diversos documents didàctics que impulsen la formació d'usuaris a les biblioteques escolars de secundària (Illescas, 2003; Durban, 2006). Benito Morales i Gómez-Hernández també fan una anàlisi de l'evolució conceptual de la formació d'usuaris tradicional a l'alfabetització informacional actual, tracten la relació entre l'alumnat de secundària i la biblioteca escolar i ofereixen una sèrie de propostes per ensenyar les habilitats d'informació a *De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuestas para enseñar las habilidades de información* (Gómez-Hernández & Benito Morales, 2001). Els autors indiquen que «un primer requisito para la enseñanza de habilidades de información es la dinamización y mejora de los espacios de información en los centros educativos: rincones, bibliotecas de aula y escolares, aula de informática y aula-taller de Documentación» (Gómez-Hernández & Benito Morales, 2001, p. 63). Aquesta unió de professionals de l'àmbit de les biblioteques i de l'àmbit docent queda palesa en nombroses publicacions, com a *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros* (Gómez Hernández et al., 2000).

En els últims anys, ja en la segona dècada del segle XXI, la funció formativa de la biblioteca escolar continua mostrant-se com un tema clau (Heredia-Sánchez, 2020; Durban; Cid; García-Guerrero, 2012; Durban; García-Guerrero, 2013; Durban et al., 2013; García-Quismondo; Cuevas, 2007).

Al document *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas* (2016, p. 18) del Grup de Treball d'Alfabetització Informacional del Consell de Cooperació Bibliotecària també s'esmentava la relació entre biblioteca escolar i la formació en competència informacional:

- La biblioteca escolar como recurso educativo y agente interdisciplinario de refuerzo pedagógico. Esta es la dimensión que diferencia a la Biblioteca Escolar de cualquier otra tipología de biblioteca.
- La biblioteca escolar como recurso estratégico para la promoción de la cultura escrita en todos sus formatos.
- La biblioteca escolar como recurso didáctico para la innovación metodológica y la utilización de medios, tecnologías y recursos para la práctica docente.
- La biblioteca escolar como servicio y lugar de encuentro de la comunidad educativa, en horario lectivo y no lectivo y para vincular las familias en la promoción de la lectura.
- La biblioteca escolar como agente interdisciplinario de apoyo pedagógico y de coordinación educativa que pretende incidir en la mejora de la enseñanza.
- La biblioteca y el área TIC de los centros tienen aspectos curriculares comunes que los deben llevar a trabajar conjuntamente.
- La biblioteca escolar como elemento imprescindible en cualquier centro educativo que quiera trabajar la competencia informacional.
- La biblioteca escolar como núcleo donde desarrollar actividades de competencia informacional que plantea al bibliotecario escolar nuevos retos tecnológicos, pero sobre todo metodológicos.

Sobre els reptes que suposa la integració de l'AMI a la biblioteca escolar, és interessant destacar el context català, que retratava el grup Bibliomèdia, grup de treball integrat majoritàriament per docents que pertanyen a la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. El 2011, en *La biblioteca escolar i la competència informacional*, perfilava una realitat que no sembla que hagi variat gaire el 2024. En aquest document, Bibliomèdia indicava el següent sobre les biblioteques escolars a Catalunya amb relació a la competència informacional (Bibliomèdia, 2011, p. 4):

- Biblioteques escolars poc dotades en llibres de coneixements i ordinadors per accedir a internet amb grups d'alumnes.
- Biblioteques escolars dotades mínimament, però amb activitats que s'adrecen principalment a la dinamització lectora sense cap programa específic amb relació a la competència informacional
- Biblioteques escolars ben dotades i que coordinen algunes activitats relacionades amb la competència informacional, però que resulten insuficients o deslligades de l'activitat a l'aula.

En conclusió, no falta recerca acadèmica ni material didàctic per poder desenvolupar l'AMI a la biblioteca escolar; caldria preguntar-se, doncs, com és que encara no s'ha pogut implantar de forma eficient a les biblioteques escolars de secundària. Diversos factors poden ser-ne clau: la manca de biblioteques escolars als centres, l'escassa formació en competència mediàtica i informacional dels responsables i el repte d'integrar als programes formatius de les biblioteques escolars les propostes plantejades pels experts, sovint molt exhaustives i transversals, en poden ser alguns.

3.1.4.2. Funció formativa de la biblioteca en els textos de referència

Si es revisen els documents normatius de biblioteca escolar en l'àmbit internacional, la funció educativa de les biblioteques escolars i el seu paper com a formadora en competència informacional tenen una trajectòria de gairebé mig segle. El 1979 ja es pot trobar especificat el seu paper formatiu ben definit al *Manifest de la UNESCO per a la mediateca escolar*, que concreta que un servei de biblioteca escolar ha de dotar els estudiants de les habilitats i capacitats necessàries per poder utilitzar la màxima diversitat de recursos i serveis, així com habitar-los a la utilització de biblioteques amb finalitats recreatives, informatives i d'educació continuada (Carroll i Beilke, 1979). Com indica Ana Pérez López (1997), aquesta funció educativa en l'ús de la informació que apunta la UNESCO respon a un enfocament sistèmic de la biblioteca escolar, entesa com un ens dinàmic i evolutiu en relació amb el seu entorn, tot centrant la seva funció en la informació, en contraposició a la tendència tradicionalista, més enfocada a la transmissió del fet cultural i centrant la seva funció en el llibre i la lectura. Segons Pérez López (1997), el model de biblioteca escolar desenvolupat per l'Associació Americana de Bibliotecaris escolars (AASL, per les seves sigles en anglès) ha resultat el més influent en les polítiques internacionals.

El Grup de Treball de Biblioteques Escolars del COBDC va adaptar el contingut original del document *Guidelines for Planning and Organization of School Library Media Centers*, parlant de tècniques:

«Dotar els estudiants de les tècniques necessàries perquè siguin capaços d'obtenir i fer servir la màxima diversitat de recursos i serveis» (p. 57), «Educar-los per ser tota la vida usuaris de biblioteca amb l'objectiu de passar-ho bé, informar-se i aprendre contínuament» (p. 57). Baró i Mañà (1991, p. 42) parlen de capacitats, citant l'esmentat Manifest: «Dotar a los estudiantes de capacidad para obtener y usar estos recursos».

En la primera versió de l'*School Library Manifesto: the school library in teaching and learning for all* (IFLA/UNESCO, 1999) la funció educativa de les biblioteques escolars ja era present a la mateixa definició, però en les diverses traduccions es posa l'èmfasi en diferents termes. En la traducció al castellà que va fer la redacció de la revista *Educación y Biblioteca* el 1999, en aquest cas se centra en els instruments (p. 19): «La biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en la sociedad contemporánea, basada en la información y el conocimiento. La biblioteca escolar dota a los estudiantes con los instrumentos que les permitirán aprender a lo largo de toda su vida y desarrollar su imaginación, haciendo posible que lleguen a ser ciudadanos responsables». A la definició de les seves funcions essencials, apareix especificada la tasca formativa pel que fa a l'ús de la informació, parlant d'habilitats (p. 20): «Ofrecer oportunidades de crear y utilizar la información para adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse. Enseñar al alumnado las habilidades para evaluar y utilizar la información en cualquier soporte, formato o medio, teniendo en cuenta la sensibilidad por las formas de comunicación presentes en su comunidad.»

En la traducció al català que va fer el Grup de Treball de Biblioteques Escolars del COBDC l'any 2000 es parla d'eines, tal com va ser publicat a la revista *BiD*: «La biblioteca escolar proporciona informació i idees que són fonamentals per tal de reeixir en la societat contemporània, basada en la informació i el coneixement. La biblioteca escolar dota els estudiants de les eines que els permetran d'aprendre al llarg de tota la vida i desenvolupar la imaginació, fent possible així que esdevinguin ciutadans responsables». Ara bé, en la seva versió original en anglès, no es parla d'instruments, tècniques o eines, sinó d'habilitats: «The school library provides information and ideas that are fundamental to functioning successfully in today's information and knowledge-based society. The school library equips students with life-long learning skills and develops the imagination, enabling them to live as responsible citizens».

A partir d'aquest manifest, el 2002 IFLA/UNESCO va publicar les *IFLA/UNESCO School Library Guidelines* (les *Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar*, traduïdes el 2005 pel COBDC), en què el paper formatiu és definit a la mateixa missió de la biblioteca escolar, amb referències específiques a les habilitats d'aprenentatge (p. 13):

La biblioteca escolar proporciona informació i idees que són fonamentals per funcionar amb èxit en la nostra societat d'avui en dia, cada cop més basada en la informació i el coneixement. La biblioteca escolar dota els estudiants d'habilitats d'aprenentatge al llarg de la vida i desenvolupa la seva imaginació, permetent-los d'aquesta forma viure com a ciutadans responsables.

En aquesta traducció no es mencionen específicament les funcions, però s'hi troben diverses seccions que tracten la matèria:

A la secció 4.1. *Programes s'especifica* (p. 35):

La biblioteca escolar dins el currículum i els programes de desenvolupament educatiu a escala nacional s'haurien de considerar com un mitjà vital per assolir objectius ambiciosos pel que fa al següent:

- Competència en l'ús de la informació (*information literacy*) per a tothom, desenvolupada gradualment i adoptada a tot el sistema escolar.

A l'apartat 4.3. *Activitats* se cita la funció educativa en l'ús de la informació com una de les més importants de la biblioteca escolar (p. 38):

Els nous recursos electrònics són un repte especial per a tots els usuaris de la biblioteca. Utilitzar-los pot resultar força complicat. El bibliotecari pot proporcionar el suport per demostrar que aquests recursos són justament eines per al procés d'aprenentatge i ensenyament; són mitjans per a un fi i no un fi en ells mateixos. Quan els usuaris de la biblioteca busquen informació se senten molt frustrats si pensen que la poden obtenir a través d'internet i no la troben. El bibliotecari pot ajudar els usuaris amb internet i pot també contribuir a minimitzar les frustracions resultants de les cerques d'informació. L'important és seleccionar informació rellevant i de qualitat des d'internet en el mínim temps possible. Els estudiants han de desenvolupar gradualment la capacitat de localitzar, sintetitzar i integrar la informació i el nou coneixement sobre qualsevol àrea temàtica en una col·lecció de recursos. Iniciar i portar a terme programes per al desenvolupament de les competències en l'ús de la informació és, per tant, una de les tasques més importants de la biblioteca.

A la secció 5.3. *Formació d'usuaris* s'indiquen dues idees rellevants, tant sobre la mateixa formació, que preveu la cerca i l'ús de la informació com una de les tres àrees principals de la formació d'usuaris, com sobre el paper del responsable bibliotecari, del qual destaca el lideratge en la formació (p. 44):

En la formació d'usuaris, s'ha de tenir en compte tres àrees principals de formació:

- Coneixements sobre la biblioteca: quina és la seva funció, quin tipus de serveis proporciona, com està organitzada i de quin tipus de recursos disposa.
- Habilitats en cerca i ús de la informació.
- Motivació per a l'ús de la biblioteca en projectes d'aprenentatge tant formals com informals.

El bibliotecari escolar hauria de ser el principal responsable dels programes de formació d'usuaris, però en cooperació amb el professorat per així poder establir una relació el més estreta possible amb el currículum.

Per acabar, de manera més específica, a l'apartat 5.4. *Model per a un programa d'aprenentatge de tècniques d'estudi i de competències en l'ús de la informació*, trobem desenvolupades les concrecions sobre quins aspectes ha de tractar aquest programa formatiu, entre els quals es destaquen la finalitat i les habilitats que inclou (p. 45):

Les directrius per al desenvolupament de la competència informacional faciliten a tots els estudiants un procés d'aprenentatge que pot aplicar-se a totes les assignatures així com a la vida real.

Les habilitats que poden contribuir a fer realitat aquesta «filosofia» s'inclouen en la següent llista:

- Habilitats centrades en l'individu
- Habilitats de cooperació
- Habilitats de planificació
- Habilitats de localització i recopilació
- Habilitats de selecció i valoració
- Habilitats d'organització i enregistrament
- Habilitats de comunicació i realització
- Habilitats d'avaluació

Les *Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar* van ser revisades i actualitzades el 2015 per l'IFLA. Sense profunditzar en les diverses diferències que presenten ambdues edicions (la majoria relacionades amb un context més tecnològic i en el vincle amb les competències educatives), en referència a la funció educativa en aquesta segona edició se segueix reivindicant el paper formatiu de la biblioteca escolar en competències relacionades amb l'ús de la informació, i s'introdueix el terme *alfabetització informacional i mediàtica*, en lloc de parlar només de *competències informacionals*. Aquesta visió del paper formador de la biblioteca queda palesa en gairebé totes les seccions del document.

Per exemple, el punt 1.4. *El rol de la biblioteca escolar dins de l'escola* explica que la biblioteca escolar ha de proporcionar formació, entre altres competències, en les basades en els recursos, en el pensament crític i en el coneixement, entenent aquestes competències com les habilitats i actituds relacionades amb l'accés; la cerca; l'avaluació; l'anàlisi; la creació; la construcció; la transformació, i la comunicació i l'ús compartit de recursos d'informació i coneixement i processos de recerca i investigació, amb la finalitat de fomentar l'aprenentatge com a investigadors, creadors de coneixement i ciutadans responsables. Es reivindica, com a les *Directrius* anteriors, el lideratge del bibliotecari en aquestes qüestions, que necessàriament es vincula amb el contingut i els resultats del currículum educatiu.

A l'apartat 1.8. *Serveis*, es torna a mencionar, com a servei que ha de proporcionar la biblioteca escolar, la formació relativa a la competència mediàtica i informacional en processos de recerca, investigació i alfabetització informacional.

Entre les competències professionals que ha de tenir la persona responsable de la biblioteca escolar es mencionen els processos i conductes d'informació: alfabetització, alfabetització informacional, alfabetització digital i les habilitats digitals i mediàtiques. Més concretament, es parla de comprensió profunda i exhaustiva de l'alfabetització informacional: habilitats informacionals, competències

informatives, fluïdesa informacional, alfabetització mediàtica i transliteració. En aquesta segona edició, hi ha un capítol sencer dedicat al paper formatiu de la biblioteca en competències informatives, el 5.4. *Formació en alfabetització informacional i mediàtica*, situat en segon lloc a l'agenda formativa de la biblioteca escolar, tot just després de l'alfabetització i el foment de la lectura (p. 55):

Un segon mandat de la biblioteca escolar és formar estudiants que puguin buscar i utilitzar la informació de forma responsable i ètica com a estudiants i com a ciutadans en un món en constant canvi.

L'objectiu d'un programa de formació basat en un currículum d'alfabetització informacional i mediàtica és formar estudiants que siguin membres actius, ètics i responsables de la societat.

També es menciona l'alfabetització informacional i mediàtica en el capítol següent, 5.5. *Models d'aprenentatge basats en la investigació*. S'indica que els programes formatius de la biblioteca escolar haurien de dissenyar-se tenint en compte el desenvolupament d'habilitats informatives i mediàtiques, i que s'han de tenir en compte a partir de la seva integració en projectes d'investigació. En aquest capítol s'explica de forma força detallada en què consisteixen les habilitats d'aprenentatge relacionades amb l'alfabetització informacional i mediàtica, especificant les habilitats de planificació, localització, recull, selecció, organització, processament, representació, compartició i avaluació de la informació. Per altra banda, s'insisteix en la sistematització i plantejament evolutiu que ha de seguir aquest programa formatiu en AMI, introduint habilitats de forma progressiva en cada etapa educativa.

Un aspecte important en relació amb els programes formatius en alfabetització informacional i mediàtica és el de la necessària col·laboració entre bibliotecaris i docents, especialment rellevant quan el bibliotecari és una figura externa al centre, però també quan la tasca de responsable de biblioteca escolar recau en una sola persona o en una comissió amb poques persones (o d'un sol departament) (p. 61):

La planificació col·laborativa entre el bibliotecari escolar i el professorat també millora la qualitat de la instrucció quan, com és el cas en algunes situacions, s'espera que el bibliotecari escolar sigui l'únic instructor per a estudiants a la biblioteca o aula. La col·laboració és essencial per proporcionar instrucció d'alfabetització informacional i mediàtica integrada al currículum i relacionada amb els interessos i les necessitats dels estudiants.

En l'àmbit estatal, el 2011 la Comissió Tècnica de Biblioteques Escolars del Ministeri d'Educació espanyol publica el *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*, en el qual també es poden localitzar referències a la formació en alfabetització mediàtica i informacional. Aquest document està coordinat per Ana Isabel Bernal Macaya, Casildo Macías Pereira i Cristina Novoa Fernández, especialistes implicats en les polítiques de desenvolupament de biblioteques escolars a les comunitats autònomes de Navarra, Extremadura i Galícia, territoris que destaquen pels seus plans autonòmics de biblioteques escolars. A la introducció del document ja es posa en relleu la importància de la formació en alfabetització en informació a la biblioteca escolar i se situa la lectura

com a eix transversal per aconseguir-ho, entenent la lectura en diferents formats i suports (Comissió Tècnica de Biblioteques Escolars, 2011, p. 7):

En este momento, un objetivo importante de la institución escolar es formar personas competentes en el uso eficiente de la información y para lograrlo, el tratamiento de la lectura como eje transversal y una adecuada conceptualización de la biblioteca escolar son ahora más necesarios que nunca.

Es destaca la necessitat de formar en competències que permetin emprar les noves eines digitals, així com el paper de la biblioteca escolar a l'hora d'orientar l'alumnat en habilitats en lectura crítica davant de mitjans i recursos d'informació amb fiabilitat dubtosa. S'indica que la biblioteca escolar, amb els mitjans suficients, afavoreix l'accés a recursos d'informació en diferents suports i formats, la integració de les TIC en la cerca, localització, selecció, emmagatzematge, tractament i producció de la informació, i l'educació en l'ús eficient de la informació (definida al document com a «competència informacional»). Aquest paper està relacionat de forma directa amb l'alfabetització informacional i mediàtica, com s'extreu de diversos punts del document (Comissió Tècnica de Biblioteques Escolars, 2011, p. 10):

Son también espacios en los que aprender los valores éticos necesarios para usar la información o participar en las redes sociales de una forma responsable y prudente.

Ofrece al profesorado una plataforma adecuada para facilitar al alumnado experiencias de aprendizaje integradoras, utilizando fuentes informativas diversas, seleccionadas con finalidad educativa y criterios de calidad

Diseñar y apoyar el desarrollo de programas para la educación en información, fomento de la lectura y de la escritura, etc.

Dar a conocer y orientar en el uso de nuevos materiales, especialmente en soporte electrónico, disponibles para las distintas áreas curriculares o para la educación de la competencia en comunicación lingüística.

En el document es destaca amb un apartat propi la competència informacional, «Programas para la adquisición de la competencia informacional (ALFIN, tratamiento de la información y competencia digital, educación documental...)», tot relacionant les competències bàsiques del currículum educatiu amb una de les funcions i programes que desenvolupa la biblioteca escolar. L'any de publicació del document, el 2011, estava en vigor la LOE (Llei orgànica d'educació, així com el Reial decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària, a l'hora de definir les competències bàsiques), que mencionava la competència: «Tratamiento de la información y competencia digital» i la definia de la manera següent:

Aquella competencia que consiste en 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.

El document, però, deixa clar que no és la biblioteca la que ha de dissenyar en solitari aquests projectes i programes formatius, sinó que s'ha de fer en col·laboració amb el conjunt de l'equip docent (p. 19):

El papel de la biblioteca escolar en este ámbito sería el de disponer los recursos de forma efectiva; orientar en su utilización; diseñar junto con el resto del profesorado programas de formación en la búsqueda, selección y uso de las fuentes informativas y el trabajo documental; apoyar propuestas de proyectos interdisciplinares que favorezcan el uso de los recursos informativos y la elaboración de trabajos de investigación documental, y ayudar al profesorado a que desde sus respectivas materias refuerce estos aprendizajes.

Per acabar, a les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* (Departament d'Educació, 2013, p. 16) es pot trobar la formació d'usuaris en competències informacionals dins del conjunt de les funcions bàsiques de la biblioteca:

Facilitar l'adquisició de les competències en l'ús de la informació.

La biblioteca, conjuntament amb l'àrea tecnològica, i amb l'objectiu d'aprofitar les sinergies del centre educatiu, ha de proporcionar eines i estratègies per fomentar la competència en l'ús de la informació i fer que aquesta competència esdevingui un escenari formatiu a l'abast de l'alumnat i del professorat.

Quan s'aborden els serveis, a l'apartat 2.4.3. *Servei de suport a l'aprenentatge i al desenvolupament del currículum*, es presenta la biblioteca com un suport en la formació en competència mediàtica i informacional, i no se li atorga pas el lideratge en el paper formatiu: «El suport al professorat en la tasca d'educar en les fonts i recursos d'informació». Ara bé, posteriorment es detallen els dos eixos dels programes de formació que ha d'oferir la biblioteca escolar i sí que se'n desprèn, aquest paper principal (p. 25):

- Donar suport al professorat, a l'alumnat i a la comunitat educativa, per a l'assistència i l'assessorament en la recerca d'informació per localitzar i obtenir la informació.
- Formar en l'ús de les eines i dels recursos d'informació: obres de referència, catàlegs, internet, fonts d'informació electrònica, web 2.0, etc.

De fet, quan es mencionen les funcions de la persona que coordina la biblioteca escolar, es torna a deduir que la biblioteca té un paper important en la formació en competència mediàtica i informacional (p. 27):

Garantir l'execució de les programacions per a diferents nivells, que facilitin l'adquisició de les competències en informació de l'alumnat en relació amb els programes curriculars, i que promoguin l'ús autònom de la biblioteca per part de l'alumnat.

A tall de conclusió, es pot afirmar que al llarg de la revisió dels manifestos i directrius sobre biblioteques escolars s'ha pogut comprovar com en cada publicació i revisió, en paral·lel amb els nous contextos tecnològics i paradigmes educatius, cada cop pren més importància la formació en alfabetització informacional i mediàtica, així com l'evolució d'una visió més centrada en eines,

tècniques i instruments cap a un enfocament més basat en competències, habilitats i actituds vers la informació. Pel que fa als aspectes terminològics, es comença a utilitzar el terme *alfabetització informacional i mediàtica* (AMI) en el context de les biblioteques escolars a partir de les declaracions d'Alexandria (2005) i Toledo (2006).¹³

Com s'ha observat, mentre que les *IFLA/UNESCO School Library Guidelines* especifiquen de forma clara quines habilitats implica l'AMI i el paper de la biblioteca escolar en la formació d'aquestes, les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* esdevenen més genèriques, especialment pel que fa a la competència mediàtica, que ni tan sols apareix mencionada. Tot i quedar clar que la biblioteca escolar té un paper formatiu en les competències relacionades amb l'ús de la informació, s'hi troben a faltar pautes més concretes i una alineació més actual amb relació a les definicions d'AMI d'IFLA i UNESCO.

El pes del rol de la biblioteca escolar també és variable: mentre que a les *IFLA/UNESCO School Library Guidelines* pren el lideratge de la formació en competència mediàtica i informacional a les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* i al *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* es rebaixa aquest pes i s'aposta per un lideratge compartit amb el professorat. Aquesta última proposta, però, només té sentit quan el professorat està format en AMI, perquè difícilment podrà dissenyar propostes si no disposa dels coneixements, les habilitats i tècniques pròpies de l'AMI. El rol de la biblioteca com a formadora del professorat, i no només de l'alumnat, pren rellevància, ja que, per elaborar propostes efectives de formació en competència mediàtica i informacional, es necessita, per una banda, el coneixement profund del currículum educatiu i de les estratègies didàctiques de cada etapa educativa i matèria que aporta el professorat, a més de l'encaix amb projectes d'aula; i, per l'altra, els sabers específics sobre AMI que hauria de tenir la persona a càrrec de la biblioteca escolar. Com a solució la proposta que plantejgem és que la biblioteca escolar assumeixi el lideratge de la formació del professorat en competència mediàtica i informacional i, un cop assolida aquesta, el lideratge de la formació a l'alumnat esdevingui compartit pel conjunt del professorat.

3.1.4.3. Impacte de la formació en competència mediàtica i informacional

S'han dut a terme alguns estudis empírics que analitzen la relació entre la formació en competència informacional utilitzant la biblioteca escolar i el rendiment educatiu, i que en demostren la millora, especialment en l'àmbit internacional. Hi ha un ventall de propostes d'indicadors per avaluar l'AMI, però alguns investigadors alerten de l'escassa recerca en l'àmbit estatal i autonòmic sobre estudis relacionats amb l'AMI i la biblioteca escolar, tant pel que fa a la vinculació entre l'AMI i les biblioteques escolars com els que fan referència al seu impacte en la millora de les habilitats de

¹³ Vegeu l'apartat 3.2.1. *Terminologia i definicions*.

l'aprenentatge de l'alumnat (García Guerrero, 2015). De fet, en els últims anys, la mateixa recerca sobre biblioteques escolars en general a l'àmbit autonòmic és més aviat escassa (Baena, 2022): a mesura que disminueix el nombre de biblioteques escolars, també ho fa la recerca sobre la matèria. A l'estudi *Measuring Up to Standards: The Impact of School Library Programs & Information Literacy in Pennsylvania Schools* (Lance; Rodney; Hamilton-Pennell, 2000), a partir d'una mostra de 500 escoles, els investigadors van concloure que els resultats de l'alumnat a les proves d'aprenentatge milloraven si hi havia una sèrie de factors a la biblioteca escolar: augment del temps de coordinació entre el bibliotecari i l'equip docent, oferta de formació contínua al professorat i a l'alumnat (de forma independent del treball a l'aula) i presència del bibliotecari a les trobades sobre temes curriculars, n'eren alguns dels condicionants més rellevants. Els resultats de l'estudi *The Impact of New York's School Libraries on Student Achievement and Motivation* (Small; Snyder, 2009), a partir d'una mostra de 1.660 alumnes, docents i bibliotecaris escolars de 47 centres educatius de primària i secundària de l'estat de Nova York, van revelar que tots els participants atorgaven una major importància a les habilitats per cercar informació que a les necessàries per avaluar-la i utilitzar-la.

En l'àmbit de les biblioteques universitàries, que també duen a terme una funció formativa, s'han fet algunes proves amb resultats contradictoris. Emmett i Emde (2007) van dur a terme un estudi amb alumnat de postgrau, que van rebre una formació continuada dissenyada per fomentar les habilitats d'alfabetització informacional. Els investigadors van obtenir uns resultats que demostraven millores notables, estadísticament significatives, en la puntuació mitjana dels estudiants des de la prova prèvia fins a la final; la taxa de millora va augmentar entre un any i el següent per als estudiants, passant del 44 % al 62 %. Per altra banda, els mateixos autors indiquen dos estudis per exemplificar la manca d'impacte quan la formació és puntual (Emmett & Emde, 2007, p. 3):

Portmann & Roush reported no score improvement in a single instructional session for undergraduate students using a paper pre/post test (2004). The paper test measured both skills and student-perception of their library usage. Colborn & Cordell (1998) didn't find improvements in their students' skills using the pre- and posttest, although they did an excellent job discussing the tool development and possible reasons for the results they received.

El que demostren aquests dos casos és que una única sessió formativa no s'adapta bé a les metodologies de proves prèvies i posteriors, independentment dels resultats, a menys que hi hagi una forta col·laboració amb el professorat que permeti avaluar abans del semestre, previ a la sessió única de la biblioteca, i utilitzar temps addicional de classe per a la prova posterior, com en la investigació de Carter (2002) i Colborn i Cordell (1998). Les limitacions que ofereix una formació puntual i un disseny incorrecte, tant de la formació com de l'instrument avaluador, és un tema que ha estat abordat per diversos investigadors (Portmann & Roush, 2004).

De forma més concreta i relacionada amb el context de la biblioteca escolar, en l'àmbit estatal una de les propostes més interessants i específiques és la que presenten Marzal, Parra i Colmenero a *La medición de impacto y evaluación de programas de alfabetización en información para bibliotecas*

escolares / The measurement of impact and evaluation of information literacy programs in school libraries (Marzal et al., 2011). Els autors recomanen incloure preguntes sobre usos d'instruments col·laboratius, sobre l'eficàcia en lectura i escriptura digital, sobre aspectes ètics i deontològics, i sobre els usos eficaços dels recursos educatius en línia a l'etapa de secundària.

En resum, l'escassetat de recerca sobre l'impacte de la biblioteca escolar en l'AMI en el context propi de secundària, tant en l'àmbit estatal com en l'autonòmic, genera una necessitat urgent de més investigació. Cal avaluar els programes de formació que es duen a terme per diversos motius evidents: per perfeccionar-los i que serveixin com a base en futures investigacions, per planificar i invertir recursos i per justificar la inversió, davant de les administracions i davant de la comunitat educativa. Només d'aquesta forma es pot aconseguir la seva implantació i millora, fet que repercuteix positivament en l'aprenentatge de l'alumnat.

Aquest tipus d'estudis i projectes requereixen recursos humans i econòmics importants, si es pretén que siguin estadísticament significatius. En les entrevistes a professionals que s'han dut a terme en aquesta investigació, Cristina Novoa ja alertava de la dificultat de fet aquest tipus d'estudis d'impacte, a causa de l'existència de factors en joc aliens a la tasca de la biblioteca, com l'entorn familiar, les característiques socioeconòmiques i socioculturals o el treball a les aules, que podrien afectar els resultats. Altres tipus de problemes que dificulten fer aquest tipus d'estudis estarien relacionats amb aspectes del funcionament de la docència en els centres educatius. Per exemple, inicialment, en el present treball es pretenia dur a terme un estudi d'impacte, però es va desistir per diversos motius: la dificultat per formar durant diverses sessions un grup experimental tenint en compte el calendari lectiu; la negativa dels docents al fet que només un grup classe rebés formació per efectuar un treball obligatori; la petita mida de la mostra, i els possibles biaixos deguts a factors externs en van ser alguns.

3.2. L'alfabetització mediàtica i informacional (AMI)

En aquest apartat, en primer lloc, es revisen els conceptes bàsics que abasten les competències en la informació, s'explica l'evolució històrica dels conceptes i s'exposen els diferents models i estàndards aplicats en els àmbits internacional, estatal i autonòmic. En segon lloc, s'analitza l'actual currículum educatiu, per tal de copsar la dimensió de les competències en informació des de les diferents àrees i ubicar de forma concreta aquests aprenentatges en el marc legal vigent. En tercer i últim lloc, es revisen els estudis més recents sobre les competències en informació de la comunitat educativa, posant el focus en l'alumnat i el professorat.

3.2.1. Terminologia i definicions

Una de les dificultats de la investigació de l'AMI és delimitar-la i entendre'n el significat i abast, així com la seva relació amb altres alfabetitzacions. Actualment, l'AMI s'inclou dins de les anomenades *alfabetitzacions múltiples* i més recentment amb l'alfabetització digital; sovint aquestes alfabetitzacions s'encavalquen i les seves denominacions i definicions han anat variant al llarg del temps. Així, és freqüent veure diferents associacions i barreges d'alfabetitzacions i competències, com «alfabetización digital y competencias informacionales» (Area, 2012), «competencias mediáticas e informacionales» (Portugal & Aguaded, 2020), «competencias digitales e investigativas» (Ávalos et al., 2019), «alfabetización mediática y digital» (Torres, 2022) o «competencias transmedia» (Scolari, 2018). En aquest sentit, alguns autors indiquen que és preferible parlar de *competència informacional* en lloc d'*alfabetització informacional*, seguint la nomenclatura dels informes d'organitzacions supragovernamentals com l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE) i el projecte DeSeCo (2003), que defineix les competències clau i ofereix un marc delimitador (Pinto, 2009), i aferma el terme en un enfocament competencial (Blasco & Durban, 2012).

Al llarg de la recerca bibliogràfica d'aquest treball, així com en les entrevistes a experts, també s'han trobat diferents termes emprats com a sinònims d'AMI, fet que reflecteix la varietat terminològica. S'observa de forma molt evident a les paraules clau emprades en les publicacions científiques sobre el tema i inclou termes com: *educació documental, educació en informació, instrucció bibliogràfica o documental, habilitats documentals, competències informatives, alfabetització mediàtica i informativa* (traducció de *media and information literacy, MIL*), etc. Aquesta no és pas una qüestió fútil, perquè la claredat en la definició del que es pretén ensenyar afecta els continguts i l'entesa entre els diferents agents educatius. Les diferents traduccions que s'han fet de termes originalment en llengua anglesa també han contribuït a afegir més confusió al batibull terminològic en aquest camp, i els diferents àmbits que se n'han ocupat també han tingut les seves preferències. En l'àmbit de les biblioteques escolars, per exemple, quan es parla d'alfabetització informacional, sovint es dona per fet que inclou l'alfabetització mediàtica, ja que entén qualsevol document com a

informació, independentment del seu suport o format, i inclou la comprensió del seu ecosistema. Sample emfasitza la importància de la terminologia i les definicions en la seva revisió *Historical development of definitions of information literacy: A literature review of selected review of selected resources*: «This is significant because the ways we discuss IL [information literacy] in the literature can have implications on how others in the field perceive what IL is and how they teach IL» (Sample, 2013, p. 6).

Aquesta varietat terminològica també queda recollida en la traducció al català de la segona edició de les *Directrius IFLA per a la biblioteca escolar*, quan es parla dels programes i activitats de les biblioteques escolars (IFLA, p. 52), i es deixa entendre que *alfabetització informacional* i *investigació* s'empren com a sinònims de la formació d'usuaris, malgrat que no es descarten els continguts tradicionals:

Una altra àrea controvertida de la terminologia és la relacionada amb l'ús de la informació. Les activitats que s'anomenaven *formació bibliogràfica* (formació sobre com utilitzar els textos i sistemes de la biblioteca) i *formació dels usuaris* (qualsevol mitjà utilitzat per ajudar els usuaris a entendre la biblioteca i els seus serveis) ara es denomina més freqüentment *alfabetització informacional* i *investigació*. La idea del que és una formació bibliotecària exemplar en l'ús de la informació ha canviat al llarg dels anys: un enfocament centrat en les fonts durant els anys seixanta i setanta, un enfocament centrat en guies temàtiques de recursos durant els vuitanta, i un enfocament centrat en els processos a partir dels anys noranta (Kuhlthau, 2004). L'enfocament en els processos emfasitza la idea de la informació i l'ús d'aquesta des de la perspectiva de la resolució de problemes. No es descarta el coneixement dels enfocaments anteriors, com ara les eines, fonts i estratègies de recerca, però fa èmfasi en el fet que aquest coneixement es desenvolupa millor mitjançant la investigació dins de l'ensenyament del pensament i la resolució de problemes.

Virkus (2003) ja alertava d'aquests problemes, quan parlava de la confusió causada per les diverses terminologies i significats discutits; Campal i Ordás García també parlen de «caos semàntic» quan s'aborden competències i alfabetitzacions relacionades amb la informació (Campal & Ordás García, 2021, p. 21):

En las conversaciones sobre estos temas suelen aparecer varios conceptos como alfabetización mediática, competencia digital, alfabetización informacional (ALFIN), alfabetización mediática e informacional (AMI), multialfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples, alfabetización electrónica, alfabetización digital, transalfabetización...

Tenint en compte la preferència del terme *alfabetització* en la majoria dels documents marc internacionals tractats en aquesta investigació, i el fet que actualment és el més utilitzat per la majoria dels experts en el camp de les biblioteques escolars, s'ha optat per mantenir la denominació *alfabetització mediàtica i informacional* (AMI).

Hi ha sobretot tres camps del saber que han parat atenció a l'alfabetització mediàtica i informacional: la biblioteconomia i el periodisme, des dels àmbits relacionats amb la gestió i la producció de la informació, i l'educació, en tant que educa un alumnat que és consumidor i

productor d'informació. Donada la varietat de definicions en funció del camp i l'evolució al llarg del temps, caldrà centrar-se en aquelles més actuals i que pertanyen a l'àmbit d'aquest treball, l'educació i les biblioteques.

El terme *informació* té actualment múltiples accepcions, en funció de l'àrea temàtica des de la qual se'n parli. Donat l'abast d'aquesta investigació, es prenen com a més rellevants les definicions del Centre de Terminologia TERMCAT següents, que fan referència a l'àmbit de l'educació i de la documentació:

Educació > Tecnologia de l'educació > Tecnologies de la informació i la comunicació:

Conjunt de dades ordenades, organitzades i classificades, accessibles pels sentits, que tenen significat.

Gestió de documents > Documents:

Conjunt de dades en un context amb un significat particular.

Prenent aquestes dues definicions com a base, en aquesta investigació es concep i proposa la definició següent:

Conjunt de dades ordenades en un context, en suport físic o digital, que té un significat propi.

Pel que fa a la primera definició, l'accessibilitat pels sentits dependrà dels sentits que tingui disponibles cada persona; el codi textual imprès sense relleu no és accessible per a una persona amb discapacitat visual, però continua sent informació. Sobre el significat, passa el mateix; si no es coneix l'alfabet ciríl·lic, no es pot llegir un text en rus, però això no vol dir que deixi de tenir significat; senzillament no en té per a qui no disposa de les habilitats necessàries per descodificar el codi. La inclusió (i distinció) entre suport físic o digital té molt a veure amb el tema central d'aquesta investigació, ja que en els últims anys hi ha una tendència a deixar en un segon terme el suport físic quan es parla d'alfabetització mediàtica i informacional.

El concepte *alfabetització* correspon al concepte anglès *literacy*; segons la definició que facilita el tesaure Education Resources Information Center (ERIC), fa referència a les habilitats de llegir i escriure, però també remet a altres tipus d'alfabetitzacions, les que anomena *múltiples*, que, alhora, són definides com a «Skills that are needed for communication and comprehension in a particular field or environment». En la cita que segueix es fa palès que la definició inicial es refereix exclusivament a codi textual, escrit o imprès, però utilitza el terme *alfabetitzacions múltiples*, expressió que dona peu a incloure les habilitats requerides en diferents entorns d'informació (com per exemple, «llegir una imatge»):

Ability to read and write -- also, communication with written or printed symbols (i.e., reading and writing). For other types of literacies, see «Multiple Literacies».

Sobre el mateix terme, el TERMCAT ofereix cinc definicions possibles en funció de l'àmbit del coneixement:

Pedagogia > Ensenyament:

Acció i efecte d'ensenyar a llegir i escriure la població adulta.

Biblioteconomia. Documentació > Tractament documental:

Acció d'alfabetitzar les cèdules d'un catàleg, d'un índex o d'un cedulari.

Educació > Institucions educatives i tipus d'educació:

Acció d'ensenyar una persona a llegir i escriure, i de dotar-la d'uns coneixements i habilitats intel·lectuals mínims.

Exceptuant la definició pertanyent al camp de la biblioteconomia i la documentació, les definicions que es donen remarquen el fet d'ensenyar a llegir i escriure, tot i que l'última accepció també fa referència a altres coneixements no especificats.

Segons indiquen Blasco i Durban (2011), el terme *alfabetització* s'empra de forma genèrica per denominar les capacitats en l'ús de diferents mitjans, tecnologies o llenguatges. De forma convencional, segons la definició de la UNESCO (2024), l'alfabetització és entesa com a conjunt d'habilitats de lectura, escriptura i càlcul. Ara bé, l'entitat actualitza la definició, indicant que forma part d'un conjunt ampli de competències relacionades amb l'adquisició de coneixement que inclouen les competències digitals i l'alfabetització mediàtica, entre altres:

La adquisición de la alfabetización no es un acto aislado. Más allá de su concepto convencional —conjunto de habilidades de lectura, escritura y cálculo—, la alfabetización se entiende hoy en día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital, mediado por textos, rico en información y de cambios rápidos. La alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo. Las competencias en lectoescritura, por sí mismas, se están ampliando y evolucionando a medida que las personas se involucran cada vez más en la información y el aprendizaje mediante las tecnologías digitales.

La definició que mostra el glossari de la UNESCO Institute for Statistics (s. d.) és molt similar a la que proporciona la mateixa UNESCO (tot i que presenta lleugeres variants, com la inclusió del verb

computar), i coincideix amb la definició que, des de l'àmbit de les biblioteques, fa l'American Library Association (ALA, 2016):

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. Generally, literacy also encompasses numeracy, the ability to make simple arithmetic calculations. The concept of literacy can be distinguished from measures to quantify it, such as the literacy rate and functional literacy.

La Subdirecció General de Cooperació Territorial i Innovació Educativa del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports recull una definició que només abasta la lectoescriptura, però que alhora la concep més enllà del text escrit:

La alfabetización es la acción y efecto de alfabetizar y alfabetizar es enseñar a alguien a leer y escribir. Esta simple definición recoge las dos destrezas básicas e imprescindibles que toda persona tiene el derecho a saber y que constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Ambas destrezas se unen en el término de lectoescritura, que se define como la «habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos» (Consell d'Europa, 2018).

Com és evident, a mesura que les tecnologies digitals s'han anat desenvolupant, el concepte d'alfabetització ha anat fent-se més ampli i complex, adoptant nous significats (Cornellà, 1999). Benito Morales (2000) indicava que a la societat de la informació i el coneixement, en la qual els individus estan immersos en un intercanvi constant de dades i d'informació entre persones i màquines, l'alfabetització tradicional entesa com les habilitats en lectoescriptura ja no eren suficients i calia afegir noves habilitats informacionals, com ara saber navegar per infinites fonts d'informació, saber emprar els diferents sistemes d'informació, saber discriminar la qualitat de la font, saber dominar la sobrecàrrega informacional —allò que Cornellà denominà *infoxicació* el 1996—, saber aplicar la informació a problemes reals, saber comunicar la informació i saber utilitzar el temps per aprendre.

Aquest concepte d'alfabetització, més vast i interconnectat, que relaciona l'individu amb el món que l'envolta, també queda reflectit en la definició que en fa Cuevas (2007, p. 125):

De manera general y sencilla, podemos considerar si una persona está alfabetizada en función de si es capaz o no de decodificar la información que le resulta relevante, para posteriormente interiorizarla y codificar un nuevo mensaje capaz de ser transmitido a fin de participar activamente dentro de su sociedad.

Area i Guarro (2012, p. 49) apunten que alguns autors defensen la redefinició del concepte tradicional d'alfabetització, tenint en compte que el seu objecte hauria de centrar-se en la formació d'infants, joves i adults «para que puedan realizar un uso culto, crítico e inteligente de la información

que se vehicula a través de les múltiples eines i xarxes de naturalesa digital» i ofereixen la definició següent d'una persona alfabetitzada al segle XXI:

En la cultura multimodal del segle XXI en la que la informació està en totes parts fluint constantment, una persona alfabetitzada hauria de dominar tots els codis, formes expressives de cada un dels llenguatges de representació vigents (el textual, el audiovisual i el digital), així com posseir les competències per seleccionar la informació, analitzar-la i transformar-la en coneixement.

La majoria de les definicions d'*alfabetització* tenen un tret comú, i és que destaquen un tema clau: la participació activa de l'individu en la societat i la seva capacitat per moure's en un entorn d'informació, així com la idea d'habilitats evolutives. La relació entre alfabetització i participació ciutadana sovint ha estat objecte de reflexió per part de diversos investigadors (Area, 2012; García-Ruiz et al., 2014). En aquest sentit, tot i que existeixen diferents models de societat i d'entorns d'informació, en el context d'un món globalitzat i al segle XXI, necessàriament cal incloure les tecnologies de la informació i la comunicació, així com els formats audiovisuals i digitals. És a dir, aquell individu que no està alfabetitzat no pot formar part de manera activa en la societat i, per tant, en resta exclòs. En la societat actual, amb un volum d'informació que creix a un ritme desmesurat, es dona una paradoxa: com més augmenta la quantitat de producció i difusió d'informació, més augmenta la confusió (Area, 2012; Guarro, 2012). També s'esmenta l'aprenentatge al llarg de la vida (*life long learning*), ja que és evident que en entorns d'informació tan canviants com els actuals, l'individu ha d'anar incorporant nous aprenentatges necessàriament.

Són moltes les definicions del concepte d'alfabetització informacional i se'n veu l'evolució al llarg del temps. En aquest sentit, destaquen algunes revisions sobre el desenvolupament històric de les definicions d'alfabetització informacional, com la que fa Sample (2020), que abasta el període entre els anys 2000 i 2015. Addison i Meyer (2013) indiquen que l'alfabetització informacional continua sent un aspecte conceptualment discutit en la recerca i duen a terme una revisió de la literatura relacionada on identifiquen tres perspectives o conceptualitzacions diferents: 1) l'alfabetització informacional com l'adquisició d'habilitats en «l'era de la informació», 2) l'alfabetització informacional com el cultiu d'hàbits mentals i 3) l'alfabetització informacional com a compromís amb pràctiques socials riques en informació.

Recollim algunes de les definicions més rellevants, algunes parlen d'alfabetització i d'altres de competències o habilitats per aconseguir-la o mesurar-la. La competència informacional (CI) no té una definició acordada i universalment acceptada, però a diferència del que succeeix amb la competència mediàtica, s'han fet intents repetits per definir-la i acotar-la (Armstrong et al., 2004).

Actualment, una de les definicions més senzilles d'alfabetització informacional la trobem al tesaurus d'ERIC: «The ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources».¹⁴

¹⁴ Definició disponible a <https://eric.ed.gov/?qt=information+literacy&ti=Information+Literacy>.

Tenint en compte els canvis socials, culturals i tecnològics de les últimes dècades, és interessant veure com ha evolucionat al llarg del temps aquesta definició. Una de les primeres definicions de l'alfabetització informacional és la que presenta la Biblioteca Auraria de la Universitat de Colorado el 1985, feta per Martin Tessmer (Cuevas, 2007, p. 128, cita a Behrens, 1994, p. 312):

Alfabetización en información es la habilidad de acceder y evaluar de manera efectiva la información requerida para dar respuesta a una necesidad de información concreta.

Tota la bibliografia científica indica que la definició que fa l'Association of College and Research Libraries (ACRL), divisió de l'ALA, el 1989 (ACRL, 1989) és una de les més rellevants i ha esdevingut un referent. Inclou, amb relació a l'anterior definició, la característica de reconèixer prèviament la necessitat d'informació, i en concreta l'ús com a habilitat, a banda de distingir l'accés de la localització:

Set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information.

Anys més tard, autors com Gómez i Benito Morales (2001, p. 56) en fan la traducció següent i la contextualitzen:

Por alfabetización informacional entendemos un proceso de aprendizaje mediante el cual uno identifica una necesidad o define un problema; busca recursos aplicables; reúne y consume información; analiza e interpreta; sintetiza y comunica eficazmente a otras personas; y evalúa el producto realizado. Una persona alfabetizada en información es aquella capaz de reconocer cuándo se necesita información y tiene la capacidad para localizar, evaluar, y utilizar eficientemente la información requerida (ALA, 1989), lo que le permite llegar a ser un aprendiz independiente a lo largo de la vida.

Benito Morales (2000, p. 34) també indica les condicions necessàries per a una comprensió completa de l'alfabetització en informació:

Primero, alguien debe desear saber, usar habilidades analíticas para formular preguntas, identificar metodologías de investigación, y utilizar habilidades críticas para evaluar los resultados experimentales. Segundo, la persona debe poseer las habilidades para buscar respuestas a esas preguntas diferentes de forma creciente y en formas complejas. Tercero, una vez que una persona ha identificado lo que pretendía, debe ser capaz de acceder a ello.

Blasco i Durban (2012, p. 15) mencionen que Gómez va ser el primer autor a adoptar el terme *ALFIN* (s'entén que es refereixen a l'àmbit estatal), però que Benito Morales va fer el 1996 la primera tesi doctoral sobre el tema, que incloïa el programa formatiu d'educació documental HEBORI. Recullen la definició de Benito Morales (2000):

La alfabetización en información es mucho más que un paso lógico en la evolución de la instrucción en el manejo de las bibliotecas o de bibliografía; es mucho más que enseñar cómo usar la biblioteca. El objetivo de la alfabetización en información es crear aprendices a lo largo de la vida, personas capaces para encontrar, evaluar y usar información

eficazmente para resolver problemas o tomar decisiones, usando o sin usar una biblioteca. Tanto si la información viene de un ordenador, de un libro, de un órgano de gobierno, de una película, de una conversación, de un póster, o de cualquier otro posible recurso, inherente en el concepto de alfabetización en información está la capacidad de examinar y comprender lo que se ve en la página o en la pantalla de la televisión, en un póster, en un dibujo, en otras imágenes, así como en lo que oyes. Aspiramos a enseñar y posibilitar el aprendizaje tanto de habilidades documentales como de pensamiento.

Hancock (1993, p. 2) comenta que les diverses alfabetitzacions sovint operen de manera aïllada de les altres i totes tenen el seu vocabulari propi i convencions d'estudi. Defensa l'ALFIN com a possible eina d'empoderament per a tots els aprenents, que s'aconsegueix a través d'un enfocament d'aprenentatge basat en recursos, i cita la definició de Doyle (1992):

Briefly defined, information literacy is an individual's ability to:

- recognize a need for information;
- identify and locate appropriate information sources;
- know how to gain access to the information contained in those sources;
- evaluate the quality of information obtained;
- organize the information; and
- use the information effectively.

El 1998, l'AASL, divisió de l'ALA, publicà una altra definició, que recullen i tradueixen Blasco i Durban (2012, p. 14), en la qual s'aprecia com es va guanyant en concreció. Inclou, a més, la relació de l'ALFIN amb la resolució de problemes i l'aprenentatge al llarg de la vida:

Habilitat de reconèixer una necessitat d'informació i capacitat d'identificar, localitzar, avaluar, comunicar i emprar la informació de manera efectiva, tant per a la resolució de problemes com per a l'aprenentatge al llarg de la vida.

Ara bé, alguns autors matisen que «es podria dir que una persona amb competència informacional hauria de tenir la capacitat d'aprendre al llarg de la vida i reflexionar sobre el que fa. Això no forma part de la competència informacional, més aviat és una actitud necessària, ja que no es pot desenvolupar la competència informacional sense ella (Armstrong et al., 2004). En aquest punt, cal parlar de la diferència d'ús dels termes *alfabetització informacional* i *competència* o *competències informacionals*: com indiquen Blasco i Durban (2011), en l'àmbit universitari es va començar a emprar *competència informacional* com una necessitat associada al desenvolupament del marc de l'espai europeu d'ensenyament superior. Aquest terme ha estat emprat per altres autors, com Campal i García Ordás (2021), que parlen de *competencias informacionales*.

Un altre document interessant és el que publica l'Association for Teacher-Librarianship in Canada (ATLC) el 1998, a *Students' bill of information rights* (1995), que compta amb una traducció al castellà feta per la revista *Educación y Biblioteca* (1998). En aquesta publicació s'esmenta el futur ric en informació al qual s'enfronta l'alumnat, així com la importància del domini de les habilitats necessàries per accedir a la informació en qualsevol suport o format, juntament amb l'avaluació, l'extracció, la síntesi i l'ús. En aquest sentit, indiquen com a dret de l'alumnat el fet de poder accedir

a un gran ventall de recursos d'informació de diferents nivells, perspectives i opinions, durant el seu aprenentatge. Aquesta necessitat havia estat prèviament comentada per l'AASL el 1988, a la seva *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*, que ja introduïa conceptes relacionats amb la formació en competència mediàtica i informacional a les biblioteques escolars (AASL, 1988, p. 14-15):

The mission of the school library media program encompasses a number of specific objectives: to provide learning experiences that encourage users to become discriminating consumers and skilled creators of information through introduction to the full range of communications media and use of the new and emerging information technologies.

La *Declaració de Praga (The Prague Declaration: towards an information literate society, 2003)*, organitzada amb el suport de la UNESCO per l'US National Commission on Libraries and Information Science i el National Forum on Information Literacy, i elaborada per experts en alfabetització informacional de 23 països, la definia de la forma següent: (Tot i que el text complet ja no es troba disponible al web de la mateixa UNESCO, sí que es pot trobar citat en nombrosos documents, per exemple, a Kishore Kumar i Surendran, 2015, p. 131.)

Information Literacy encompasses knowledge of one's information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues or problems at hand; it is a prerequisite for participating effectively in the Information Society, and is part of the basic human right of life long learning.

El Council of Australian University Librarians (CAUL, 2004) fa una versió molt similar, que té la mateixa base que la de l'ALA (Armstrong et al., 2004, p. 2):

Information literacy is an understanding and set of abilities enabling individuals to 'recognise when information is needed and have the capacity to locate, evaluate, and use effectively the needed information'.

La Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) en va fer una adaptació el 2004, molt clara i comprensible (Armstrong et al., 2004, p. 2):

Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner.

Johnston i Webber en presenten una altra el 2003 (Johnston i Webber, 2003, p. 336), que resulta interessant pel seu èmfasi en els aspectes ètics i en la consciència crítica, coincidint amb la definició de la CILIP: (Webber formà part de l'equip de treball a CILIP.)

Information literacy is the adoption of appropriate information behaviour to obtain, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, together with a critical awareness of the importance of wise and ethical use of information in society.

La següent definició rellevant l'ofereix la Declaració d'Alexandria, que va fer l'IFLA el 2005, declarant que «la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida son los faros de la Sociedad de la Información que iluminan las rutas hacia el desarrollo, la prosperidad y la libertad»; remarcava la relació de l'ALFIN amb l'aprenentatge al llarg de la vida i l'esmentava per primer cop com a dret humà:

La alfabetización informacional se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida. Capacita a la gente de toda clase y condición para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Constituye un derecho humano básico en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones.

El 2006, en el si del seminari de treball «Biblioteques, aprenentatge i ciutadania: l'alfabetització informacional», un grup d'experts en informació i educació es van reunir constituint el grup ALFIN Red i publicant la *Declaración de Toledo: bibliotecas para un aprendizaje permanente* que, més que definir l'ALFIN, el que feia era explicar per a què servia i com s'havia de desenvolupar; també proposava línies i actuacions prioritàries en els diferents àmbits territorials, presentant molts punts en comú amb la Declaració d'Alexandria, com la importància de l'ALFIN perquè la ciutadania esdevingui partícip de la societat de forma plena.

La alfabetización informacional es una herramienta esencial para la adquisición de competencias en información, así como para el desarrollo, participación y comunicación de los ciudadanos. Se hacen necesarios conocimientos sobre el acceso a la información y su uso eficaz, crítico y creativo.

Aquesta declaració es fa especialment rellevant en el punt 5, que esmenta les biblioteques escolars com un nucli essencial per a l'aprenentatge de l'ALFIN:

El sistema educativo obligatorio es la base inicial para la capacitación en el uso de la información, por lo que es preciso dar protagonismo a la biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje y la adquisición de competencias.

Al llarg dels anys següents s'han dut a terme reunions d'experts en alfabetització informacional en diferents països, però, més que fer definicions, s'han centrat a proposar línies d'actuació i definició de rols. En són alguns exemples la *Declaración de Lima: Alfabetización Informacional: Formando a los Formadores* (2009), la *Declaración de Murcia: La acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis* (2010), la *Declaración de Paramillos: Facilitadores en la Alfabetización Informacional* (2010), la *Declaración de Maceió: Competencia en información* (2011) o la *Declaración de Fez: Alfabetización informacional y mediática* (2011); en aquest últim exemple ja s'observa la inclusió del terme *mediática*, anticipant el que més endavant s'anomenarà AMI, traducció de l'anglès MIL (*Media and Information Literacy*).

3.2.2. Evolució de l'AMI

Diversos autors han dut a terme revisions de la bibliografia que comprèn l'alfabetització informacional i mediàtica, tot i que als inicis, entre els anys noranta del segle xx i la primera dècada dels 2000, el terme emprat preferentment era *alfabetització informacional* (traducció d'*information literacy*) i no incloïa encara el terme *mediàtica*. La recerca situa els inicis de l'alfabetització informacional, així com l'ús del terme, en les biblioteques i els professionals de la informació, especialment les biblioteques universitàries (Virkus, 2003; Blasco & Durban, 2012; Cuevas, 2007). Molts autors coincideixen a situar com a inici de l'alfabetització informacional la proposta adreçada per Paul Zurkowski a la National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) el 1974 (Cuevas; 2007; Behrens, 1994; Spitzer et al., 1998; Bawden, 2002; Ponjuán, 2009).

Una de les revisions més exhaustives és la que fa Virkus (2003). L'autor se centra en la història del moviment de l'alfabetització informacional a Europa per indicar que històricament les iniciatives en l'àmbit europeu estaven força fragmentades a causa de les barreres idiomàtiques, i que es trobaven només en llengües nacionals dels països d'origen i no pas en anglès. També fa notar que a partir de l'última dècada del segle xx, com apunten altres investigadors (Ponjuán, 2009), hi ha un interès considerable per l'alfabetització informacional a Europa, que es fa palès pel gran nombre de projectes, grups de treball i adaptacions d'estàndards per part de diverses institucions, així com per l'augment de recerca. Segons Virkus, el moviment de l'alfabetització informacional als països europeus, de la mateixa forma que en altres països, ha evolucionat a partir de precursors com la instrucció bibliotecària, la instrucció bibliogràfica i la formació d'usuaris (Fjällbrant & Malley, 1984; Rogers, 1994; Fjällbrant, 2000; Homann, 2001; Sinikara & Järveläinen, 2003).

Although the majority of information literacy initiatives and programmes in Europe have been initiated in recent years, academic librarians in Europe have been involved in user education for many years. During the 1970s and 1980s, many academic libraries in the United Kingdom, Germany and Scandinavia started fairly ambitious programmes of user education, bibliographic instruction, or reader education and they have provided user education in the form of one or more of the following: short orientation courses in the use of the library, its information resources and catalogues for new students, and courses in information literacy for undergraduate and/or for postgraduate students (Fjällbrant, 2000a; Homann, 2001).

Virkus conclou que a Europa s'han seguit dos camins pel que fa al desenvolupament inicial de l'alfabetització informacional: en alguns països, les iniciatives van començar en el sector escolar (Regne Unit, Països Baixos, Espanya), mentre que, en altres, les biblioteques acadèmiques van prendre la iniciativa (Escandinàvia, Alemanya). També destaca el paper de Francisco Javier Bernal a Espanya com a líder en el desenvolupament de la competència informacional a les escoles, que ja el 1985 va proposar una «pedagogia de la informació» dins del primer Programa Nacional d'Informació i Documentació Científica i Tecnològica. El 1992 feia una segona proposta: incloure una matèria transversal, «educació documental», al currículum de l'educació obligatòria. A partir

d'aquest fet, es van desenvolupar diversos cursos optatius sobre competència informacional i diversos projectes pilot a les escoles que incloïen la formació d'usuaris (Virkus, 2003).

En l'àmbit estatal, Cuevas (2007) duu a terme una acurada revisió d'abast internacional, començant pels inicis de l'alfabetització informacional amb Zurkowski, el 1974, fins a arribar al 2001, citant les aportacions de Marzal (2003) i Calzada Prados (2003), entre altres autors espanyols. Gómez Hernández i Pasadas Ureña (2003) indiquen que l'adopció de l'agenda en alfabetització informacional a Espanya ha estat, comparativament amb altres països europeus, lenta i fragmentada, a causa dels retrocessos culturals del segle xx. Tanmateix, també indiquen que des de finals de la dècada de 1980, factors clau com els desenvolupaments en serveis bibliotecaris i polítiques de personal, les reformes en educació i l'àmplia disponibilitat de les TIC, han millorat el panorama, amb bibliotecaris acadèmics i públics participant activament en programes de CI per a tots els tipus d'usuaris (tot i que comenten que les biblioteques escolars encara van molt per darrere). Campal i Ordás García (2021) fan una síntesi del panorama actual, explicant de forma entenedora els conceptes clau relacionats amb l'ALFIN, l'AMI i la competència digital. Calderón (2010) recull a l'*Informe APEI sobre alfabetización informacional* diferents aspectes sobre l'ALFIN, des de la seva conceptualització fins a definicions, normes, models i entitats en l'àmbit internacional i estatal, així com un breu repàs dels referents en biblioteca escolar i ALFIN.

En l'àmbit autonòmic, Blasco i Durban (2012) revisen breument l'evolució de l'alfabetització informacional, a partir de diferents definicions i models, establint com a punt de partida la definició feta per l'AASL el 1998 i la Declaració de Praga (2003). Per altra banda, a les conclusions de les Segones Jornades de Biblioteques Escolars que recull el Grup Bibliomèdia (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya) a *La biblioteca-mediateca. Educació secundària: Proposta de treball* (2007, p. 159), es remarca que el primer repte a afrontar és la formació en l'ús de la informació, fent referència clara a l'ALFIN:

Tenir definit un model educatiu que impliqui aprendre a utilitzar la informació i que incideixi en els procediments de recerca, selecció, tractament i anàlisi de la informació, la comunicació dels resultats i l'ús dels diferents suports d'informació. El centre ha de propiciar estructures metodològiques i d'organització que facilitin la incorporació d'aquest treball en el currículum i a l'aula. Per fer-ho possible la biblioteca ha de ser una prioritat al claustre i ha d'estar integrada en el Projecte Educatiu de Centre i en tots els seus documents interns de funcionament.

Tot i que els conceptes associats a l'alfabetització mediàtica ja eren mencionats en documents anteriors al segle XXI,¹⁵ a partir de la segona dècada dels 2000 es comença a trobar més el terme *alfabetització mediàtica* i es normalitza trobar-lo unit a l'alfabetització informacional. De forma progressiva, els principals organismes van unint les dues alfabetitzacions, la informacional i la mediàtica, sorgint l'AMI, l'alfabetització mediàtica i informacional (traducció de MIL, *Media and*

¹⁵ Un dels documents precursors és la *Declaració de Grünwald* l'any 1982, que reconeix la necessitat d'impulsar sistemes polítics i educatius que promoguin el pensament crític dels ciutadans respecte del fenomen de la comunicació i la seva participació en els mitjans.

Information Literacy). Converteixen dues escoles de pensament: mentre alguns investigadors consideren que l'alfabetització informacional és un camp d'estudi més ampli que inclou també l'alfabetització mediàtica, per a uns altres l'alfabetització informacional és una part de l'alfabetització mediàtica (UNESCO, 2011). Per altra banda, es troben investigadors que no mencionen l'alfabetització informacional, però vinculen l'alfabetització mediàtica a la digital (García Ruiz; Ramírez García; Rodríguez Rosell, 2014; Portugal; Aguaded, 2020).

La UNESCO distingeix ambdues alfabetitzacions, indicant que, per una banda, l'alfabetització informacional fa èmfasi en la importància de l'accés a la informació, la seva avaluació i l'ús ètic i, per l'altra, l'alfabetització mediàtica emfatitza l'habilitat per entendre les funcions dels mitjans, avaluar com es duen a terme aquestes funcions i comprometre's racionalment amb els mitjans per a l'autoexpressió (UNESCO, 2011).

Alguns organismes adapten als nous temps les seves definicions d'ALFIN, com la que fa l'Information Literacy Group (ILG) de la CILIP el 2018, que al·lega l'evolució en la teoria i la pràctica des de l'anterior definició, del 2004:

Information literacy is the ability to think critically and make balanced judgements about any information we find and use. It empowers us as citizens to reach and express informed views and to engage fully with society.

Sales en fa una traducció al castellà (2020), en què s'especifica que l'ALFIN fa referència a la informació en tots els seus suports i formats, incloent-hi informació impresa, continguts digitals, dades, imatges i, fins i tot, la informació oral. L'ALFIN, doncs, es relaciona i s'encavalca amb altres alfabetitzacions, incloent-hi de forma específica l'alfabetització digital, l'alfabetització acadèmica i l'alfabetització mediàtica. En aquesta nova definició es reiteren continguts ja esmentats a l'hora de descriure les habilitats i capacitats que inclou l'ALFIN, però es fa incidència en el pensament crític i en les interrelacions amb altres competències.

La alfabetización informacional incluye un conjunto de habilidades y capacidades que todas las personas necesitamos para realizar tareas relacionadas con la información: por ejemplo, cómo descubrirla, acceder a ella, interpretarla, analizarla, gestionarla, crearla, comunicarla, almacenarla y compartirla. Pero es mucho más que eso: se refiere a la aplicación de las competencias, las cualidades y la confianza necesarias para utilizar la información de la mejor manera posible e interpretarla de forma juiciosa. Incluye el pensamiento crítico y la conciencia crítica, así como la comprensión de los aspectos tanto éticos como políticos relacionados con el uso de la información.

En el document *Directrices sobre el desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente* que publica l'IFLA el 2007 (Lau, 2007) es distingeix l'ALFIN d'altres alfabetitzacions:

Las habilidades informativas están relacionadas con otros tipos de «alfabetizaciones», pero deben ser diferenciadas de ellas, especialmente de información en tecnología, alfabetización en medios, alfabetización digital, alfabetización en redes o internet, «alfabetización computacional» y «alfabetización en medios» (Bawden, 2001).

La mateixa IFLA publica el 2011 les *Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Informacional y Mediática*, on ja parla de l'AMI com a concepte:

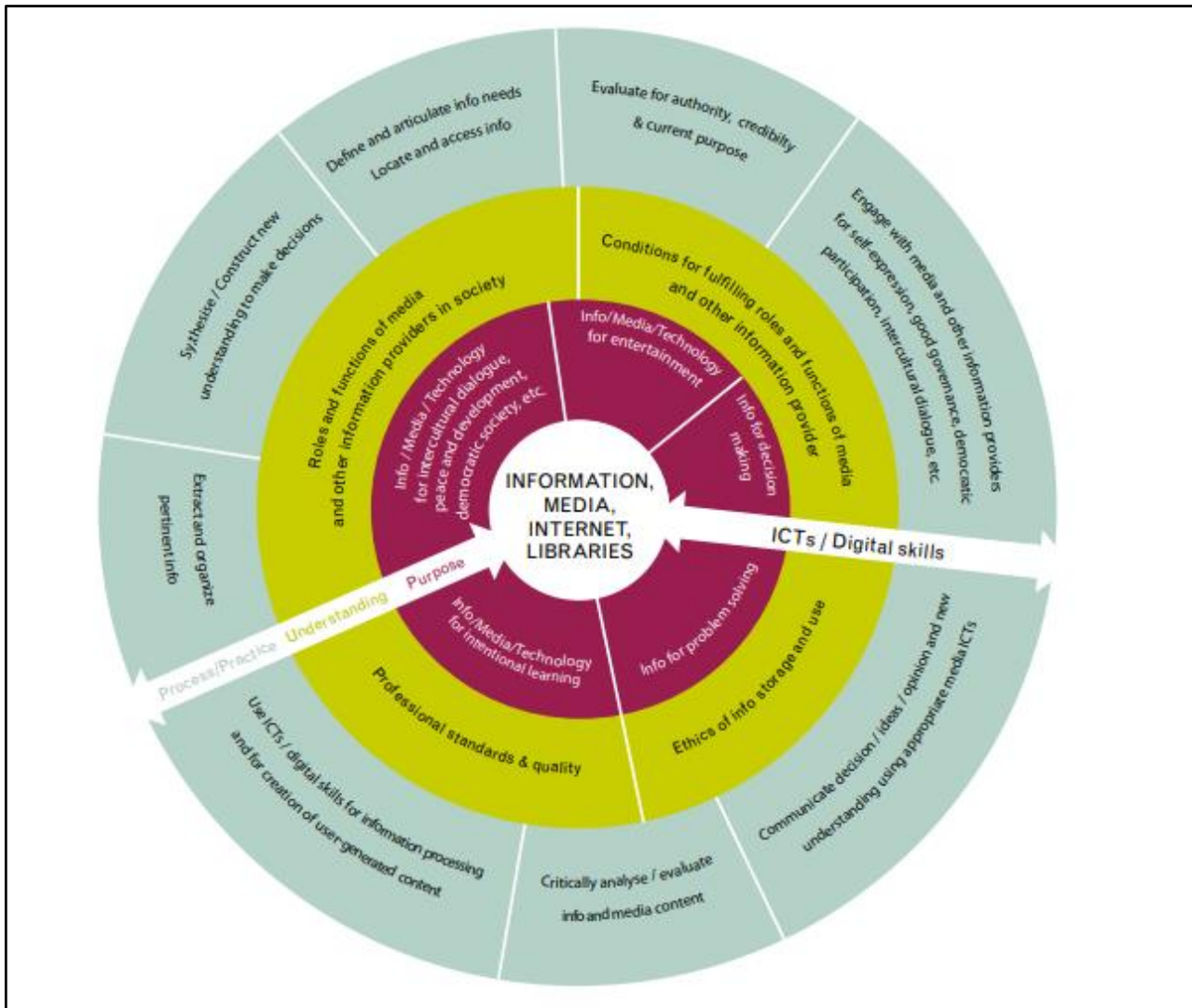
La Alfabetización Informacional y Mediática engloba el conocimiento, las actitudes y la suma de habilidades necesarias para saber cuándo y qué información es necesaria, dónde y cómo obtener esa información, cómo evaluarla críticamente y organizarla una vez encontrada; y cómo usarla de manera ética. El concepto se extiende más allá de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) abarcando el aprendizaje, el pensamiento crítico y las destrezas de comprensión que cubran y superen las fronteras profesionales y educativas. La Alfabetización Informacional y Mediática incluye todo tipo de fuentes de información: oral, impresa y digital.

El 2013 la UNESCO publica el document *Media and Information Literacy: Policy and Strategic Guidelines*, on s'indica que el fet d'estar alfabetitzat en informació és «tener las capacidades, habilidades prácticas, conocimientos y actitudes que permiten a uno hacer un uso ético de la información» (Campal & Ordás García, 2021). Segons la UNESCO, aquest document integral és el primer que aborda l'AMI com un concepte compost, que unifica la competència en informació i la competència mediàtica, a més de tenir en compte el dret a la llibertat d'expressió i l'accés a la informació a través de les TIC. Ara bé, s'hi especifica que tenint en compte la multitud de definicions d'alfabetització informacional, alfabetització mediàtica i altres alfabetitzacions relacionades que generen confusió, aquestes directrius no proposen una definició d'AMI, sinó que se centren en els resultats clau d'aprenentatge o els elements principals de l'AMI; i a l'apèndix fan un recull de diferents definicions. La UNESCO afirma que l'AMI és un concepte compost, que engloba coneixements, habilitats i actituds que permeten als ciutadans:

- Entendre el paper i les funcions dels mitjans de comunicació i altres proveïdors d'informació en les societats democràtiques.
- Entendre les condicions amb les quals es poden complir aquestes funcions.
- Reconèixer i articular la necessitat d'informació.
- Localitzar i accedir a la informació rellevant.
- Avaluar críticament la informació i el contingut dels mitjans de comunicació i altres proveïdors d'informació, incloent-hi els d'internet, tenint en compte l'autoritat, la credibilitat i la seva finalitat actual.
- Extreure i organitzar la informació i el contingut dels mitjans de comunicació.
- Sintetitzar les idees extretes del contingut o operar-hi.
- Comunicar de manera ètica i responsable la comprensió del coneixement creat a un públic o lectors en un format i un mitjà adequats.
- Ser capaç d'aplicar les habilitats de les TIC per processar informació i produir contingut generat per l'usuari.
- Relacionar-se amb els mitjans de comunicació i altres proveïdors d'informació, incloent-hi els d'internet, per a l'autoexpressió, la llibertat d'expressió, el diàleg intercultural i la participació democràtica.

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

Imatge 1. *Media and Information Literacy: a Proposed Conceptual Model (UNESCO, 2013).*



Font: *Media and Information Literacy: Policy and Strategic Guidelines, UNESCO (2013), p. 16*

En la imatge superior s'observa el model conceptual proposat per la UNESCO sobre l'AMI. El cercle més interior es refereix als mitjans o recursos que proveeixen informació; el segon fa referència als propòsits pels quals les persones usen la informació; el tercer parla de la comprensió, referint-se als coneixements bàsics sobre el funcionament, les funcions, la naturalesa, els estàndards professionals i ètics de tots els mitjans de comunicació i altres proveïdors d'informació; finalment, el quart cercle, l'exterior, menciona els processos i les pràctiques, així com les competències que les persones han de tenir per crear i utilitzar de manera efectiva contingut d'informació i mitjans de comunicació des d'una perspectiva ètica, a més d'implicar-se en els mitjans i altres proveïdors d'informació en la seva vida social, econòmica, política, cultural i personal.

Campal i Ordás García (2021, p. 29) donen pistes sobre aquesta unificació de termes, i indiquen que és l'estratègia seguida per la UNESCO:

Aunque la alfabetización mediática y la alfabetización informacional se consideran tradicionalmente como campos separados y distintos, la estrategia de la UNESCO es reunir estos dos ámbitos como un conjunto combinado de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para la vida y el trabajo de hoy. La AMI abarca todos los tipos de medios de comunicación y otros proveedores de información como bibliotecas, archivos, museos e internet, independientemente de las tecnologías utilizadas.

Segons Campal (2015), per a la UNESCO, l'AMI es compon de tres alfabetitzacions essencials: Media Literacy (alfabetització en mitjans o mediàtica, que fa referència als mitjans de comunicació), Information Literacy (alfabetització informacional, que té a veure amb les capacitats per reconèixer, identificar i localitzar la informació necessària) i Digital Literacy (alfabetització digital, que està relacionada amb l'ús de tecnologies digitals amb la finalitat de recuperar, accedir i generar informació). La mateixa autora apunta que «para la IFLA en sus *Recomendaciones Alfabetización Informacional y Mediática* (2013) el concepto AMI incluye todo tipo de fuentes de información: oral, impresa y digital y se extiende más allá de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) abarcando el aprendizaje, el pensamiento crítico y las destrezas de comprensión que cubran y superen las fronteras profesionales y educativas» (Campal, 2015, p. 41).

En el document *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores* que publicà la UNESCO el 2011 (p. 18) ja s'especificaven les diferències entre l'alfabetització mediàtica i la informacional: «Las destrezas TICs o la alfabetización digital no han sido subrayadas aquí a propósito. La intención no es darle menor importancia a las TIC sino más bien reconocer que este tema ha sido ampliamente tratado en el UNESCO ICT Competency Standards for Teachers, 2008». Ara bé, també indiquen que cal considerar l'AMI com un tot que inclou una combinació de competències (coneixement, destreses i actituds).

Imatge 2. Resultados Claves / Elementos de Alfabetización Mediática e Informacional (UNESCO).

Alfabetización Informacional						
Definir y articular necesidades de información	Localizar y evaluar información	Evaluar la información	Organizar información	Uso ético de la información	Comunicar Información	Uso del conocimiento de las TICs para procesar información
Alfabetización Mediática ²						
Entender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas	Entender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones	Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios	Comprometerse con los medios para la auto-expresión y la participación democrática	Revisar destrezas (Incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios		

Font: *Alfabetización Mediática e Informacional: Currículum para Profesores* (UNESCO, 2011), p. 18.

En el mateix document s'expliciten les diferents alfabetitzacions que componen l'AMI, sintetitzades en aquest gràfic, que deixa entreveure l'enorme abast que té, així com les seves possibles interrelacions:

Imatge 3. *La Ecología de AMI: Nociones de AMI.*



Font: *Alfabetización Mediática e Informacional: Currículum para Profesores* (UNESCO, 2011), p. 20.

Darrerament, en l'àmbit estatal el Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports inclou l'AMI quan parla del concepte *alfabetitzacions múltiples* i comenta que, com la lectura i l'escriptura, la biblioteca escolar és un entorn idoni per treballar-la:

A partir del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, se deben fomentar las alfabetizaciones múltiples (la alfabetización visual, la digital, la informacional y la mediática), necesarias para una plena participación en la sociedad actual.

En aquesta definició, s'aglutinen, sota el terme *alfabetitzacions múltiples*, l'alfabetització visual, la digital, la informacional i la mediàtica. Segons la Subdirecció General de Cooperació Territorial i Innovació Educativa del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports (s.d.), les

alfabetitzacions múltiples són «la comprensió, utilització y evaluació crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica». Aquesta denominació parteix de la traducció del terme *multiliteracies*, proposat pel grup New London Group (Oozeerally et al., 1996).

El món bibliotecari, a diferència de l'educatiu, ha estat més reticent a fer distincions entre AMI i ALFIN, ja que entén que el concepte d'informació inclou necessàriament la producció dels mitjans i la seva comprensió. En qualsevol cas, el fet que els organismes internacionals (especialment la UNESCO) optin per la denominació *AMI* ha estat un factor clau per dur a terme progressivament el canvi d'ALFIN a AMI. Els referents en biblioteques escolars, amb algunes excepcions, generalment s'inclinen poc a emprar altres termes introduïts de forma recent, com *alfabetitzacions múltiples* o *transmedialitat*. Calderón (2010, p. 12) fa una reflexió interessant sobre el terme *multialfabetisme* i les noves alfabetitzacions:

Pensamos que la ALFIN abarca a todas ellas, sin que esto signifique establecer categorías, despreciar o supeditar a unas frente a otras. Y para plantear nuestra postura es válido el sentido tradicional de alfabetización. Una vez que considerábamos a alguien como alfabetizado, capaz de leer y escribir, no nos planteábamos si estaba alfabetizado en lectura de pergaminos (en todo caso en la lengua que estuviera sobre él), en códices, en documentos manuscritos o en libros hechos con ácida pasta de papel; del mismo modo que no diferenciábamos si sabía escribir en una pizarra, sobre la arena de la playa, con un spray sobre una pared, con una navaja en un árbol o con la pluma más cara para dedicar un libro. De igual manera, siempre y cuando hayamos admitido que existe la ALFIN como concepto o disciplina, creemos que debe abarcar todo lo que tenga que ver con la información en el sentido de nuestra definición: para seleccionar, para buscar, para gestionarla, para crear con ella y comunicarla...

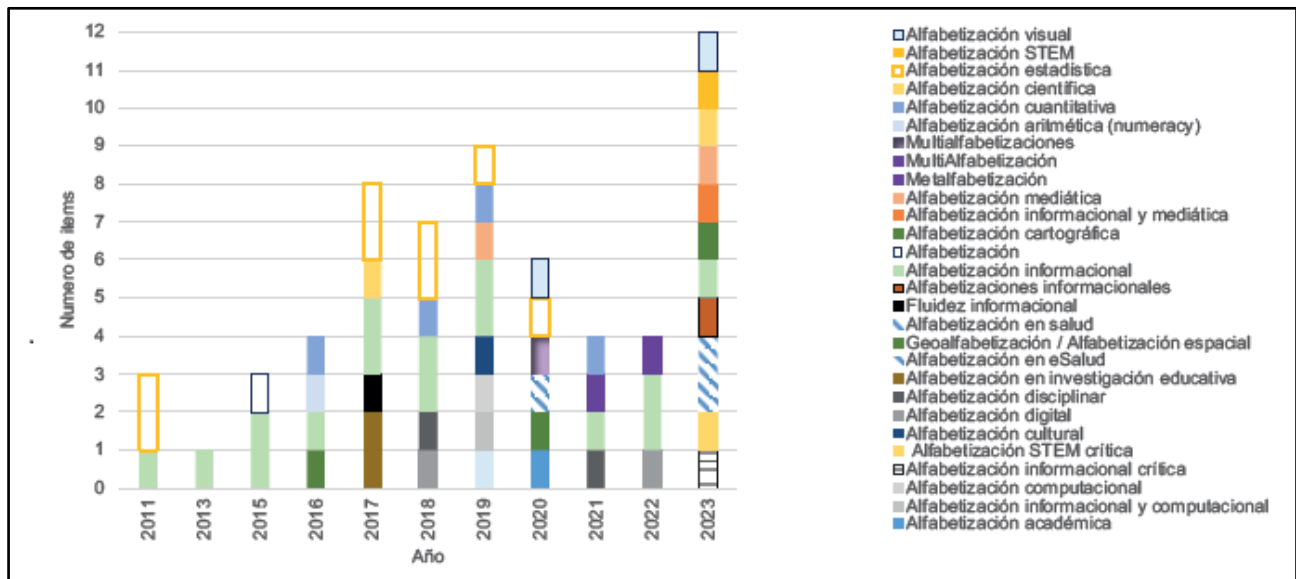
Lago (2009, p. 346) va fer una reflexió similar i, de la mateixa forma que ho fa Calderón, no distingeix entre suports físics o digitals:

Hacer que un alumno aprenda a aprender es enseñarle a que se sirva de todos los instrumentos a su alcance adaptándolos y sin olvidar que en la sociedad del conocimiento el aprendizaje será continuo, un aprendizaje en el que el dominio de la lectura y el dominio del soporte digital no se excluyen sino que se complementan.

En l'última dècada, entra en joc un altre terme, *alfabetització digital*, tot i que ja era mencionat prèviament per alguns investigadors des del segle xx. Es destaca la categorització de Tyner (1998), que establí sis tipus d'alfabetitzacions, classificades alhora en dos grans grups: les alfabetitzacions instrumentals (informàtica, xarxes i tecnologia), i les representacionals (informació, imatge i mitjans).

Aquesta diversitat terminològica i la interrelació de diferents alfabetitzacions queda reflectida en la revisió sistemàtica que duen a terme Pinto, Cabellero Mariscal, García Marco i Gómez Camarero a l'article «Una apuesta estratégica para la alfabetización informacional (Alfin): la alfabetización en datos. Revisión sistemática» (Pinto et al., 2023, p. 6). En aquest article, els autors detecten fins a 29 alfabetitzacions relacionades entre si, i demostren així la perspectiva interdisciplinària:

Imatge 4. Evolució anual de les definicions d'«altres» alfabetitzacions.



Font: Una apuesta estratégica para la alfabetización informacional (Alfin): la alfabetización en datos. Revisión sistemática (Pinto, Caballero Mariscal, García Marco i Gómez Camarero, 2023, p. 6).

Portugal i Aguaded (2020) indiquen que el paper de les competències mediàtiques i digitals són competències clau per fer front a la desinformació i a la infoxició. Ávalos Dávila et al. (2019, p. 227) parlen de «adquisición de competencias digitales e investigativas». Benito-Ruiz (2009) també parla de competències mediàtiques, a banda de les competències digitals, que inclouen la gestió d'informació, la comunicació, la creació de contingut, la resolució de problemes i la seguretat.

La recerca publicada des dels primers anys del segle XXI indica que les habilitats d'alfabetització necessàries per comprendre i donar sentit al text, les imatges i els recursos multimèdia en pantalla són diferents de les habilitats d'alfabetització tradicionals de lectura, escriptura, visualització, escolta, expressió oral i comprensió associades a mitjans analògics (Coiro, 2007; Castek et al. 2008). Els ordinadors no són pas un substitut, sinó més aviat un complement, i les habilitats d'alfabetització tradicional es fan essencials perquè els estudiants puguin utilitzar qualsevol dispositiu tecnològic de manera eficaç i eficient (Combes, 2016).

Més recentment (2024), la UNESCO inclou l'AMI dins del que anomena *alfabetització digital*:

La UNESCO define la alfabetización digital como la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear informaciones mediante la utilización segura y pertinente de las tecnologías digitales para el empleo, un trabajo decente y la iniciativa empresarial. Esto incluye competencias como la alfabetización informática, la alfabetización en las TIC, la alfabetización informativa y la educación mediática, que tienen como objetivo empoderar a las personas y, en particular, a los jóvenes, para que adopten una actitud crítica en cuanto a la utilización de las tecnologías de la información y las tecnologías digitales, y para que puedan desarrollar su resiliencia frente a la desinformación, el discurso de odio y el extremismo violento.

Aquesta visió de la UNESCO pot sorprendre en alguns punts; per exemple, el concepte de *treball decent* suggereix un enfocament de l'AMI utilitarista i molt centrat en la productivitat laboral; per altra banda, també pot dur a un qüestionament del significat del concepte, contraposant els treballs decents als treballs no decents. En qualsevol cas, l'actitud crítica que s'esmenta abastaria, a parer nostre, qualsevol tipus de tasca laboral, tant si implica l'ús de tecnologies digitals com si no, així com la vida personal i social.

En el document *IFLA Statement on Digital Literacy* (IFLA, 2017), l'entitat aclareix que empra el terme *alfabetització digital* per descriure la capacitat d'aprofitar el potencial de les eines digitals. L'IFLA promou una definició orientada als resultats, de la mateixa forma que va fer la UNESCO l'any 2013 en el document *Media and Information Literacy: Policy and Strategic Guidelines*: estar alfabetitzat digitalment vol dir poder utilitzar la tecnologia de manera eficient, eficaç i ètica per satisfer les necessitats d'informació en l'àmbit personal, cívic i professional. Inclou aspectes com la cerca d'informació, generalment associada a l'ALFIN, però des d'una perspectiva més aviat tècnica. En el paràgraf següent es pot veure com s'estableix la relació de l'AMI amb l'alfabetització digital (IFLA, 2017, p. 2):

Furthermore, digital literacy incorporates less technical elements, such as legal and ethical knowledge and global citizenship. It implies compliance with the same standards of behaviour online as offline, respect for the human rights of others, and the necessary openness to move beyond national and language boundaries, and cultural and religious differences. It also requires media and information literacy skills. It is clear that digital literacy overlaps with other areas of competence, notably media and information literacy. It also covers skills that some will be able to develop autonomously, but where others will need help. It depends extensively on the prior existence of basic literacy skills. And finally, digital literacy is a lifelong learning process. As technology changes, citizens need to keep updated. Research has demonstrated that without this, we tend to use technology in the way, and with the tools, we learned to use it initially (by ourselves, by experimentation and self-affirmation).

La Unió Europea també inclou l'AMI en el nou marc comú de competències digitals: les DigComp (2013). En la seva última versió, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens* (Vuorikari et al., 2022, p. 7) es descriuen cinc àrees:

- Alfabetització en informació i dades
 - Exploració, cerca i filtratge de dades, informació i contingut digital
 - Avaluació de dades, informació i contingut digital
 - Gestió de dades, informació i contingut digital
- Comunicació i col·laboració a través de tecnologies digitals
 - Interacció
 - Compartició
 - Compromís
 - Col·laboració
 - Comportament
 - Gestió de la identitat digital

- Creació de contingut digital
 - Desenvolupament
 - Integració i reelaboració
 - *Copyright* i llicències
 - Programació
- Seguretat
 - Protecció de dispositius
 - Protecció de dades personals i privacitat
 - Protecció de la salut i el benestar
 - Protecció del medi ambient
- Resolució de problemes
 - Problemes tècnics
 - Identificació de necessitats i respostes tecnològiques
 - Creativitat
 - Identificació de mancances

La primera àrea tracta clarament l'AMI i es podria dir el mateix de la segona i la tercera. Campal (2015) ho expressa indicant que les tres primeres àrees tenen com a base la informació, mentre que les dues últimes són de caràcter més tecnològic i estan al servei de les tres primeres.

També cal citar el Pla d'Acció d'Educació Digital (2021-2027) de la Unió Europea (UE), que pretén establir una visió de l'educació digital comuna als estats membres i donar suport a l'adaptació a l'era digital dels seus sistemes educatius. Aquesta iniciativa estableix diferents mesures (UE, 2020):

Prioridad 1: fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento

- Medida 1: un diálogo estructurado con los Estados miembros sobre educación y capacidades digitales.
- Medida 2: Recomendación del Consejo relativa a los planteamientos basados en el aprendizaje mixto para lograr una educación primaria y secundaria inclusivas y de alta calidad.
- Medida 3: Marco Europeo de Contenidos de Educación Digital.
- Medida 4: Conectividad y equipos digitales para la educación y la formación.
- Medida 5: Planes de transformación digital para instituciones de educación y formación.
- Medida 6: Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial y los datos en la enseñanza y el aprendizaje para los educadores.

Prioridad 2: mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital

- Medida 7: Directrices comunes para el personal docente y educativo respecto al uso de la educación y la formación como medio para fomentar la alfabetización digital y abordar la desinformación.
- Medida 8: Actualizar el Marco Europeo de Competencias Digitales para que incluya la inteligencia artificial y las capacidades relacionadas con los datos.
- Medida 9: Certificado Europeo de Capacidades Digitales (CECD).
- Medida 10: Recomendación del Consejo sobre la mejora de la provisión de capacidades digitales en la educación y la formación.

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

- Medida 11: Recopilación transnacional de datos y objetivo a nivel de la UE en materia de capacidades digitales de los estudiantes.
- Medida 12: Prácticas de oportunidad digital.
- Medida 13: Participación de las mujeres en las materias CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).
- Centro Europeo de Educación Digital.

En l'àmbit estatal, el Ministeri d'Educació i Formació Professional i l'Institut Nacional de Tecnologies Educatives i de Formació del Professorat (INTEF) van adaptar les DigComp europees en el document *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2013). A partir de l'actualització de les DigComp europees, també han posat al dia el document amb un petit canvi en el títol, *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (2022). Manté les mateixes àrees que les DigComp, excepte algun petit canvi en la terminologia:

Imatge 5. Equivalències entre les àrees de DigComp i les àrees de les competències digitals que ha de desenvolupar l'alumnat.

Àrea del DigComp	Competència Àrea 6 MRCDD
Alfabetización en el tratamiento de información y datos	Alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y de los datos
Comunicación y colaboración	Comunicación y colaboración digital
Creación de contenidos digitales	Creación de contenidos digitales
Seguridad	Uso responsable y bienestar digital
Resolución de problemas	Resolución de problemas

Font: *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (Ministeri d'Educació i Formació Professional; Institut Nacional de Tecnologies Educatives i de Formació del Professorat, 2022, p. 151).

De cara al futur, el Pla nacional de competències digitals (2022), integrat a l'Agenda Digital Espanya 2025 i amb el suport econòmic dels fons Next Generation de la UE, preveu com a eix estratègic la línia d'actuació 3, Digitalització de l'educació i desenvolupament de les competències digitals per a l'aprenentatge en l'educació, que inclou les mesures següents (Govern d'Espanya, 2022, p. 27):

6. Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo para la dotación de medios digitales para los centros educativos y el alumnado, el desarrollo de la competencia digital con programas de formación específicos, recursos educativos digitales y el desarrollo de metodologías y competencias digitales avanzadas. Como medida de integración global, se mentorizará a todos los centros en la creación e implementación de su Plan Digital Centro.
7. Incorporación en los currículos de las etapas obligatorias de competencias digitales y de programación.
8. Creación de Recursos Educativos Abiertos para la enseñanza con medios digitales y evolución de una herramienta de autor para su creación.
9. Plan de Formación Profesional digital (FPDigital), para la digitalización de las enseñanzas de Formación Profesional y la introducción de competencias digitales en el currículum de los diferentes títulos.
10. Plan Uni Digital de modernización del Sistema universitario español, que impulsará el aprendizaje de competencias digitales tanto promoviendo un mayor número de titulaciones como renovando los programas existentes.

El desenvolupament d'aquest nou context digital està recollit en la Comunicació de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital (2021), que esmenta l'educació com a punt clau (Comissió Europea, 2021, p. 5):

El Plan de acción del pilar europeo de derechos sociales prevé que el objetivo de porcentaje de adultos con al menos capacidades digitales básicas sea del 80 % en 2030. Para que todos los europeos puedan beneficiarse plenamente del bienestar que aporta una sociedad digital inclusiva y, como se propone en el capítulo sobre principios digitales (sección 4), el acceso a una educación que permita adquirir competencias digitales básicas debe ser un derecho para todos los ciudadanos de la UE y el aprendizaje permanente debe hacerse realidad.

En l'àmbit autonòmic, Catalunya menciona «un alumnat preparat per esdevenir un ciutadà crític a l'hora de consumir i crear continguts digitals» al seu Pla d'Educació Digital de Catalunya 2020-2023 (2020), finançat amb els fons europeus Next Generation. El Pla té com a objectius assegurar que els alumnes de Catalunya siguin digitalment competents en acabar l'ensenyament obligatori, augmentar el nombre de professors que tinguin la competència digital docent entesa com una competència clau del segle XXI i teixir una xarxa de país amb centres digitalment transformats que facilitin l'aprenentatge en el marc de la transformació educativa.

Amb relació a l'alfabetització digital, Campal (2015) cita el primer Fòrum Europeu d'Alfabetització Mediàtica i Informacional AMI, en el qual es va aprovar la Declaració de París sobre l'AMI en l'era digital (2014), el qual reconeixia que les competències AMI són complementàries a les digitals, i que no es podia reemplaçar l'AMI per l'alfabetització digital. De fet, comenta que les competències tecnològiques han de ser adquirides en el marc de l'AMI (Campal, 2015, p. 43):

La alfabetización digital requiere canalizar el pensamiento crítico a través del análisis y la producción, posibilitando diferentes formas de información en variedad de sistemas simbólicos e integrando múltiples tareas digitales para propósitos comunicativos específicos.

L'estudi *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country Comparisons* (Frau-Meigs et al., 2017), que va comptar amb la participació de 69 experts en AMI, va dur a terme una anàlisi de les polítiques públiques pel que fa a l'AMI en l'àmbit internacional i va plantejar el marc epistemològic i històric per a la definició de l'educació mediàtica. Una de les conclusions que se n'extreu és que en l'àmbit europeu hi ha consens sobre les competències mediàtiques i informacionals, considerant que les mediàtiques engloben tant les informacionals com les digitals. Un altre punt de consens és que, des de diversos marcs epistemològics, les competències digitals estan adquirint un lloc i un valor simbòlic de més rellevància que les competències mediàtiques. Sobre el possible reduccionisme de la competència mediàtica i informacional a la digital i a la limitació de la competència digital a l'àmbit tecnològic, González i Gutiérrez (2017) indiquen que les polítiques educatives han preferit prioritzar de forma excessiva els aspectes més tècnics i instrumentals de la competència digital, però s'ha prestat menys atenció a l'educació mediàtica en els plans d'estudi i formació. Els autors duen a terme un estudi de cas sobre la integració de les TIC

a l'aula, atenent les percepcions dels docents sobre la competència digital i mediàtica, i alerten sobre la qüestió (González & Gutiérrez, 2017, p. 58):

La integración curricular de las TIC no parece implicar el desarrollo de la educación mediática ni en el profesorado ni el alumnado. Si no hacemos eco de los resultados obtenidos por Area, Gutiérrez y Vidal (2012, p. 77 y ss.) en su estudio sobre la formación en medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación del profesorado en España, veremos cómo tanto en los planes de formación inicial como permanente del profesorado se echan en falta contenidos centrados en la alfabetización mediática y sobre educomunicación, y se priorizan las competencias relacionadas con la tecnología educativa y el manejo de ordenadores. Se olvidan todas las recomendaciones de la UNESCO, la Unión Europea y del propio Gobierno español sobre la incorporación de temas de educación mediática en la formación del profesorado, y se atienden, si acaso, las directamente relacionadas con las TIC como recursos didácticos.

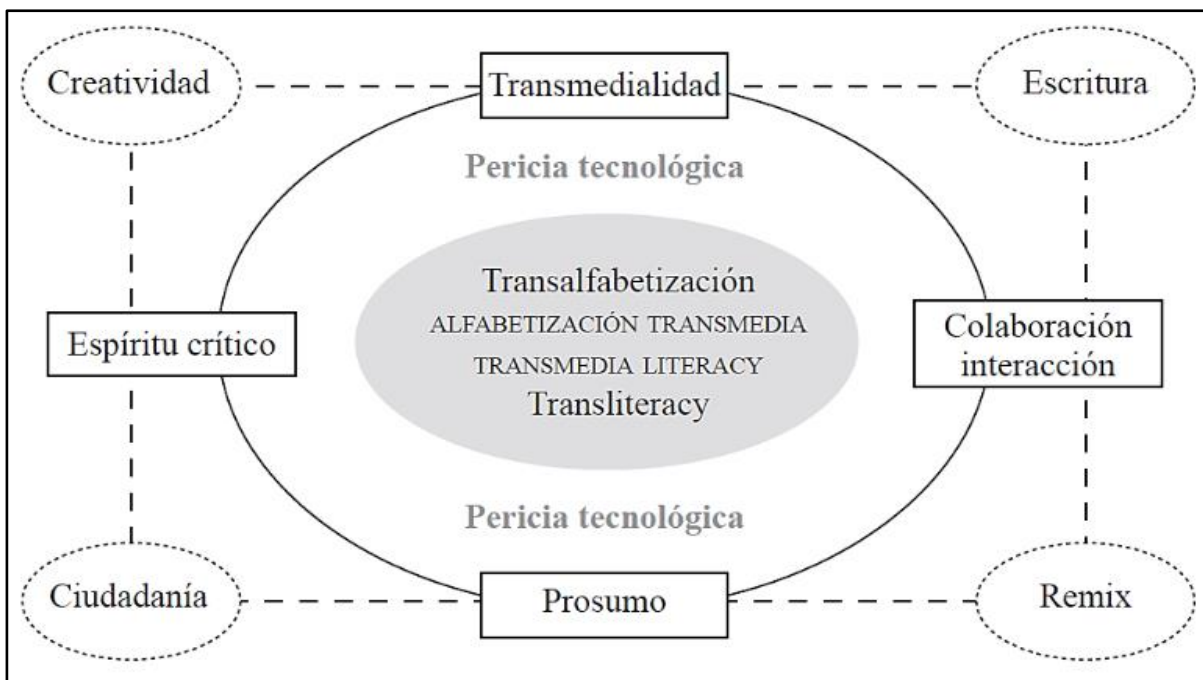
Sobre la relació de les TIC amb l'AMI i les biblioteques escolars, en els últims anys s'han començat a desenvolupar els anomenats espais *maker*, seguint la tendència dels *fablabs* presents en moltes biblioteques públiques. En aquests espais creatius i de fabricació l'alumnat pot integrar la teoria i la investigació; s'hi fusionen el moviment construccionista, les habilitats de disseny i l'alfabetització mediàtica (Alonso-Arévalo, 2018). La comunitat autònoma que més ha potenciat aquests espais a les biblioteques escolars és Galícia, que ha instal·lat estudis de ràdio i televisió en moltes de les seves biblioteques. En aquesta investigació, Cristina Novoa (ent. Esp. 4) i Inés Miret (ent. Esp. 6) els mencionen en relació amb l'AMI a les biblioteques escolars. Ara bé, els espais *maker* o *makerspaces* ('taller de fabricació digital') sovint es conceben com un espai on únicament es desenvolupen habilitats tecnològiques; i, de fet, així els descriuen alguns autors, com Lahana (2016). Els espais *maker* esdevenen una finestra d'oportunitat per l'AMI, però cal perseguir-ne la integració real, més enllà del desenvolupament d'un producte tecnològic. Per exemple, en el cas de les produccions audiovisuals, es poden treballar els sabers associats als ecosistemes dels mitjans de comunicació i no només la part associada a la tecnologia, com la gravació i l'edició amb un programari concret. És a dir, que perquè realment s'incorpori l'AMI als espais *maker*, cal anar més enllà del mer ús dels dispositius tecnològics. Més enllà de fer, l'AMI implica pensar en la informació i en la seva relació amb la tecnologia emprada. Un espai on es juga al Minecraft, es disposa de *kits* de robòtica o es fan servir aplicacions com Kahoot! —habitualment mencionades com a bones pràctiques (Alonso-Arévalo, 2016)—, pot potenciar un seguit d'habilitats i competències digitals, però no necessàriament s'hi treballen les competències pròpies de l'AMI.

Altres autors parlen de metaalfabetització com a terme que aglutina l'AMI. Mackey i Jacobson (2014) defensen que l'AMI forma part d'un procés dinàmic i que ens trobem davant d'un nou paradigma en el qual els individus aprenen a avaluar contínuament totes les formes d'informació a través de diferents formats i mitjans en constant evolució, alhora que produeixen i comparteixen coneixements en una multitud d'espais col·laboratius i connectats, traspasant els límits de les alfabetitzacions tradicionals; en aquest entorn, el pensament crític i l'aprenentatge metacognitiu esdevenen dues competències essencials. Borges i Brandão (2017) també parlen de metaalfabetització, indicant que «las competencias en información se basan en un trípode que

involucra las competencias para gestionar contenidos, evaluarlos y editarlos para generar nuevos contenidos» (Borges & Brandão, 2017, p. 205).

Per acabar, hi ha autors que en els últims anys comencen a parlar d'alfabetització o alfabetisme transmèdia i habilitats transmèdia (Álvarez et al., 2013; Fleming, 2013; Alper & Herr-Stephenson, 2013; 2017; Scolari et al., 2018; González-Martínez et al., 2018). González Martínez et al. (2018) fan una revisió sistemàtica sobre la bibliografia entorn del concepte d'alfabetització transmèdia en l'educació i arriben a la conclusió que, tot i que el terme i el concepte encara no s'ha assentat a la comunitat educativa, sí que hi ha un consens pel que fa als seus components principals (transmedialitat, col·laboració, prosum i esperit crític). Els autors identifiquen el desenvolupament de les investigacions al voltant de l'alfabetització transmèdia especialment a partir dels treballs de Jenkins (1991, 2004, 2006) sobre la convergència mediàtica, els processos de cultura participativa i el projecte *New media Literacies. Learning in a participatory culture* (2006), que descriu dotze competències i habilitats necessàries per a la participació plena als entorns digitals (entre les quals se cita la navegació transmèdia, però no pas el terme *alfabetització transmèdia*). A la figura següent s'observen els elements principals i secundaris que els autors identifiquen:

Imatge 6. Elements de l'alfabetització transmèdia



Font: *Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura* (González-Martínez et al., 2018).

Tot i que no equival exactament al mateix concepte, l'alfabetització transmèdia aparentment té molts trets en comú pel que fa a l'abast de les habilitats pròpies de l'AMI. Scolari et al. (2018) exposen que els canvis profunds en la producció, distribució i consum de continguts digitals han ocasionat una nova ecologia mediàtica contemporània que ha obligat a replantejar les definicions

tradicionals de l'alfabetització mediàtica (no mencionen, però, l'alfabetització informacional), context que ha propiciat la introducció de termes com *Internet literacy*, *new media literacy*, *transliteracy* o *digital literacy*. Segons els autors, de la mateixa forma que ho fa l'alfabetització mediàtica, l'alfabetització transmèdia es proposa com un conjunt de competències i programes d'intervenció educativa, però precisen que no tracten tan sols de les competències vinculades a tecnologies o nous mitjans, sinó que abasten totes aquelles competències relacionades amb la gestió de continguts a les xarxes socials, incloent-hi les competències narratives, performatives, ideològiques, ètiques o relatives a la prevenció de riscos.

Morales et al. (2018, p. 65) ho resumeixen de la forma següent: «Se entiende al alfabetismo transmedia como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de una nueva cultura colaborativa (Scolari, 2016)». Per tant, sembla que les diferències clau entre alfabetització mediàtica i alfabetització transmèdia són dues: per una banda, el context en una cultura col·laborativa; per l'altra, la relativa a l'enfocament. Aquest segon cas implica que l'alfabetització transmèdia parteix de l'anàlisi de les pràctiques i habilitats que desenvolupen els joves en l'àmbit informal, com a prosumidors, creadors o distribuïdors de continguts i, per tant, l'educació o alfabetització en aquest sentit aniria del fet informal al formal, i no a la inversa. Scolari ha estat l'investigador principal del projecte internacional Transmedia Literacy en el marc dels projectes de la Unió Europea Horizon 2020, del qual han sorgit diverses publicacions associades a diferents països, com per exemple *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (Scolari, 2018). En aquest projecte es duu a terme una anàlisi de les pràctiques i habilitats mediàtiques quotidianes dels adolescents per proposar una taxonomia i unes activitats vinculades a aquestes pràctiques vernacles.

En la investigació de Morales et al. (2018) es parla d'AMI i no d'alfabetització transmèdia, i els autors esmenten dos motius principals: en primer lloc, aquest terme encara no està prou instaurat en l'àmbit educatiu i, en segon lloc, la seva aplicació és inviable amb els recursos actuals de les biblioteques escolars. Ara bé, dins d'un esperit possibilista, la necessitat d'un enfocament que parteixi de les pràctiques habituals dels adolescents és un factor que s'ha tingut molt present en aquesta investigació, motiu pel qual s'ha dut a terme un grup focal. Tanmateix, no ha estat l'únic: les percepcions dels docents i dels especialistes han estat les altres dues potes del trípede.

Com a conclusió, es pot afirmar que en els últims anys ens trobem davant una certa fagocitació de l'ALFIN i l'AMI dins de l'alfabetització digital. Aquest fet, afegit a les sovint canviants definicions d'AMI, no només ha provocat que es tingui més en compte el suport que la mateixa informació, obviant la seva transversalitat i tenint en compte la seva definició, sinó que ha desplaçat encara més el paper de les biblioteques escolars com a agents formadors, fins al punt que en cap moment són mencionades en els documents principals que tracten l'alfabetització digital en l'àmbit de l'educació. Com a excepció, la Subdirecció General de Cooperació Territorial i Innovació Educativa,

que cita la biblioteca escolar com a entorn per treballar les alfabetitzacions múltiples, la defineix com la «comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica». El fet que les biblioteques escolars no apareguin mencionades, per exemple, a les DigComp o al Pla d'Educació Digital de Catalunya 2020-2023, contribueix a perpetuar la visió tradicional de la biblioteca escolar, desvinculant-la cada cop més dels entorns d'informació digitals. Ortiz (2019, p. 181) també apunta que aquesta visió tradicionalista de les biblioteques escolars dificulta el desplegament del rol formatiu en AMI:

Lamentablemente la realidad es muy diferente, dificultando mucho el despliegue de todos los roles que tiene asignados la biblioteca escolar y que normalmente provoca que la AMI quede relegada al olvido, ya que la mirada que tienen los ajenos al mundo profesional de las bibliotecas, se centra casi en exclusiva al formato del libro impreso. Naturalmente hay excepciones a este modelo, pero son singularidades dentro del mundo educativo.

Aquest plantejament reforça el suport (digital) i desdibuixa el concepte d'informació. Aquí rau una de les diferències amb l'enfocament bibliotecari, que para atenció a les necessitats d'informació, als processos i a les tipologies documentals que poden donar-hi resposta, en lloc de diferenciar-les per suport. Amb les definicions de la UNESCO i l'IFLA, sorgeixen dubtes conceptuals, ja que sovint les tasques associades a la informació formen part d'un mateix procés: per exemple, el fet de localitzar, accedir, avaluar, utilitzar i comunicar una notícia extreta d'un mitjà de comunicació no acabaria de quedar clar a quina categoria d'alfabetització pertany, ja que hauria de tenir en compte el format en el qual es duu a terme la tasca per poder-la definir. Aquesta nova conceptualització de l'alfabetització digital implica un cert constrenyiment de la realitat de l'alumnat en lloc d'ampliar-la, si entenem que la seva realitat és la informació a la qual té accés i les seves habilitats per avaluar-la i entendre-la. En aquest sentit, Calderón (2010, p. 13) apuntava:

La información debe ser entendida como algo en continuo cambio y en expansión. En este sentido es conveniente no olvidar que la novedad no supone olvido de lo anterior sino su ascunción con una nueva forma. Es posible que los que tienen más años no sean capaces de utilizar (o sacar todo su partido a) determinados dispositivos móviles; pero aquéllos que los manejan con la mayor naturalidad saben (o deberían) utilizar los que hacen hábiles a los primeros; aunque sus modos de comunicación y expresión predominantes sean otros.

Blasco i Durban (2012) també expressen els seus dubtes sobre la inclusió de l'ALFIN en una macrocompetència digital, ja que «cal ser curós en els plantejaments de base i, per tant, no ens cansarem de repetir que ni l'ALFIN ni la competència informacional es desenvolupen exclusivament en entorns digitals». En aquesta línia, les autores comenten el següent (Blasco & Durban, 2012, p. 21):

D'altra banda, i pel que fa a la visió de la competència digital com una suma d'altres alfabetitzacions, nosaltres estem més en la línia d'Area i altres autors que consideren que la cultura del segle XXI és multimodal, és a dir que s'expressa a través de múltiples tipus de suports, diverses tecnologies (llibres, televisió, computadores, mòbils, internet, DVD...) i diferents formats i llenguatges representacionals (text escrit, gràfics, llenguatge audiovisual, hipertextos, etc.). Això

planteja la necessitat que s'incorporin noves alfabetitzacions en el sistema educatiu, com ara les que fan referència a la producció i l'anàlisi del llenguatge audiovisual, al domini de l'ús dels recursos i els llenguatges informàtics o al desenvolupament d'habilitats de recerca, selecció i reconstrucció de la informació. *Per això, molts experts han començat a proposar noves alfabetitzacions: alfabetització audiovisual, alfabetització digital, alfabetització informacional* (Area, Gros i Marzal, 2008). Ens sembla més correcte i precís parlar de «multialfabetitzacions» de manera global que no pas assimilar aquesta multialfabetització a la competència digital.

Gómez Hernández i Pasadas Ureña (2003), ja fa molts anys, indicaven que un problema comú per a la majoria dels programes de competència TIC rau en la suposició generalitzada que dominar les eines TIC és el mateix que dominar l'accés i l'ús de la informació; de la mateixa forma es pot pensar que estar alfabetitzat digitalment és estar alfabetitzat en AMI. Recuperem les paraules de Campal (2015, p. 43):

La propuesta de la alfabetización informacional va mucho más lejos del simple aprendizaje y/o acceso a las herramientas tecnológicas y se adentra en la búsqueda, el análisis y la crítica de la información, no importa donde se encuentra esta información ni en que formato se presenta.

Tot i que cal ser conscients que, en el context d'aquesta investigació, els adolescents consumeixen i produeixen informació en format majoritàriament digital, centrar-se en el suport exclusivament digital pot presentar dues limitacions: per una banda, provoca una restricció de la seva realitat observable, excloent-hi tota aquella informació que no és digital (per tant, implica el desconeixement de com accedir, cercar, entendre, avaluar i comunicar informació que, pel seu suport, requereix habilitats diferents) i, per altra banda, redueix els conceptes d'alfabetitzacions múltiples i multimodalitat de la informació, que no només fa referència a formats.

En aquesta investigació es farà referència a l'AMI, d'acord amb els últims plantejaments de la UNESCO, ja que tenint en compte que els entorns d'informació en els quals es mouen els adolescents estan inextricablement relacionats amb els mitjans de comunicació (especialment les xarxes socials), es fa difícil separar l'alfabetització informacional de la mediàtica. En canvi, tot i estar relacionada amb l'AMI, l'alfabetització tecnològica (que comparteix molts punts en comú amb la denominada *alfabetització digital*) se centra en les habilitats tècniques més relacionades amb la tecnologia i els dispositius per accedir a la informació, més que no pas en la comprensió dels processos i habilitats necessaris per cercar, tractar i comunicar informació, com s'aprecia a la imatge 5. *Equivalències entre les àrees de DigComp i les àrees de les competències digitals que ha de desenvolupar l'alumnat.*

3.2.3. Models d'AMI

En aquesta secció, en primer lloc, s'introdueixen els models d'AMI més destacats des dels seus inicis. En segon lloc, es profunditza en el model d'AMI autonòmic, el Model de les tres fases, dissenyat per Durban (2006) i promocionat al Programa de biblioteques escolars del Departament d'Educació.

3.2.3.1. Els primers models d'AMI internacionals i estatals

Des dels anys vuitanta del segle xx han proliferat diferents models i estàndards d'ALFIN, tot i que, com indicava Dunn (2002), sovint són confusos i genèrics, i tampoc són gaire efectius per avaluar el seguiment dels estudiants de forma individual (Fain, 2011). Davant la gran quantitat de models, s'han dut a terme revisions i contrastos entre ells, com els que fan Cuevas (2007), Parra (2012) o Torres-Gómez (2016). En un principi, els models es desenvolupaven en funció del perfil al qual s'adrecessin, però en els últims anys s'ha intentat arribar a un model internacional consensuat de caràcter general, amb prou flexibilitat per adaptar-se a marcs, col·lectius i societats diferents (Gómez Hernández, 2007).

Es destaca com a precursor el model Irving de competències per a l'ús de la informació (1986), que identificava quatre etapes i nou passos en el procés de cerca, ús i comunicació de la informació:

1. Primera etapa: formular / analitzar les necessitats d'informació i identificar /avaluar les possibles fonts.
2. Segona etapa: localitzar els recursos individuals examinar, seleccionar i descartar els recursos individuals.
3. Tercera etapa: interrogar / utilitzar els recursos individuals, registrar / emmagatzemar la informació, interpretar / analitzar / sintetitzar i avaluar la informació.
4. Quarta etapa: donar forma a la presentació i comunicació de la informació i avaluar la tasca.

Un altre dels primers models rellevants de cerca d'informació que es va difondre va ser el de Kuhlthau (1988), amb el nom de Search Process Model. En aquest model, Kuhlthau proposava un model orientat a la formació de l'activitat investigadora des de la biblioteca i va esdevenir molt popular per dos motius: per una banda, feia èmfasi en la importància de l'aplicació metodològica i, per l'altra, identificava com se sentien els estudiants davant de la cerca d'informació. El 1996, Kuhlthau redefiní el model (Information Search Process o ISP) identificant tres esferes: la cognitiva, l'afectiva i la física (Cuevas, 2007) i sis fases:

1. Iniciació
2. Selecció
3. Exploració

4. Formulació
5. Col·lecció
6. Presentació

Mentre Kuhlthau se centrava en l'anàlisi dels estudiants a mesura que buscaven informació en diverses situacions, altres autors es van fixar en els treballs d'investigació per comprendre millor el procés de cerca d'informació (Wolf, 2003). Per exemple, Stripling i Pitts (1988) proposen un procés de deu passos que posa l'èmfasi en un marc de pensament que es pot adaptar a qualsevol nivell d'edat i a qualsevol matèria curricular, indicant que la majoria d'estudiants no pensen automàticament en la recerca d'una manera explícita. Aquests passos s'organitzen al voltant de les tasques principals que es duen a terme en escriure un treball de recerca coherent: selecció de temes, planificació de la cerca d'informació, localització i accés a materials, i creació d'un producte final (Wolf, 2003):

1. Triar un tema ampli.
2. Obtenir una perspectiva global del tema.
3. Delimitar el tema.
4. Desenvolupar la tesi / establir objectius.
5. Formular preguntes per canalitzar la investigació.
6. Planificar la investigació i la producció.
7. Trobar les fonts, analitzar-les i avaluar-les.
8. Avaluar les proves, prendre notes i compilar la bibliografia.
9. Establir conclusions i organitzar la informació en un esquema.

Eisenberg i Berkowitz (1990) publiquen les Big Six Skills o Big6, encarades a resoldre problemes d'informació. Aquest model, aplicable des de l'educació primària fins als estudis superiors, sorgeix com a crítica a la sobrecàrrega d'informació en els entorns escolars i laborals (Torres-Gómez, 2016) i proposa sis passos molt sintètics (Parra, 2012, p. 21):

1. Definició de les tasques: definició del problema i definició de les necessitats.
2. Estratègies per cercar la informació: establir una gamma de recursos i establir la prioritat dels recursos.
3. Ubicació i accés: localitzar els recursos i trobar la informació dins dels recursos.
4. Ús de la informació: comprometre's amb la informació i extreure la informació.
5. Síntesi: organitzar la informació de múltiples recursos i presentar la informació.
6. Avaluació: del producte i del procés.

En aquest període, Cuevas (2007) i Gómez Hernández (2007) citen també altres models, com els de Doyle (1992), Rader (1996), Dupuis (1997) o Seven Faces de Bruce (1997), en els quals no es profunditzarà en aquesta investigació, ja que no té com a objectiu desenvolupar un nou model o

establir comparatives profundes o revisions entre els models existents. Per aquest motiu, només es farà menció d'aquells models més destacats i acceptats, els que més relació poden tenir amb la biblioteca escolar.

El 1998 l'Ontario School Library Association Information Studies difon el model OSLA, que s'estructura en quatre etapes (Parra, 2012, p. 21):

1. Preparar-se per investigar: definir, explorar, identificar i relacionar.
2. Accedir als recursos: localitzar, seleccionar, recopilar i col·laborar.
3. Processar la informació: analitzar/avaluar, provar, seleccionar i sintetitzar.
4. Transferir l'aprenentatge: revisar, presentar, reflexionar i transferir.

La Society of College, National and University Libraries proposà el model Seven Pillars, anomenat popularment SCONUL¹⁶ (1999), àmpliament difós en l'àmbit de les biblioteques universitàries (Blasco & Durban, 2012). El model conté set pilars bàsics, cadascun dels quals defineix habilitats, actituds i comportaments (Torres Gómez, 2016). Tot i que aquest model està concebut per ser emprat en universitats, és fàcilment aplicable a biblioteques escolars de secundària (i per aquest motiu és citat també per Blasco i Durban a *Competència informacional: del currículum a l'aula*, 2012, p. 14):

1. Reconèixer una necessitat d'informació.
2. Distingir entre diferents formes de tractament de la necessitat d'informació.
3. Construir estratègies per localitzar la informació.
4. Localitzar i accedir a la informació.
5. Comparar i avaluar la informació obtinguda de diverses fonts.
6. Organitzar, aplicar i comunicar la informació a altres persones de manera adequada a la situació.
7. Sintetitzar i basar-se en la informació existent, contribuint a la creació de nou coneixement.

El model SCONUL es va revisar els anys 2011 i 2015, i va incloure el reconeixement que l'alfabetització en informació no és pas un procés lineal, sinó que els individus poden prendre camins diferents per assolir i aprendre diferents habilitats informacionals en moments diversos.

Un altre dels estàndards més coneguts és el difós el 1998 per l'AASL i l'Association for Educational Communications and Technology (AECT) al document *Information Literacy Standards for Students Learning: Standards and Indicators* (1998). En aquest model es detallen vuit estàndards amb una sèrie d'indicadors associats, que després l'Association of College and Research Libraries (ACRL), divisió de l'ALA com l'AASL, va difondre en un dels models teòrics més coneguts (2000). El model ACRL indica una sèrie de normes per determinar les competències de l'alumnat al document

¹⁶ Disponible a <https://dl.icdst.org/pdfs/files/de8c4db4293dcd3dbbb729a95180e1ae.pdf>.

*Information Literacy Competency Standards For Higher Education*¹⁷. Cuevas (2007, p. 133-134) les recull de la forma següent:

1. Determinar la naturalesa i l'abast de la informació necessària.
2. Accedir a la informació necessària amb eficàcia i eficiència.
3. Avaluar la informació i les fonts de forma crítica i incorporar-la a la base de coneixements i al sistema de valors propis.
4. Utilitzar la informació, individualment o en grup, de forma eficaç per dur a terme una finalitat específica.
5. Comprendre molts dels problemes econòmics, legals i socials que envolten la informació i accedir a la informació de forma ètica i legal.

El Council of Australian University Librarians (CAUL) va adaptar el model de la ACRL-ALA l'any 2000, incorporant-hi alguns canvis. Tot i que també es va desenvolupar dins del marc de les biblioteques universitàries, és perfectament extrapolable a un entorn de secundària i fa menció de dos aspectes molt rellevants: l'aprenentatge al llarg de la vida i les habilitats per tractar la informació. Com es va indicar encertadament al *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios* (2002), la diferència principal entre les versions estatunidenca i australiana consisteix en l'addició de dues normes. Per una banda, la nova norma quatre tracta de l'aptitud per controlar i tractar la informació. Per l'altra, la norma set preveu l'alfabetització en informació com el marc intel·lectual que ofereix el potencial per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Caldria afegir alguna petita diferència addicional, com per exemple la menció als problemes culturals que CAUL esmenta i ACRL, en canvi, no té en compte. CAUL —ens fem ressò de la traducció al castellà que recull Cuevas (2007, p. 133-134), que és més específica que la duta a terme al *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*— estableix que una persona alfabetitzada informacionalment era capaç de:

1. Reconèixer la necessitat d'informació i determinar-ne la naturalesa i abast.
2. Accedir a la informació necessària amb eficàcia i eficiència.
3. Avaluar la informació i les fonts de forma crítica i incorporar-la a la base de coneixements i al sistema de valors propis.
4. Classificar la informació recollida o generada, emmagatzemar-la, manipular-la i reelaborar-la.
5. Ampliar, reelaborar o crear, individualment o en grup, nou coneixement integrant els coneixements anteriors i la nova comprensió.
6. Comprendre els problemes culturals, econòmics, legals i socials que envolten l'ús de la informació, accedir a la informació i utilitzar-la de forma ètica i legal i amb respecte.
7. Reconèixer que l'aprenentatge al llarg de la vida i la ciutadania participativa requereixen l'alfabetització informacional.

¹⁷ Es pot consultar l'actualització de l'any 2015 a <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.

Seguint amb l'àmbit australià, la proposta que feu el 2003 l'Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) era molt similar a la de CAUL. Bundy (2003) en fa una revisió, que tradueix Pasadas Ureña al *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios* com *El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica* (2003, p. 112):

1. Reconèixer la necessitat d'informació i determinar la naturalesa i el nivell de la informació que es necessita.
2. Trobar la informació que es necessita de forma eficaç i eficient.
3. Avaluar críticament la informació i el procés de cerca de la informació.
4. Gestionar la informació recollida o generada.
5. Aplicar la informació anterior i la nova per construir nous conceptes o crear noves formes de comprensió.
6. Utilitzar la informació amb sensatesa i mostrar-se sensible a les qüestions culturals, ètiques, econòmiques, legals i socials que envolten l'ús de la informació.

El model Big Blue Information Skills For Student (2002), conegut com a Big Blue, va ser desenvolupat per la Manchester Metropolitan University Library (MMUL) i la University of Leeds i finançat pel Joint Information Systems Committee. Més enfocat a l'educació secundària i universitària que el Big6 (Benito Morales, s.d., p. 13), és un dels més coneguts, i diversos autors se'n fan ressò a les seves publicacions. Cuevas (2007, p. 133-134) recull la traducció al castellà de les fases de la Big Blue Taxonomy of Information Skills que va fer Pasadas Ureña:

1. Reconèixer la necessitat d'informació.
2. Afrontar la necessitat d'informació.
3. Obtenir la informació.
4. Avaluar la informació de manera crítica.
5. Adaptar la informació.
6. Organitzar la informació.
7. Comunicar la informació.
8. Revisar el procés.

El 2012, la Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) va desenvolupar el seu model precisant que les habilitats necessàries per estar alfabetitzat en informació requereixen comprendre:

1. Una necessitat d'informació.
2. Els recursos disponibles.
3. Com trobar la informació.
4. La necessitat d'avaluar els resultats.

5. Com treballar o explotar els resultats.
6. L'ètica i la responsabilitat en l'ús de la informació.
7. Com comunicar o compartir la informació trobada.
8. Com gestionar la informació trobada.

La UNESCO també presentà el seu model, l'Eleven Stages of Information Literacy Life Cycle (Horton, 2007), que consta d'onze passos. Aquest model reprèn amb més profunditat els descrits al model Seven Faces de Bruce (1997) i cita el procés de preservació i reuig d'informació (Torres Gómez, 2016, p. 44):

1. Adonar-se de la necessitat que requereix solució.
2. Identificar i definir la informació necessària.
3. Determinar l'existència de nou coneixement o crear-lo.
4. Trobar la informació existent.
5. Crear informació inexistent (crear coneixement).
6. Entendre la informació trobada.
7. Organitzar informació, analitzar-la, interpretar-la i avaluar-la.
8. Comunicar i presentar la informació a altres persones.
9. Utilitzar la informació per resoldre el problema.
10. Preservar la informació, emmagatzemar-la, reutilitzar-la, registrar-la i arxivar-la.
11. Descartar la informació innecessària i protegir la informació pertinent.

Aquest model pot presentar dubtes pel que fa a l'ordre d'alguns punts; per exemple, és inusual que el pas 5 se situï abans dels passos 6 i 7, ja que sovint el pas 7 hauria d'anar abans del 6. Per altra banda, els passos 10 i 11 fan referència a habilitats més tècniques, que podríem englobar dins de l'alfabetització digital. Ara bé, sobre el model Eleven Stages, Torres Gómez (2016, p. 47) fa una reflexió molt interessant, quan la compara amb altres models:

En el modelo de la UNESCO este aspecto atiende más a una búsqueda de fuentes fundamentales, que llevará a plantear el supuesto de que la información necesaria no existe o no es accesible, algo que no aparece explícitamente en otros modelos que dan por hecho que la información necesaria siempre existe, y que el reto radica en encontrarla.

La Fundació Gabriel Piedrahita Uribe desenvolupa a Colòmbia el model Gavilán (2006), per ajudar l'alumnat de primària i secundària en els processos relacionats amb les competències en informació. Té un caràcter molt pràctic, pensat per aplicar-se amb facilitat a l'aula, i consta de quatre fases principals i una sèrie de subfases (Blasco & Durban, 2012, p. 27). Aquest model ha estat la base per a propostes que s'han dut a terme pel que fa a models d'ALFIN a primària, com el que planteja Lozano (2014):

1. Definir el problema.
 - a. Plantejar la pregunta inicial.
 - b. Analitzar la pregunta inicial.
 - c. Formular un pla d'investigació.
 - d. Formular preguntes secundàries.
 - e. Avaluar el pas 1.
2. Cercar i avaluar la informació.
 - a. Identificar i seleccionar les fonts.
 - b. Accedir a les fonts seleccionades.
 - c. Avaluar les fonts i la informació que contenen.
 - d. Avaluar el pas 2.
3. Analitzar la informació.
 - a. Triar la informació més adequada.
 - b. Llegir, entendre, comparar i avaluar la informació seleccionada.
 - c. Treure conclusions preliminars.
 - d. Avaluar el pas 3.
4. Sintetitzar i utilitzar la informació.
 - a. Treure una conclusió general.
 - b. Elaborar un producte concret.
 - c. Comunicar els resultats.
 - d. Avaluar el pas 4.

Blasco i Durban (2012, p. 26) també citen models de l'àmbit estatal i autonòmic: el model Arellano i el PAPUS. El model Arellano (Arellano-Yaguas, 2001) consta de set passos o fases, que es resumeixen a continuació:

1. Definir l'objectiu de cerca: què es vol investigar? Paraules que es relacionen amb el tema. Què és el que ja sabem del tema? Establir criteris de cerca: on cercar? Per on començar?
2. Cercar els documents: fonts d'informació disponibles i tipologies documentals.
3. Seleccionar els documents: adequació, notes...
4. Obtenir la informació: lectura, selecció, notes.
5. Sintetitzar la informació: resumir i organitzar.
6. Presentar la informació: comunicar els resultats i triar el format.
7. Avaluar el treball: producte i procés.

El model PAPUS (Quintana, 2006),¹⁸ del qual també es fan ressò Blasco i Durban (2012, p. 27), consta de quatre fases amb les seves subfases corresponents:

¹⁸ La font original al document amb el model PAPUS ja no existeix en línia, però el document *7 passos per fer una tasca amb informació: una proposta oberta* és citat i explicat per diversos investigadors, com Blasco i Durban (2012) o Aparicio-Gómez (2018).

0. Preparació/planificació

Pas 1: Què he de fer? (Tasca; producte final)

Pas 2: Sobre què? (Tema)

Pas 3: Com ha de ser? (Què ha de contenir?; què necessito?)

1. Accés:

Pas 4: D'on trec la informació que necessito?; com?; on la puc trobar? (Cerca: localització, recuperació; recepció, elaboració; captació; observació)

Pas 5: Com selecciono la informació? (Analitzar; valorar; contrastar; autoria, editorial)

2. Processament:

Pas 6. Com la... (ordeno; comparo; classifico; organitzo; redacto/escric/reescric; aprenc/estudio; sintetitzo/resumeixo)

3. Ús:

Pas 7: Què en faig? (Comunicació; aplicació; expressió; compartició; difusió)

En conclusió, es pot afirmar que, en primer lloc, els models internacionals parlen d'ALFIN, i no pas d'AMI, i se centren en com tractar la informació en els treballs d'investigació. En segon lloc, els models presenten moltes similituds i abasten les tres grans fases clàssiques de l'ALFIN: la cerca de la informació, el tractament i la comunicació. En tercer i últim lloc, els models han anat incorporant aspectes propis de la comunicació de la informació de forma progressiva, a més de la cerca i el tractament, amb especial èmfasi en els aspectes ètics. Com s'observa, en els últims anys no han aparegut nous models i els que existeixen han quedat parcialment obsolets degut als ràpids canvis en la societat, en la tecnologia i en les metodologies docents, que també varien enormement en funció del territori i dels centres. Actualment, s'adverteix una manca de concreció que també es veu afectada en gran mesura per la confusió conceptual i instrumental de l'AMI, ara inclosa en la competència digital.

Com a tancament, la cita de Blasco i Durban (2012, p. 113) resumeix molt bé el repte que poden presentar els models a l'hora de generalitzar-los i integrar-los a l'ensenyament:

La dificultad radica a menudo en que cuesta referenciarlos e incardinarlos en los currículos oficiales propios de cada país.

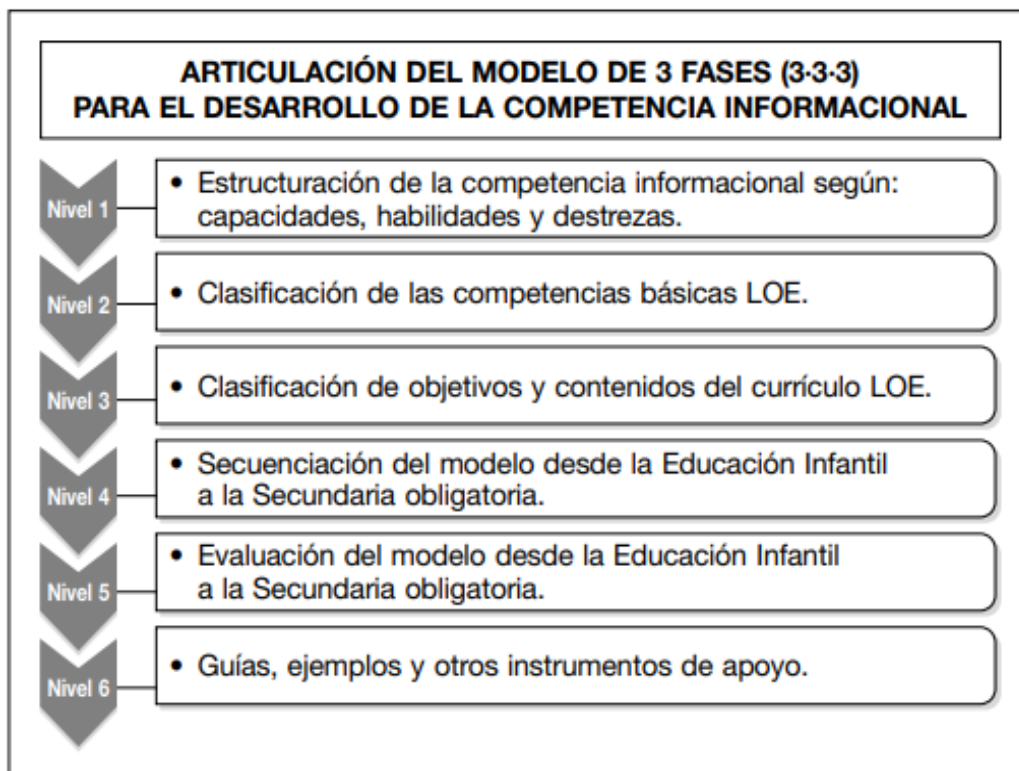
3.2.3.2. El model d'AMI autonòmic

El model promociat pel Departament d'Educació al Programa de biblioteques escolars (Blasco & Fuentes, 2007) per treballar la competència informacional (no mediàtica) és el Model de les tres fases (també anomenat Model 3·3·3), proposat per Durban (2006). Desenvolupat en el marc del currículum impulsat per la LOE (Llei educativa ja derogada) i els decrets que van derivar de la llei, el model emfatitza processos que es poden dur a terme en qualsevol suport, físic o digital. La finalitat del model és «facilitar la creació de programes sistemàtics als centres que es concretin en els

diferents nivells educatius o contextos d'aplicació» (Blasco & Durban, 2012, p. 28), ja que es considera que, tot i que la LOE especifica els continguts de la competència informacional al currículum educatiu, no ofereix un model per sistematitzar-la. El Model de les tres fases no només permet la sistematització, sinó que es vincula molt estretament a les competències educatives específiques del context estatal i autonòmic, resolent el problema que presentaven els models internacionals.

El model s'articula al voltant de tres grans fases seqüenciades: la cerca, el tractament i la comunicació de la informació, amb l'objectiu d'abastar el cicle de la informació. Alhora, les tres fases contenen tres subfases, que en un procés d'investigació és possible que se superposin o fusionin en funció de la complexitat de la recerca (Blasco & Durban, 2012), oferint en total un conjunt de 27 destreses bàsiques. El model ofereix un seguit de nivells de desplegament:

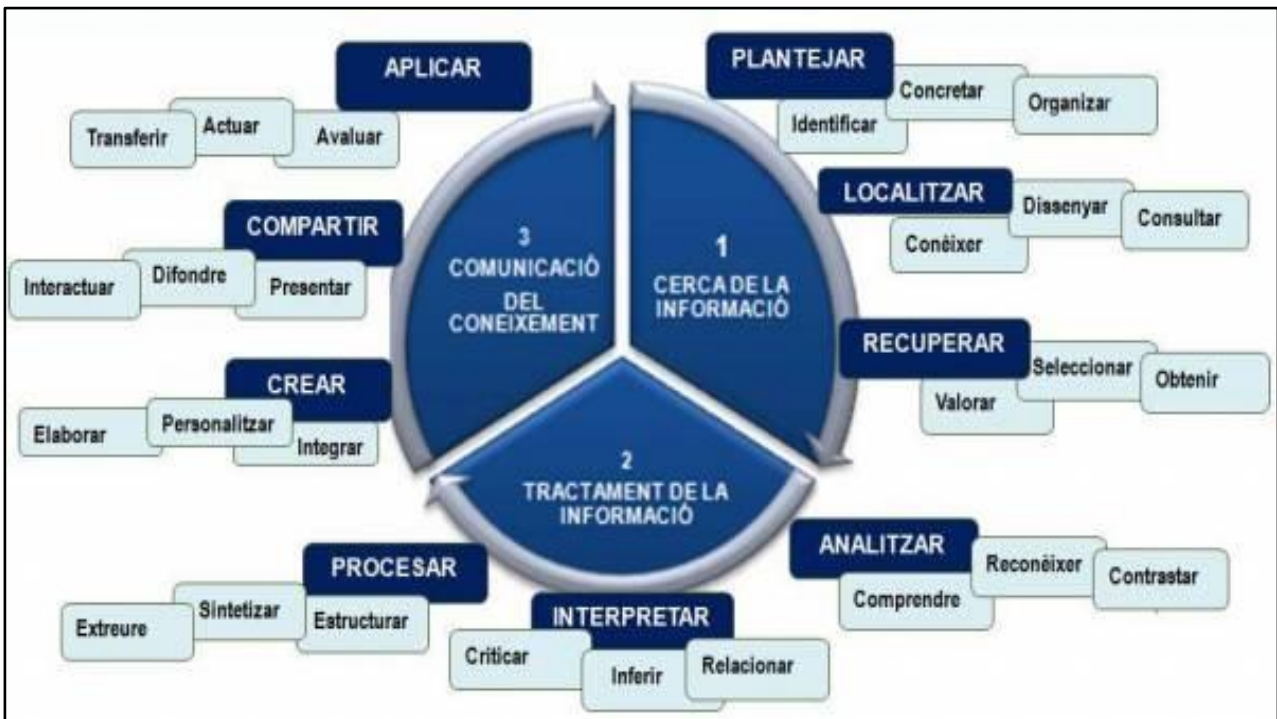
Imatge 7. Nivells de desplegament del Model 3-3-3 per aplicar-lo als ensenyaments obligatoris.



Font: *La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico* (Blasco; Durban, 2012), p. 114.

A diferents publicacions es poden veure altres representacions interessants del model:

Imatge 8. Fases del Model 3-3-3



Font: *Llegir per aprendre* (Badia et al., 2021).

Blasco i Durban (2012, p. 114-115) expliquen el model progressiu:

Cada capacidad se despliega en 3 habilidades a desarrollar de manera jerarquizada que, a su vez, se descomponen en 3 destrezas principales para cada una de las 9 habilidades: 3 grandes capacidades, 3 habilidades generales y 3 destrezas básicas. Se pretende facilitar, de este modo, una capacitación progresiva del alumnado a través de una secuencia lógica graduada y una continuidad en el proceso de aprendizaje. Esto significa que las destrezas y los recursos deben introducirse de manera progresiva en las diversas etapas y niveles. Las 27 destrezas básicas resultantes (3-3-3) se detallan aún más a través de indicadores particulares. Estos indicadores específicos de cada destreza permiten sistematizar el aprendizaje progresivo de conceptos, estrategias y métodos de trabajo.

Imatge 9a. Habilitats, destreses i indicadors de les tres fases del Model 3-3.3.

Capacitat I	Habilitats	Destrezas	Indicadores de destrezas	
I. BUSCAR INFORMACIÓN	I.A. PLANTEAR UNA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	I.A1 Identificar una necesidad de información	I.A1.a I.A1.b I.A1.c I.A1.d I.A1.e	Definir una tarea o problema Establecer conocimientos previos Extraer términos o conceptos clave Determinar el objetivo de una tarea Decidir un producto final y sus características
		I.A2 Concretar las características de la información requerida	I.A2.a I.A2.b I.A2.c I.A2.d I.A2.e	Determinar el alcance (cualidad y cantidad) de la información requerida Determinar el tiempo histórico Determinar el contexto cultural o geográfico Determinar el ámbito lingüístico Determinar los formatos requeridos
		I.A3 Organizar un proyecto de búsqueda	I.A3.a I.A3.b I.A3.c	Concretar un guión de trabajo Decidir una dinámica de trabajo Determinar una temporización

Imatge 9b. Habilitats, destreses i indicadors de les tres fases del Model 3-3.3.

Capacitat I	Habilitats	Destrezas	Indicadores de destrezas	
I. BUSCAR INFORMACIÓN	I.B LOCALIZAR INFORMACIÓN	I.B1 Conocer los recursos informativos	I.B1.a I.B1.b I.B1.c I.B1.d	Comprender formatos y soportes Conocer las fuentes de información Conocer las herramientas de búsqueda Conocer los lenguajes de búsqueda
		I.B2 Diseñar una estrategia de búsqueda	I.B2.a I.B2.b I.B2.c I.B2.d	Escoger las fuentes de información Escoger palabras clave Identificar las herramientas y lenguajes de búsqueda Determinar los entornos de consulta
		I.B3 Realizar una consulta	I.B3.a I.B3.b	Interrogar los buscadores con las palabras clave seleccionadas Evaluar resultados y replantear una búsqueda si es necesario
	I.C RECUPERAR INFORMACIÓN	I.C1 Valorar la utilidad de una información recuperada	I.C1.a I.C1.b I.C1.c	Valorar la relevancia de unos resultados Valorar la precisión de unos resultados Valorar la exhaustividad de unos resultados
		I.C2 Seleccionar la información por la fiabilidad de las fuentes	I.C2.a I.C2.b I.C2.c	Valorar la autoría de las fuentes Valorar la actualización de las fuentes Contrastar fuentes diversas
		I.C3 Obtener una información seleccionada	I.C3.a I.C3.b I.C3.c	Extraer los contenidos seleccionados Almacenar información Anotar referencias
Capacitat II	Habilitats	Destrezas	Indicadores de destrezas	
II. TRATAR LA INFORMACIÓN	II.A ANALIZAR INFORMACIÓN	II.A1 Comprender información	II.A1.a II.A1.b II.A1.c	Explorar globalmente contenidos Leer detenidamente Descartar información irrelevante
		II.A2 Identificar ideas y datos	II.A2.a II.A2.b II.A2.c	Reconocer conceptos principales Localizar ideas específicas Reconocer las dimensiones principales de una gráfica o tabla
		II.A3 Contrastar afirmaciones	II.A3.a II.A3.b	Comparar y contrastar información Localizar la existencia o no de conceptos erróneos

Imatge 9c. Habilitats, destreses i indicadors de les tres fases del Model 3-3.3.

Capacitat II	Habilitades	Destrezas	Indicadores de destrezas	
II. TRATAR LA INFORMACIÓN	II.B INTERPRETAR INFORMACIÓN	II.B1 Relacionar ideas y elementos lingüísticos	II.B1.a II.B1.b II.B1.c	Relacionar ideas y conceptos Evaluar la coherencia y la cohesión de un contenido Descubrir rasgos subyacentes del contenido
		II.B2 Realizar inferencias o deducciones	II.B2.a II.B2.b II.B2.c	Identificar la relación de causalidad entre dos hechos Establecer conexiones con los conocimientos propios Predecir relaciones causa-efecto
		II.B3 Leer con sentido crítico	II.B3.a II.B3.b II.B3.c	Reconocer puntos de vista o ideologías Gestionar ambigüedades, ideas contrarias y/o negativas Incorporar o rechazar visiones diversas
	II.C PROCESAR INFORMACIÓN	II.C1 Extraer información relevante	II.C1.a II.C1.b II.C1.c	Segmentar información Subrayar fragmentos más representativos Extraer fragmentos representativos
		II.C2 Sintetizar información	II.C2.a II.C2.b II.C2.c	Realizar resúmenes de partes significativas de textos Esquematizar ideas y conceptos principales Representar ideas y conceptos en mapas conceptuales
		II.C3 Estructurar información	II.C3.a II.C3.b II.C3.c	Diferenciar ideas principales y secundarias Establecer relaciones jerárquicas o asociativas Organizar información sintetizada según un guión inicial

Imatge 9d. Habilitats, destreses i indicadors de les tres fases del Model 3-3.3.

Capacitat III	Habilitats	Destrezas	Indicadores de destrezas	
III. COMUNICAR CONOCIMIENTO	III.A CREAR CONOCIMIENTO	III.A1 Integrar la información	III.A1.a III.A1.b III.A1.c	Elaborar un gui3n definitivo Relacionar informaci3n que ha estado sintetizada y ordenada Aplicar una estructura coherente de conceptos e ideas
		III.A2 Incorporar aspectos personales	III.A2.a III.A2.b III.A2.c	Determinar opiniones, ideas y argumentos propios Establecer un punto de vista concreto Aportar conclusiones personales
		III.A3 Elaborar el producto final	III.A3.a III.A3.b III.A3.c III.A3.d	Expresar contenidos con claridad, coherencia y originalidad Adecuar el contenido a los destinatarios establecidos Determinar aspectos formales y de dise1o Elaborar referencias y citas de la informaci3n consultada
	III.B COMPARTIR CONOCIMIENTO	III.B1 Presentar el producto final	III.B1a III.B1b III.B1c	Preparar una presentaci3n considerando directrices establecidas Explicar resultados utilizando diferentes lenguajes y soportes Adecuar la intenci3n comunicativa a los destinatarios establecidos
		III.B2 Interactuar con 3tica y responsabilidad	III.B2.a III.B2.b III.B2.c	Mostrar iniciativa e implicaci3n personal en el intercambio comunicativo Debatir y argumentar afirmaciones y conclusiones Respetar la diversidad de perspectivas y opiniones
		III.B3 Difundir el producto final	III.B3.a III.B3.b III.B3.c	Exponer el producto elaborado a la comunidad educativa Utilizar diferentes plataformas presenciales o virtuales Participar en foros y redes sociales

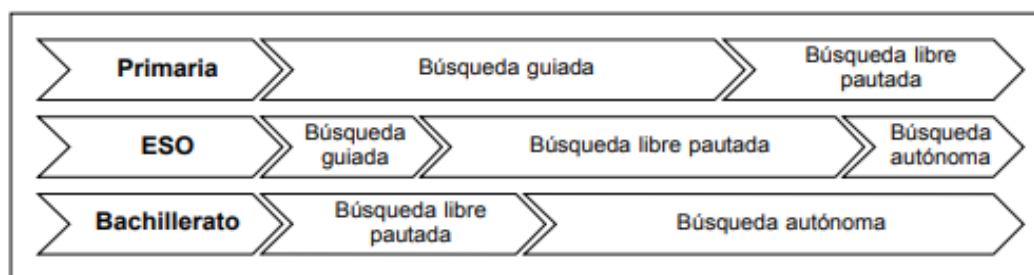
Imatge 9e. Habilitats, destreses i indicadors de les tres fases del Model 3-3-3.

Capacitat III	Habilitats	Destrezas	Indicadores de destrezas	
III. COMUNICAR CONOCIMIENTO	III.C APLICAR CONOCIMIENTO	III.C1 Evaluar el proceso	III.C1.a	Valorar los resultados de un proyecto según el punto de partida inicial
			III.C1.b	Considerar propuestas de mejora en el proceso de elaboración
			III.C1.c	Reflexionar sobre el propio aprendizaje
		III.C2 Actuar consecuentemente	III.C2.a	Tomar decisiones en contextos que lo requieran
			III.C2.b	Emprender iniciativas en contextos que lo requieran
		III.C3 Transferir el conocimiento	III.C3.a	Utilizar el conocimiento para generar nuevas ideas
			III.C3.b	Utilizar el conocimiento para plantearse nuevos interrogantes
			III.C3.c	Utilizar el conocimiento en otros aspectos de la vida cotidiana

Font: *La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico* (Blasco; Durban, 2012), p. 116-120.

Blasco i Durban (2012) també distingeixen les diferents modalitats de cerca a internet a les etapes educatives: la cerca guiada, en la qual l'alumnat accedeix a recursos seleccionats prèviament; la cerca lliure pautada, en la qual les fonts i l'estratègia de cerca no han estat acotades, però se segueixen unes pautes clares i es disposa de coneixements per desenvolupar criteris de selecció propis, i la cerca lliure autònoma, en la qual l'alumnat no requereix pautes i ja disposa dels coneixements per ser autònom. Aquestes modalitats de cerca es desenvolupen de forma gradual en funció de l'etapa educativa:

Imatge 10. Proposta d'evolució de la competència informacional a l'ensenyament obligatori i batxillerat. De la cerca d'informació guiada a la cerca autònoma.



Font: *La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico* (Blasco; Durban, 2012), p. 112.

Les propostes del Model 3-3-3 són lògiques, exhaustives i amb sentit, i han estat adaptades en altres comunitats que excel·leixen en biblioteques escolars, com Galícia, a causa de la seva qualitat. Ara bé, el context català és altament variable i, com s'explica al capítol 3.1.3. *Les biblioteques escolars de secundària a Catalunya*, sovint deficitari, la qual cosa en dificulta l'aplicació.

Si comparem el model 3·3·3 amb altres models, la diferència bàsica és l'adequació a la legislació vigent en el seu moment (LOE) i el seu grau elevat d'abast i concreció. Aparicio-Gómez (2018) duu a terme una comparació entre diferents models de les fases de la investigació escolar i la competència informacional:

Imatge 11. Comparació de les fases de la investigació escolar i les competències informacionals

Tonucci	IFLA	Gavilán	PAPUS	Modelo 3·3·3
Planificació		Definir el problema de informació y qué se necesita indagar para resolverlo	Preparación (Planificación)	
Ejecución (Método o procedimiento)	Acceso (Definición y articulación de la necesidad informativa, Localización de la información)	Buscar y evaluar fuentes de información	Acceso a la información (Búsqueda, Localización, Recuperación...)	Buscar la información
(Elaboración e interpretación de datos)	Evaluación (Evaluación de la información y Organización de la información)	Analizar la información	Procesamiento de la información (Ordenar, Clasificar, Organizar..., Redactar, Reescribir, Refundir..., Dibujar, Graficar, Representar..., Reelaborar, Interpretar...)	Tratar la Información
Conclusiones Control	Uso (Uso de la Información y Comunicación y uso ético de la información)	Sintetizar la información y utilizarla	Uso de la información (Comunicar, Aplicar, Expresar, Crear, Compartir, Difundir...)	Comunicar conocimiento

Font: *La investigación escolar* (Aparicio-Gómez, 2018), p. 124.

No obstant això, aquesta comparació no acaba de mostrar en grau de detall el Model 3·3·3, ja que les mateixes especificacions que es descriuen al model PAPUS, per exemple, són presents al Model 3·3·3, aspecte que no s'aprecia a la taula comparativa, però que es pot veure amb claredat a la imatge 8. *Fases del Model 3·3·3*; és a dir, la diferència que s'observa a la taula anterior entre el PAPUS i el 3·3·3 correspon a una simplificació d'aquest últim. De fet, encara que la fase de planificació de la cerca sembla no estar present a la representació del Model 3·3·3 de la taula comparativa, aquesta fase sí que es detalla als indicadors de destreses I.A1, I.A2 i I.A3 del model, com s'aprecia a la imatge 9. *Habilitats, destreses i indicadors de les tres fases del Model 3·3·3*. El que fa el model 3·3·3 és integrar la planificació a la primera fase de cerca d'informació, en comptes de considerar-la una fase diferent com fan els models de Tonucci, Gavilán i PAPUS.

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

Pel que fa al paper que té la biblioteca escolar en la formació en competència mediàtica i informacional, cal revisar prèviament on encaixa l'AMI dins del Pla de lectura de centre (PLEC). Segons el Programa de biblioteques escolars del Departament d'Educació (Badia et al., 2021), sense distinció per suport, «en l'àmbit escolar s'entén per «llegir per aprendre» la capacitat dels alumnes per utilitzar la lectura com a font d'informació i construcció de coneixement, és a dir, l'ús de la lectura a totes les àrees i matèries del currículum». En realitat, aquesta definició sembla abastar únicament els formats textuais i, per tant, no queda clar on s'ubica l'AMI quan es treballa amb altres formats, com l'audiovisual. Com es pot veure a *Llegir per aprendre* (Badia et al., 2021), en el Model de les tres fases de Blasco i Durban, la biblioteca escolar és un entorn que encaixa en les diferents fases de la forma següent:

Imatge 12. Implicació de la biblioteca en les diferents fases del model 3-3-3.

	Què fa l'alumne?	Què pot fer la biblioteca?
Cerca i recuperació de la informació	<ul style="list-style-type: none"> - Detecta la seva necessitat d'informació i adquireix l'hàbit de consulta. - Ha de saber de quins recursos pot disposar i com accedir-hi. - Selecciona la informació que doni resposta a les seves necessitats. - Ha de fer una lectura crítica de la informació que troba i poder-la avaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posar a l'abast dels alumnes els materials de consulta, tant físics com digitals. - Formar usuaris capaços de cercar aquella informació i documents que necessiten, tant en paper com a la xarxa: <ul style="list-style-type: none"> o Ús del catàleg de la biblioteca escolar i de la biblioteca pública o Selecció de recursos digitals de qualitat (biblioteca digital) o Motors de cerca o Tipus de cerca (puntual, senzilla, complexa) o Paraules clau o Estratègies per navegar o ... - Ensenyar a planificar una cerca d'informació ajustada a les seves necessitats: què necessito, per què ho necessito, com ho buscaré. - Orientar en la lectura crítica de la informació a la xarxa: donar criteris per poder seleccionar informació actual, fiable i que s'ajusti a les seves necessitats.
Tractament de la informació	<ul style="list-style-type: none"> - Destria la informació que necessita. - Llegeix i compren la informació, la processa i la relaciona amb els seus coneixements previs. - Arriba a conclusions per poder convertir aquesta informació en coneixement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar en les habilitats i destreses necessàries, tot i que es treballin principalment a les àrees i matèries. - Oferir eines 2.0 per a la selecció d'idees principals, elaboració de resums i síntesis, creació de mapes conceptuals...
Comunicació i aplicació del coneixement	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar el seu producte: text, presentació digital, vídeo, exposició, fulletó... que ha de ser coherent i original i ha de respectar la propietat intel·lectual. - En fa difusió. 	<p>Orientar i formar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ús de les TAC per escollir el suport i el format més adequat. - Respecte a la propietat intel·lectual: ©, llicències CC, ús ètic de la imatge i el so. - Estratègies de comunicació verbal i no verbal.

Font: *Llegir per aprendre* (Badia et al., 2021).

El Programa de biblioteques escolars també concreta el tipus de formació en l'adquisició d'habilitats informacionals que la biblioteca escolar hauria de proporcionar (Badia et al., 2021):

- Facilitar el coneixement i l'accés a les fonts d'informació en funció de les necessitats informatives.
- Elaborar orientacions i/o seleccionar materials i guies per cercar i localitzar la informació.
- Elaborar orientacions i/o recollir materials i guies per detectar la fiabilitat i l'adequació de la informació.
- Elaborar orientacions i/o recollir materials i guies per tractar la informació.
- Elaborar orientacions i/o recollir materials i guies per comunicar la informació.
- Planificar activitats de treball col·laboratiu entre la biblioteca i l'aula: webquestes, caceres del tresor, wikis, etc.
- Donar suport als treballs de síntesi i als projectes de recerca.
- Donar suport als treballs d'investigació.
- Donar suport als projectes interdisciplinaris.
- Col·laborar amb la biblioteca pública de la zona amb l'objectiu de compartir, si escau, l'aprenentatge de la cerca, la localització i la recuperació de la informació.
- Col·laborar amb altres biblioteques escolars respecte a projectes compartits.
- Orientar en l'ús del catàleg de la biblioteca del centre i de la biblioteca pública.
- Orientar en l'ús de les biblioteques universitàries (batxillerat).

Algunes d'aquestes recomanacions, però, han quedat obsoletes i, en canvi, se'n troben a faltar d'altres més actuals, com les que fan referència a intel·ligència artificial, IoT (internet de les coses), Big Data o xarxes socials. Per altra banda, tampoc sembla que es faci menció o èmfasi concret en l'alfabetització mediàtica, sinó que més aviat fa referència als continguts tradicionals de l'alfabetització informacional.

En conclusió, el model autonòmic és detallat i extens, però caldria actualitzar-lo, afegir més concreció pel que fa a la segona i tercera fase, i incloure més continguts específics relacionats amb l'alfabetització mediàtica, així com habilitats relacionades amb la producció, l'intercanvi i la creació de productes digitals que tenen present el rol prosumidor de l'alumnat. Aquest és un problema que no només presenta el model català, sinó que també s'aprecia en altres models existents, amb l'excepció de Galícia, que, tot i que va adaptar i aplicar aquest model en els seus inicis, al llarg dels anys ha incorporat continguts sobre alfabetització mediàtica i els ha impulsat des de les biblioteques escolars.

3.2.4. AMI i currículum educatiu

Aquest apartat se centra en la presència de l'AMI al currículum educatiu. En primer lloc, s'exposen les polítiques educatives sobre AMI que s'han seguit en l'àmbit europeu i autonòmic. En segon lloc,

se centra en l'àmbit català, fent una anàlisi exhaustiva de la presència de l'AMI en el marc legal vigent i en el currículum educatiu a l'etapa de secundària a Catalunya. Per acabar, s'exploren les diferents opcions per aconseguir una integració efectiva de l'AMI al currículum educatiu.

3.2.4.1. Polítiques educatives sobre l'AMI a Europa i Espanya

El 2018 el Consell de la Unió Europea va elaborar un seguit de recomanacions relatives a les competències educatives clau, que abasten els coneixements, habilitats i actituds que, segons aquest organisme, tota la ciutadania necessita «para su realización y desarrollo personales, como para su empleabilidad, inclusión social y ciudadanía activa». Les vuit competències clau que proposen per als responsables polítics en matèria d'educació, que en bona part recull la legislació educativa estatal i autonòmica, són les següents (Consell de la Unió Europea, 2018):

- Competència en lectura i escriptura
- Competència multilingüe
- Competència matemàtica i competència en ciència i enginyeria
- Competència digital i competència en tecnologia
- Competències interpersonals i habilitats per adquirir noves competències
- Competència en ciutadania activa
- Competència emprenedora
- Competència en consciència i expressions culturals

Pel que fa a aspectes relacionats amb l'AMI, el Consell de la Unió Europea també promou diverses iniciatives dins del que anomena *educació digital*. Com a objectiu principal es planteja que el 2030 «less than 15 % of eighth-graders across the EU should be low-achievers in computer and information literacy» (Consell de la Unió Europea, s. d.). Per aconseguir aquesta fita, a banda de les recomanacions esmentades a l'anterior paràgraf i del marc de referència Digital Competence Framework, les Digcomp prèviament comentades, també compten, en primer lloc, amb el grup de treball estratègic Digital Education: Learning, training and assessment (DELTA), per impulsar l'intercanvi d'informació i bones pràctiques als estats membres de la Unió Europea. En segon lloc, es compta amb el *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age* citat anteriorment, publicat el 2020 com a relleu del pla anterior *Digital Education Action Plan 2018-2020*. El Pla té com a objectiu establir una visió comuna a tots els estats membres per promoure una educació digital d'alta qualitat, adaptant els sistemes d'educació actual i augmentant la cooperació entre els estats membres per aconseguir-ho. El Pla proposa dues prioritats: la primera consisteix a fomentar el desenvolupament d'un ecosistema educatiu digital d'alt rendiment, que inclogui mesures rellevants, com la formació dels educadors en l'ús de les tecnologies digitals. La segona prioritat és la millora de les competències i capacitats digitals per a la transformació digital; en aquesta segona prioritat, s'observen mesures relacionades amb l'AMI com, per exemple, el

desenvolupament de directrius comunes per al personal docent i educatiu sobre l'educació i la formació com a mitjà per fomentar l'alfabetització digital i abordar la desinformació. Aquestes mesures haurien de servir per orientar els educadors sobre la forma d'ensenyar els alumnes a pensar de manera crítica en relació amb la informació que troben en línia, a identificar fonts fiables i a evitar la desinformació.

Val a dir que, com el mateix document esmenta, la pandèmia global de la covid-19 va esperonar a desenvolupar aquest Pla; la bretxa digital es va fer més palesa durant els canvis en els processos d'aprenentatge durant la pandèmia i els confinaments domiciliaris, i el problema no només tenia a veure amb els dispositius i la connexió, sinó també amb les habilitats i capacitats digitals d'alumnes, docents i famílies. Per acabar, la Unió Europea també duu a terme altres iniciatives relacionades amb l'educació digital, com la comunitat European Digital Education Hub o el desenvolupament d'eines com SELFIE, relacionades amb les competències digitals d'alumnat i professorat. Entre les diverses iniciatives i documents, es poden trobar publicacions que fan referència exclusiva a aspectes relacionats tradicionalment amb l'AMI pel que fa a la cerca, tractament i comunicació de la informació, com les *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training* (2022). Com s'ha comentat prèviament, tot allò que fa referència a l'AMI s'engloba actualment en l'alfabetització i les competències digitals.

Pel que fa a l'àmbit estatal, la llei educativa vigent actualment és la Llei orgànica de modificació de la Llei orgànica d'educació (LOMLOE), aprovada per les Corts Generals i publicada al *Boletín Oficial del Estado* (BOE) com a Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. A grans trets es pot afirmar que, amb relació a les lleis educatives anteriors (especialment si es compara amb la llei anterior, la Llei orgànica de millora de la qualitat educativa, LOMCE), per una banda, destaca els aspectes relacionats amb les TIC i la informació digital, l'educació en valors i emocional, la igualtat de gènere i el desenvolupament sostenible; i, per altra banda, elimina els estàndards d'aprenentatge i atorga menys rellevància a les competències. Mentre que la LOMCE se centrava en l'excel·lència educativa, es pot dir que la LOMLOE pretén promoure l'equitat educativa o, com a mínim, s'hi centra més.

Com s'indica en el text legal mateix, «Per tal d'assegurar una formació comuna i el caràcter oficial i la validesa a tot el territori nacional de les titulacions a què fa referència la nostra Llei orgànica d'educació, correspon a l'Estat fixar els aspectes bàsics del currículum que constitueixen els ensenyaments mínims de les diferents etapes educatives».

D'acord amb aquest marc comú establert, les administracions educatives fixen els currículums que s'apliquen a les àrees (que inclouen aquests ensenyaments mínims), i els centres educatius, en el marc de l'autonomia de centres, desenvolupen aquests currículums. És a dir, cada comunitat autònoma disposa especificacions que adapten a aquest currículum general. Abans d'analitzar el currículum educatiu de secundària de Catalunya, però, és necessari conèixer algunes de les

definicions que ofereix Educagob, el web educatiu del Govern espanyol, ja que preveu aspectes que seran mencionats en els apartats següents:

Se entenderá por:

- **Objetivos:** Logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.
- **Competencias clave:** Desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- **Competencias específicas:** Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación.
- **Criterios de evaluación:** Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.
- **Saberes básicos:** Conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.
- **Situaciones de aprendizaje:** Situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.

Diversos organismes i entitats s'han organitzat per abordar específicament l'AMI en l'àmbit estatal i autonòmic, seguint el mateix camí que s'ha fet en l'àmbit internacional, com el grup Infolit de l'IFLA (secció «Information Literacy Section»), que publicà documents tan rellevants en l'àmbit com les *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* (Lau, 2006).

En l'àmbit estatal, destaca ALFIN Red, grup que sorgí, juntament amb la Declaració de Toledo, de la primera trobada d'experts que es va fer a l'Estat el 2006. Pocs anys més tard, la Subdirecció General de Coordinació Bibliotecària del Ministeri de Cultura va traslladar el treball de coordinació a un nou grup, el Grup de Treball d'Alfabetització Informacional (GTALFIN), amb el web ALFA Red, que tenia l'objectiu d'esdevenir una eina cooperativa i de debat sobre ALFIN. El GTALFIN, grup mixt adscrit a totes les Comissions Tècniques de Cooperació, va dur a terme la seva activitat entre els anys 2007 i 2017, sota la coordinació de Felicidad Campal. El grup, entre altres objectius, es proposava el recull i la difusió de materials i bones pràctiques d'ALFIN; l'establiment de les bases de les competències informacionals en les diferents etapes educatives, o la creació de l'Agenda Espanyola de ALFIN. Feu diverses publicacions, entre les quals destaca el detallat i ampli informe *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas* (2016). En aquest document, es fan propostes concretes a partir d'una anàlisi sobre com implantar l'AMI al sistema educatiu (2016-2020), agrupades per àmbits i nivells d'intervenció, així com unes conclusions, «10 medidas urgentes para la alfabetización en medios e información», que expliciten

què cal fer per impulsar l'AMI als centres educatius.¹⁹ El 2017 el GTALFIN va deixar d'existir amb aquest nom per passar a anomenar-se Banco de Recursos ALFIN/AMI i va seguir coordinat per Felicidad Campal del 2016 al 2018. Actualment, no hi ha cap grup en actiu al Consell de Cooperació Bibliotecària que tracti l'AMI.

En l'àmbit universitari, un dels més actius històricament en el món de l'AMI, destaca el treball del grup ALFIN de la Red de Bibliotecas Universitarias y Científicas Españolas (REBIUN), que l'any 2007 es va crear per abordar una de les línies estratègiques de treball: Rebiun en el ámbito del aprendizaje. Aquest grup, format per representants de diverses universitats, va convocar diferents trobades de responsables d'ALFIN a les universitats durant el període 2009-2011 i va publicar documents rellevants en l'àmbit, com *Adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria* (Area, 2007), o la traducció i adaptació de *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a Guideline* (CAUL, 2004). Ara bé, en el *V Plan Estratégico Rebiun 2024-2030* ja no es parla d'alfabetització informacional, sinó de les DigComp: a l'àmbit *1 Nuevos servicios de apoyo al aprendizaje y docencia*, dins de la *Línea estratégica 1: La biblioteca en el contexto de la transformación digital*, es troba l'actuació «En aprendizaje/docencia: competencias Digcomp (estudiantes), Digcompedu (PDI), Digcomporg (instituciones)» (REBIUN, 2023, p. 28).

3.2.4.2. Presència de l'AMI al currículum educatiu de Catalunya

Al Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, l'Estatut d'autonomia de Catalunya estableix (article 131, apartat 3.c) que «correspon a la Generalitat de Catalunya la competència compartida per a l'establiment dels plans d'estudi corresponents als ensenyaments de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria, incloent-hi l'ordenació curricular». Aquest decret en deroga els anteriors, el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Segons l'article 53.1 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, el Govern de la Generalitat de Catalunya té l'autoritat de determinar el currículum educatiu, pel que fa als objectius, als continguts i als criteris d'avaluació de cada àrea, matèria i mòdul. El Decret abasta el currículum bàsic i la seva estructura de l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i els cicles formatius de grau bàsic, establert d'acord amb la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació i la normativa de desplegament, que es concreta en el Decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'educació primària i el Decret 217/2022, de 29 de març, pel qual s'estableix l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'educació secundària obligatòria.

¹⁹ A l'apartat 3.2.4.3. *Integració de l'AMI en l'aprenentatge* s'expliquen aquestes mesures amb més detall.

Com a novetat amb relació als currículums anteriors, al Decret s'inclouen les competències clau i els indicadors competencials previstos per a cada etapa, que marquen el perfil competencial de sortida, i els nous elements curriculars per al desplegament de les àrees i matèries: competències específiques per a cadascuna de les matèries, els criteris d'avaluació, els sabers o continguts i les situacions d'aprenentatge (SdA).

Pel que fa a la temporalització del nou Decret que afecta l'educació secundària, durant el curs 2022-2023 s'implanta la nova ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica en els cursos primer i tercer de l'educació secundària obligatòria i en els cicles formatius de grau bàsic. És durant el curs 2023-2024 que s'implementa la nova ordenació dels ensenyaments en els cursos segon i quart de l'educació secundària obligatòria.

Una revisió dels articles generals del Decret permet observar la menció específica a l'anomenada competència digital que, com s'ha comentat, és el paraigua sota el qual es troba actualment l'AMI:

Article 3. Principis pedagògics

e) Aprenentatge competencial: en finalitzar l'educació bàsica, de manera general l'alumnat ha de mostrar un bon domini de les competències, i per aconseguir-ho, des de totes les àrees, matèries o àmbits, s'han de treballar també la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, l'ús de les matemàtiques en context, la comunicació audiovisual, l'alfabetització digital, la iniciativa emprenedora, el foment de l'esperit crític i científic, el benestar emocional, la perspectiva de gènere, l'educació en valors, la gestió positiva dels conflictes, la igualtat de tracte, la no-discriminació i la creativitat.

Article 4. Objectius generals

e) Adquirir destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació per adquirir, amb sentit crític, nous coneixements. Desenvolupar les competències tecnològiques bàsiques i avançar en una reflexió ètica sobre el funcionament i l'ús de la tecnologia.

Article 7. Elements del currículum

1. Les competències clau, que són els assoliments que es consideren imprescindibles perquè l'alumnat progressi amb garanties d'èxit en el seu itinerari educatiu i afronti els principals reptes i desafiaments globals i locals. Aquestes competències són l'adaptació de les competències clau establertes a la Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018 relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent:

Quarta. Competència digital

També es fa menció de les situacions d'aprenentatge (SdA) i els treballs de síntesi o globalitzats, que esdevenen escenaris propicis per desenvolupar projectes AMI i dels quals cada centre decideix la tipologia i la forma de dur-los a terme. Finalment, es parla del possible encaix dins de l'horari lectiu de què es pot disposar:

6. Les situacions d'aprenentatge, que són escenaris que l'alumnat es troba a la vida real i que els centres educatius poden utilitzar per desenvolupar aprenentatges. Plantegen un context concret, una realitat actual, passada o previsible en el futur, en forma de pregunta o problema, en sentit ampli, que cal comprendre, als quals cal donar resposta i sobre els quals s'ha d'intervenir. L'aprenentatge a partir de situacions permet articular la programació del

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

curs de qualsevol nivell, àrea, matèria o àmbit basant-se en un seguit de contextos que entrellacen els sabers amb les capacitats que sustenten l'enfocament competencial dels aprenentatges.

A primer, segon i tercer d'ESO: 4. En el conjunt dels tres cursos, els i les alumnes cursen alguna matèria optativa, que també es pot configurar com un treball monogràfic o un projecte interdisciplinari o de col·laboració amb un servei a la comunitat.

7. Tot l'alumnat ha de fer un treball de síntesi a cada curs. En els centres que treballen de manera globalitzada en algun moment del curs, s'entén que el treball de síntesi ja està inclòs. El treball de síntesi no té ni càrrega horària ni qualificació específica. S'avalua en relació amb les competències de les matèries que hi intervenen. A quart d'ESO: 6. Tot l'alumnat ha de fer un projecte de recerca. En els centres que treballen de manera globalitzada en algun moment del curs, s'entén que el projecte de recerca ja està inclòs. El projecte de recerca no té ni càrrega horària ni qualificació específica. S'avalua en relació amb les competències de les matèries que hi intervenen.

12. Els centres disposen d'un percentatge de l'horari setmanal que han de gestionar de forma autònoma. Així, aquestes hores de què disposen poden dedicar-se a vertebrar projectes globalitzadors i contextualitzats de caràcter transversal, que tinguin en compte les oportunitats educatives que ofereix l'entorn; a completar un projecte que el centre ja desenvolupa com el projecte lingüístic, de tutoria i orientació o servei comunitari, o a resoldre problemàtiques curriculars que el centre tingui plantejades derivades del seu entorn.

Donada l'autonomia de centres, com a objectiu addicional es podrien incorporar projectes específics relacionats amb la formació d'AMI i la biblioteca escolar; fins i tot, es pot encaixar l'AMI dins de les hores de tutoria, entesa l'AMI com a acció educativa i aprenentatge necessari per desenvolupar les competències educatives i el pensament crític, tot i que dependrà molt del context i de les necessitats del grup classe:

Article 13: Autonomia dels centres

8. El centre educatiu, en l'exercici de l'autonomia pedagògica, pot incorporar en el seu projecte educatiu objectius addicionals, projectes d'innovació pedagògica, plans de treball i formes organitzatives i de gestió diferenciades, per millorar i incentivar el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Article 17: Acció tutorial

1. L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen a l'assoliment de les competències personals, socials i emocionals de l'alumnat, necessàries per poder desenvolupar de forma progressiva el seu itinerari personal, acadèmic i professional, en funció del moment evolutiu i de l'etapa educativa en què es trobi.

A l'article 22 es fa referència a les tecnologies, però aquí entren en joc els recursos digitals i la formació en el seu ús; per exemple, saber cercar en un catàleg o base de dades:

Article 22: Recursos i materials didàctics

4. Cal generar contextos d'aprenentatge i activitats d'aula diversificats, fomentant l'ús de les diferents tecnologies per a l'aprenentatge, la comunicació i el coneixement, amb la finalitat de personalitzar i d'enriquir els processos d'ensenyament i aprenentatge;

A l'annex 1, que tracta de les competències clau i el perfil competencial que ha d'haver adquirit l'alumnat en finalitzar l'educació bàsica, existeix una menció clara i directa de l'AMI, així com de l'aprenentatge al llarg de la vida:

Analitza de manera crítica i aprofitar les oportunitats de tota mena que ofereix la societat actual, en particular les de la cultura digital, avaluant-ne els beneficis i riscos i fer un ús ètic i responsable que contribueixi a la millora de la qualitat de vida personal i col·lectiva.

- Desenvolupar les habilitats que li permetin seguir aprenent al llarg de la vida, des de la confiança en el coneixement com a motor de desenvolupament i la valoració crítica dels riscos i beneficis d'aquest coneixement.

En alguns dels indicadors operatius de les competències clau, que esdevenen el marc per determinar les competències específiques de cada matèria, es fa menció explícita de l'AMI; per exemple, a la competència en comunicació lingüística (CCL) i a la competència matemàtica i en ciència, tecnologia i enginyeria (CMCCTE) es parla de la comprensió crítica que requereix qualsevol tipologia de text oral, signat, escrit o multimodal, així com de diferents aspectes relacionats amb la cerca, l'ús i la comunicació de la informació en alguns dels seus indicadors:

Competència en comunicació lingüística (CCL):

CCL2. Comprèn, interpreta i valora textos orals, signats, escrits o multimodals senzills dels àmbits personal, social i educatiu, amb acompanyament puntual per participar activament en contextos quotidians i per construir coneixement.

CCL2. Comprèn, interpreta i valora amb actitud crítica textos orals, signats, escrits o multimodals dels àmbits personal, social, educatiu i professional per participar en diferents contextos de manera activa i informada i per construir coneixement.

CCL3. Localitza, selecciona i contrasta, amb el degut acompanyament, informació senzilla procedent de dues o més fonts, sap avaluar-ne la fiabilitat i utilitat en funció dels objectius de lectura i la integra i transforma en coneixement per comunicar-la adoptant un punt de vista creatiu i personal i al mateix temps respectuós amb la propietat intel·lectual.

Competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria (CMCCTE):

CMCCTE 4. Interpreta i transmet els elements més rellevants d'alguns mètodes i resultats científics, matemàtics i tecnològics de forma clara i veraç, utilitzant la terminologia científica apropiada, en diferents formats (dibuixos, diagrames, gràfics, símbols, etc.) i aprofitant de forma crítica, ètica i responsable la cultura digital per compartir i construir nous coneixements.

La menció més clara es troba a la competència digital; de fet, es parla d'AMI específicament i tots els seus indicadors estan directament relacionats amb l'AMI, fet que palesa la importància que té en el nou currículum educatiu:

Competència digital (CD):

La competència digital implica l'ús segur, saludable, sostenible, crític i responsable de les tecnologies digitals per al desenvolupament i benestar personal, per a l'aprenentatge, per a la feina, per a l'oci i per a la participació en la societat. Inclou la gestió de dispositius i aplicacions digitals (maneig, configuració, manteniment), l'alfabetització en informació i dades, la comunicació i la col·laboració, l'educació mediàtica, la creació de continguts digitals (inclosa

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

la programació), la seguretat (inclòs el benestar digital i les competències relacionades amb la ciberseguretat), assumptes relacionats amb la ciutadania digital, la privacitat, la propietat intel·lectual, la resolució de problemes i el pensament computacional i crític.

En completar l'educació bàsica, l'alumne o alumna...

CD1. Fa cerques avançades a internet atenent criteris de validesa, qualitat, actualitat i fiabilitat, seleccionant-les de manera crítica i arxivant-les per recuperar, referenciar i reutilitzar aquestes recerques respecte a la propietat intel·lectual.

CD2. Gestiona i utilitza el seu propi entorn personal digital d'aprenentatge permanent per construir nou coneixement i crear continguts digitals, mitjançant estratègies de tractament de la informació i l'ús de diferents eines digitals, seleccionant i configurant la més adequada en funció de la tasca i de les seves necessitats en cada ocasió.

CD3. Participa, col·labora i interactua mitjançant eines i/o plataformes virtuals per comunicar-se, treballar col·laborativament i compartir continguts, dades i informació, gestionant de manera responsable les seves accions, presència i visibilitat a la xarxa i exercint una ciutadania digital activa, cívica i reflexiva.

CD4. Identifica riscos i adopta mesures en usar les tecnologies digitals per protegir els dispositius, les dades personals, la salut i el medi ambient i per prendre consciència de la importància i necessitat de fer un ús crític, legal, segur, saludable i sostenible d'aquestes tecnologies.

CD5. Desenvolupa aplicacions informàtiques senzilles i solucions tecnològiques creatives i sostenibles per resoldre problemes concrets o respondre a reptes proposats, i mostra interès i curiositat per l'evolució de les tecnologies digitals i pel seu desenvolupament sostenible i ús ètic.

A la competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA), la relació sembla, d'entrada, més indirecta, però inclou la gestió eficaç de la informació i l'aprenentatge al llarg de la vida, fet que atorga sentit a la seva inclusió en aquesta selecció, a banda que un dels seus indicadors sí que aborda directament l'AMI:

La competència personal, social i d'aprendre a aprendre implica l'habilitat de reflexionar sobre un mateix, per autoconèixer-se, acceptar-se i promoure un creixement personal constant, gestionar el temps i la informació eficaçment, col·laborar amb altres de manera constructiva, mantenir la resiliència i gestionar l'aprenentatge al llarg de la vida. Inclou l'habilitat de fer front a la incertesa i la complexitat, adaptar-se als canvis, aprendre a aprendre, contribuir al mateix benestar físic i emocional, conservar la salut física i mental i ser capaç de portar una vida saludable i orientada al futur, expressar empatia i gestionar els conflictes en un context integrador i de suport.

CPSAA4. Fa autoavaluacions sobre el seu procés d'aprenentatge, buscant fonts fiables per validar, sustentar i contrastar la informació i per obtenir conclusions rellevants.

La competència ciutadana (CC) pot semblar que no tingui relació amb l'AMI, però, com s'ha comentat prèviament en altres punts del marc teòric, un dels objectius de l'AMI és formar ciutadans que puguin participar en una societat democràtica, ja que en la comprensió dels conceptes i estructures que es mencionen a la competència, s'inclou necessàriament l'anàlisi i comprensió de

la informació que difonen els mitjans de comunicació i les xarxes socials. Per tant, la competència ciutadana està intrínsecament relacionada amb l'AMI:

La competència ciutadana permet actuar com a ciutadans i ciutadanes responsables i participar plenament a la vida social i cívica. Es basa en la comprensió dels conceptes i les estructures socials, econòmiques, jurídiques i polítiques, així com en el coneixement dels esdeveniments mundials i el compromís actiu amb la sostenibilitat i l'assoliment d'una ciutadania mundial. Inclou l'alfabetització cívica, l'adopció conscient dels valors propis d'una cultura democràtica basada en el respecte als drets humans i a les lleis que emmarquen la interacció social, incloent-hi la igualtat de gènere, la igualtat de tracte i la no-discriminació, la reflexió crítica sobre els grans problemes ètics del nostre temps i el desenvolupament d'un estil de vida sostenible d'acord amb els objectius de desenvolupament sostenible plantejats en l'Agenda 2030.

CC3. Comprèn i analitza problemes ètics fonamentals i d'actualitat, considerant críticament els valors propis i aliens, i desenvolupant els seus propis judicis per afrontar la controvèrsia moral amb actitud dialogant, argumentativa, respectuosa i oposada a qualsevol tipus de discriminació o violència —incloent-hi la violència masclista, LGTBI-fòbica, racista o capacitista— o fonamentalisme ideològic.

A continuació es revisen i seleccionen aquelles competències clau i específiques de cada matèria o àrea de l'ESO i els seus indicadors, així com els sabers i criteris d'avaluació (annex 3), on hi ha constància dels continguts i aprenentatges relacionats directament amb l'AMI. Donada la seva transversalitat, s'aprecia que la menció de la informació i el seu ús, tractament i comunicació són presents en gairebé totes les matèries del currículum, amb petites diferències o especificacions en funció de l'àrea. Sovint, dins de la mateixa matèria, els indicadors i sabers guanyen profunditat per cicles o cursos.

- Aranès i Literatura a l'Aran, Llengua Castellana i Literatura i Llengua Catalana i Literatura

En les matèries associades a les llengües i les literatures es poden trobar diferents competències específiques que fan referència a l'AMI:

Competència específica 4

Comprendre, interpretar i analitzar, amb sentit crític i diferents propòsits de lectura, textos escrits i multimodals reconeixent-ne el sentit global i les idees principals i secundàries, identificant-ne la intenció de l'emissor, reflexionant-ne sobre el contingut i la forma i avaluar-ne la qualitat i fiabilitat, per tal de construir coneixement i donar resposta a necessitats i interessos comunicatius diversos.

Primer i segon d'ESO:

4.1 Comprendre i interpretar el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant i la intenció de l'emissor de textos escrits i multimodals senzills de diferents àmbits que responguin a diferents propòsits de lectura, realitzant-ne les inferències necessàries

4.2 Valorar el contingut i la forma de textos escrits i multimodals senzills avaluant-ne la qualitat, la fiabilitat i la idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.

Tercer i quart d'ESO:

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

4.1 Comprendre i interpretar el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant i la intenció de l'emissor de textos escrits i multimodals de certa complexitat, que responguin a diferents propòsits de lectura, realitzant-ne les inferències necessàries.

4.2 Valorar críticament el contingut i la forma de textos escrits i multimodals de certa complexitat avaluant-ne la qualitat, la fiabilitat i la idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.

Comprendre un text implica captar-ne el sentit global i la informació més rellevant en funció del propòsit de lectura, integrar la informació explícita i realitzar les inferències necessàries que permetin reconstruir la relació entre les seves parts, formular hipòtesis sobre la intenció comunicativa subjacent a aquests textos, i reflexionar sobre la seva forma i contingut. Per a això, convé acompanyar els processos lectors dels estudiants de manera detinguda a l'aula, tenint en compte, a més, que l'alfabetització del segle XXI passa necessàriament per l'ensenyament de la lectura dels hipertextos d'internet.

Competència específica 6

Cercar, seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts de manera progressivament autònoma, avaluant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura i evitant els riscos de manipulació i desinformació, i integrar-la i transformar-la en coneixement, per comunicar-la, adoptant un punt de vista crític, personal i respectuós amb la propietat intel·lectual.

Primer i segon d'ESO:

6.1 Aplicar estratègies de cerca d'informació (localització, selecció i contrast), en diferents fonts, incloses les digitals, calibrant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura, sobre temes d'interès acadèmic, personal, ecològic i social, de forma progressivament autònoma, a la xarxa i a les biblioteques, valorant críticament el resultat de la cerca.

6.2 Elaborar treballs d'investigació i comunicar de forma creativa i respectant els drets de la propietat intel·lectual, els resultats d'un procés d'investigació individual o grupal, organitzant la informació, integrant-la en esquemes propis i reelaborant-la, i adoptant un punt de vista crític i respectuós amb els principis de propietat intel·lectual, sobre temes d'interès acadèmic, personal, ecològic i social, que incloguin els objectius de desenvolupament sostenible.

6.3 Adoptar hàbits d'ús crític, segur, sostenible i saludable de les tecnologies digitals en relació amb la cerca i la comunicació de la informació.

Tercer i quart d'ESO:

6.1 Aplicar estratègies de cerca d'informació (localització, selecció i contrast), en diferents fonts, incloses les digitals, calibrant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura, sobre temes d'interès acadèmic, personal, ecològic i social, de forma autònoma, a la xarxa i a la biblioteca, valorant críticament el resultat de la cerca.

6.2 Elaborar treballs d'investigació i comunicar de forma creativa i respectant els drets de la propietat intel·lectual, els resultats d'un procés d'investigació, individual o grupal, organitzant la informació, integrant-la en esquemes propis i reelaborant-la, i adoptant un punt de vista crític i respectuós amb els principis de propietat intel·lectual, sobre temes d'interès acadèmic, personal, ecològic i social, que incloguin els objectius de desenvolupament sostenible.

6.3 Adoptar hàbits d'ús crític, segur, sostenible i saludable de les tecnologies digitals en relació amb la cerca i la comunicació de la informació.

L'accés a la informació no garanteix per si mateix el coneixement, entès com a principi estructurador de la societat moderna i eina essencial per fer front als reptes de segle XXI, inclosos els objectius de desenvolupament sostenible. Per això és imprescindible que l'alumnat adquireixi habilitats i destreses per transformar la informació en

coneixement, reconeixent el moment en què es necessita, on buscar-la, com gestionar-la, avaluar-la i comunicar-la, adoptant un punt de vista crític i personal, i evidenciant una actitud ètica i responsable amb la propietat intel·lectual i amb la identitat digital. S'ha de procurar que l'alumnat, individualment o de forma cooperativa, consulti fonts d'informació variades en contextos socials o acadèmics per a la realització de treballs o projectes d'investigació, sigui sobre temes del currículum o sobre aspectes importants de l'actualitat social, científica o cultural. Aquests processos d'investigació han de tendir a l'abordatge progressivament autònom de la seva planificació i del respecte a les convencions establertes en la presentació de les produccions pròpies amb què es divulga el coneixement adquirit: organització en epígrafs; procediments de cita, notes, bibliografia i bibliografia web; combinació ajustada de diferents codis comunicatius en els missatges multimodals, etc. És imprescindible també el desenvolupament de la creativitat i l'adequació al context en la difusió del seu nou aprenentatge. La biblioteca escolar, entesa com un espai creatiu d'aprenentatge, serà l'entorn ideal per a l'assoliment d'aquesta competència.

Els sabers són considerats com «el conjunt de coneixements, destreses, valors i actituds, es formulen amb relació a contextos en què es pot desenvolupar el seu aprenentatge competencial». A banda de les competències específiques i indicadors clau, als sabers també s'esmenten continguts relacionats amb l'AMI i a fonts d'informació, així com a la seva anàlisi crítica, cerca, ús i tractament i comunicació:

- Context - Anàlisi dels components de fet comunicatiu: grau de formalitat de la situació i caràcter públic o privat; distància social entre els interlocutors; propòsits comunicatius i interpretació d'intencions; canal de comunicació i elements no verbals de la comunicació, en situacions d'aula, de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació.
 - Gèneres discursius - Detecció, anàlisi i ús de gèneres discursius de l'àmbit personal (conversa); educatiu de caràcter narratiu, descriptiu, dialogat i expositiu, d'acord amb les propietats textuais (adequació, coherència, cohesió i correcció), i social, parant especial atenció a les xarxes socials i mitjans de comunicació; respecte a l'etiqueta digital; avaluació de riscos de desinformació, manipulació i vulneració de la privacitat a la xarxa. Anàlisi de la imatge i elements paratextuals dels textos icònics, verbals i multimodals.
 - Processos - Planificació i recerca d'informació, textualització i revisió de la producció oral formal. Adequació a l'audiència i al temps d'exposició. Detecció i utilització d'elements no verbals. Anàlisi i ús dels trets discursius i lingüístics de l'oralitat formal, en el context de l'aula, de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació, incloses les xarxes, i en les activitats acadèmiques.
 - Cerca i selecció de la informació amb criteris de fiabilitat, qualitat i pertinència; anàlisi, valoració, reorganització i síntesi de la informació en esquemes propis i transformació en coneixement; comunicació i difusió de manera creativa i respectuosa amb la propietat intel·lectual. Utilització de plataformes virtuals per a la realització de projectes escolars.
 - Correcció lingüística i revisió ortogràfica i gramatical de diferents tipus de text i en diferents situacions. Ús de diccionaris, manuals de consulta i de correctors ortogràfics en suport analògic o digital per a la correcció i millora dels textos.
-
- Llengua Estrangera

En aquesta matèria, les competències són molt similars a les comentades en els paràgrafs anteriors (sovint iguals, pel que fa als continguts relacionats amb l'AMI), però destaquem un paràgraf afegit, ja que menciona les estratègies per assolir les competències associades a la comprensió i interpretació de textos orals i multimodals, incloses en la competència específica 2 (comprendre i interpretar textos orals i multimodals, en la llengua estàndard, recollint el sentit general i la

informació més rellevant, la seva forma i el seu contingut, per construir coneixement, formar-se opinió i eixamplar les possibilitats de gaudi i lleure):

A més d'aquestes estratègies, la cerca de fonts fiables, en suports tant analògics com digitals, constitueix un mètode de gran utilitat per a la comprensió, ja que permet contrastar, validar i sustentar la informació, així com obtenir conclusions rellevants a partir dels textos.

També es destaca, dins de la competència 2 d'aquesta matèria, el criteri d'avaluació següent:

2.3 Seleccionar, organitzar i aplicar les estratègies i els coneixements més adequats en cada situació comunicativa per comprendre el sentit general, la informació essencial i els detalls més rellevants dels textos; inferir significats i interpretar elements no verbals, i cercar, seleccionar i gestionar informació veraç.

- **Biologia i Geologia**

En aquesta matèria també es pot trobar la relació directa amb l'AMI, ja que s'esmenten alguns dels seus continguts nuclears, com són la cerca, la consulta i l'avaluació de fonts científiques fiables, i l'atenció que cal parar en les fonts digitals davant de la desinformació, les notícies falses i els possibles biaixos que la informació pugui presentar:

De la mateixa manera, la naturalesa científica d'aquestes matèries contribueix a despertar en l'alumnat una actitud creativa i emprenedora, que és l'essència mateixa de totes les ciències. Es promou, per tant, la investigació mitjançant l'observació de camp, l'experimentació i la cerca de proves i la consulta de diferents fonts per resoldre qüestions o contrastar hipòtesis de manera individual i col·laborativa. Les principals fonts fiables d'informació són accessibles a través d'internet, on conviuen amb informacions esbiaixades, incompletes o falses, fomentant també des d'aquestes matèries l'ús responsable i crític de les tecnologies de la informació i la comunicació.

De fet, a la competència específica 2 i els seus criteris d'avaluació, es torna a fer èmfasi en tots els aspectes inclosos en l'AMI, com la cerca, el tractament i la comunicació de la informació relacionada temàticament amb la matèria:

Competència específica 2: Identificar, seleccionar, organitzar i avaluar críticament dades i informació, contrastant-ne la fiabilitat per resoldre preguntes relacionades amb la biologia i la geologia i descartar solucions pseudocientífiques:

Primer, segon i tercer d'ESO:

2.1 Resoldre qüestions relacionades amb els sabers de la matèria de Biologia i Geologia localitzant, seleccionant fonts fiables i organitzant informació mitjançant l'ús i citació correctes de diferents fonts.

2.2 Reconèixer la informació amb base científica distingint-la de pseudociències, rumors, teories conspiratòries, falses notícies i creences, etc., i mantenint una actitud escèptica davant d'aquests.

Quart d'ESO:

2.1 Resoldre qüestions i aprofundir en aspectes relacionats amb els sabers de la matèria de Biologia i Geologia localitzant, seleccionant, organitzant i analitzant críticament la informació de diferents fonts, citant-les correctament amb respecte per la propietat intel·lectual.

2.2 Contrastar la fiabilitat de la informació sobre temes relacionats amb els sabers de la matèria de Biologia i Geologia, utilitzant fonts fiables (tenint en compte si s'identifica l'autor o responsable, si hi ha una institució al darrere, quina és la finalitat o intenció de publicar aquella informació, si es pot verificar amb altres fonts, si hi ha bibliografia, etc.) adoptant una actitud crítica i escèptica vers informacions no fonamentades en la ciència, com pseudociències, teories conspiratòries, creences, notícies falses, mentides, etc.

Es destaca l'apartat següent, que fa referència altre cop a les notícies falses, els biaixos, la infoxicació i les competències en l'ús de la informació científica que cal adquirir durant l'ESO, relacionant aquests conceptes amb la formació d'una ciutadania crítica i informada:

La investigació científica, la participació activa en la societat i el desenvolupament professional i personal d'una persona sovint comporten l'adquisició de nous sabers i competències que solen començar amb la cerca, selecció i recopilació d'informació rellevant de diferents fonts per establir les bases cognitives d'aquest aprenentatge. A més, a la societat actual hi ha un continu bombardeig d'informació que no sempre reflecteix la realitat. Les dades amb base científica es troben de vegades barrejades amb notícies falses, rumors, fets infundats i creences pseudocientífiques. És, per tant, imprescindible desenvolupar el sentit crític i les destreses necessàries per avaluar i classificar la informació i conèixer i distingir entre les fonts fidedignes les de fiabilitat dubtosa. Per això, aquesta competència específica prepara l'alumnat per a la seva autonomia professional i personal i perquè contribueixi positivament a una societat democràtica.

Per acabar, a l'apartat de sabers de la matèria es menciona el projecte científic que cal dur a terme, que —com les situacions d'aprenentatge, els treballs de síntesi i els treballs globalitzats— esdevé un escenari idoni per desenvolupar itineraris formatius al voltant de l'AMI integrats en el currículum educatiu:

Sabers:

Projecte científic:

- Estratègies d'utilització d'eines digitals per a la cerca d'informació, col·laboració i comunicació de processos, resultats o idees en diferents formats (presentació, gràfica, vídeo, pòster, informe...) en el context de problemes investigables.
- Reconeixement i utilització de fonts fiables d'informació científica.

- **Ciències Socials: Geografia i Història**

En l'àmbit de les ciències socials, especialment a Història, la relació amb l'AMI també és força evident i rellevant, ja que unes correctes cerca, avaluació i interpretació de la informació, analògica o digital, sobre el passat i el present poden ser determinants per bastir el futur. Així, es destaquen diverses competències específiques, criteris d'avaluació i sabers que l'inclouen:

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

Competència específica 1:

Cercar i tractar informació que permeti interpretar el present i el passat, aplicant els procediments de la recerca històrica i geogràfica a partir de l'anàlisi crítica de dades procedents de fonts analògiques i digitals, per transformar-ho en coneixement i comunicar-ho a través de diferents formats.

Primer i segon d'ESO:

1.1 Desenvolupar estratègies de cerca, tractament i organització de la informació per a la resolució de demandes relacionades amb fets i processos rellevants del present i del passat.

1.2 Analitzar de manera crítica, responsable i creativa les fonts d'informació analògiques i digitals, contrastant les dades obtingudes i aplicant-les a diferents situacions i contextos.

1.3 Elaborar i comunicar els coneixements adquirits mitjançant recursos expressius que incorporin diferents llenguatges i formats, emprant les possibilitats que ofereixen els entorns i recursos digitals.

Tercer i quart d'ESO:

1.1 Elaborar continguts propis en diferents formats, mitjançant aplicacions i estratègies de recollida i representació de dades més complexes, contrastant críticament fonts actuals i del passat, tant analògiques com digitals.

1.2 Establir connexions i relacions entre els coneixements i les informacions adquirides, elaborant síntesis interpretatives i explicatives, mitjançant informes, estudis o dossiers que mostrin un avenç en els aprenentatges assolits.

1.3 Transferir adequadament la informació i el coneixement a través de diferents mitjans a contextos i conjuntures actuals, i construir nou coneixement valorant solucions i alternatives diverses.

1.4 Analitzar la veracitat i la fiabilitat de les fonts per diferenciar fets d'opinions, identificant la desinformació i utilitzant la informació seleccionada de manera efectiva per resoldre problemes.

Es destaca el paràgraf següent, que reitera la importància de l'AMI en Ciències Socials:

La identificació i interpretació de fonts es troba en la base de la matèria de ciències socials, és un component fonamental de la seva metodologia, i contribueix a la formació científica d'una ciutadania crítica. Les destreses i els processos associats a la recerca, selecció i tractament de la informació són instruments imprescindibles en tota situació d'aprenentatge en el context de la societat del coneixement. Entrenar i exercitar aquesta competència és essencial per a l'adquisició i incorporació de dades, continguts i sabers, cosa que implica el desenvolupament d'estratègies complexes associades a la utilització de sistemes de recerca, bases de dades i plataformes de recursos en entorns digitals accessibles a l'alumnat, a més de la utilització d'un altre tipus de documents i fonts pròpies de les ciències socials. També permet valorar i interpretar les fonts i l'ús veraç, fiable i segur d'aquestes.

En una altra de les competències, la tercera, hi ha un criteri d'avaluació a primer i segon d'ESO que preveu la identificació i l'ús de fonts d'informació primàries i secundàries:

Competència específica 3:

Interpretar els canvis i les continuïtats dels processos històrics, mitjançant la realització de projectes d'investigació i l'ús de fonts primàries i secundàries, per interpretar els problemes del món actual i fer propostes a favor de la pau, el benestar i el desenvolupament sostenible:

Primer i segon d'ESO:

3.5 Identificar i utilitzar les fonts primàries i secundàries, valorant les seves aportacions al coneixement del medi i de les formes de vida en el present i el passat.

Als sabers és on més clarament s'especifiquen les relacions amb l'AMI dins de Ciències Socials i on es veu més la possibilitat de dissenyar més programacions que la inclouin:

Primer i segon d'ESO

A. Reptes del món actual

- Cerca, tractament de la informació i elaboració de coneixement.
- B. Societats i territoris
- Identificació i ús de les fonts històriques, arqueològiques i geogràfiques i la seva valoració com a patrimoni col·lectiu.
- Contrast i anàlisi crítica de les supersticions i desinformacions davant les explicacions racionals i empíriques.
- C. Compromís cívic
- Les xarxes socials.
- Conscienciació sobre la seguretat i prevenció dels riscos i perills de l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació.
- Reflexió sobre les maneres de participar en les xarxes socials.

A tercer i quart d'ESO els sabers són molt similars, però se n'especifiquen alguns més concrets que no només mostren la relació amb l'AMI, sinó que aquesta hi és directament mencionada:

A. Reptes del món actual

Societat de la informació i cultura mediàtica:

- Cerca, tractament de la informació, ús de dades en entorns digitals, interpretació de les fonts i avaluació de la fiabilitat.
- Anàlisi i valoració dels arguments que sustenten els diferents posicionaments davant de fets i fenòmens.
- Identificació de les notícies falses i enganyoses.
- Ús de mitjans audiovisuals per crear produccions personals i col·lectives i comunicar recerques.

B. Societats i territoris

Fiabilitat de les fonts:

- Ús de fonts històriques i geogràfiques per a la construcció del coneixement sobre el passat recent i fenòmens actuals.
- Contrast i valoració crítica d'informacions diferents, incloses les dels mitjans de comunicació, sobre un mateix fet o fenomen, valorant solucions i alternatives als problemes.

Salut, ciència i tecnologia:

- Establiment de relacions entre la ciència i la tecnologia, la dimensió ètica i social i la sostenibilitat.
- Identificació dels reptes de la societat de la informació i de la seva relació amb els canvis culturals i socials

Ciutadania ètica digital:

- Reflexió crítica sobre les oportunitats i els reptes de la societat de la informació i de les xarxes socials.
- Ús responsable, col·laboratiu i ètic de les plataformes virtuals.
- Actitud oberta a l'aprenentatge permanent al llarg de la vida.

- Digitalització

Aquesta matèria se centra, per una banda, en aquells aspectes més relacionats amb el maquinari, el programari i la computació i, per l'altra, en els continguts que tradicionalment engloba l'AMI. Només s'han recollit en aquesta investigació aquelles competències que tracten l'AMI. La

digitalització és una matèria molt àmplia, que encaixa amb el marc de les Digcomp europees, vista en apartats anteriors del marc teòric, i que preveu l'AMI dins de l'alfabetització digital, tot centrant-la més en els dispositius i el format (digital) que no pas en els processos. De fet, en la descripció de la competència es parla de dispositius i mitjans, i no pas d'informació, però a les especificacions i criteris d'avaluació sí que es preveu l'«ús d'estratègies eficaces de cerca i selecció crítica d'informació», juntament amb la «publicació i difusió responsable d'informació i dades en xarxes informàtiques»; queda sobreentès, doncs, que la informació a la qual es refereix és únicament en suport digital:

La matèria de Digitalització dona resposta a la necessitat d'adaptació a la forma en què la societat actual s'informa, es relaciona i produeix coneixement, i contribueix a satisfer les necessitats, individuals o col·lectives, que s'han anat establint de forma progressiva en la vida de les persones i en el funcionament de la societat i la cultura digital. La formació de la ciutadania actual requereix una atenció específica a l'adquisició dels coneixements necessaris per utilitzar els mitjans tecnològics de manera crítica, ètica, responsable i segura.

Així, davant dels desafiaments tecnològics que planteja la nostra societat, la matèria promou, a través de la participació de tot l'alumnat, el desenvolupament d'una ciutadania digital crítica i la consecució d'una igualtat efectiva entre homes i dones. De la mateixa manera, aquesta matèria tracta d'afavorir aprenentatges que permetin a l'alumnat fer un ús competent de les tecnologies, tant en la gestió de dispositius i entorns d'aprenentatge, com en el foment del benestar digital, la construcció del propi coneixement i el desenvolupament d'una identitat digital adequada. El caràcter interdisciplinari de la matèria contribueix a l'assoliment del perfil competencial de sortida i a l'adquisició dels objectius d'etapa.

A la competència 2, es dona per fet que només és en suport digital, tot i tractar continguts associats a l'AMI, ja que «la competència inclou aspectes relacionats amb l'aprofitament apropiat de les estratègies de tractament d'informació i amb la generació de nou coneixement»:

Competència específica 2:

Idear solucions innovadores i creatives aplicant diferents formes de raonament, integrant-les en l'entorn personal d'aprenentatge tot fent ús de les eines i els recursos d'edició, la creació de continguts digitals i el desenvolupament d'aplicacions per optimitzar l'aprenentatge permanent.

2.1 Cercar i seleccionar informació per a la ideació de solucions innovadores, amb responsabilitat i sentit crític.

A la competència 3 s'aborda un tema clàssic en l'AMI, com són els aspectes ètics en l'ús i la comunicació de la informació. Ara bé, un cop més, es distingeix la informació segons el suport, la qual cosa que fora del currículum els aspectes ètics en suport analògic, que no serien pas iguals, però sí molt similars en bona part:

Competència específica 3:

Fer un ús actiu, responsable i ètic de les tecnologies digitals, valorant les possibles accions que cal fer a la xarxa i identificar-ne les repercussions per exercir una ciutadania digital crítica.

4.1 Respectar els drets d'autoria i les llicències d'ús en la comunicació, col·laboració i participació en la xarxa, fent un ús ètic de les dades i de les produccions, i justificar-ne les raons.

4.3 Valorar la importància de l'oportunitat, la facilitat i la llibertat d'expressió que suposen els mitjans digitals connectats, analitzant de manera crítica els missatges que es reben tenint en compte la seva objectivitat, ideologia, intencionalitat, biaixos i caducitat.

4.4 Participar, col·laborar i interactuar en espais virtuals de comunicació i plataformes d'aprenentatge col·laboratiu, compartint i publicant informació i dades, adaptant-se a diferents audiències amb una actitud respectuosa, responsable i participativa.

Fins a l'últim curs de l'ESO no es treballen en aquesta matèria aquells aspectes relacionats amb la interacció a les xarxes socials i altres relacionats amb l'ètica i la seguretat. Tenint en compte que la majoria dels adolescents d'aquesta edat ja solen ser prosumidors (o, com a mínim, consumidors) d'informació a les xarxes, potser seria positiu plantejar aquest contingut en cursos anteriors:

Al quart curs d'educació secundària, aquesta competència engloba aspectes d'interacció amb usuaris i de contingut a la xarxa, de manera que es treballen tant el tracte correcte a l'internauta com el respecte a les accions que duen a terme altres persones i a l'autoria dels materials aliens. Així mateix, fa reflexionar l'alumnat sobre les tecnologies emergents i l'ús ètic de les dades que gestionen aquestes tecnologies, amb la finalitat d'educar usuàries i usuaris digitals actius, però sobretot crítics en l'ús de la tecnologia.

A la competència específica 5 es destaca l'anàlisi de l'impacte de les tecnologies digitals en la societat i en la seva aplicació, fins i tot el fet d'utilitzar tecnologia com la intel·ligència artificial és una competència de l'alumnat; seria convenient, doncs, formar en seguretat, privacitat de les dades i ètica en la comunicació de la informació ja als primers cursos d'ESO, de cara a evitar emprar aplicacions, per exemple, que incomplissin els estàndards o la legislació europea i estatal pel que fa a la seguretat, drets d'autoria i protecció de dades (i més encara tenint en compte que són menors d'edat). És un fet que part de l'alumnat de secundària, especialment als dos últims cursos de l'ESO, utilitza actualment i de forma habitual bots conversacionals com ChatGPT per a les tasques escolars (i de forma incorrecta); tindria sentit avançar aquests continguts i no deixar-la per a l'últim curs de l'ESO.

Competència específica 5:

Analitzar l'impacte de les tecnologies digitals a la societat, a partir de la identificació dels canvis econòmics i socials a escala global, i aplicar les tecnologies emergents per al disseny de solucions a problemes reals tenint en compte els objectius de desenvolupament sostenible.

5.3 Aplicar les tecnologies emergents en el disseny de solucions a problemes reals tenint en compte els objectius de desenvolupament sostenible. (Intel·ligència artificial, IoT, etc.).

La digitalització marca escenaris de futur en progrés constant, que exigirà de la ciutadania una formació sòlida i crítica per fer front als nous reptes i que requerirà una adaptació contínua a aquestes situacions. Per això és fonamental l'aprenentatge permanent al llarg de la vida, per adquirir les habilitats necessàries per desenvolupar-se amb èxit en les noves situacions.

Pel que fa als sabers, encara es fa més evident la inclusió de temes relacionats amb l'AMI i la barreja dels dispositius i aplicacions amb els processos o fases en l'ús de la informació: cerca, tractament i comunicació de la informació (continguts de l'alfabetització informacional) i els mateixos aspectes aplicats a la informació en els mitjans de comunicació i xarxes socials (continguts de l'alfabetització mediàtica):

Sabers

Digitalització de l'entorn personal d'aprenentatge

- Ús d'estratègies eficaces de cerca i selecció crítica d'informació.
- Publicació i difusió responsable d'informació i dades en xarxes informàtiques.

Creació i publicació de continguts en suport digital

- Ús d'estratègies avançades de cerca i selecció crítica d'informació
- Desenvolupament de continguts per a internet en format web, aplicant estàndards d'accessibilitat.
- Aplicació de tecnologies emergents (IA, IoT) en la implementació de solucions a problemes reals.
- Creació de continguts audiovisuals amb eines digitals. Ús d'eines d'edició i tractament d'imatge, àudio i vídeo.
- Publicació i difusió responsable d'informació i dades en xarxes informàtiques.
- Pràctica de l'educació mediàtica: periodisme digital, blogosfera, estratègies comunicatives.

Ciutadania digital crítica

- Caracterització de la interactivitat a la xarxa: llibertat d'expressió, propietat intel·lectual i llicències d'ús.
- Ús crític de la xarxa, eines per detectar notícies falses i fraus.
- Gestió ètica en l'ús de dades i eines digitals: intel·ligència artificial, biaixos, algorismes i ideològics, obsolescència programada i sobirania tecnològica.
- Comprendre la cultura digital com a font d'aprenentatge permanent, coneixement de les tecnologies digitals emergents i els seus àmbits d'aplicació.

- **Economia Bàsica**

En la descripció de la matèria d'Economia Bàsica es pot trobar un fragment que també fa èmfasi en l'AMI, relacionada amb la temàtica pròpia de l'àrea:

És objecte d'aquesta matèria la recerca de la informació, les possibles fonts i els diversos suports, així com la transformació d'aquesta informació en coneixement, per poder interpretar informacions i opinar de manera argumentada sobre qüestions de l'actualitat econòmica.

Aquesta relació amb l'AMI es concreta més, com en els casos anteriors, a les competències específiques i als criteris d'avaluació, i també inclou un procés de cerca d'informació:

Competència específica 3:

Analitzar i contrastar informació de diferents fonts i suports, a través de mètodes de recerca, amb rigor i sentit crític, per suggerir mesures econòmiques que millorin l'entorn social i el medi ambient

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

3.1 Cercar, seleccionar i contrastar informació, amb rigor i de fonts fiables, orals, impreses o digitals, sobre temes d'interès i/o actualitat, present a l'entorn global i divers, amb criteris ètics.

3.2 Confeccionar una petita recerca d'una situació econòmica de l'entorn proper de l'alumnat.

La importància en la cerca, tractament i comunicació de les fonts d'informació de la matèria (extrapolable a les altres àrees del currículum) queda palesa al paràgraf següent:

La cerca d'informació, entesa com el conjunt de dades o elements que aporten nous coneixements i permeten solucionar problemes i prendre decisions, és el punt de partida perquè la ciutadania compregui millor el món que ens envolta, per identificar actuacions econòmiques responsables i sostenibles dins d'un món cada cop més global, divers i incert. En aquest sentit, és essencial contribuir a fer que l'alumnat sigui capaç d'identificar la informació esbiaixada que sovint es poden trobar a les xarxes socials. Per afavorir l'autonomia en l'accés a la informació cal donar a conèixer les diferents fonts (generals, especialitzades, primàries, secundàries, etc.) a què es pot recórrer, així com els diferents mètodes de cerca, que poden anar des de l'observació directa fins al maneig de diferents suports: orals, impresos o digitals (entrevistes, documents, material audiovisual, etc.). En l'actualitat, es fa imprescindible saber cercar informació, acotar i seleccionar la més rellevant, emmagatzemar-la de forma ordenada i utilitzar-la quan escaigui, analitzant la informació obtinguda, valorant-la amb rigorositat i sentit crític i qüestionant-ne la procedència i fiabilitat.

Un cop més, als sabers es torna a fer referència a la competència informacional i mediàtica:

Sabers

A. L'economia més enllà dels diners

- Ús d'estratègies de recerca, selecció i gestió d'informació, procedent de diverses fonts, per informar-se en la presa de decisions econòmiques.

B. Ètica i responsabilitat en economia

- Anàlisi crítica de la influència de la publicitat en la presa de decisions de consum. Integració dels drets i deures com a consumidors en un món global.
- Anàlisi crítica de la informació, les dades i les seves fonts, i detecció de notícies falses, per a la presa de decisions econòmiques ètiques i responsables.

- Educació en Valors Cívics i Ètics

A la primera competència específica de la matèria Educació en Valors Cívics i Ètics es destaquen especialment aquells aspectes que tenen a veure amb l'ètica i el pensament crític en el context de la informació:

Competència específica 1:

Indagar i analitzar aspectes vinculats a la construcció de la pròpia identitat i a les qüestions ètiques relatives al projecte vital, en un context social, analitzant de forma reflexiva i crítica la informació obtinguda, per promoure l'autoconeixement i la resolució de dilemes morals de forma autònoma i raonada.

1.3 Analitzar de forma crítica i raonada la informació obtinguda per mitjà de diverses fonts aplicant criteris ètics de forma autònoma.

1.5 Avaluar de forma proactiva els riscos derivats de l'ús acrític i de l'abús de les xarxes socials com a factor de prevenció de situacions de ciberassetjament en diferents contextos.

Tenint en compte que a l'etapa de l'ESO la major part de l'alumnat ja té telèfon mòbil, la competència específica 1 és un imperatiu: als 12 anys, el 67,5 %; als 13 anys, el 85,7 %; als 14 anys, el percentatge s'enfila al 93,5 %.²⁰ Ara bé, cal assegurar que la formació que es duu a terme és evolutiva durant tota l'etapa de l'ESO, ja que l'accés a les xarxes socials, l'obertura de comptes propis i, fins i tot, el mateix accés a internet pot estar controlat en diferent mesura per la família en funció de l'edat, i l'ús que en fa l'alumnat també varia.

- Educació Plàstica, Visual i Audiovisual de primer a tercer / Expressió Artística de quart

Com en la resta de matèries, s'inclouen aspectes propis de l'AMI, tant pel que s'extreu de la descripció com pel que fa a les concrecions dels sabers, especialment, pel que fa a informació visual i audiovisual, i als aspectes relacionats amb l'ètica de la informació i la protecció dels drets dels autors:

En el desenvolupament d'una proposta creativa es duran a terme fases de recerca d'informació, reflexió, anàlisi, expressió d'opinions, treball col·laboratiu, avaluació, autoavaluació i exercici del judici crític

Sabers

Educació Plàstica, Visual i Audiovisual (cursos de primer a tercer)

- Manifestacions artístiques contemporànies i del patrimoni cultural Anàlisi i apreciació estètica
- Lectura de missatges visuals en els mitjans de comunicació, internet, les xarxes socials i l'entorn, a través de la reflexió crítica sobre la seva funció i els possibles significats.
- Desenvolupament del pensament ètic i responsable en relació amb la propietat intel·lectual i cultural.

Expressió Artística (optativa de quart)

- Detecció de la publicitat subliminar i reflexió crítica sobre els estereotips en la societat de consum i el consum responsable, en l'anàlisi de la publicitat i el disseny.
- Desenvolupament del pensament ètic i responsable en relació amb la propietat intel·lectual i cultural.

- Emprenedoria (matèria optativa de primer a tercer d'ESO i matèria optativa de quart d'ESO)

A la descripció de la matèria d'Emprenedoria, tant en el primer nivell (de primer a tercer d'ESO) com en el segon (quart d'ESO), s'observa que es treballen els mateixos aspectes relacionats amb el tractament de la informació a tots els cursos; als criteris d'avaluació i als sabers s'aprecia la relació

²⁰ Dades obtingudes de l'Institut Nacional d'Estadística, 2022. L'Idescat no recull franges tan específiques, però sí que fa constar que el 68,7 % dels menors de 10 a 15 anys disposen de telèfon mòbil, i que el 95,7 % ha accedit a internet en els tres últims mesos (dades de 2024).

directa amb l'AMI, abastant també continguts relacionats amb la cerca. En aquesta matèria, però, s'especifica (de la mateixa forma que es fa a les matèries de llengües i literatures) que la informació emprada pot ser oral, impresa o digital:

Competència específica 4:

Analitza i contrasta informació de diferents fonts i suports, a través de mètodes de recerca, amb rigor i sentit crític, per detectar necessitats i oportunitats en un món global i divers.

4.1 Cercar, seleccionar i contrastar informació, amb rigor, criteris ètics i de fonts fiables, orals, impreses o digitals, sobre temes d'interès i/o actualitat presents a l'entorn global i divers.

4.2 Identificar, amb sentit crític, necessitats i oportunitats presents en l'àmbit personal, social, cultural, artístic i econòmic.

4.3 Utilitzar de manera autònoma mètodes d'obtenció d'informació, organització, emmagatzematge i recuperació d'aquesta informació, valorant críticament i respectant la propietat intel·lectual dels continguts que s'utilitzen.

La cerca d'informació, entesa com el conjunt de dades o elements que aporten nous coneixements i que permeten solucionar problemes i prendre decisions, és el punt de partida perquè una persona emprenedora compregui millor el món que l'envolta, i pugui identificar i detectar necessitats i oportunitats en l'àmbit personal, social, cultural, artístic i econòmic dins d'un món cada cop més global, divers i incert. Per afavorir l'autonomia en l'accés a la informació cal donar a conèixer les diferents fonts (generals, especialitzades, primàries, secundàries, etc.) a què es pot recórrer, així com els diferents mètodes de cerca, que poden anar des de l'observació directa fins al maneig de diferents suports: orals, impresos o digitals (entrevistes, documents, material audiovisual, etc.). En l'actualitat, es fa imprescindible saber cercar informació, delimitar i seleccionar la més rellevant, emmagatzemar-la de forma ordenada i utilitzar-la quan escaigui, analitzant la informació obtinguda, valorant-la amb rigor i sentit crític i qüestionant-ne la procedència i fiabilitat.

Sabers

B. L'entorn com a font d'idees i oportunitats

- Ús d'estratègies de recerca, selecció i gestió d'informació procedent de fonts diverses de l'entorn econòmic, empresarial, social, cultural i artístic, per informar la presa de decisions emprenedores.

• Filosofia

A la descripció de la matèria de Filosofia es contextualitza l'AMI en un entorn actual i complex, es parla d'infoxicació i d'avaluació de la informació, i també de la importància de formar-se en les competències pròpies de l'AMI.

Vivim en un món caracteritzat per la proliferació constant d'informació i per la interconnexió de realitats, discursos i individus. Aquesta complexitat fa més necessari que mai el desenvolupament d'un seguit de competències que ajudin les persones a orientar-se, a analitzar críticament la informació i a pensar amb altres els reptes que compartim com a societat. En un món en què les teories de la conspiració, les *fake news*, els dogmatismes i sectarismes, les pseudociències i la postveritat es repliquen amb força i tenen conseqüències socials i ètiques rellevants, cal desenvolupar la capacitat de pensar críticament per tal de poder viure-hi de manera més lliure, ètica i compromesa.

És interessant destacar dos dels sabers mencionats al Decret amb relació a la matèria: el primer fa referència a les eines d'anàlisi necessàries i pròpies del camp del coneixement que poden ajudar a discriminar la informació vertadera de la falsa; el segon fa referència als poders i interessos, que també es poden treballar des de l'AMI (per exemple, quan es forma en els ecosistemes dels mitjans d'informació), així com els possibles biaixos de gènere en qualsevol mitjà:

- Anàlisi crítica del problema del coneixement i les teories de la veritat per enfrontar-se a la desinformació i al fenomen de la postveritat.
 - Valoració i anàlisi crítica de la dimensió social i política del coneixement, dels poders i els interessos que hi intervenen i del paper de les dones en la ciència i en la creació de coneixement.
- Física i Química

Com hem vist en les matèries de Biologia o Matemàtiques, en l'àmbit de les ciències pures i aplicades també es fa referència a l'AMI. Per exemple, en la matèria de Física i Química es parla de fonts d'informació i dels criteris de tria, tot i que sembla que es fa referència només a fonts digitals:

Les principals fonts fiables d'informació són accessibles a través d'Internet, on conviuen amb informacions esbiaixades, incompletes o falses. Per això també des d'aquestes matèries es fomenta l'ús responsable i crític de les tecnologies de la informació i la comunicació.

A la competència 3 es torna a citar la generació, interpretació i validació d'informació. L'AMI, en aquest punt i en el paràgraf següent, fa referència a la informació científica; en aquest sentit, el coneixement de fonts d'informació científica esdevé clau:

Competència específica 3:

Generar, interpretar i validar dades i informació en diferents formats i fonts, fent servir de manera adient el llenguatge científic específic de la física i la química, i usar de manera responsable i segura el material de laboratori, per valorar el llenguatge científic com a eina universal de comunicació i intercanvi de coneixement.

La interpretació i la comunicació d'informació amb correcció tenen un paper molt important en la construcció del pensament científic, ja que atorguen a l'alumnat la capacitat de comunicar-se en el llenguatge universal de la ciència, més enllà de les fronteres geogràfiques i culturals del món. Amb el desenvolupament d'aquesta competència es pretén que l'alumnat es familiaritzi amb els fluxos d'informació multidireccionals característics de les disciplines científiques i amb les normes que tota la comunitat científica reconeix com a universals per establir comunicacions efectives englobades en un entorn que asseguri la salut i el desenvolupament mediambiental sostenible. A més, requereix que l'alumnat avaluï la qualitat de les dades i en valori la imprecisió, així com que reconegui la importància de la investigació prèvia a un estudi científic.

La rellevància de la cerca, tractament i comunicació de la informació torna a quedar palesa a la competència 4:

Competència específica 4

Utilitzar de forma crítica i eficient plataformes tecnològiques i recursos variats, tant per al treball individual com en equip, per a la cerca d'informació, la creació de materials i la comunicació fonamentada en coneixements de la física i la química, entorn de fenòmens i qüestions ecosocialment rellevants.

Especialment en el tercer punt dels criteris d'avaluació d'aquesta competència, es pot apreciar la relació amb els continguts de l'AMI:

Primer, segon i tercer:

4.3 Cercar i analitzar informació amb mitjans convencionals i digitals i crear continguts relacionats amb la física i la química, seleccionant amb criteri les fonts més fiables i organitzant informació mitjançant l'ús i la citació correctes de diferents fonts.

Quart:

4.3 Cercar i analitzar informació amb mitjans convencionals i digitals i crear continguts relacionats amb la física i la química, seleccionant amb criteri les fonts més fiables i organitzant informació mitjançant l'ús i la citació correctes de les fonts, amb respecte per la propietat intel·lectual.

Com s'indica al paràgraf següent de la competència 4, conèixer els recursos d'informació, saber-los triar, avaluar, interpretar i comunicar és imprescindible en aquest camp del coneixement. S'estableix la diferència entre «tradicionals» (s'entén que es refereix a documents impresos, físics o analògics) i digitals, donant més importància al suport que no pas al contingut i dotant de certa pàtina d'obsolescència, amb la tria de paraules, tot aquell suport que no és digital:

Els recursos, tant tradicionals com digitals, adquireixen un paper crucial en el procés d'ensenyament i aprenentatge en general, i en l'assoliment de competències en particular, ja que un recurs ben seleccionat facilita el desenvolupament de processos cognitius de nivell superior i propicia la comprensió, la creativitat i el desenvolupament personal i grupal de l'alumnat. La importància dels recursos, no només utilitzats per a la cerca, anàlisi, comunicació i argumentació de la informació, sinó també per a altres finalitats com la creació de materials didàctics o la comunicació efectiva amb altres membres del seu entorn d'aprenentatge, dota l'alumnat d'eines per adaptar-se a una societat que actualment demanda persones integrades i compromeses amb el seu entorn.

Al paràgraf anterior es parla de processos cognitius de nivell superior; ara bé, alguns estudis indiquen que els processos cognitius que s'activen a la lectura en paper i en pantalla són diferents, com la metaanàlisi feta per Delgado, Vargas, Ackerman i Salmerón (2018) a partir de 54 estudis amb més de 170.000 estudiants de diferents nivells educatius i països, on indiquen que la comprensió lectora és superior en la lectura en paper que no pas en pantalla. Gil et al. (2020) indiquen que durant la lectura en pantalla precisament el que es fa és utilitzar processos cognitius menys costosos que en la lectura en paper, que dificulten la posada en marxa de processos de més alt nivell que permeten aconseguir una comprensió textual profunda. Amb aquests estudis recents, relegar als recursos físics a la categoria de tradicionals i, en certa manera obsolets, topa amb la idea principal de l'AMI i l'ALFIN, que és tenir habilitats per comprendre qualsevol tipus d'informació. Ara bé,

aquestes dades no acaben de ser concloents, ja que contradiuen els resultats d'altres estudis, com *Students, Computers and Learning: Making the Connection* (OCDE, 2015), on s'indica que la comprensió és superior en textos complexos d'internet que no pas impresos.

- Llatí: Llengua i Cultura

En aquesta matèria, pel que fa a l'apartat d'interpretació de textos llatins, només destaquem un punt dels sabers que fa referència als recursos d'informació, que el mateix currículum indica en diversos punts de la matèria que han de ser preferentment digitals:

Maneig de recursos fonamentalment digitals per a l'aprenentatge i estratègies bàsiques d'adquisició de llengües com ara el portafolis europeu de les llengües, glossaris, diccionaris, jocs, enregistraments, etc., en la mesura en què la llengua llatina pot ser, per ella mateixa, una eina molt útil per fomentar la competència plurilingüe de l'alumnat.

En canvi, pel que fa a l'apartat «El llegat i el patrimoni romans», es mencionen dos punts que poden fer referència a continguts associats a l'AMI, com són les eines analògiques i digitals i aspectes relacionats amb la comunicació ètica de la informació:

- Maneig d'eines analògiques i digitals (incloses les xarxes socials, sota la supervisió sempre de l'ensenyant) que permetin la presentació i difusió de la importància del patrimoni material i immaterial de la cultura romana mitjançant la producció i coproducció oral, escrita i multimodal.
- Conscienciació de l'alumnat sobre la necessitat de respectar la propietat intel·lectual i els drets d'autor respecte de les fonts consultades i els continguts utilitzats, amb el benentès que el plagi atempta contra la creació artística i literària, i reflexió sobre el concepte mateix d'imitació i plagi en el món romà.

- Tecnologia

En aquesta matèria també es pot trobar alguna referència breu a l'AMI a la competència 4, que té a veure amb el coneixement del tractament massiu de dades:²¹

La comunicació i la interacció amb objectes són aspectes estretament lligats al control de processos o sistemes tecnològics. En aquest sentit, s'ha de considerar la iniciació en les tecnologies emergents com són la Internet de les coses, el tractament massiu de dades (Big data), la intel·ligència artificial (IA) i la incorporació d'aquestes i altres metodologies enfocades a l'automatització de processos en sistemes tecnològics de diferents tipus amb un sentit crític i ètic.

- Tecnologia i Digitalització

S'hi poden trobar diverses referències a l'AMI en aquesta matèria, la primera competència que s'esmenta pertany a un camp tradicionalment associat a l'AMI (de fet, es podria afirmar que específicament tracta d'ALFIN, fins i tot hi apareix terminologia pròpia de l'àmbit, com *infoxicació*):

²¹ Aquest contingut també consta a la competència 5 de la matèria Tecnologia i Digitalització.

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

Competència específica 1:

Buscar, analitzar i seleccionar la informació adequada, de manera crítica i segura, tot aplicant processos de recerca, mètodes d'anàlisi de productes i experimentant amb eines de simulació, per delimitar problemes tecnològics i proposar solucions a partir de la informació obtinguda.

Aquesta competència específica aborda el primer repte de qualsevol projecte tècnic: definir el problema o necessitat a resoldre. Requereix investigar a partir de múltiples fonts, avaluant-ne la fiabilitat i la veracitat de la informació obtinguda amb actitud crítica, sent conscient dels beneficis i riscos de l'accés obert i il·limitat a la informació que ofereix Internet (infoxicació, accés a continguts inadequats...).

La competència 4 també es pot associar fàcilment a l'AMI, ja que fa referència tant a eines com a processos relacionats amb la cerca, el tractament i la comunicació de la informació:

Competència específica 4:

Descriure, representar i intercanviar idees o solucions a problemes tecnològics o digitals, utilitzant els mitjans de representació, simbologia i vocabulari adequats, així com els instruments i els recursos disponibles, utilitzant les eines digitals per argumentar, comunicar i difondre informació.

Un dels criteris d'avaluació de la competència 6 (que fa referència a l'ús de dispositius digitals) conté un aspecte que també se sol abordar a l'AMI, l'organització i l'emmagatzematge de la informació:

6.3 Organitzar la informació de manera estructurada, aplicant tècniques d'emmagatzematge segur.

A l'apartat «Sabers» encara hi ha mencions més específiques a l'AMI:

Procés de resolució de problemes i de projectes:

- Aplicació d'estratègies de cerca crítica d'informació per a la recerca i la definició de problemes plantejats.

Comunicació i difusió d'idees:

- Utilització d'eines digitals per a l'elaboració, la publicació i la difusió de documentació tècnica i informació multimèdia relativa a projectes.

Digitalització de l'entorn personal d'aprenentatge:

- Utilització d'eines i entorns virtuals d'aprenentatge. Configuració, manteniment i ús crític.
- Utilització d'eines d'edició i creació de continguts. Instal·lació, configuració i ús responsable de les aplicacions i de la propietat intel·lectual.
- Implementació de tècniques de tractament, organització i emmagatzematge segur de la informació. Còpies de seguretat.
- Implementació de la seguretat a la xarxa: riscos, amenaces i atacs. Aplicació de mesures de protecció de les dades i de la informació. Accions preventives per al benestar digital.

Un cop revisades les competències, els criteris d'avaluació i els sabers de cada matèria, cal atendre l'annex 4, on es troben les quatre competències transversals, que són les que «es treballen des de totes les àrees, matèries, àmbits i projectes» i són algunes de les que tant el Consell de la Unió Europea com l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO indiquen com a competències clau en

l'aprenentatge permanent (les altres quatre es defineixen també com a competències clau, com s'ha mencionat anteriorment, però no transversals). Tot i que les quatre competències (competència ciutadana, competència emprenedora, competència personal, social i d'aprendre a aprendre i competència digital) poden tenir relació amb continguts treballats en l'AMI, com ara la cerca, el tractament i la comunicació de la informació, la competència digital destaca per ser la que fa mencions més específiques i directes a l'AMI:

L'augment de la complexitat exigeix el domini de nombroses eines i recursos tecnològics, digitals, culturals i lingüístics, per apropar-se a un món més global i sostenible. La competència digital implica l'ús segur, saludable, sostenible, crític i responsable de les tecnologies digitals per a l'aprenentatge en el treball i per a la participació en la societat, així com la interacció amb les esmentades tecnologies.

Inclou l'alfabetització en informació i dades, la comunicació i la col·laboració, l'alfabetització mediàtica, la creació de continguts digitals (inclosa la programació), la seguretat (inclòs el benestar digital) i les competències relacionades amb la ciutadania digital, la privacitat, la propietat intel·lectual, la resolució de problemes i el pensament computacional i crític.

Inclou també la cooperació, hàbits, civisme i identitat digital. Consisteix en el desenvolupament d'hàbits d'ús segur, saludable, sostenible, crític i responsable de les tecnologies digitals per a l'aprenentatge i la comunicació prenent en consideració la seguretat (inclòs el benestar digital), la privacitat i la propietat intel·lectual.

Per acabar, a l'annex 7 es fa referència a la distribució horària. Es concreten les hores mínimes de cada matèria, però es destina un gruix important d'hores al que s'anomena *gestió autònoma*, que són hores pensades per dur a terme els projectes globalitzadors de caràcter transversal, que cada centre pot distribuir com consideri. De primer a tercer d'ESO, es destinen a gestió autònoma 420 hores i a quart d'ESO, 140. A secundària, alguns centres les han destinades a ampliar hores de matèries a les quals han retallat hores amb relació al currículum anterior, o també a les estones de lectura setmanal que recomana el currículum. Tenint en compte el caràcter transversal de l'AMI, com s'ha posat en relleu a la revisió del currículum per matèries, tindria sentit destinar hores de gestió autònoma al desenvolupament de projectes d'AMI. Una altra opció interessant seria destinar-hi hores de tutoria, però en funció de la realitat del centre pot resultar més complex i té menys encaix i sentit que dur-los a terme en les hores de gestió autònoma.

Com a conclusió, es pot afirmar, en primer lloc, que la majoria de les competències clau, transversals i específiques de cada matèria, així com els seus criteris d'avaluació i sabers, inclouen continguts relacionats directament amb l'AMI, fet que la converteix no només en una necessitat per formar ciutadans que puguin participar plenament en la societat democràtica, sinó que esdevé una obligació legal marcada pel currículum educatiu. En segon lloc, es posa l'èmfasi en les eines i els processos relacionats amb la informació digital. Si es té en compte que durant l'etapa de primària l'accés a internet és més limitat i menys autònom (o ho hauria de ser, segons les propostes i pautes recomanades per Blasco i Durban per al Departament d'Educació), a l'etapa de l'ESO es fa imprescindible proporcionar a l'alumnat la formació necessària en AMI per adquirir habilitats i

destreses bàsiques per moure's en entorns d'informació, tant físics com digitals. En tercer lloc, les noves situacions d'aprenentatge, així com els treballs globalitzats, són els contextos idonis per desenvolupar la formació en competència mediàtica i informacional, pel seu caràcter multidisciplinari i transversal. En quart lloc, en alguns punts sembla que s'estableixen diferències entre la informació que contenen els recursos digitals i els recursos físics, quan en les definicions d'AMI i ALFIN no es remarquen aquestes diferències —ans al contrari—, es parla d'informació en qualsevol suport o format, ja que la multimodalitat en la informació és una de les riqueses del segle XXI i limitar-la a un suport esdevindria una disminució no només de la realitat observable, sinó també de la seva comprensió, ateses les diferències cognitives de la lectura en paper i en pantalla. Per acabar, la disposició d'un bon nombre d'hores de gestió autònoma permet ubicar l'AMI dins de l'horari lectiu.

3.2.4.3. Integració de l'AMI en l'aprenentatge

Com s'ha vist en els apartats anteriors, hi ha una gran quantitat de definicions i models sobre l'AMI. Ara bé, les concrecions didàctiques sobre com es pot integrar de forma efectiva al currículum educatiu són més escasses.

Segons Virkus (2003), hi ha hagut discussions sobre si la competència informacional s'ha d'ensenyar com a unitat separada o s'ha d'integrar al currículum, però la majoria d'autors defensen el model d'integració curricular. Ara bé, com l'autor indica, la implementació i la impartició de l'educació en competència informacional pot dependre de molts factors: la política nacional i institucional, els diversos enfocaments d'ensenyament i aprenentatge, la comprensió i les actituds del professorat i dels estudiants, i els recursos disponibles (pressupost, personal, instal·lacions i temps). En els últims anys les activitats d'AMI en diversos països s'han relacionat amb l'ús de mètodes d'aprenentatge actiu, especialment l'aprenentatge basat en problemes (ABP) i l'aprenentatge per projectes (APP), ja que són els estudiants els que recullen, documenten i analitzen la informació que necessiten per resoldre un problema. Als països nòrdics la tendència sol ser l'enfocament col·laboratiu entre professorat i biblioteca.

Un dels primers models va ser HEBORI (Habilidades y Estrategias para Buscar, Organizar y Razonar la Información), dissenyat per Félix Benito Morales l'any 1996. Aquest model no se centra en les etapes o fases que solen implicar la resolució de problemes relacionats amb la informació, sinó que estableix cinc mòduls que componen les fases que requereix un procés d'aprenentatge per aprendre i informar-se (Benito Morales, 2000). Aquests cinc mòduls (crític-transformacional, cognitiu-lingüístic, documental-tecnològic, estratègic-investigador i creatiu-transferencial) inclouen les finalitats i la descripció dels temes didàctics relacionats amb els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. Cada mòdul representa cadascuna de les fases de l'aprenentatge significatiu i, de la mateixa forma que ho fa el model català de Blasco i Durban, el seu

desenvolupament implica la col·laboració de docents i bibliotecaris. Benito Morales indica que aquest model ha d'estar integrat en el projecte curricular del centre, però també en la planificació d'activitats de la biblioteca. Aquest plantejament permet treballar les competències informacionals de forma transversal a totes les àrees, però és molt exhaustiu. De fet, el mateix autor va confegir l'any 1997 un disseny curricular per a una assignatura anomenada Información Documental y Aprendizaje al País Basc (Calderón, 2010); és a dir, els continguts ja eren tan amplis l'any 1997 que podien abastar una assignatura completa per si mateixos. Els resultats de la tesi de Benito Morales van demostrar que, a partir del coneixement dels procediments bàsics de l'anàlisi documental, l'alumnat del primer cicle d'ESO millorava les seves habilitats d'observació, comprensió, raonament i autoregulació (Benito Morales, 2000).

Pel que fa a l'ensenyament de l'AMI des de la biblioteca escolar, Benito Morales (2000, p. 77) va plantejar seguir deu passos en un procés d'investigació, aplicables a qualsevol edat:

Paso 1: Elegir un tópic amplio

Paso 2: Conseguir una visión general del tema.

Paso 3: Delimitar el tópic. Punto de reflexión: ¿Es bueno mi tema?

Paso 4: Desarrollar una tesis o afirmación de mi propósito. Punto de reflexión: ¿Mi tesis o afirmación del propósito representa un eficaz concepto general para mi investigación?

Paso 5: Formular preguntas para guiar la investigación. Punto de reflexión: ¿Las preguntas suministran un fundamento a mi investigación?

Paso 6: Planificar para la investigación y la producción. Punto de reflexión: ¿Es factible el plan de investigación/producción?

Paso 7: Encontrar, analizar y evaluar recursos. Punto de reflexión: ¿Son mis recursos utilizables y adecuados?

Paso 8: Evaluar evidencias, tomar notas, recopilar bibliografía. Punto de reflexión: ¿Está mi investigación completa?

Paso 9: Establecer conclusiones, organizar la información en un borrador. Punto de reflexión: ¿Mis conclusiones están basadas sobre evidencias investigadas?; ¿Mi borrador organiza lógicamente conclusiones y evidencias?

Paso 10: Crear y presentar el producto final. Punto de reflexión: ¿Es mi trabajo / proyecto satisfactorio?

Amb relació a la metodologia aplicada, Benito Morales proposa diferents mesures (2000, p. 105-106):

- Primero, que el profesor ofrezca modelos claros de cuándo, cómo y por qué emplear la biblioteca, pero explicando paso a paso sus decisiones, incluidas sus decisiones mentales: lo que piensa desde que descubre la necesidad de encontrar una información hasta que la encuentra y comprueba que lo hallado satisface su necesidad.
- Una segunda medida podría ser el trabajo en grupos cooperativos. Yo entiendo que el hecho de que los estudiantes deban compartir partes de una misma documentación para realizar un trabajo, de forma que se creen situaciones de interdependencia, es decir, que sólo con el concurso de las distintas partes pueda efectuarse la tarea, favorece tanto el compromiso individual con el grupo como la necesidad de ayudarse mutuamente, y eso resulta especialmente positivo para aquellos alumnos que les cuesta más aprender.
- Una tercera sería trabajar en determinados momentos con información múltiple, confusa, ambigua, contradictoria, para favorecer que los alumnos sean capaces de estructurarla de una manera personal y que aprendan a ser más críticos.

- Y finalmente una última medida consistiría en, evaluar explícitamente en los exámenes, en las pruebas de control (en la educación formal lo que no se evalúa no suele aprenderse), las habilidades de planificación, supervisión y autoevaluación en la búsqueda de información pertinente. Por lo tanto, entre dos alumnos que llegasen al mismo resultado correcto, le pondría mejor calificación a aquel que hubiera demostrado conocer un proceso de búsqueda más completo y eficaz. Si los alumnos saben desde el principio que se van a evaluar sus habilidades de búsqueda y elaboración de documentos, lo considerarán materia de aprendizaje y se esforzarán más en dominarlas.

El primer punt que indica Benito Morales (2000) és clau: si es treballa amb alumnat que no coneix la biblioteca, els seus recursos i serveis, difícilment l'empraran, i el mateix succeirà amb qualsevol recurs d'informació. Ara bé, per poder dur a terme aquest modelatge, el professorat haurà de tenir el coneixement dels recursos d'informació mateixos (entre els quals està la biblioteca i el seu fons, físic i digital), però també dels processos implicats en la cerca, el tractament i la comunicació de la informació. El segon i tercer punts que comenta l'autor reforcen la idea de situar els treballs globalitzats i cooperatius com a escenari idoni per treballar l'AMI, idea que, com es veurà a l'apartat 4.2.1.1. *Entrevistes als especialistes: anàlisi*, és comentada per diversos especialistes. L'últim punt que presenta implica que si el docent dona valor als processos de cerca, tractament i comunicació de la informació, és més probable que l'alumnat també ho faci. Ara bé, caldrà que el docent conegui aquests processos en profunditat i que asseguri mecanismes d'avaluació formativa que permetin que l'alumne pugui aprendre i millorar.

Cuevas (2007) desenvolupa un model d'alfabetització informacional relacionat amb la promoció de la lectura, anomenat *Modelo de alfabetización en información para la promoción de la lectura en el CRA*, que planteja set objectius classificats en tres grans categories; cadascun dels objectius està associat a una norma i cada norma inclou diversos indicadors. El model és transversal i ofereix pautes de caràcter general (Cuevas, 2007, p. 212-214):

Categories

- Alfabetització, informació i lectura
- Lectura i aprenentatge
- Perfeccionament personal i lectura

Objectius

1. Fer que la lectura es converteixi en la clau mestra de la informació.
2. Convertir la lectura en un instrument indispensable per construir coneixement.
3. Considerar la lectura des d'una perspectiva àmplia, no reduccionista.
4. Fer de la lectura un instrument clau per a la comunicació.
5. Fomentar la pràctica de la lectura com a font d'aprenentatge i d'enriquiment lingüístic.
6. Considerar la lectura com a font de perfeccionament personal i d'enriquiment social i ètic.

7. Convertir la pràctica lectora en font de plaer.

Alguns autors (Blasco & Durban, 2011; Piquín, 2005) indiquen la conveniència d'integrar la formació en competència mediàtica i informacional dins de l'ABP, tenint en compte la semblança de les seves fases amb les dels diferents models d'alfabetització informacional. Segons Blasco i Durban (2011, p. 51-55), en diferents propostes metodològiques com el treball cooperatiu, l'ABP o l'APP, els processos d'aprenentatge tenen com a punt de partida una necessitat d'informació i contextos rellevants per a l'alumnat, i com en aquests processos n'hi ha molts de relacionats amb la competència informacional, les autores puntualitzen que «aquestes metodologies s'adapten de manera especialment idònia a la seva consecució». Ara bé, prefereixen l'ABP respecte de l'APP, ja que el consideren més exhaustiu, sistemàtic i aprofundit.

Per altra banda, Piquín (2005) ha desenvolupat els Proyectos Documentales Integrados (PDI), un conjunt de diferents exemples que vinculen l'AMI amb la biblioteca escolar. Es tracta de petits treballs d'investigació amb els quals l'alumnat treballa directament amb informació en diferents suports i formats, amb l'ús de la biblioteca escolar com a eix central. Aquest model segueix la línia de l'aprenentatge per projectes, i preveu una sèrie de preguntes o fases que són aplicables a qualsevol treball d'investigació. En paraules de l'autora, «los proyectos documentales integrados son una forma de trabajo que necesita de la biblioteca escolar y hacen que esta muestre lo mejor de sí misma». En aquests projectes Piquín indica que l'alumnat desenvolupa l'aprenentatge autònom i significatiu des de postures constructivistes i metodologies actives de l'aprenentatge, tot millorant els processos relacionats amb l'AMI, com la cerca, el tractament i la comunicació de la informació. El docent se situa en un paper diferent envers la postura tradicional, en ampliar les fonts d'informació i comptar amb el suport de la biblioteca escolar. Segons el model de Piquín, els PDI poden dur-se a terme de forma transversal a diferents àrees o bé desenvolupar-se en una sola assignatura, tot i que declara que és preferible el treball en equip entre diferents àrees o especialitats. El disseny d'un PDI requereix diferents passos (Piquín, 2005, p. 7-8):

1. Plantejament de què es vol investigar i per què.
2. Detecció dels coneixements previs.
3. Definició i delimitació del tema.
4. Cerca de les fonts d'informació.
5. Selecció i lectura de les fonts seleccionades.
6. Processament de la informació (lectura més profunda: inclou anàlisi i reflexió).
7. Comunicació o presentació de la informació (producte final i revisió).

Piquín també fa algunes propostes que poden esdevenir el punt de partida per als PDI (Piquín, 2005, p. 9):

- Projectes que correlacionen diverses disciplines.
- Projectes de temes, tòpics, idees, que permeten integrar diferents àrees del coneixement.
- Projectes al voltant de la vida pràctica i diària.
- Projectes al voltant de períodes històrics i/o espais geogràfics.
- Projectes al voltant d'institucions rellevants i col·lectivitats humanes.
- Projectes al voltant d'invents i descobriments.

Gómez Hernández (2006, [p. 12]) donava algunes pautes per posar en pràctica programes d'ALFIN al seminari «Biblioteca, Aprendizaje y Ciudadanía: la Alfabetización Informacional», dut a terme a la Biblioteca Regional de Castilla-la Manxa (Toledo, 2 i 3 de febrer de 2006). Per una banda, indicava les competències pròpies del formador en ALFIN:

- El personal debe asumir el rol como mediador de procesos de aprendizaje como uno de las dimensiones profesionales.
- Competencias del propio personal en el uso de la información.
- Formación permanente del personal.
- Competencias pedagógicas.

Per altra banda, Gómez Hernández (2006, [p. 18]) també fa unes recomanacions que van en la línia del que comenten altres especialistes, com Piquín:

- Parte de los conocimientos previos de los destinatarios y los activa: protagonismo del que aprende.
- Función orientadora y de guía del facilitador del aprendizaje: Explicitar los objetivos de las actividades, hacer pensar sobre lo que se aprende y el proceso de aprendizaje, y usar los errores como ocasión de aprendizaje: fomentar un aprendizaje reflexivo...
- Incorpora las tecnologías de la información apropiadas y otros recursos
- Incluye actividades de aprendizaje activo y colaborativo, abarca el pensamiento crítico y la reflexión, favorece un aprendizaje estratégico: aprender a aprender, a resolver problemas y tomar decisiones a través de la información.
- Responde a los diferentes ritmos de aprendizaje
- Relaciona la ALFIN con las actividades curriculares de los destinatarios o con sus intereses y problemas, así como con las experiencias de vida cotidiana

Pel que fa a procediments concrets, esmenta diverses possibilitats, sense mostrar preferència per cap, que van des de mètodes verbals (exposició, diàleg o lectura de textos), mètodes actius (classes de pràctica de procediments, aprenentatge basat en resolució de problemes, aprenentatge per projectes documentals, anàlisi de casos o autoaprenentatge guiat) fins a mètodes cooperatius (treballs en grup, pluja d'idees, seminaris, etc.).

Campal (2008, [p. 60]) apunta diferents metodologies (expositives i directes, actives i indirectes, demostratives i semidirectes, i autoformació) i diferents tècniques de formació per dur-les a la pràctica, com «clase magistral, conferencia, demostración, seminario, taller, enseñanza programada, simulación, *role playing*, método del caso, juego, y el aprendizaje en acción (*action*

learning), aprendre a partir de processos o aprendre a partir de solucionar problemes en equips multidisciplinaries», que l'autora argumenta que passen pels dos enfocaments principals de l'ensenyament: el conductisme i el constructivisme. Per altra banda, Campal analitza detalladament els factors a tenir en compte a l'hora d'implementar l'ALFIN/AMI a les aules en la comunicació «La competència digital en el disseny curricular: desde la biblioteca al aula», duta a terme a les Jornades de Bibliotecas Escolares de Galicia (2016) i al I Congreso Iberoamericano de Bibliotecas Escolares (2015). Campal apunta algunes propostes que coincideixen amb les que fa el GTALFIN, coordinat per ella mateixa, a l'informe *Integración de las Competencias ALFIN/AMI en el Sistema educativo: Referencias, contexto y propuestas* (2016), comentat anteriorment.

Tot i que el perfil al qual s'adrecen és universitari, és interessant destacar l'article de Jacobson i Gibson (2015), *First Thoughts on Implementing the Framework for Information Literacy*. Van plantejar-se com implementar el *Framework for Information Literacy for Higher Education* que proposava l'ACRL, indicant que l'espectre de possibilitats per a la implementació del marc abasta tant els entorns curriculars com els extracurriculars dins de les universitats i facultats. En aquesta fase inicial d'implementació del marc, van proposar cinc estructures curriculars i docents que es poden considerar, i van destacar-ne dues: una sessió individual d'instrucció i un curs que il·lustri un model híbrid i que combini les tasques basades en temes o unitats amb un curs (Jacobson & Gibson, 2015, p. 103):

At this early stage of implementing the Framework, we suggest that the spectrum of possibilities includes:

- Redesigned single instruction sessions
- Assignments in one course that form a «unit» around one or more of the Frames.
- Redesigned courses, either in general education or in a major field
- Sets of coordinated courses in a major or in an interdisciplinary area of concentration
- Capstone or «synthesis» courses

Cal destacar les recomanacions del Grup de Treball d'Alfabetització Informacional (GT ALFIN) del Consell de Cooperació Bibliotecària (CBB) presents en el document *Integración de las Competencias ALFIN/AMI en el Sistema educativo: referencias, contexto y propuestas* (2016), que no només concretava les claus per integrar l'ALFIN a l'educació, sinó que també ho feia amb relació a la biblioteca escolar. El document proposava deu mesures urgents que, malauradament, no van ser dutes a terme; entre altres propostes, promovia la biblioteca escolar com a entorn idoni per desenvolupar programes educatius en l'ús de la informació (GT ALFIN, 2016, p. 55-57):

1 Programa de formación transversal AMI 2016-2020.

Un programa de formación transversal en torno a AMI durante 2016-2020 que construya un diálogo creativo entre experiencias e iniciativas procedentes de muy diversos ámbitos de la educación formal, no formal e informal. Que contemple la participación e interacción entre todo tipo de agentes implicados en proyectos educativos, sociales y ciudadanos, junto con docentes, bibliotecarios escolares, públicos y universitarios, equipos directivos, asesorías de formación, inspección educativa... Que incluya estrategias de coaching, e- y b-learning, gamificación, storytelling, serious games...

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

2 Dotación anual para bibliotecas escolares a partir de los presupuestos de 2017.

Una dotación económica anual para las bibliotecas de los centros de enseñanza que movilice y haga viables procesos de innovación y transformación en torno a AMI en proyectos estructural y funcionalmente renovados (learning commons, labs, makerspaces...). Esta dotación habrá de ser garantizada en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación a partir de los Presupuestos Generales del Estado de 2017, conformando un compromiso conjunto del Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas.

3 Factoría de contenidos AMI.

Una factoría de contenidos AMI que impulse procesos de co-creación de contenidos abiertos, con la implicación de agentes, colectivos, equipos de trabajo mixtos procedentes de entornos y escenarios diversos.

4 Un/a especialista en gestión de información y conocimiento en cada centro escolar.

Un especialista en gestión de la información y el conocimiento en cada centro escolar creado mediante una normativa que regule la función y los requisitos del bibliotecario escolar, así como un proceso de acreditación para el ejercicio de este puesto en todo centro de enseñanza, que habrá de comenzar en el curso escolar 2016-2017.

5 Una red experimental de centros educativos flexibles.

Una red experimental de centros educativos flexibles que disponga de las condiciones para explorar y evaluar el impacto de formas de enseñanza y de organización escolar (tiempos, espacios, profesorado, etc.) articuladas en torno a proyectos de aprendizaje interdisciplinar.

6 Un itinerario formativo para dirección, asesorías e inspección educativa.

Un itinerario específico de formación para equipos directivos, asesorías de formación permanente del profesorado e inspección educativa que asegure una actitud proactiva en la toma de medidas de organización escolar, en la formación y en la dotación económica imprescindible para garantizar la implantación de ALFIN/AMI en los centros escolares.

7 Presupuesto para cada biblioteca escolar que cumpla los requisitos de IFLA 2015.

Un compromiso de las administraciones educativas y, en consecuencia, de los equipos directivos de los centros de enseñanza con el cumplimiento de los requisitos de IFLA 2015 en cuanto al presupuesto ordinario anual de la biblioteca, que fija un mínimo del 5 % de la cantidad destinada por estudiante en el sistema escolar, excluyendo salarios, costes de educación especial, transporte y costes de mejoras clave en las infraestructuras.

8 Premio de buenas prácticas ALFIN/AMI.

Un Premio de buenas prácticas ALFIN/AMI anual, como reconocimiento a los centros de enseñanza, equipos de trabajo, organismos, instituciones y colectivos de diversa índole que exploran nuevas aproximaciones a ALFIN/AMI. Estas prácticas serán un referente de primer orden para los procesos de formación.

9 Línea de investigación interdisciplinar AMI.

Una línea de investigación interdisciplinar en torno a AMI (cultura digital, comunicación y medios, biblioteconomía, documentación y gestión del conocimiento, sociología, psicología de la educación, antropología, didáctica...), con dotación económica específica, que albergue enfoques teóricos y metodológicos diversos y revierta en los centros de enseñanza (evidence based practitioners, peer review teaching, mentoría de proyectos...).

10 Año AMI 2017.

2017 se declara como año AMI, planteado como doce meses de movilización en torno a las distintas líneas de trabajo (apoyo institucional, dotación económica, marco normativo, formación, contenidos, buenas prácticas, innovación e investigación). Se inaugurará con un Open Space a gran escala organizado en torno a diez *tracks* críticos.

A banda de models, s'han elaborat diferents guies de processos d'investigació relacionats amb ALFIN per a docents, tant d'ESO com de batxillerat, entre les quals destaquen les guies *Una investigación de libro*, elaborades per Neturity per a Esdelibro (s.d.), el programa educatiu de CEDRO promogut pel Ministeri de Cultura; n'hi ha tres guies publicades: *Guía práctica para estudiantes*, *Guía práctica para profesoras* i *La guía para el investigador digital*. Els documents són de caràcter molt pràctic i inclouen fulls de treball per a cada etapa educativa de secundària. Tot i que no consta l'any de publicació en els documents i que els processos segueixen vigents, alguns aspectes han quedat obsolets o bé no s'adapten a la realitat actual, a causa dels ràpids avenços de la tecnologia (com per exemple els trucs de cerca a Google o la inexistència de mencions a la intel·ligència artificial). Val a dir que aquestes guies estan molt enfocades a la conscienciació dels drets d'autor, ja que és la funció principal de l'entitat que les promou, CEDRO, que vetlla pels drets de propietat intel·lectual dels autors.

Com a conclusió, es pot afirmar que la tendència més acceptada és integrar l'AMI a partir de l'ABP. Sembla evident que el canvi de paradigma als centres educatius que promouen les metodologies actives són el context idoni per integrar l'AMI. Sobre l'acceptació i integració d'un currículum AMI als centres, en el document *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesoras* (2011, p. 17) de la UNESCO també s'hi feia referència:

Es más probable que los profesores adopten el currículum AMI si este está relacionado a estrategias pedagógicas que les ayuden a mejorar cómo imparten las materias tradicionales en las escuelas/colegios. El fomentar los cambios en el sector educativo daría como resultado la introducción de AMI y su impacto en el desarrollo profesional de los profesores se convertiría en importantes logros de este currículum y su marco de competencias.

Tot i que l'ABP i l'APP comparteixen moltes similituds pel que fa al treball amb AMI, cal tenir presents algunes diferències. Per exemple, pel que fa als objectius, l'APP està més enfocat a la creació d'un producte, partint de la definició inicial d'un projecte o tasca, mentre que l'ABP té com a punt d'inici una pregunta o un problema complexos. L'ABP presenta una estructura més flexible que l'APP, ja que sovint un problema o pregunta pot tenir diverses solucions i vies d'investigació, mentre que en l'APP els processos són més guiats. L'ABP potser presenta un rol docent menys directiu: més que pautes per arribar al producte final, el professorat proporciona recursos i orientació. Coincidint amb Blasco i Durban (2011), l'ABP sembla l'entorn idoni per desenvolupar la formació en competència mediàtica i informacional, a causa de les seves similituds amb les fases pròpies de la majoria dels models ALFIN i per estar més enfocat a profunditzar en competències i habilitats relacionades amb les primeres dues fases del Model 3-3-3 (cerca i tractament de la informació, incloent-hi el plantejament i la planificació inicial), mentre que l'APP se centra més en la tercera fase (comunicació de la informació). Ara bé, l'APP esdevé motivador per a l'alumnat perquè sempre s'arriba a quelcom més tangible, cosa que l'ABP no sempre permet. Hi ha alumnat al qual li serà més senzill treballar amb un objectiu més tangible, com la creació d'un producte final. Com a conclusió, tant l'ABP com l'APP esdevenen, metodològicament, entorns favorables a la formació en competència mediàtica i informacional.

Tenint en compte la conveniència de l'APP com a context idoni per integrar l'AMI, caldria tenir presents tres factors. El primer és que no tots els centres educatius de secundària (ni de primària) treballen amb ABP i APP, de moment; fins i tot les situacions d'aprenentatge tenen un grau d'implantació desigual, tot i que la tendència marcada pel currículum apunta a l'augment de les anomenades *metodologies actives*.

El segon factor a tenir en compte és la gran dificultat i les hores de dedicació que presenten tant l'ABP com l'APP pel que fa al disseny, la planificació i la coordinació entre les diferents àrees, que presenta la integració de l'AMI en ABP o APP, si es compara amb la formació independent o temàtica en AMI. Això passa especialment si parlem de projectes multidisciplinaris, però sense tenir en compte la dificultat d'atendre els diferents grups de treball a l'aula. Les hores disponibles, unides a l'extensió dels currículums educatius, esdevenen un problema important per al professorat. En aquest sentit, la biblioteca escolar ha de treballar en equip amb el professorat implicat, a fi de poder alleugerir la càrrega horària i possibilitar el desenvolupament de l'AMI integrada a l'ABP o a l'APP.

El tercer factor és la motivació que proporciona un context: la formació aïllada té l'inconvenient de la manca de context. És preferible que l'alumnat tingui un context real que atorgui sentit als aprenentatges fets sobre AMI; d'altra forma, només es pot comptar amb l'interès *a priori* que pugui tenir l'alumnat, i no sempre existeix. Cal recordar que les metodologies que poden funcionar en entorns adults no sempre són efectives amb l'alumnat adolescent.²² En aquest sentit, tant l'ABP com l'APP doten l'AMI del context necessari. Per exemple, les activitats de formació d'usuaris que es duen a terme al voltant del treball de recerca de batxillerat disposen del context del treball de recerca: l'alumnat entén per a què li ha de servir la formació que rep i en quins moments pot aplicar els aprenentatges de forma pràctica. Per tant, si el centre educatiu no treballa per projectes, caldrà cercar un context en què ubicar la formació en competència mediàtica i informacional, com podrien ser els treballs de síntesi de primer, segon i tercer d'ESO o el projecte de recerca de quart d'ESO. En cas que el centre no dugui a terme aquests treballs, és perquè compta amb algun altre treball de tipus globalitzat, que suposa, també, un escenari idoni per inserir la formació en competència mediàtica i informacional, ja que proporciona aquest context. El que sí que sembla necessari és que aquesta formació en competència mediàtica i informacional esdevingui un autèntic programa formatiu, que impliqui un itinerari complet, donat l'extens abast de l'AMI, la ràpida evolució de la societat de la informació i l'evolució del mateix alumnat durant l'etapa de l'ESO, tant pel que fa a usos i accés a la informació com pel que fa a habilitats cognitives i procedimentals. El que no sembla tenir gaire sentit és efectuar activitats formatives temàtiques independents alhora que es desenvolupen treballs a l'aula que podria incorporar formació en competències AMI i que aquesta no es dugui a terme en cap aspecte. Un exemple podria ser la formació en cerca o comunicació de la informació, i després, en els treballs a l'aula, no demanar ni valorar aquestes habilitats, de manera

²² Per a més informació, vegeu l'apartat 3.2.5.2. *Coneixements de l'alumnat de secundària*.

que es perd el seu propòsit (i el sentit per a l'alumnat, que ho interpretarà com quelcom innecessari i sense aplicació pràctica).

3.2.5. Coneixements de l'AMI en la comunitat educativa

Ureña (2005) assenyalava que es trobaven a faltar estudis longitudinals que analitzessin l'impacte de la instrucció en ALFIN en els àmbits de primària i secundària, i la manera com aquests coneixements apresos es poden aplicar a l'ensenyament superior i a l'etapa adulta. Des de llavors, s'han publicat alguns estudis en l'àmbit internacional i estatal, però fan més referència al grau d'alfabetització de perfils concrets que no pas a la mateixa instrucció. Per una banda, hi ha els que analitzen l'ALFIN i AMI dels docents i, per l'altra, els que ho fan amb els estudiants de secundària. Tot i no ser estudis d'impacte, és interessant revisar-los en aquesta investigació, ja que donen pistes sobre com s'ha d'enfocar la formació en la matèria, així com el punt de vista i les habilitats dels dos perfils.

3.2.5.1. Coneixements del professorat

És obvi que, si el currículum educatiu estableix l'ensenyament i la integració de l'AMI, caldrà garantir que el professorat disposi del coneixement necessari; així ho considerarà la UNESCO (2011, p. 17) a *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesoras*:

A fin de fortalecer AMI entre los estudiantes, primero se requiere que los profesores se alfabeticen en medios e información. Este enfoque inicial en los profesores es una estrategia clave para alcanzar un efecto multiplicador: desde los profesores que son alfabetizados en información, cuyos conocimientos pueden transmitir hacia sus estudiantes y eventualmente a toda la sociedad. Los profesores alfabetizados en mediática e información habrán fortalecido las capacidades para empoderar a los estudiantes en sus esfuerzos para «aprender a aprender» de una forma autónoma para que puedan continuar con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Al educar a los estudiantes para que se alfabeticen en medios e información, los profesores estarían cumpliendo su primer rol como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza evoluciona desde que ha estado centrada en el profesor hacia una educación que se vuelve más centrada en el estudiante.

A causa dels canvis de les tecnologies digitals, especialment l'expansió del seu ús a partir de la pandèmia global de la covid-19 l'any 2021, dels marcs europeus de competència digital ciutadana (DigComp 2.1), de les organitzacions educatives (DigCompOrg) i del marc europeu de la competència digital adreçada als docents de totes les etapes educatives (DigCompEdu), l'any 2022 s'actualitza el marc de referència de la competència digital docent a través de la Resolució de 4 de maig de 2022, de la Direcció General d'Avaluació i Cooperació Territorial, pel qual es publica l'Acord de la Conferència Sectorial d'Educació, de 30 de març de 2022. Aquest nou marc abasta, teòricament, les habilitats AMI dels docents (cal recordar que l'AMI actualment està inclosa dins la

competència digital), però a partir de la seva descripció al nou *Marco de referencia de la Competencia Digital Docente* (Ministeri d'Educació i Formació Professional & Institut Nacional de Tecnologies Educatives i de Formació del Professorat, 2022, p. 154), es pot apreciar que l'AMI és concebuda i exigida en un entorn exclusivament digital:

6.1. Alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y de los datos

Contextualización de la competencia en el desempeño docente

Esta competencia se despliega en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que el alumnado debe desarrollar su propia competencia a la hora de buscar, valorar, organizar e interpretar la información y los datos. Se trata de capacitarlo para actuar críticamente ante la ingente cantidad de información a la que puede acceder y ser consciente de los sesgos que aparecen al utilizar los motores de búsqueda y de que sus propias acciones en Internet y sus preconcepciones limitan la cantidad y calidad de la información y datos recibidos. Requiere, por parte del profesorado, el despliegue simultáneo de sus conocimientos pedagógicos y sobre las tecnologías digitales y su evolución aplicados a las operaciones de tratamiento de datos e información, incluida la que se publica en los medios de comunicación digitales.

En aquest document, uns paràgrafs més endavant, s'explica que la informació i les dades poden estar en qualsevol format, però no es parla de suport físic o digital:

En suma, se trata de desarrollar intervenciones educativas para potenciar la capacidad del alumnado para interpretar, tanto implícita como explícitamente, la información y los datos en cualquier tipo de formato, relacionar y estructurar ideas, aprender a distinguir hechos de valoraciones, buscar la pluralidad en las fuentes de información, cuestionar y conceptualizar las situaciones y hechos e identificar los intereses subyacentes a la emisión de un mensaje.

Diversos indicadors dels que proposa el *Marco de referencia de la Competencia Digital Docente* abasten els continguts associats a totes les definicions i processos clàssics propis d'AMI i ALFIN:

6.1.A1.2. Conoce los criterios didácticos que debe aplicar para que el alumnado sea competente en la búsqueda, selección, evaluación y procesamiento de información y datos relevantes, pertinentes y fiables y el modo en que dicha competencia está integrada en el currículo o plan de estudios.

6.1.A2.1. Aplica, con la ayuda de otros docentes, propuestas didácticas para integrar los contenidos, actividades y dinámicas que permiten desarrollar la competencia en alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y datos del alumnado, adecuándolos al currículo, al proyecto educativo y al plan digital del centro.

6.1.B1.1. Integra en su práctica docente situaciones de aprendizaje en las que el alumnado debe desarrollar diferentes estrategias para la búsqueda, evaluación, selección y organización de la información y de los datos.

6.1.B2.1. Reflexiona y evalúa su propia práctica para diseñar o adaptar nuevas propuestas pedagógicas con el fin de que el alumnado desarrolle su competencia a la hora de determinar qué información necesita, cómo buscarla, seleccionarla de forma crítica y organizarla.

6.1.C2.2. Diseño, a partir de la investigación, nuevas propuestas pedagógicas para mejorar la adquisición y desarrollo de la competencia digital del alumnado en alfabetización mediática y tratamiento de la información y de los datos.

Tot i això, com es pot apreciar en altres indicadors, aquesta competència en AMI només es tracta des de la perspectiva digital (és a dir, des del suport de la informació):

6.1.B2.2. Emplea de forma variada y flexible y configura las tecnologías digitales proporcionadas por la A. E. o los titulares del centro para que su alumnado desarrolle su competencia en tratamiento de la información y de los datos.

6.1.C1.1. Coordina o contribuye al diseño e implementación de las propuestas pedagógicas recogidas en el plan digital del centro para desarrollar la competencia digital del alumnado en alfabetización mediática y en tratamiento de la información y de los datos, así como en la evaluación de su impacto en dicho aprendizaje.

6.1.C1.3. Asesora o forma a otros docentes sobre las estrategias pedagógicas y la configuración y uso de las tecnologías para potenciar el desarrollo de la competencia digital en alfabetización mediática y en el tratamiento de información y datos del alumnado.

6.1.C2.1. Investiga sobre el impacto de las estrategias didácticas y pedagógicas y sobre las tecnologías y servicios digitales empleados habitualmente en el desarrollo de la competencia del alumnado en la alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y datos.

Tenint en compte aquest nou marc, és interessant revisar el grau d'habilitats i coneixements d'AMI del professorat. Segons indica l'estudi d'àmbit europeu *TALIS 2018 Results (Volume I)* (2019) de l'OCDE, menys del 40 % dels educadors de la UE es consideren preparats per utilitzar tecnologies digitals en l'ensenyament. Caldria, però, distingir entre habilitats relacionades amb suports digitals o dispositius, de caràcter més tècnic, i habilitats relacionades amb l'AMI, ja que sovint aquestes darreres requereixen les primeres.

En l'àmbit estatal es destaca *l'Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria* (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022), publicat pel Ministeri d'Educació i Formació Professional. En un dels blocs, l'estudi recull diferents formes de treballar l'AMI a l'aula, exposades per docents a partir de 77 entrevistes. Els autors de l'estudi apunten els problemes terminològics, que també afecten la concepció del professorat (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022, p. 21):

La confusión terminológica cuando se habla de alfabetización mediática es inherente a todas las aproximaciones conceptuales que se han hecho a nivel académico en los últimos años. Por tanto, si en el campo más teórico y universitario a veces los conceptos no están claros, o bien delimitados, en el terreno del profesorado de secundaria se antoja más complejo. De hecho, antes de comenzar las entrevistas una de las hipótesis de partida del presente trabajo es que los docentes no tendrían clara la diferencia entre «alfabetización mediática y digital».

Aquest desconeixement de l'AMI queda palès en altres punts de l'estudi, com el que indica que només el 56 % dels docents entrevistats són conscients que l'AMI implica competències relacionades amb el pensament crític, més enllà de les competències digitals. Gairebé un terç del professorat confon l'AMI amb l'alfabetització digital; el 12 % no sap respondre la pregunta «¿Qué entiende por alfabetización mediática?», i el 16 % no saben res de l'AMI, tot i ser esmentada a les competències del currículum oficial. També reforça la idea d'altres autors (Campal, 2015; Blasco & Durban, 2012) sobre la inconveniència de situar l'AMI sota el paraigua exclusiu de la competència digital (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022, p. 22):

El hecho de que la AMI y la alfabetización digital parezcan estar siempre interrelacionadas puede deberse a las transformaciones digitales de los últimos años, así como la adaptación a los cambios durante la pandemia de la COVID-19. Una realidad que lleva a los actores implicados a utilizar esta metonimia tan común en el ámbito educativo y que terminan «reduciendo» lo mediático únicamente a lo digital.

Així i tot, els autors subratllen que una àmplia part dels docents de la mostra sap que l'AMI implica unes habilitats i actituds relacionades amb el pensament crític. Ara bé, també destaquen la bretxa generacional entre estudiants i docents, que dificulta el treball d'AMI que es fa a les aules. Tanmateix, resulta interessant el fet que el 91 % dels docents entrevistats creuen que cal formació docent en AMI.

En l'últim bloc de l'estudi es proposen activitats per integrar l'AMI a les aules, però en cap moment es fa menció de la biblioteca o el bibliotecari, ni s'especifica en quin context o àrea es poden dur a terme. Els autors esmenten la transversalitat de l'AMI com a lògica, però els docents n'indiquen la dificultat d'integració (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022, p. 15):

Sin embargo, el día a día en el aula pone de manifiesto que, para garantizar que esta transversalidad tenga éxito, la implicación de la organización debe ser total, así como el compromiso del profesorado a la hora de articular e incluir estas competencias en las programaciones didácticas de todas las materias. «La transversalidad es una cuestión compleja y una apuesta a largo plazo que requiere, entre otras cosas, de sólidas propuestas curriculares, de una formación docente de calidad y de mucha coordinación y trabajo en grupo entre docentes» (Opertti, p.39).

Para los docentes entrevistados esta premisa es más bien una utopía puesto que, según señalan, en la mayor parte de las asignaturas que se imparten en los centros no se trabaja la alfabetización mediática o no, al menos, desde el punto de vista que nosotros contemplamos y que va más allá del uso formal de las tecnologías de la información.

Nieto-Isidro et al. (2022) publiquen un estudi en què analitzen les diferències entre la competència informacional autopercebuda i la competència informacional observada de docents i futurs docents, *Competencia informacional observada y auto-percibida en docentes y futuros docentes y su relación con variables socio-demográficas*. Com els autors exposen, «La Enseñanza Obligatoria (6-16 años) constituye el periodo más adecuado para formar a las futuras generaciones en la adquisición de competencias digitales; y evidentemente los docentes de estas etapas deben poseer también estas competencias para poder transmitir las (Redecker, 2017)». En aquest estudi, que va comptar amb la

participació de 442 docents i futurs docents de Castella-la Manxa, es destaquen altres investigacions prèvies tant estatals com internacionals, com les que mostren que els docents més joves són els que s'autoperceben com a més competents informacionalment, però són els docents de més edat els que presenten una més elevada competència observada (Nieto-Isidro et al., 2022, p. 41):

Spiteri y Rundgren (2018) encuentran que, si bien los profesores de menor edad muestran una mayor auto-percepción de su capacitación para manejar las TIC, los profesores de mayor experiencia utilizan las TIC más frecuentemente. Igualmente, en los estudios internacionales de Eickelmann y Vennemann (2017) y Drossel et al. (2017), se concluye que aunque los profesores más favorables al uso de las TIC en el aula son los más jóvenes, son los profesores de mayor edad y experiencia docente los que hacen más uso de la tecnología.

Els resultats obtinguts van mostrar diferències, en primer lloc, entre homes i dones, no pas en les habilitats observades, però sí en l'autopercepció: les dones s'autoperceben menys competents. En segon lloc, es van detectar diferències en l'edat: tot i que l'estudi no va mostrar un domini més gran en funció de l'edat, els docents més joves s'autoperceben més competents del que són en major grau del que ho fan els docents de més edat. Per acabar, també es van observar que els docents de l'ESO presenten millors habilitats informacionals que els de primària. Com a conclusió, els autors destaquen la necessitat de formar els futurs docents (sobretot els de primària, degut a les grans diferències entre com s'autoperceben i el que realment saben fer), fent èmfasi en la fase de la cerca d'informació, ja que és on presenten més mancances. Aquests resultats, doncs, desmenteixen el mite de l'efecte generacional, que afirma que les persones més joves tenen un nivell més alt de competència informacional.

Pel que fa a l'alfabetització mediàtica, un altre estudi d'àmbit estatal molt interessant és *La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado* (Cabero & Guerra, 2011). A partir d'una mostra de 242 estudiants d'últim curs dels ensenyaments superiors, llavors anomenats Magisterio, Psicopedagogía i Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) de la Universitat de Cantàbria, els investigadors van mesurar el grau de formació en alfabetització mediàtica i informacional, i la manera com els docents creien que s'hauria d'integrar a l'etapa educativa. Un dels resultats de l'estudi més rellevants per a aquesta investigació és el que apunta que més de la meitat dels futurs docents (52,7 %) no havien rebut mai cap formació en competència mediàtica i informacional. Els que responien afirmativament (47,3 %) indicaven que la formació la van rebre al sistema educatiu (61,9 %) o a l'àmbit familiar (21,2 %). Ara bé, com els mateixos investigadors destaquen, «Consideramos oportuno, preguntar al colectivo si conocía el término y/o concepto de la Alfabetización en Medios, lo que muestra un resultado significativo observado ante la pregunta, ya que un 83,5 % responde que No y el 16,5 % que Sí. Por lo que deducimos que inicialmente el concepto no era comprendido» (Cabero & Guerra, 2011, p. 104).

En aquest mateix estudi, una altra dada interessant que s'observa és l'elevat percentatge de futurs docents (79,1 %) que indiquen no disposar d'eines i recursos per enfrontar-se als missatges produïts pels mitjans de comunicació, la qual cosa duu a preguntar-se com es pot ensenyar a l'alumnat un

coneixement que no es té. Els investigadors van impartir una formació als participants i després de rebre-la el 90,4 % van respondre que sí que disposaven de coneixements sobre AMI. Per tant, es fa palesa la importància d'integrar la formació en competència mediàtica i informacional, no només en el currículum educatiu de l'alumnat, sinó també en la formació del professorat. Aquesta afirmació està fonamentada per altres resultats obtinguts a l'estudi, com per exemple que només el 12,2 % diuen mantenir una actitud crítica sempre o quasi sempre envers els mitjans, més de la meitat presenten problemes per identificar estereotips i prejudicis presents als mitjans, només el 21 % comparen habitualment la informació en diferents mitjans i el 29,1 % no ho fa mai o quasi mai. Pel que fa a la integració de l'AMI a l'educació, molts dels futurs docents consideraven que cal integrar-la a totes les assignatures (el 64,7 % abans de rebre la formació i el 57,8 % després de rebre-la). Després de rebre la formació, va augmentar el percentatge de persones que consideren que cal fer-ho a través d'una assignatura específica obligatòria, passant del 16,2 % al 24,5 %. Com a última dada molt rellevant, el 86 % dels futurs docents indiquen abans de rebre la formació no saber com ensenyar AMI a l'alumnat i només el 14 % responen afirmativament, percentatges que es van invertir després de ser formats en AMI. La biblioteca escolar, doncs, es perfila com a agent educatiu no només en la formació de l'alumnat, sinó també en la del professorat, que pot trobar en la biblioteca un aliat indispensable.

Per acabar, Gonzalez-Rivallo i Gutiérrez-Martín (2017) duen a terme un estudi de cas en un centre de secundària, *Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales*, les conclusions del qual posen en relleu dos aspectes rellevants. El primer és que la capacitat docent per desenvolupar continguts d'AMI a l'aula presenta resultats inferiors als desitjats, fins i tot en la dimensió tècnica. El mateix professorat reconeix la importància d'aquests continguts i reclama més formació al respecte. El segon és que el professorat no se sent capacitat ni en aquesta dimensió tècnica de la competència digital, però encara menys en la mediàtica, tot i que es destaca que s'ha dedicat més temps de formació inicial i permanent del professorat a aquesta competència tècnica que no pas a la competència mediàtica. Els autors citen altres investigacions al respecte que donen suport a aquestes conclusions (Gonzalez-Rivallo & Gutiérrez-Martín, 2017, p.63):

Otros investigadores que han sondeado la opinión de los docentes han llegado a similares conclusiones sobre la percepción de insuficiente información en el ámbito de las TIC y los medios. Colás-Bravo y Hernández Portero (2017, p. 53), comprueban una «falta de formación inicial y permanente, (...) que los lleva a carecer de las competencias digitales necesarias para adaptar su metodología, en particular, y su práctica docente, en general, a las nuevas exigencias que desde la sociedad se están demandando desde su base, que no es otra que el sistema educativo». Indican estas autoras que la formación en TIC es considerada por un porcentaje elevado de este profesorado, más del 90 %, como insuficiente.

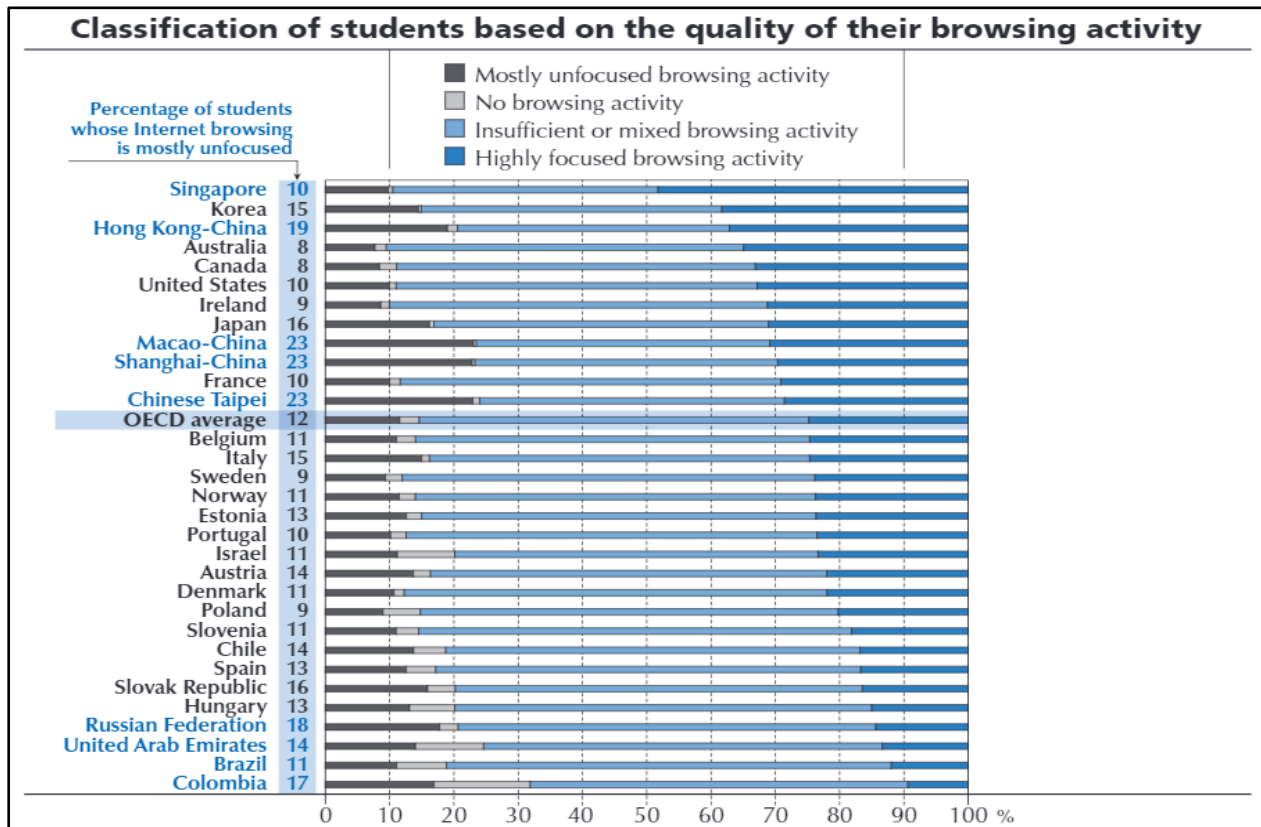
Fins i tot tenint en compte que al *Marco de referencia de la Competencia Digital Docente* (2022) l'AMI és concebuda i exigida en un entorn digital, es fa difícil que el professorat pugui exercir el paper formador quan un percentatge tan elevat no es considera preparat ni tan sols per a l'ús de

tecnologies digitals (més del 60 %). Atès que l'AMI abasta molt més que el domini tecnològic, és rellevant que més del 90 % dels docents considerin que han rebut formació insuficient al respecte i que bona part ni tan sols pugui definir l'AMI. Si s'afegeix una autopercepció de les habilitats AMI més elevades de les que es tenen realment, és evident que cal proporcionar una formació sòlida al col·lectiu docent durant la seva etapa formativa per integrar l'AMI de forma efectiva en el currículum educatiu, tal com marca el currículum educatiu vigent. També cal destacar que la biblioteca escolar podria assumir un paper clau com a formadora en AMI del col·lectiu docent. D'aquesta forma, si la biblioteca escolar duu a terme propostes de formació AMI per a l'alumnat i el professorat, aquest últim podrà participar de forma activa en el disseny, execució i avaluació de les activitats formatives, però també podrà detectar prèviament necessitats i mancances en AMI de l'alumnat per tal de proposar accions formatives a la biblioteca.

3.2.5.2. Coneixements de l'alumnat de secundària

En l'àmbit internacional es disposa d'algunes dades rellevants sobre les competències en AMI dels estudiants. Un dels estudis més destacats és el de l'OCDE, *Students, Computers and Learning: Making the Connection* (2015), que estableix una classificació per països pel que fa a la qualitat de la seva navegació a internet:

Imatge 13. Classificació dels estudiants basada en la qualitat de la seva activitat de navegació a internet.



Font: *Students, Computers and Learning: Making the Connection* (OCDE, 2015, p. 118).

Segons aquestes dades, a Espanya, situada a les darreres posicions, més de la meitat dels estudiants no enfoquen la navegació de forma correcta, i menys d'una quarta part la fan de forma altament focalitzada. També conclouen que les anàlisis estadístiques mostren que la capacitat dels estudiants de llegir documents en format imprès prediu en gran manera el seu comportament de navegació en un entorn digital. Així doncs, consideren que el desenvolupament de les habilitats de lectura impresa també contribueix a millorar les habilitats de navegació. Distingeixen entre quantitat i qualitat de la navegació: la quantitat de navegació pot estar vinculada a la implicació en la lectura en general, mentre que la qualitat de la navegació depèn del tipus d'habilitats, com ara la inferència, que es pot practicar de la mateixa forma en textos impresos i electrònics. Ara bé, també indiquen la importància de les habilitats relacionades amb la resolució de problemes: entre els estudiants amb habilitats lectores similars, els que tenen puntuacions més altes en l'avaluació PISA de resolució de problemes tendeixen a ser més persistents en la seva navegació, que també es considera millor. L'informe apunta que aquest fet suggereix que, per navegar en línia, els estudiants utilitzen habilitats i disposicions genèriques de resolució de problemes, com ara la capacitat de pensar de manera autònoma sobre problemes desconeguts i sobre com resoldre'ls. Alerten, però, que fins i tot entre estudiants amb habilitats similars tant en lectura com en resolució de problemes, les diferències en la navegació segueixen estant fortament associades a les diferències en la competència de lectura digital. En gran part, les habilitats de resolució de problemes que els

estudiants mostren quan naveguen per textos complexos en línia són específiques i sembla que s'aprenen millor amb la lectura directament a internet.

Un dels estudis internacionals més recents és l'*International Computer and Information Literacy Study 2018* (ICILS, 2018), promogut per l'Associació Internacional per a l'Avaluació del Rendiment Educatiu (IEA, per les seves sigles en anglès) per avaluar la competència digital dels alumnes de segon d'ESO. Es va dur a terme per primer cop l'any 2013, però Espanya no va participar-hi fins al 2023, i fins a l'any 2025 no es publicaran els resultats amb la participació espanyola. L'estudi posa en relleu que els estudiants d'entorns més desfavorits obtenen pitjors resultats en les proves de competència digital i pensament computacional:

- En primer lugar, los estudiantes de entornos favorecidos tienden a estar más expuestos a las tecnologías y herramientas digitales, tanto en el centro educativo como en casa, en comparación con los estudiantes de entornos desfavorecidos.
- En segundo lugar, esto hace que las personas de entornos socioeconómicos desfavorecidos tengan mayores probabilidades de tener niveles más bajos en competencia digital.
- En tercer lugar, dado que las competencias digitales son un activo fundamental en la economía moderna del conocimiento y se requiere cierto grado de dominio en las TIC, incluso en profesiones de baja cualificación, estas personas corren un riesgo mayor de quedar excluidos de los mejores empleos, posiblemente atrapados en trabajos inestables, si es que pueden conseguir uno, y con condiciones laborales precarias.

L'estudi indicava que més d'un terç dels estudiants entre 13 i 14 anys que hi van participar no disposava del nivell més bàsic de capacitats digitals. S'arribava a la conclusió que els joves no desenvolupen habilitats digitals sofisticades pel sol fet de créixer utilitzant dispositius digitals. Sobre habilitats específiques de l'AMI, només el 2 % dels estudiants participants en l'estudi van arribar al nivell més alt de competència computacional i en informació, demostrant un grau elevat de control i judici crític a l'hora de buscar informació en línia. L'estudi esmenta l'existència d'una bretxa digital associada al nivell socioeconòmic dels estudiants, i, en general, els estudiants de nivells socioeconòmics més alts (mesurats per l'educació i l'ocupació dels pares i el nombre de llibres a casa) van obtenir puntuacions significativament més altes. Aquest resultat justifica més que mai, doncs, la necessitat de plans educatius que incloguin l'AMI.

L'estudi que va fer Taylor (2012), «A study of the information search behaviour of the millennial generation», va aportar moltes dades específiques sobre els comportaments informacionals d'infants i joves. Tot i que la generació d'aquest estudi ja no és pas adolescent (la generació mil·lennista abasta les persones nascudes a partir de 1982 aproximadament fins al 1994), tots ells ja van créixer en un entorn tecnològic i d'informació molt superior a les generacions anteriors; l'any de publicació de l'estudi, el 2012, els participants eren universitaris de 19 a 22 anys. Un dels resultats més rellevants és que només el 16 % dels estudiants verifica els resultats que troba en una cerca d'informació, a banda que els criteris de validació de la informació es basen més en la quantitat i en la modernitat que en la qualitat i l'autoritat, especialment en la primera fase de la cerca a internet. Les tasques que havien de fer els participants eren bàsicament processos de cerca, tractament i

comunicació de la informació, però amb un temps determinat. L'estudi va trobar que els participants que treballaven en la presentació final (al final del procés) tendien més a seleccionar la quantitat d'informació i la comprensibilitat com a criteris en la seva elecció de documents, i era menys probable que aquests participants seleccionessin la precisió, la qualitat, la profunditat i l'abast de la font.

Un altre estudi interessant és «Visitors and residents: what motivates engagement with the digital information environment?» (White, 2013). En aquest estudi longitudinal, que va abastar tres anys, s'analitzen els comportaments informacionals de diferents perfils d'estudiants dels Estats Units i el Regne Unit: estudiants de secundària, universitaris, doctorands i doctorats. Una de les conclusions de l'estudi és que hi ha indicis que mostren que, a mesura que els usuaris avancen per les etapes educatives, les habilitats digitals que empren no necessàriament es tornen més sofisticades. Altres troballes interessants són les següents:

- Pensen que el contingut del web és molt o bastant creïble (89 %) i aquesta consideració s'incrementa amb l'edat.
- Pensen que internet és la font més creïble per a treballs escolars, entreteniment i compra (no tenen sentit crític davant de la informació en línia).
- Sempre, sense excepció, usen Google i Viquipèdia. En general, accepten la primera opció de la llista de cerca de Google.
- Tot i conèixer l'existència d'altres fonts de més qualitat (llibres, professors, família), utilitzen Google i Viquipèdia per comoditat. La comoditat explica bona part de la popularitat de tots dos.

Aquestes dades ja tenen una dècada d'antiguitat, i és probable que la cerca a Google estigui sent substituïda per l'ús de IA, com ChatGPT o Gemini; com s'aprecia en estudis més recents esmentats en aquest apartat, aspectes com la comoditat a l'hora d'obtenir informació o les carències en sentit crític de l'alumnat segueixen plenament vigents i l'ús d'aquestes noves eines implica una comoditat més gran per a l'usuari i un menor treball d'anàlisi crítica.

En l'àmbit estatal, Benito Morales (2000) va apuntar quines eren les deficiències de l'alumnat de secundària en l'eix de la informació, la majoria de les quals segueixen vigents. De fet, algunes carències relacionades amb l'ús de fonts impreses probablement han augmentat, a causa de la prevalença dels suports digitals, tant en l'ús que en fa la població com pel pes que li atorguen les competències educatives i ciutadanes (Benito Morales, 2000, p. 88):

- Imprecisión a la hora de situarse ante la temática de sus trabajos.
- Dificultad para comprender las demandas documentales de sus tareas.
- Imprecisión al delimitar los temas de búsqueda.
- Carencia de procedimientos para plantear la búsqueda documental.
- Desconocimiento de los servicios de información que existen en su entorno o comunidad. Dificultad para orientarse en servicios de información (biblioteca, hemeroteca, mediateca, archivo, etc.).

- Dificultad para interpretar el sistema de referencia.
- Desconocimiento de los recursos de localización de los documentos.
- Desconocimiento de los patrones de clasificación de los documentos.
- Dificultad para manejar el orden alfabético.
- Desconocimiento de instrumentos que facilitan la búsqueda como índices o sumarios.
- Dificultad para localizar los documentos a partir de los catálogos, manuales y automatizados.
- Utilización deficiente de las fuentes de información electrónica, *off-line* y online.
- Imprecisión en la referencia de las fuentes de información utilizadas.
- Carencia de procedimientos para mostrar la investigación realizada.

De forma més recent, Cassany (2011) indica problemes més contemporanis i relacionats amb el consum i la producció d'informació digital per part dels estudiants, com la poca consciència del plagi (que es pot referir a no ser conscients d'estar plagiant o al fet que, senzillament, no els suposa cap problema ètic) i de la seva necessitat d'informació, la manca de criteris a l'hora de discernir la informació fiable de la que no ho és i les dificultats per distingir la qualitat d'una font d'informació.

Pel que fa al consum i habilitats mediàtiques, reprement *l'Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria* (Herrero-Curiel; La Rosa-Barrolleta, 2022), al segon bloc es presenten dades de consum mediàtic de l'alumnat, recollides a partir d'una mostra de 1.651 estudiants. Se n'extreuen diverses conclusions interessants: indiquen que la comprensió lectora no està determinada pel suport físic o digital (el format paper segueix sent el preferit per l'alumnat), fet que contradiu altres estudis, com el dut a terme per Delgado, Vargas, Ackerman i Salmerón (2018); el 99,45 % dels enquestats empren alguna xarxa social (i el 75,2 %, dues), amb Instagram, en primer lloc, com a xarxa primària (64,39 %), seguida de força més lluny per TikTok i WhatsApp.²³ Pel que fa al consum de notícies, els autors destaquen com a canals preferits les xarxes socials (Twitch, Twitter, YouTube, etc.) amb el 55,5 % dels enquestats, televisió (29,1 %), família i amics (7,9 %), diaris digitals (6,5 %) i només l'1 % s'informa a través de la ràdio.

Un aspecte molt rellevant apuntat a l'estudi és l'autopercepció que tenen els estudiants de secundària sobre la seva capacitat per discriminar entre informació i opinió: el 92,1 % se'n considera capaç. Ara bé, aquesta dada contradiu la realitat, ja que els resultats de les tasques que van dur a terme els estudiants indicaven que el 64,4 % no sabia distingir aquests dos conceptes i només el 35,6 % ho feia correctament. Aquesta elevada autopercepció de les habilitats informatives ha estat detectada en estudis anteriors i suposa un repte a l'hora d'ensenyar AMI, ja que els estudiants no veuen la necessitat de ser formats. Aquesta autopercepció tampoc coincideix amb la visió dels seus professors, que en el mateix estudi indiquen que el 65,63 % dels seus estudiants no saben discriminar entre un article informatiu i un d'opinió. És a dir, s'acosta més a la realitat el que opinen els seus professors que el que autoperceben els estudiants. A l'hora de compartir informació a les xarxes socials, cosa que fan el 59,2 %, el 38,82 % indiquen que revisen la informació completa abans

²³ Pot semblar estranya la inclusió de WhatsApp com a xarxa social, atès que els usos són molt diferents d'altres xarxes, però és interessant que els autors hagin considerat incloure aquesta aplicació en el context de l'estudi, ja que circula molta informació i desinformació per aquest canal.

d'enviar-la, però el 27,32 % afirmen que no ho fan i el 25,44 % ho fa dependent del missatge. Sobre les notícies falses (*fake news*), el 58,8 % es veuen capaços de discernir-les, però en la tasca presentada pels investigadors amb diversos titulars de notícies falses, el 51,8 % va donar per certa una informació falsa i més de la meitat van identificar com a notícia falsa dos exemples de notícies reals. Els docents assenyalen com a principals factors rellevants en la manca d'AMI dels seus estudiants un consum mediàtic acrític (42,2 %), el consum compulsiu (22,94 %) i el desinterès informatiu (18,35 %), per davant d'altres causes com la bretxa digital (11,01 %). Un altre dels factors que indiquen els docents és el consum d'informació a través d'influenciadors, ja que el 84,41 % dels entrevistats afirmen que els referents mediàtics principals són els influenciadors que els adolescents troben a les xarxes socials. Els mateixos estudiants diuen conèixer-ne més d'un (87,0 %) i, en canvi, el 64,3 % no recorden el nom de cap periodista. Com apunten els autors, aquest fet és difícilment compatible amb una informació de qualitat (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022, p.36):

En la mayoría de los casos aquella opinión que los adolescentes reciben de sus *influencers* no pasa por el filtro de los medios de comunicación a los cuales se les presupone ciertos estándares de calidad que garantizan la veracidad de las informaciones. Desde hace más de una década hay estudios que destacan cómo los adolescentes asumen y priorizan de forma casi automática la estética y el lenguaje que se propone desde los medios (Dussel & Trujillo Reyes, 2018; Valdivia-Barrios, 2010) una estética y lenguaje que dista bastante de un consumo «pausado y reflexivo», pues estamos ante una narrativa más propia de memes y eslóganes (Carrera, 2016).

Un altre estudi rellevant a gran escala en l'àmbit estatal és el que van dur a terme García-Ruiz, Ramírez-García i Rodríguez-Rossell (2014), «Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora», en el marc d'un projecte d'investigació interuniversitari, *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital*, finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat. Les autores identifiquen els nivells de competència mediàtica a partir d'una mostra de 2.143 estudiants d'educació infantil, primària, secundària i batxillerat. Conclouen que bona part de la mostra té competències acceptables davant dels mitjans, però que no posseeixen les habilitats necessàries per esdevenir prosumidors mediàtics. L'estudi detecta deficiències, sobretot en l'etapa de l'ESO (García-Ruiz et al., 2014, p. 19):

El alumnado de Educación Primaria se sitúa de forma mayoritaria en un nivel competencial medio, por su parte el alumnado de ESO es el que mayor polarización presenta en relación con sus niveles competenciales, ubicándose principalmente en un nivel básico de competencia mediática. Tanto el alumnado de Educación Infantil como el de Bachillerato manifiestan una tendencia similar, en la que los niveles básico y medio superan al nivel avanzado. Salvo en el caso del alumnado de la ESO, el resto de la población escolar ofrece unos niveles medios de adquisición de la competencia mediática.

L'estudi abasta diferents dimensions o alfabetitzacions específiques que resten excloses en aquesta investigació, però apunta algunes dades rellevants que formen part de la competència definida tradicionalment com a informacional i mediàtica. Per exemple, s'indica que a l'etapa de l'ESO, el 79,1 % dels estudiants empra criteris adequats per seleccionar, per exemple, un navegador, però només el 22,3 % aconsegueix dur a terme un procés de cerca amb una estratègia prèvia, i només

l'1,8 % utilitza els termes idonis per fer la cerca. També apunten que entre el 50 % i el 60 % de l'alumnat, depenent de l'aspecte avaluat, aconseguix una competència mediàtica adequada, però destaquen els nivells més baixos en aspectes com la discriminació d'un lloc web segons criteris vàlids, amb un percentatge del 16,8 %. Les investigadores posen l'èmfasi en un aspecte ja comentat en aquesta investigació, la manca de relació entre l'ús dels dispositius i el grau d'AMI que presenta l'alumnat (García-Ruiz et al., 2014, p. 22):

Respecto a la dimensión de la tecnología, comprobamos que los niveles de respuestas correctas son mayores en el nivel de Secundaria y Bachillerato, que en los previos, sin embargo, cuando las preguntas profundizan en los usos de la tecnología relacionado con un mayor dominio, comprobamos que los porcentajes de respuestas correctas disminuyen en todas las etapas educativas, por lo que podemos interpretar que el uso de aparatos o dispositivos tecnológicos por sí mismos, no garantiza un uso adecuado de los mismos en cuanto al dominio mediático que requieren.

Finalment, un altre estudi etnogràfic, «New contexts, old heuristics: How young people in India and the US trust online content in the age of generative AI», publicat recentment per Jigsaw (Xu et al., 2024), el grup d'estudi d'especialistes en seguretat d'Alphabet (empresa matriu de Google) amb persones entre 18 i 24 anys dels EUA i l'Índia, se centra en la confiança d'aquest perfil en els continguts en línia, especialment amb relació a les IA generatives. Una de les conclusions a les quals arriben és que una gran part del temps que passen aquests joves a la xarxa ho fa en un mode que anomenen *timepass*, en el qual es barreja informació vertadera i falsa; la navegació esdevé, més que una cerca d'informació, un mode d'entreteniment. Tot i ser conscients d'aquesta barreja, el problema és que no els importa, perquè el que se cerca és diversió, no pas informació vertadera. Moltes fonts, com les periodístiques, no arriben a ser consultades: eviten qualsevol web amb anuncis o amb subscripció de qualsevol mena; la font més fiable són els influenciadors amb línies de pensament similars a les pròpies i estan d'acord en el fet que els algorismes els suggereixin continguts a partir de cerques prèvies, cosa que limita la diversitat d'informació a la qual tenen accés. Els participants canviaven fluidament entre mentalitats i estats emocionals quan estaven en línia, a la qual cosa anomenen *modes d'informació*. Valoren l'eficiència per sobre de tot i utilitzen la IA generativa per perseguir els seus objectius, fins i tot reconeixent els riscos i danys potencials. Com els mateixos autors conclouen, les intervencions d'alfabetització digital s'haurien de dissenyar per intervenir en el moment adequat, per adaptar-se als diferents modes d'informació dels usuaris i per treballar amb les pràctiques existents de verificació de dades. En resum, la motivació és una peça clau i no es pot comptar que les activitats de formació aïllades esdevinguin prou motivadores, o vistes com a importants i necessàries per part de l'alumnat. Fem nostres les paraules d'Aparicio-Gómez (2018, p. 132), quan indica:

Para motivar la auténtica investigación, el estudiante debe recoger y «hacer suya» la pregunta (Van Tassell, 1994). Debe tenerse en cuenta que el objetivo de la investigación sea hacer, no aprender, porque en el hacer ya está implícito el aprender, y la motivación de los estudiantes se dirige habitualmente a lo práctico, al hacer de cada día. En este sentido, Brooks y Donato (1994) destacan que los estudiantes reinterpretan los objetivos del profesor a

medida que desarrollan las actividades. Motivados y retados por preguntas y problemas reales, su atención se dirige a crear respuestas y soluciones.

Val a dir que la biblioteca escolar no és mencionada en la gran majoria dels estudis comentats, exceptuant-ne els més antics i els que parteixen de l'àmbit de les mateixes biblioteques escolars. Es perpetua, doncs, la concepció tradicional de la biblioteca escolar, vista exclusivament com a agent vinculat a la promoció de la lectura, cosa que perjudica el paper formatiu que pot fer. La integració de l'AMI dins de la competència digital tampoc ha ajudat, ja que resta més desdibuixada i associada gairebé de forma exclusiva als dispositius digitals. Com s'ha apuntat al capítol anterior, molt sovint les biblioteques escolars ni tan sols tenen els dispositius i equipaments necessaris per poder impartir formació. Cal garantir, per una banda, la formació dels responsables de la biblioteca escolar en AMI i la dotació d'equipament per poder potenciar el vessant educatiu en AMI; i, per l'altra, la integració de la biblioteca escolar al currículum educatiu i a les programacions didàctiques, tot comptant amb suficient temps reservat dins l'horari lectiu. La biblioteca escolar és el lloc transversal on per definició es concentra i es distribueix una gran quantitat d'informació sobre diferents temes i en diferents suports i formats, i les persones que se n'encarreguen han de disposar de les habilitats per cercar, tractar i comunicar informació. Si afegim el fet que la biblioteca escolar ha de ser un agent educatiu que dona suport al currículum educatiu i que això forma part de la seva missió i funcions segons el marc legal i els textos de referència, sembla un fet natural que la biblioteca escolar lideri la formació en competència mediàtica i informacional als centres educatius.

4. ESTUDI DE CAS

4.1. El context

En aquest apartat s'explica el context en el qual s'ha dut a terme l'estudi de cas: el centre educatiu Institut Menéndez y Pelayo i el seu projecte de biblioteca escolar. Aquests elements ajuden a situar, per una banda, les dades obtingudes en l'anàlisi de les entrevistes a docents i grup focal i, per l'altra, a posar en relleu les característiques d'un centre que destaca per la integració de la seva biblioteca escolar, així com el rol formatiu en AMI que la biblioteca desenvolupa.

4.1.1. L'Institut Menéndez y Pelayo

L'Institut Menéndez y Pelayo, situat al barri de Sant Gervasi (Barcelona), és un centre públic en el qual s'imparteix ESO, batxillerat i batxibac. La seva història²⁴ es remunta al 1924, quan es va crear la Mútua Escolar Blanquerna a l'edifici que ara ocupa l'institut, amb l'assessorament del pedagog Alexandre Galí. Posteriorment, el 1933, es va crear l'Institut Nicolás Salmerón al carrer de Muntaner, i amb la derrota de l'exèrcit republicà el règim franquista va ocupar l'edifici de la Blanquerna, el qual va ser confiscat: el centre es va rebatejar el 1939 amb el nom de l'erudit Marcelino Menéndez y Pelayo. El centre, que anteriorment havia estat mixt, no va tornar a admetre noies fins al 1973.

El projecte educatiu en aquest institut és força similar al projecte educatiu de la majoria dels centres públics de secundària, però cal destacar-hi l'èmfasi en l'aprenentatge de les llengües, amb l'oferta educativa de l'anglès, el francès i l'alemany, així com l'atenció a la diversitat i la mediació com a projectes de millora del centre i la progressiva introducció de metodologies actives.²⁵ També, com a característica especial, desenvolupa un seguit de projectes singulars i serveis comunitaris, entre els quals hi ha el servei comunitari de biblioteca.

Compta amb cinc línies de primer d'ESO i quatre línies de segon, tercer i quart d'ESO; pel que fa al batxillerat, actualment hi ha tres grups ordinaris de primer i segon de batxillerat i un grup de batxibac.²⁶ En total, compta aproximadament amb uns 650 alumnes i un conjunt de 60 docents, als quals cal afegir el personal d'administració i serveis (PAS).

²⁴ Per a més informació, visiteu el web: <https://biblioteca.institutmenendezypelayo.cat/historia/>.

²⁵ Per a més informació sobre el projecte educatiu, visiteu el web: <https://institutmenendezypelayo.cat/projecte-educatiu/>.

²⁶ Programa d'excel·lència amb un currículum mixt, que permet la doble titulació de batxillerat i baccalauréat. Suposa fer un terç de l'horari lectiu en francès, i afegeix les matèries de Llengua i Literatura francesa i d'Història de França.

4.1.2. El projecte de biblioteca escolar

L'Institut Menéndez y Pelayo té una biblioteca que ha evolucionat al llarg del temps des dels seus orígens. Inicialment, comptava, per una banda, amb el fons que integrava la biblioteca de la Mútua Escolar Blanquerna des del 1932 i, per l'altra, els de la biblioteca de l'Institut Nicolás Salmerón. Tot i que la biblioteca ha anat canviant d'ubicació dins l'edifici, des del 2004 ocupa un espai d'uns 120 m² a la planta baixa. El curs 2006-2007 la biblioteca va adscriure's al Programa de biblioteques escolars (anomenat Puntedu en aquell període), fet que va permetre ampliar el seu horari d'atenció al públic i l'automatització del catàleg amb el programari ePèrgam. La incorporació de la biblioteca al Projecte educatiu del centre, el 2006, va suposar una millor integració en el currículum educatiu del centre.

Actualment, la biblioteca compta amb una bibliotecària professional treballant a mitja jornada als matins, l'autora d'aquesta investigació. L'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) del centre assumeix el cost de la seva contractació des del 2004.²⁷ El pressupost anual per a l'adquisició de fons és compartit entre el centre i l'AMPA, amb una dotació anual d'entre 3.000 i 4.000 euros. Disposa d'uns 90 punts de lectura i estudi, una zona TIC i una zona de formació. El 2022 es va redissenyar l'espai de la biblioteca, incorporant-hi una zona de lectura informal, una de jocs de taula i una d'exposicions de treballs de l'alumnat. També es van actualitzar alguns equipaments i dispositius digitals, i es van substituir algunes taules rectangulars per unes altres de rodones, amb l'objectiu d'afavorir el treball en grup.

Pel que fa a l'equip, el centre compta amb una comissió de biblioteca, integrada per la bibliotecària, la docent professora de Religió i coordinadora de la biblioteca,²⁸ una docent del Departament de Llengua i Literatura Catalana, una representant de l'AMPA i un representant del Consell Escolar. En un futur, al curs 2024-2025, es preveu ampliar la comissió amb més docents de diferents perfils i departaments, un membre de l'equip directiu (que ja assisteix a les reunions ocasionalment) i un representant de l'alumnat, tal com es recomana en el Programa de biblioteques escolars del Departament d'Educació.

La biblioteca resta oberta de les 10 h a les 14 h, de dilluns a divendres. Es prioritza que estigui oberta en horari lectiu per tal que l'alumnat pugui fer ús del servei de préstec durant les dues estones de pati que hi ha, i que la bibliotecària pugui dur a terme activitats formatives en horari de classe.

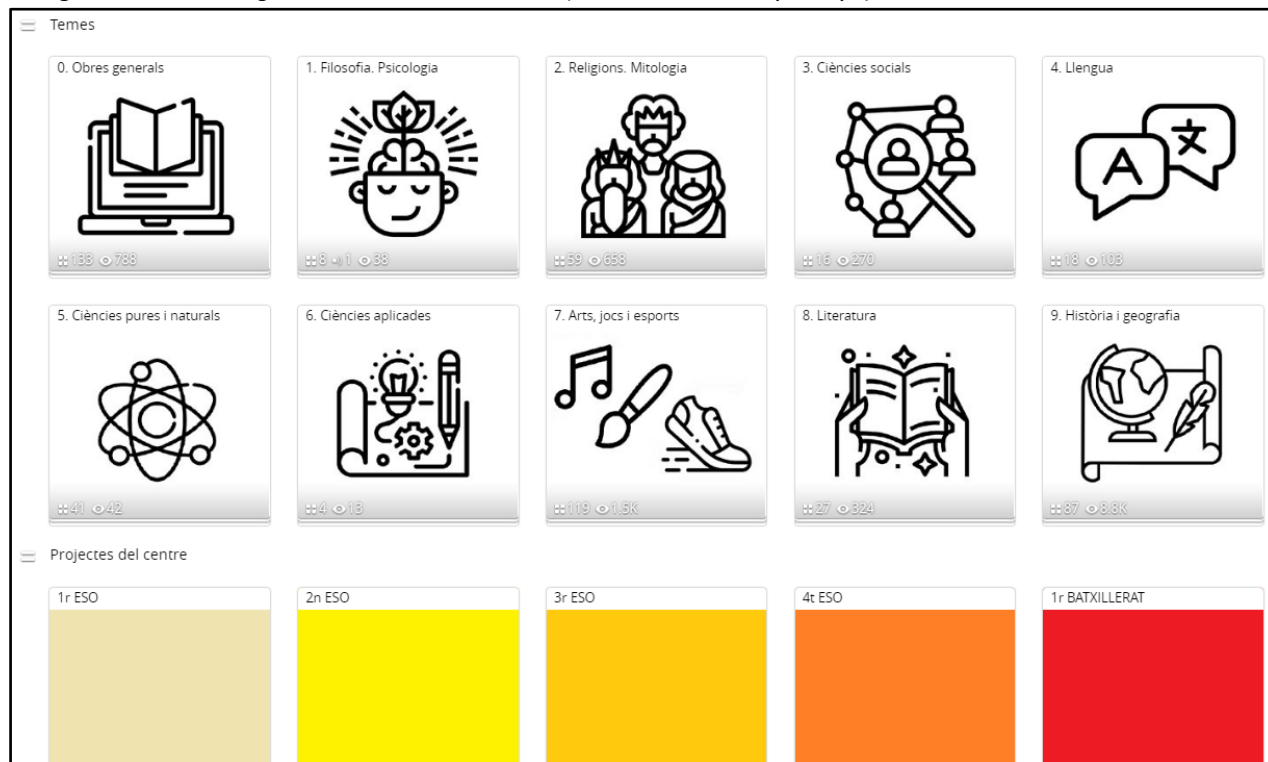
La biblioteca compta amb un fons físic de més de 8.000 documents, i amb un fons digital de més de 500 recursos triats per donar suport a l'aprenentatge i als projectes educatius del centre. Aquesta col·lecció digital, elaborada amb la plataforma PearlTrees, s'amplia i revisa anualment, i es confegeix a partir de les necessitats de la comunitat educativa. La biblioteca digital és accessible a través del

²⁷ Cal recordar que als centres públics, només l'AMPA pot contractar un bibliotecari, ja que el centre educatiu administrativament no ho pot fer.

²⁸ Als centres públics, el paper de la coordinació només el pot assumir un docent del centre.

web de la biblioteca,²⁹ i també es compta amb una plataforma interna del centre gestionada amb Moodle.

Imatge 14. Col·lecció digital de la biblioteca escolar (Institut Menéndez y Pelayo).



Font: Apartat «Col·lecció digital» del web de la biblioteca escolar de l'Institut Menéndez y Pelayo.

Pel que fa als equipaments, la biblioteca compta amb set ordinadors: sis per a ús de l'alumnat i el professorat (quatre de sobretaula i dos portàtils, que es poden endur en préstec) i un per a l'ús exclusiu de la bibliotecària. L'alumnat té ordinadors portàtils propis, la qual fa que en les activitats formatives que es duen a terme a la biblioteca, pugui disposar dels seus dispositius. També compta amb un canó de projecció, una televisió digital de gran format i un bastidor d'incrustació (*chroma key*) per fer produccions audiovisuals. Disposa de més de 20 endolls situats en diversos punts de la sala i connexió Wi-Fi. Amb relació als serveis, la biblioteca ofereix el servei de préstec, informació, consulta i referència, internet i ofimàtica, formació, activitats i elaboració de documents, i materials didàctics a mida.

Pel que fa a les activitats de suport al currículum educatiu, la biblioteca treballa en dues línies paral·leles, especificades en el seu projecte de biblioteca: per una banda, el foment de la lectura i l'educació literària i, per l'altra, la formació d'usuaris en competència mediàtica i informacional. El foment de la lectura i el suport a l'educació literària es concreta amb la col·laboració de la biblioteca en la tria de lectures obligatòries trimestrals, la realització de clubs de lectura per treballar la conversa literària a partir de les lectures obligatòries i les recomanacions trimestrals de lectures

²⁹ Disponible a <https://biblioteca.institutmenendezypelayo.cat/>.

a la comunitat educativa, entre altres activitats més puntuals o de caràcter voluntari, com la participació en el concurs de lectura Protagonista Jove de l'Ibbycat. Juntament amb la prescripció individualitzada de lectures a l'alumnat i al professorat, el servei principal és el préstec. Totes aquestes activitats estan sistematitzades, i s'ofereixen entre una i dues activitats anuals a cada curs de l'ESO i batxillerat, i un servei de préstec diari.

La formació en competència mediàtica i informacional encara no està tan sistematitzada com el foment de la lectura, però es treballa per consolidar-la de la mateixa forma que s'ha fet amb les activitats de promoció lectora. Actualment, aquesta formació consisteix en les activitats següents, de caràcter obligatori per a tot l'alumnat:

- *Escape room* a primer d'ESO, perquè el nou alumnat del centre conegui la biblioteca: els seus espais, fons i serveis, com està classificada i organitzada, i el web de la biblioteca.
- *Escape room* a segon d'ESO, amb l'objectiu de consolidar els continguts apresos a primer i la introducció de nous, com l'exploració més profunda de les eines que ofereix el web de la biblioteca.
- El curs 2023-2024, com a pla pilot, s'ha fet amb dos grups de segon d'ESO en les hores de tutoria una formació en competència mediàtica i informacional, dissenyada per la biblioteca i les dues tutores de segon d'ESO, docents de Tecnologia. Ha consistit en sis sessions al voltant de temes com biaixos en la informació, tant la que prové de mitjans de comunicació com la generada per la IA generativa. En aquestes sessions, de caràcter molt pràctic, s'autoavaluen i activen coneixements previs mitjançant eines de ludificació digitals. L'experiència, a grans trets, ha estat positiva i es preveu consolidar-la.
- A tercer d'ESO es fa una breu formació relacionada amb fonts d'informació per al treball de síntesi. Pel que fa a la formació específica en competència mediàtica i informacional, es preveu que durant el curs 2024-2025 se segueixin treballant continguts amb tercer d'ESO, ja que hauran dut a terme la formació de segon, i això permetrà profunditzar i ampliar continguts.
- A quart d'ESO es duu a terme el servei comunitari de biblioteca amb un grup de 20 alumnes, durant una hora setmanal al llarg del curs. Ara bé, les activitats que es fan tenen més a veure amb el foment de la lectura que no pas amb la formació d'usuaris, tot i que alguns aspectes com els processos tècnics i l'organització de la biblioteca sí que es treballen.

El batxillerat és el nivell on actualment s'incideix més en l'AMI, amb un total de tres activitats de formació anuals en el marc del treball de recerca: fonts d'informació, tècniques de resums i referències bibliogràfiques. Aquesta formació està més relacionada amb la competència informacional que no pas amb la mediàtica, però s'introdueixen alguns aspectes clau, com les fonts que provenen de mitjans de comunicació i xarxes socials.

Pel que fa a la integració de la biblioteca al projecte educatiu del centre, hi ha diversos documents que l'orienten, com el Projecte educatiu del centre (PEC), el Pla lector i el dossier del treball de

recerca de batxillerat. Compta amb una normativa de biblioteca aprovada pel Consell Escolar, que en regula els usos. Tot i el paper preponderant que dona aquest institut a la biblioteca, topa també amb algunes limitacions: per exemple, com que la bibliotecària té la condició administrativa de personal extern, no forma part del cos docent i, per tant, no pot assistir a les reunions de claustre, la qual cosa fa que no s'assabenti directament d'assumptes rellevants a la comunitat educativa. Ara bé, en els últims anys s'estan produint avenços en aquest sentit: l'assistència de la bibliotecària a les reunions de coordinació per nivells i departaments, la presència de la biblioteca en les reunions de claustre a través de la coordinadora de la biblioteca, la creació d'un espai de biblioteca dins de la plataforma Moodle del centre accessible per a alumnat i professorat, l'impuls d'un nou web integrat al mateix domini del web del centre i un correu electrònic corporatiu, que facilita la comunicació entre l'equip de biblioteca i la comunitat educativa.

Cada dos anys, la biblioteca se sotmet a un procés d'autoavaluació amb l'eina *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes? Herramienta de autoevaluación. Preguntas e indicadores para mejorar la biblioteca*³⁰ (Miret; Baró; Mañà; Velloso, 2011). Aquesta eina ha permès detectar aquells factors rellevants per aconseguir una millor integració de la biblioteca al projecte educatiu del centre. En alguns punts de les rúbriques proposades al document, com la integració de la biblioteca en els òrgans directius del centre, no s'arriba a la puntuació màxima (que seria la integració de la biblioteca en la coordinació pedagògica del centre), però sí que es troba en una molt bona posició, i en la majoria d'ítems avaluats en la secció «Valor i integració al centre», així com a la resta de seccions, la puntuació és excel·lent.

Per acabar, com ja s'ha indicat, la biblioteca compta amb un fons físic i digital prou extens, així com eines digitals al seu web, cosa que permet dur a terme la formació en competència mediàtica i informacional utilitzant el fons de la biblioteca i el seu web. També permet donar suport a la tasca educativa dels docents a través de la curació de continguts, seleccionats a partir de les necessitats del currículum educatiu. En aquest sentit, la biblioteca sistematitza el procés, a través d'una graella de biblioteca, distribuïda pel coordinador pedagògic a tot el col·lectiu docent, en la qual els diferents departaments fan constar els projectes que duren a terme durant el curs següent i la tipologia de materials que poden necessitar (llibres, webs, materials didàctics, materials audiovisuals, etc.). D'aquesta forma, la biblioteca pot respondre a les necessitats informatives, que van des de l'elaboració de documents formatius a mida fins a les propostes d'adquisició de materials al voltant d'un tema o projecte, siguin físics o digitals.

Com a conclusió, es pot afirmar que, tot i ser millorable en aspectes puntuals, la biblioteca escolar del centre educatiu Menéndez y Pelayo compta amb una situació privilegiada, especialment quan es compara amb la inexistència o precarietat de les biblioteques escolars d'altres centres de secundària de titularitat pública: disposa d'espai, recursos econòmics i recursos humans

³⁰ Eina d'autoavaluació descarregable a <https://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/Bibliotecas-escolares-entre-interrogantes.pdf>

professionals que poden entomar la funció formativa inherent a la biblioteca escolar, gràcies al suport de les famílies i de l'equip directiu del centre educatiu.

4.2. Anàlisi i síntesi de dades

En aquest apartat, en primer lloc, s'ofereixen els resultats de les entrevistes als especialistes en AMI i biblioteca escolar, categoritzats en els cinc blocs temàtics comentats a l'apartat 2. *Metodologia*.³¹ En segon lloc, se segueix amb l'anàlisi de les entrevistes als docents de l'Institut Menéndez y Pelayo implicats en el treball de síntesi de tercer d'ESO. En tercer lloc, es duu a terme el mateix procediment per al grup focal amb l'alumnat de tercer d'ESO i, per acabar, es revisen les dades obtingudes de l'anàlisi de la mostra de treballs de síntesi.

4.2.1. Especialistes

A continuació, s'exposen els resultats derivats de les entrevistes dutes a terme als especialistes docents i bibliotecaris en l'àmbit de les biblioteques escolars i l'AMI. Primerament, s'explica l'anàlisi de les dades obtingudes organitzades per temes, que responen a les qüestions plantejades al guió semiestructurat de les entrevistes. Posteriorment, s'ofereix una síntesi de resultats que recull els aspectes més destacats del conjunt de les entrevistes.

4.2.1.1. Entrevistes als especialistes: anàlisi

Les entrevistes als especialistes es van estructurar al voltant de cinc qüestions: el paper formatiu de la biblioteca escolar en relació amb l'AMI, les condicions per desenvolupar un programa de formació en competència mediàtica i informacional, els reptes actuals del rol formatiu de la biblioteca escolar, les oportunitats actuals per desenvolupar el rol formatiu de la biblioteca escolar i les necessitats dels adolescents d'avui dia pel que fa a l'AMI.

Paper formatiu de la biblioteca escolar en relació amb l'AMI

Tots els especialistes entrevistats coincideixen a afirmar que hi ha una relació entre biblioteca escolar i AMI. Baró l'evidència a partir de les necessitats formatives de l'alumnat (pel que fa a l'AMI) i la mateixa missió de la biblioteca escolar: si la biblioteca exerceix la funció formativa que li és inherent es fa palesa la necessària millora de les competències mediàtiques i informacionals que hauria d'haver-hi, de la mateixa forma que als centres educatius s'imparteixen uns aprenentatges i

³¹ Vegeu l'apartat 2.1. *Entrevistes*, en el qual es detalla l'estructura del guió de les entrevistes semiestructurades a especialistes i docents, i l'apartat 2.2. *Grup focal*, en el qual s'expliquen les categories i l'ordre del guió del grup focal.

l'alumnat els assoleix, en un grau o un altre. Aquesta relació que apunta Baró, per tant, aniria en la mateixa línia del que s'indica en els diferents documents de referència sobre la missió i les funcions de la biblioteca escolar, com el Manifest IFLA/UNESCO, les *Directrius IFLA per a la biblioteca escolar* i les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya*, i de les biblioteques en general, com la Declaració de Toledo sobre l'Alfabetització informacional, la Declaració de Praga o la Declaració d'Alexandria. Segons Baró:

S'alineen una mica les necessitats de l'alumnat amb el que serien la missió i els objectius de la biblioteca. Que van molt més enllà de la lectura, que van molt més enllà d'una cerca d'informació elemental. I jo crec que molts aspectes que van vinculats a la competència en informació es poden treballar molt bé a la biblioteca.

Remarca també que l'objectiu principal pel que fa a l'alfabetització i la competència en informació és fomentar l'autonomia: que els nois i noies siguin autònoms en la cerca, la tria i l'ús de la informació, i destaca aquestes fases (pròpies del Model 3·3·3 de Blasco i Durban) com a processos que impliquen la tria i presa de decisions, i considera, com ho fa la UNESCO, que la formació en competència mediàtica i informacional és necessària per esdevenir ciutadans informats que puguin exercir una vida democràtica plena:

Jo crec que compleixen els seus objectius, que és que tot ciutadà que ha passat per l'escola obligatòria té les eines per informar-se, prendre decisions, etc.

Cava considera la biblioteca com a facilitadora del foment del pensament crític i se centra en les fases de tractament i avaluació de la informació clàssiques de l'ALFIN:

Aporta sobretot pensament crític, perquè qualsevol activitat que facis relacionada amb aquest tema d'alguna manera ells ja veuen, o comencen a veure, que tot allò que troben a internet ho han de contrastar.

La idea quan faig activitats de competència informacional és que surtin pensant: «a partir d'ara m'ho he de mirar tot bé i no m'he de quedar només amb el primer resultat que trobo».

Mañà, en la mateixa línia que Baró, menciona les funcions del marc normatiu de les biblioteques escolars, entre les quals es troba la formació en competència mediàtica i informacional, que ja no és només una opció, sinó que ha esdevingut una obligació de la biblioteca escolar:

Una de les funcions importants de la biblioteca escolar és aquesta, és la de contribuir a millorar, ensenyar als alumnes a utilitzar la informació. Per dir-ho d'una manera fàcil, que això és el més ampli. Per tant, aquesta és la seva funció i, per tant, ho ha de fer.

Miret, per una banda, remet a les dades quantitatives i qualitatives de diferents estudis d'impacte que avalen el paper de la biblioteca escolar en l'aprenentatge de l'alumnat. Per altra banda, comenta la formació en competències transmèdia, per a les quals la biblioteca pot esdevenir un espai transversal:

Obviamente sí, pero no porque lo crea yo; creo que hay todo un conjunto de trabajos que han mostrado el papel de la biblioteca precisamente su incidencia en procesos de aprendizaje en estudiantes de secundaria.

Cuando el responsable de la biblioteca asume un rol como formador, en relación con las competencias de información, con la competencia mediática y transmedia, cuando la biblioteca asume un rol formador es cuando se muestra estadísticamente, quiero decir con números, ese impacto en los rendimientos de los alumnos.

También destacaría todos estos trabajos cualitativos que han intentado entender cómo se pueden desencadenar procesos de aprendizaje en relación con todo ese conjunto de competencias transmedia; yo creo que superan las competencias informacionales, creo que tiene mucho que ver con su capacidad para comunicarse, para generar contenido, y que tiene una visión más transmedia de ese conjunto de cosas.

Miret parla de *competència transmèdia*, terme que surgeix per primer cop a les entrevistes i que extreu dels treballs de Carlos Scolari.³² També destaca que la biblioteca escolar, en el seu paper formatiu, ha de tenir presents aquestes competències transmèdia (que sovint adquireixen i es desenvolupen fora de l'àmbit educatiu) i la comprensió del funcionament dels mitjans —el que anomenem competència mediàtica—, amb la finalitat de construir ciutadans crítics en tant que interaccionen amb aquests mitjans. De fet, indica que la definició del treball de la biblioteca actualment ha d'anar molt més enllà d'una visió tradicional de la competència informacional, ja que es dona la vertadera necessitat que els projectes educatius incorporin aquesta formació davant la realitat dels joves, que avui dia tenen noves capacitats i eines que els permeten relacionar-se i generar contingut (relacionades més amb les xarxes socials i la interacció que no pas amb la mera aparició d'internet). El marc teòric des del qual s'han d'abordar aquests projectes formatius, segons Inés Miret, han de partir des de les competències transmèdia i no pas estrictament informacionals, considerant les primeres més alineades amb el moment actual, la realitat de l'alumnat i el seu paper com a prosumidors que no pas les segones, i entenent que ja integren les segones:

Cada vez estoy más convencida de que no es lo mismo un término que otro: cada vez estoy más inclinada a pensar que el marco teórico tiene que ser las competencias transmedia. Creo que estamos en un momento de confluencias de culturas distintas y de medios y contextos distintos, que yo cada vez veo más claro que hay que ampliar el foco y que hay que ver como la información y lo que hemos llamado competencia informacional está integrada en un marco más amplio que nos obliga a mirar asuntos que tienen que ver con la comunicación, con la seguridad, con la ética.

Campal, en canvi, no es mostra partidària de l'ús del terme *transmèdia*, perquè considera que l'AMI ja inclou aquests continguts, que impliquen informació i mitjans:

³² La narrativa transmèdia ha estat estudiada en profunditat per acadèmics com Henry Jenkins, que també va encunyar el terme *prosumidor*; Carlos Scolari ha publicat nombrosos articles sobre l'alfabetització transmèdia i les competències de l'alumnat en aquest camp, molts d'ells en el marc del projecte internacional *Transmedia Literacy*, estudi etnogràfic que va comptar amb la participació d'investigadors i adolescents de diversos països, i que ha estat citat en el marc teòric del present treball. A les entrevistes dutes a terme, el concepte *transmèdia* ha estat emprat per Inés Miret, i el terme *prosumidor* per Inés Miret i Rosa Piquín. Felicidad Campal, en canvi, no es mostra partidària de l'ús del terme *transmèdia*, i opina que l'AMI ja inclou aquests continguts, perquè impliquen informació i mitjans.

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

Por supuesto no podemos hablar de formación de usuarios centrándonos en el ámbito de la biblioteca, porque la información excede cualquier ámbito físico, pero no podemos hablar solo de mediática e informacional o transmedia, si en realidad transmedia es mediática e informacional.

Piquín esmenta l'AMI com un dels pilars de la biblioteca escolar, i en destaca la funció compensatòria, coincidint amb Baró i Campal:

La biblioteca escolar es biblioteca y es escuela, ambas cosas. Entonces, yo creo que la lectura, el aprendizaje, la alfabetización en información y la dimensión social, ésos serían los cuatro ejes que vertebran la biblioteca escolar.

Llevo en temas de biblioteca escolar desde el año 1987, y en aquel momento empecé a trabajar en un proyecto de educación compensatoria y descubrí que si la escuela en general tiene un cometido muy importante en la compensación de las desigualdades, la biblioteca escolar más.

Toda la dimensión social que implica: la compensación de las desigualdades, el nivel de participación, y eso va en consonancia con la transformación de las bibliotecas públicas. Las bibliotecas públicas ahora mismo en lo que están brillando en el aspecto social y el aspecto comunitario. Y la biblioteca escolar tiene un papel comunitario de primer orden.

Sobre aquest tema, Baró posa l'èmfasi en la funció compensatòria de la biblioteca escolar durant l'etapa educativa obligatòria, tot relacionant-la amb la definició que fa la UNESCO sobre les funcions de l'AMI, destacant el seu paper vital en una societat democràtica:

Es básico el papel que pot tenir la biblioteca escolar en la formació d'aquests adults que són ciutadans i que volem que siguin ciutadans, i, per tant, no es tracta només que ells triomfin en la seva vida professional, sinó que a més a més hi ha d'haver una dimensió comunitària al darrere del paper de la biblioteca escolar, en el sentit també de cobrir les desigualtats, de garantir que tots els que han passat per l'escola pública o privada, quina sigui, però per l'escolaritat obligatòria, estan en les mateixes condicions per encarar la vida adulta, és a dir que tots, independentment d'on vinguin, de quina sigui la seva llengua i la seva condició socioeconòmica, sabran buscar la informació, entendre-la, triar-la, justificar la tria i utilitzar-la per les seves necessitats o les seves decisions. Per tant, té una funció compensatòria, té una funció igualitària, democràtica, perquè el que fa és permetre que la gent visqui democràticament d'una manera fundada i a més té una funció de donar competències necessàries i imprescindibles per a la seva vida.

Campal, com Baró i Piquín, també destaca el paper clau de la biblioteca escolar en l'equitat:

Entonces, la biblioteca escolar es importante porque iguala, porque ayuda en el fomento de la lectura, sin duda, y por el ámbito de la información.

Piquín fa un apunt clau sobre la terminologia i el concepte d'ALFIN i AMI, en relació amb la biblioteca escolar: posa en relleu que el model que es promou a Catalunya (Model 3-3-3) se centra en l'ALFIN, però no en l'AMI, i evidencia la seva preferència pel model de la UNESCO, que uneix ambdues alfabetitzacions. També menciona l'alfabetització digital, que, com s'ha vist en el marc teòric, és el paraigua que aixopluga l'AMI actualment. D'altra banda, sovint calen competències digitals per

poder accedir, cercar, tractar, emmagatzemar i comunicar informació en suports digital o audiovisual. Piquín també posa èmfasi en el fet que l'alumnat de secundària té un rol molt més actiu com a prosumidor de la informació que el de primària:

La biblioteca es un contexto en continua transformación, tenemos que estar evolucionando siempre, acorde a las circunstancias sociales y cómo pasan las cosas. Para mí no solamente podemos hablar de ALFIN; hoy en día, y más en Secundaria, no se puede descuidar la alfabetización mediática. Entonces, creo que es importante el planteamiento que hace UNESCO, que con AMI, con MIL (Media Information Literacy), lo que hace es converger las tres competencias: la competencia informacional, la competencia mediática y la competencia digital.

Seguint amb qüestions terminològiques, Campal, en contraposició a Blasco i Durban (2011), prefereix emprar el terme *alfabetització* en lloc de *competència*, tot i que esmenta el possible rebuig del terme, almenys en àmbit universitari, perquè l'usuari el pot interpretar com un menysteniment, és a dir, que no sap llegir o escriure. Campal indica que a la Declaració de Toledo de l'any 2006 es va apuntar que el terme *alfabetització informacional* era intrabibliotecari:

No me gusta nada hablar de competencia digital, porque me parece que es una instrumentalización y una simplificación de la competencia. Personalmente, me gusta mucho el término de alfabetización informacional.

Nosotros vemos la tecnología; pero los niños y jóvenes no ven la tecnología, porque han nacido con ella. Esa tecnología, por sí misma, no te sirve para nada, te sirve para hacer algo, para enviar un correo, para ver una serie, para escuchar música... Pero la tecnología en sí misma no sirve para nada, es una extensión. Entonces, ¿por qué incidir, por qué la ley española incide en el tema de la competencia digital? Es reduccionista.

Novoa coincideix amb Piquín, Baró, Miret i Mañà, apuntant com a imprescindible la funció formadora en AMI de la biblioteca escolar. Ara bé, també posa en relleu que, tot i que l'AMI és present al currículum educatiu, no se'n té constància ni tampoc se sap com fomentar-la:

Centrándonos en secundaria, es imprescindible el papel de la biblioteca escolar. La AMI es ese contenido que está permeando todo el currículum, y sin embargo no tiene nadie que le ponga el cascabel al gato: nadie quiere saber nada. En primer lugar, porque no saben lo que es.

Novoa, en la línia del que comenta Miret, remet a l'impacte observable en la qualitat dels treballs de l'alumnat a partir de la funció formativa de la biblioteca escolar i el treball en AMI que es duu a terme a les biblioteques escolars de Galícia:

En esos centros que estaban impartiendo estas materias, tanto en primaria como en secundaria, hay una diferencia fundamental en la formación que tiene el alumnado en educación en información. No hay más que ver los centros que tienen los premios anuales de trabajo por proyectos: hay una serie de centros, que llevan años ganando premios, pero es que llevan años trabajando estas cuestiones de manera específica y sistematizada desde la biblioteca escolar.

Per acabar, Blasco també defensa el paper de la biblioteca escolar pel que fa a la formació en competència mediàtica i informacional, però destaca que cal disposar de biblioteca, realitat que,

com s'ha vist al marc teòric, no existeix en bona part dels centres educatius. Les funcions que destaca, com Cava, tenen a veure especialment amb les dues primeres fases del Model 3-3-3, la cerca i el tractament de la informació.

Clar, parlem en un entorn una mica ideal, on realment un centre de secundària té una biblioteca i que la biblioteca, doncs, pot funcionar en condicions, però no és, desgraciadament, el que hi ha avui en dia a tot arreu. Llavors, en què pot contribuir? Si realment la biblioteca disposa de temps, la persona que se n'encarrega, tot el tema de formar l'alumnat pel que fa al que seria destriar el gra de la palla, navegar en els mars de la infoxicació... Com anar descobrint maneres i estratègies per poder tenir clar que una informació és la que es busca, és la correcta, és fiable...

Miret condiona l'impacte de la millora en AMI a l'assumpció del rol formador per part de la biblioteca:

Quando el responsable de la biblioteca asume un rol como formador, en relación con las competencias de información, con la competencia mediática y transmedia, cuando la biblioteca asume un rol formador es cuando se muestra estadísticamente, quiero decir con números, ese impacto en los rendimientos de los alumnos.

Condicions per desenvolupar un programa de formació en competència mediàtica i informacional

En aquesta investigació era imprescindible concretar quines condicions són les més importants a l'hora de dur a terme un programa efectiu de formació en competència mediàtica i informacional a les biblioteques escolars. Tant els especialistes entrevistats com el marc normatiu coincideixen en la relació entre la biblioteca escolar i l'AMI, però cal saber quines són les seves prioritats i esbrinar si hi ha diferències en les seves opinions en funció dels perfils dels entrevistats.

Baró esmenta com a necessari un marc genèric o context global, que permeti encaixar posteriorment l'AMI. Més enllà de la formació d'usuaris tradicional, de les fases associades a l'ALFIN com la cerca i ús de la informació, i fins i tot més enllà dels aspectes més tècnics o procedimentals, cal tenir coneixement dels ecosistemes informatius i entendre com i per què es genera la informació i com circula:

M'agrada el terme francès *cultura informativa* o *cultura en la informació*, que aborda tot el procés de creació i difusió i disseminació de la informació des de l'origen fins al final i que, d'alguna manera, posa en contacte els infants i joves amb totes les fases. Aquesta cultura els permetria saber que la informació no es genera de manera aleatòria, que sempre hi ha una intencionalitat darrere de la generació d'informació.

Els condicionants que, segons Baró, són necessaris per dur a terme un programa formatiu en AMI impulsat per la biblioteca escolar són l'estabilitat, l'evolució en complexitat i la continuïtat, durant tota l'etapa educativa i arribant a tot l'alumnat. Argumenta que, si la biblioteca escolar s'implica en el desenvolupament de l'AMI en col·laboració amb el conjunt del professorat, també canviarà la percepció del professorat envers la biblioteca; no només se sentirà més interpel·lat, sinó que la seva actitud serà més activa pel que fa a l'ús dels recursos de la biblioteca, i fins i tot les famílies se'n

veuran beneficiades en aquest sentit. La col·laboració entre l'equip docent i la biblioteca és destacada com a vital per tots els especialistes entrevistats com una de les condicions indispensables. També, en la línia del que comenten Piquín i Novoa, ha d'estar vinculada a les necessitats reals de l'alumnat. Ara bé, aquesta formació no la concep com a merament teòrica o *ad hoc*, sinó que, juntament amb el professorat, s'ha d'analitzar en quins moments dels diferents processos i tasques que implica el treball per projectes o les activitats d'aula és més convenient la intervenció formativa. Baró alerta que també caldrà tenir present que l'alumnat pot haver adquirit mals hàbits informacionals previs:

Es pot anar fent cada vegada més complex a mesura que avancem recuperant una mica el que ja saben fer, treure una mica els mals hàbits que hagi pogut adquirir, pels aprenentatges entre iguals, i després avançant, a poc a poc, en altres aspectes, com el sentit crític i la valoració de les fonts.

Aquesta sistematització que indica Baró és mencionada per altres especialistes. Novoa considera els temps, els espais i la sistematització com a condicionants imprescindibles:

Ahí el tema está en la sistematización, en los tiempos. Es igual que para la lectura, por cierto: tiempos, espacios y programas sistematizados. Y si eso no existe, no vamos a conseguir nada.

De fet, la sistematització, l'espai i el temps que indica Novoa remetent a l'assignatura de lliure configuració, *Aprender a Investigar*,³³ que hi hagué a Galícia l'any 2010. L'assignatura, impulsada pel professorat responsable de les biblioteques escolars, permetia treballar de manera més formal l'AMI una hora la setmana, com s'havia fet prèviament a Galícia amb l'assignatura *Trabajo por Proyectos* amb primer d'ESO l'any 2006.³⁴

Aquí en Galicia en las bibliotecas escolares lo que se promovía era que se utilizara ese material básico, un programa mínimo de educación en información. Y cada biblioteca lo ofrecía como podía: en un trimestre de forma intensiva, vinculados con un determinado profesor. Para poder ofrecer un programa sistemático, se debe contar con unos tiempos y unos espacios, que lo que facilita es poder ofrecer proyectos interdisciplinares. Si además el centro está involucrado en el aprendizaje por proyectos, el papel de la biblioteca ya no solamente es estimular, es reforzar y apoyar.

³³ Per a més informació, consulteu el web <https://www.edu.xunta.gal/eduga/1126/boas-practicas/aprender-investigar>.

³⁴ El desenvolupament curricular d'aquesta matèria estava inicialment pensat per a primer i segon d'ESO, i així ho publica la Conselleria d'Educació de Galícia el 2015. Era una matèria de lliure configuració per part dels centres i es va implantar en un bon nombre de centres, principalment on la biblioteca escolar tenia una presència important i molt activa. Anteriorment (des de la implantació del currículum LOE), ja existia el Projecte interdisciplinari, per a tots els centres que s'impartia a primer d'ESO, amb una hora setmanal de càrrega horària. Amb el canvi de legislació, van desaparèixer aquest tipus de matèries, però actualment existeix una altra matèria on es duen a terme projectes competencials. Els centres que abans impartien la matèria *Aprender a Investigar*, en bona part, han continuat amb la mateixa fórmula, sota aquest altre nom, i és l'escenari idoni per treballar l'AMI de forma sistemàtica.

També posa en relleu el suport de la biblioteca escolar al professorat que vol treballar en aquesta línia i facilitar a l'alumnat uns recursos mínims, però destaca la dificultat pel que fa a disposar de temps per al professorat responsable de biblioteca, que pot tendir a destinar el poc temps disponible exclusivament al foment de la lectura:

Que eso es lo más difícil, porque si la persona que está en la biblioteca escolar no tiene tiempo suficiente para atender, no ya la gestión básica, sino para poder ampliar actividades más allá del fomento de la lectura; actividades que tengan que ver o que faciliten el acceso, el tratamiento y la producción de la información y los medios de comunicación.

Novoa, conscient de la manca de temps com un dels principals esculls per a qualsevol biblioteca escolar, dona pistes de com començar a afavorir la formació en competència mediàtica i informacional a partir de les qüestions relacionades amb l'organització, la classificació i la recuperació del fons disponible a la biblioteca —considerant tant el format físic com el digital—, de manera que sigui pertinent i accessible. Novoa remarca la necessitat de disposar d'una col·lecció digital, a banda dels seus materials, amb recursos seleccionats per temàtica o per projecte, perquè el professorat pugui treballar.³⁵ Fa una proposta molt interessant que té a veure amb un model de treball en xarxa:

Siempre hago la propuesta, cuando hago formación en los centros, de que lo hagan como trabajo colaborativo. A veces hacen cosas de innovación que no son propuestas realistas, y hacer una selección de recursos en función de las temáticas del currículum por zonas: por ejemplo, distribuyendo el trabajo por equipos de biblioteca de los distintos institutos, solo con eso tienen un proyecto de innovación muy potente. Innovación en la forma de presentarlo, en la forma de distribuirlo, etcétera. Que no todos tienen que estar buscando recursos para la misma temática, cuando todos estamos buscando lo mismo. Sería un trabajo colaborativo que yo propongo, pero casi nunca veo resultados, porque luego cada cual se guarda sus cosas, nos cuesta mucho.

A partir d'aquest primer pas, la recomanació de Novoa és passar a les activitats puntuals, però que comptin amb la participació de l'alumnat i el professorat; és a dir, no són activitats que organitza en solitari la biblioteca escolar:

Después, programar actividades puntuales. Por ejemplo, en muchos centros educativos gallegos se empezó, cuando no había ese tiempo de por lo menos una hora semanal, haciendo las famosas Olimpiadas Culturales, que fue una actividad que se sigue haciendo en muchos centros de secundaria. Puede ser una tontería, pero las Olimpiadas Culturales permitían involucrar desde la biblioteca a mucho alumnado del centro. Cuando se empezó, eran actividades que se hacían en los recreos: se promovía que los alumnos hicieran grupos entre ellos y se hacían una serie de preguntas encadenadas. Y con distintas estrategias, los alumnos estaban trabajando con los distintos materiales de carácter informativo que había en la colección, y la búsqueda en internet (no había internet en las

³⁵ Aquesta selecció de recursos que menciona Novoa a Catalunya la podem trobar als portals [Recursos](#) i [Edu365](#) del Departament d'Educació. Actualment, també s'ha arribat a un acord amb la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals, que al canal SX3 i al portal web [Supercampus](#) ofereix vídeos de curta durada, de diferents matèries i per diferents etapes educatives. Anteriorment, el portal Merlí també ofería recursos interessants, que a més permetia filtrar per diversos criteris, però ha quedat obsolet. Ara bé, parlem de recursos generalistes, i no pas específics i adaptats als projectes de cada centre.

bibliotecas, cuando se empezó). Eso en un centro de secundaria es una posibilidad... Si eso, además, lo haces en colaboración con el profesorado de determinada materia, en vez de participar unos pocos, lo vinculas con una materia y desde la biblioteca se estimula, eso ya tiene otro nivel de implicación.

Ara bé, Novoa alerta que la realització d'activitats puntuals ha de ser un pas cap a la sistematització, no pas l'objectiu final:

Las actividades puntuales pueden ser muy motivadoras, pero no van a ningún lado.

Novoa destaca la conveniència de treballar amb el professorat no només disposat, sinó també aquell que treballi en una àrea curricular amb més possibilitats de col·laboració:

Se trabaja con aquellos *partenaires* con los que puedes, que puede ser con las ciencias sociales, porque mucho de su currículum te facilita las cosas.

Aquesta observació és important, perquè hi ha certa tendència a creure, com s'ha pogut observar a l'anàlisi del currículum educatiu, que la biblioteca es vincula exclusivament a les àrees relacionades amb la llengua i la literatura, oblidant el caràcter transversal de la biblioteca i la seva possible vinculació amb àmbits com les ciències socials, pures o aplicades. Per poder cooperar amb altres departaments més enllà dels tradicionals, cal tenir en compte diferents factors. En primer lloc, la biblioteca requereix una col·lecció física i digital variada i actualitzada, que abasti tots els àmbits. En segon lloc, també cal que aquesta cooperació s'estableixi amb el nombre més gran possible de docents que integren els departaments, ja que en el sistema educatiu hi ha molta itinerància i els integrants dels departaments poden variar força al llarg dels cursos.

Després de les activitats puntuals citades en el paràgraf anterior, Novoa considera que cal passar al programa sistemàtic d'educació en informació, que seria l'ideal. Finalment, recorda que la formació del professorat que des de l'any 2004 ofereix l'itinerari formatiu a Galícia incorpora l'AMI com un dels pilars de la formació permanent del professorat, aspecte que també considera clau. Novoa també comenta l'oportunitat que representa la llei educativa per treballar l'AMI i la pèrdua que representa (coincidint amb Campal) no mencionar específicament l'AMI i incloure-la dins de la competència digital:

La oportunidad que tuvimos con la LOE: el primer enunciado de la competencia clave era «tratamiento de la información y competencia digital». Hacen la primera remodelación y desaparece el tratamiento de la información. Ésa fue la primera pérdida que tuvimos, que como competencia clave desapareciese el tratamiento de la información, que apareciese la competencia digital y ahí está todo.

Novoa explica de quina forma es va relacionar l'AMI amb el treball de ràdio que es duu a terme a moltes biblioteques escolars gallegues, així com la importància de centrar-se en els continguts i no pas en els dispositius, que varien amb el pas del temps:

La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional

Todo el tema de la radio lo llevamos a la biblioteca porque es una herramienta excelente para trabajar la educación informacional y mediática. Todo el tema de que la biblioteca tenga su laboratorio de imagen, el set de televisión, es otra herramienta fundamental para educar a los chavales. ¿Por qué en la biblioteca? Porque en la biblioteca está todo, porque hacemos hincapié en el contenido, no en el aparato, que hoy es este y mañana es otro. El tema es otro, es qué hacemos con lo que hay dentro del aparato. Y eso es lo que es difícil.

Novoa, per tant, incideix en la necessitat de formar prosumidors d'informació i no només consumidors. Aquesta idea s'alinea amb el nou currículum educatiu, de caràcter més competencial, i amb els sabers associats a la competència digital.

Com Novoa i Baró, Campal també parla de programes definits, però, com Piquín, indica que és possible començar a partir d'activitats puntuals:

Sin un programa claro no vamos a ninguna parte, porque planificar es necesario, tener una ruta, un itinerario, un camino a seguir. Cuando eso no lo tienes, hacer por hacer, haces activismo.

Muchas veces, el modelo se establece haciendo cosas, que sueltas no tienen sentido, pero que una vez hecha sí que les encontramos el punto de unión.

Mañà també comenta la necessitat de tenir temps, espai i equipaments (no només els responsables de la biblioteca, sinó també l'alumnat), però destaca els recursos humans i la importància de treballar en equip amb el conjunt del professorat des de la biblioteca, aspecte en el qual coincideixen tots els entrevistats. En aquest sentit, Mañà destaca la necessària formació específica que ha de tenir la persona a càrrec de la biblioteca:

La persona que els pugui fer aquesta formació [a l'alumnat]. I és necessari que tinguin les hores els alumnes, no només la persona, que tinguin les hores els alumnes i l'espai. Els alumnes de secundària estan molt plens de coses, aleshores han de tenir un espai i un temps per poder fer aquest aprenentatge. Després necessitem uns materials, necessitem una aula d'ordinadors, però, d'entrada, necessiten això, una persona que els hi faci per poder-ho fer. Jo crec que una de les coses essencials és la persona que sap d'això, el coneixement que pugui tenir el responsable de la biblioteca.

És imprescindible la relació amb el professorat. La relació amb el professorat i treballar conjuntament amb el professorat. Això és una de les condicions.

Mañà coincideix amb Novoa en la importància del contingut de les propostes d'AMI, que poden ser tan variables com la tecnologia, i en la necessitat d'adaptar aquesta formació a la realitat de l'alumnat:

Jo sempre que parlo d'alfabetització sempre penso en l'ús de la informació. L'ús de la informació crec que ens va canviant a mesura que anem avançant. El ChatGPT ara és l'últim, no? Doncs ara hauria de treballar en aquest aspecte. Però fa dos dies t'hauria dit que ha de treballar amb les *fake news*. I en fa uns quants més t'hauria dit que ha de treballar amb validar les fonts d'informació. Jo crec que depèn del moment, però el conjunt és l'ús de la

informació. En cada moment, segons el que necessitin, segons quin sigui l'entorn que tenen aquests alumnes i els usos que han de fer per una assignatura o per un aprenentatge. Dependrà del moment.

Ortiz coincideix amb Novoa en la necessitat de disposar d'una col·lecció digital com un dels primers passos per treballar l'AMI:

Jo crec que les curacions de continguts també són competència informacional, perquè elabores un conjunt de recursos que tenen certs criteris de qualitat i els presentes a l'alumnat, i l'alumnat es va acostumant a relacionar-se amb uns continguts que tenen qualitat, i aleshores es familiaritzen amb quines són les característiques perquè un contingut o una font d'informació sigui considerada de qualitat.

Ortiz esmenta el temps com a condició imprescindible per dur a terme, no només l'execució de les formacions en AMI, sinó la planificació.

Tenir una molt bona comunicació amb el professorat, i això implica que el bibliotecari tingui prou hores de dedicació i que aquest horari sigui compatible amb les hores de reunions per poder planificar.

De fet, Ortiz posa en relleu que, de la mateixa forma que pot haver-hi un pla de lectura als centres, també hauria d'haver-hi un pla d'AMI. Ortiz també insisteix en la necessària comunicació entre la biblioteca i el professorat, i coincideix també amb la resta d'especialistes entrevistats en la formació que ha de tenir el responsable de la biblioteca escolar, entre el perfil del bibliotecari titulat i la figura docent, opinió que no és compartida per altres especialistes, com Piquín o Novoa, però sí per Campal, Cava o Mañà. Com tots els defensors del perfil d'un titulat en biblioteconomia a les biblioteques a les escolars, Ortiz matisa que, com a mínim, el seu responsable ha de tenir prou coneixements d'AMI:

Cal un element, que és la persona que està al capdavant de la biblioteca, una persona que es dediqui a fer aquestes formacions i a implementar aquestes activitats. Aquesta persona al càrrec cal que tingui una formació en competència informacional. Tot el que pot oferir un bibliotecari ho pot oferir un professor. Aquí potser el tema està en la qualitat amb què ho pot fer, i l'expertesa que té en el tema; la resposta seria el valor afegit que li pot donar un professional de la competència informacional a ensenyar competència informacional.

Cava coincideix amb Ortiz i apunta el personal bibliotecari titulat com a perfil idoni i, com Ortiz, matisa els mínims de formació que ha de tenir com a requisit indispensable. També, com la majoria dels entrevistats, opina que un programa d'AMI ha de respondre a necessitats reals de l'alumnat i insisteix en la necessària col·laboració entre biblioteca i professorat:

Primer de tot, una persona al capdavant que en sàpiga fer. Això per mi és indispensable, que tinguis una persona formada, que segurament això seria una bibliotecària, però com a mínim que sigui algú que s'hagi format prèviament per poder fer aquest tipus d'activitats. Després ve el tema de les activitats: han de respondre a les necessitats que tenen els alumnes. No té cap sentit formar-los en un tema que no aplicaran, perquè llavors estàs perdent el temps, i has d'analitzar bé què necessiten. S'ha d'analitzar bé i s'ha de fer sempre amb els professors: què necessiten, ensenyar-los què plantejo jo i que em diguin si això els anirà bé.

A diferència dels altres entrevistats, Cava apunta la possibilitat de comptar amb diferents agents especialistes externs al centre, com per exemple, de l'àmbit del periodisme:

Si al capdavant no pot haver-hi una bibliotecària especialitzada o que sàpiga del tema de les *fake news*, cal anar a buscar periodistes o entitats que es dediquin a tots aquests temes.

Ara bé, mentre Cava sosté que no s'han d'avaluar les mateixes activitats de formació en competència mediàtica i informacional que es fan a la biblioteca, altres especialistes sí que ho vinculen amb competències i indicadors avaluable:

Crec que des de la biblioteca pots trencar amb aquestes dinàmiques que es fan a l'aula, on gairebé tot és avaluable. Quan fas una activitat al centre, ells es pregunten: «Però va per nota o no?»; en canvi, quan venen a la biblioteca: «Jo aquí no us valoraré, simplement us explicaré unes coses que penso que pel vostre desenvolupament educatiu i com a ciutadans us aniran bé». I permet trencar una mica aquestes dinàmiques que hi ha molt a les escoles, que és avaluar-ho tot.

Ortiz, en canvi, defensa l'avaluació com a part indispensable de la formació en competència mediàtica i informacional i com a requisit per integrar-la en el projecte educatiu:

M'he trobat fent activitats de competència informacional que són bolets, que estan totalment descontextualitzades de tot el projecte educatiu. Jo puc anar fent, però després allò no avalua, ningú ho avalua, no tinc retorn de si allò té un impacte a l'aula, no hi ha un cicle d'avaluació i millora contínua.

Blasco, com Piquín, Baró, Ortiz i Novoa, entén que les perspectives pedagògiques idònies per dur a terme programes de formació en competència mediàtica i informacional són el treball per projectes i les situacions d'aprenentatge, però també comenta que a secundària encara no està gaire estès. Aquest plantejament, segons Blasco, és el que permet sistematitzar l'AMI, en la mateixa línia que comentava Novoa:

La biblioteca escolar és una eina que dona suport, però el programa hauria d'estar implementat a escala curricular i en aquest sentit s'hauria d'incloure el treball globalitzat en els centres, que no és que molts centres de secundària el desenvolupin. El tema de desenvolupament d'una competència d'aprendre a cercar en el món de la informació complexa està molt lligat als entorns de treball on avui, en el nou currículum, són les situacions d'aprenentatge. Les situacions d'aprenentatge ens porten a projectes mobilitzats, i això ens porta al pla educatiu del centre, la programació anual que fa i el desenvolupament dels vectors del currículum.

Blasco també destaca que un dels elements indispensables és la formació dels docents i comenta que és el principal escull que ha trobat com a formadora en AMI: abans de pensar a formar l'alumnat s'ha de formar bé el professorat, que sovint no disposa de la formació necessària en AMI.

Seguint amb les condicions necessàries per dur a terme un programa efectiu d'AMI, Miret ho enfoca des d'una perspectiva diferent, no tan centrada en temps, espai i formació: per una banda, el canvi de model de biblioteca (com també apuntava Baró) i, per l'altra, la cooperació.

Creo que es muy importante que en el seno de una institución educativa haya un modelo de biblioteca que asuma específicamente estos asuntos. Creo que, si miramos a nuestro alrededor, hay muchas bibliotecas que están en esa transformación, en esa transición, pero también hay bibliotecas que siguen muy centradas exclusivamente en temas de promoción de la lectura literaria, que es imprescindible, que es importantísimo para la ciudadanía, para la construcción de una sociedad lectora, pero yo creo que hay algo que tiene que ver con el modelo, con el modelo explícito en el seno de una institución escolar. Y para mí ese es un requisito, una condición imprescindible que haya una reflexión sobre qué nos aporta la biblioteca en esta institución escolar en este ámbito [AMI].

Miret apunta que la cooperació ha de donar-se en totes les fases d'un programa de formació en competència mediàtica i informacional, des de la concepció fins al desenvolupament, però especifica el sentit de la cooperació i el seu abast:

Pero no cooperación en el sentido de compartir las intenciones, sino una distribución de alguna manera de responsabilidades en ese programa de trabajo que supone abordar en toda su complejidad lo que tenemos por delante. Que la persona, quien asuma ese liderazgo, sea el responsable de la biblioteca, pero lo veo inviable si no hay un cierto reparto de funciones, si no hay una cierta confluencia de funciones es imposible.

Sobre els motius pels quals aquests programes de formació en competència mediàtica i informacional es poden dur a terme des de la biblioteca escolar, Miret coincideix amb Novoa i altres especialistes en el caràcter compartit i transversal de la biblioteca escolar i els treballs per projectes, globalitzats o ABP. Com Novoa, també posiciona la biblioteca com aquell espai on poden confluïr aprenentatges formals i no formals:

Necesitamos proyectos que asuman el reto explícito de su transversalidad, y de la necesidad imperiosa de que haya un trabajo transversal con el conjunto de las áreas curriculares. Por eso tiene que estar asociado a la biblioteca escolar, porque si lo asociamos a cualquier otra estructura organizativa, que pudiera ser en un instituto un departamento que lidera el proyecto, creo que no asumiría en su plenitud ese proyecto absolutamente imprescindible en la contemporaneidad. Justo estamos en un momento en el que a la educación se le están exigiendo muchos proyectos de esa naturaleza, donde se está poniendo de manifiesto la convergencia de aprendizajes, la ligazón, la conexión. Y la biblioteca es ese espacio de conexiones. Es necesariamente ese espacio de conexiones, de conexiones con lo que sucede en las aulas y de conexiones con lo que sucede fuera del entorno escolar, lo que está pasando en las culturas juveniles, cómo están construyendo su itinerario personal de aprendizaje los jóvenes. Con mayor motivo veo que es justo en este momento que la biblioteca cobra todavía sentido, porque estamos ante una necesidad indiscutible, donde el saber está absolutamente integrado e interrelacionado, donde los jóvenes están teniendo demandas que son muy transversales.

Campal menciona la formació com a condicionant per desenvolupar un programa d'AMI amb èxit, però també destaca un tema clau: la voluntat política, que és la que segons Campal determina els altres factors esmentats. Campal alerta que no s'ha d'esperar a tenir resultats de competències, sinó que cal fer-ho al revés, propiciar i anticipar:

Voluntad política, que significa recursos, que significa personal formado y con tiempo, tiempo para estar en el centro y para preparar el trabajo, y luego una permeabilidad por parte del resto del profesorado, es decir, hay otras formas de enseñar, con todo lo justo de tiempo que vayas, que es muchísimo lo que tienen que hacer.

Es decir, no hay que esperar a los resultados nefastos de la competencia lectora. El fenómeno sucede al revés, vamos a propiciar... ¿Dónde están las bibliotecas escolares, fundamentalmente?

En una línia similar, Piquín coincideix amb Campal en la voluntat política com a factor clau:

Y no hemos encontrado en altas instancias a un creyente de las bibliotecas escolares, que aún viven en las bibliotecas escolares de su infancia, a un creyente que diga aquí hay que apostar por esto, y el núcleo duro de la educación es la biblioteca escolar.

Reptes actuals del rol formatiu de la biblioteca escolar

Tots els especialistes consultats han remarcat la necessitat d'un canvi de model de biblioteca escolar, ja que sovint se segueix considerant com un lloc associat exclusivament a la promoció de la lectura (impresa), i no pas com a agent formatiu en competències relacionades amb la informació. Com comenta també Miret, un dels reptes i condicionants que esmenta Baró en relació amb la funció formativa de la biblioteca escolar és el canvi de mirada necessari pel que fa als usos tradicionals de les biblioteques escolars:

Van molt més enllà de la lectura, van molt més enllà de la cerca d'informació elemental.

Aquesta observació denota la necessitat d'ampliació que hauria d'experimentar l'AMI a les biblioteques escolars: l'ús tradicional de la biblioteca escolar, que sovint coincideix amb la percepció de la comunitat educativa i la ciutadania en general, sol estar centrat en la cerca i lectura de recursos d'informació impresos i processos relacionats amb la cerca, però no abasta aspectes relatius al tractament i la comunicació de la informació, a l'alfabetització mediàtica i, de fet, sovint ni tan sols es tenen en compte els recursos digitals. Aquest fet queda demostrat amb les dades estadístiques públiques (Estadística de Biblioteques Escolars, 2021): alguns indicadors rellevants són la baixa presència de recursos digitals, la minoria de biblioteques escolars que desenvolupen activitats de formació d'usuaris o la poca presència al web. Aquesta percepció de la biblioteca escolar tradicional, ja obsoleta, és mencionada per Baró en un altre moment de l'entrevista, com un dels reptes a superar per aconseguir el paper en l'AMI:

I, a més a més, s'entengui la biblioteca com una cosa física de paper, quan precisament és molt difícil poder trobar fonts d'informació impreses que serveixin a les infinites i múltiples necessitats d'informació que tenen els nois i noies d'avui...

El comentari de Miret va en la mateixa línia, urgeix un canvi de mirada (i model) de la biblioteca escolar a fi que aquesta pugui desenvolupar aquella funció formativa en AMI que li és pròpia:

Sin ninguna duda estamos en un momento en el que hay una necesidad, hay una verdadera necesidad de redefinición de la biblioteca escolar, en el que se pone de manifiesto la importancia, la relevancia de un proyecto

educativo, con las necesidades que han surgido con la digitalización de la cultura, de los medios, de nuestras relaciones con otras personas y con las instituciones.

Cava coincideix amb Baró i Miret pel que fa al repte que suposa la visió tradicional de les biblioteques escolars, tot i que es refereix a recursos físics:

Hi ha un problema més de l'àmbit general de les biblioteques... No que se'ns deixi d'associar com el lloc dels llibres, però que també sigui el lloc dels coneixements, perquè encara existeix aquesta visió de qualsevol tipus de biblioteca (excepte les universitàries): que les biblioteques públiques i escolars, són llocs on hi ha llibres per llegir. I hi ha llibres per llegir, però també hi ha llibres per informar-se.

Per Piquín, el primer repte que cal superar és la visibilitat: cal aconseguir que la biblioteca sigui visible i necessària. Això dona peu a la següent reflexió: com visibilitzar la biblioteca escolar davant de les famílies, que a l'etapa de primària semblen menys properes a la biblioteca escolar? Piquín posa l'accent en el concepte de biblioteca escolar; una biblioteca escolar no és només un lloc on hi ha llibres emmagatzemats, un model que segueix vigent a molts centres educatius:

Hay mucha gente que considera que tiene una biblioteca escolar porque tiene ahí un sitio donde tiene almacenados libros, eso es absolutamente obsoleto e invalidante.

De fet, Piquín també destaca l'obsolescència, no només del model de biblioteca escolar, sinó de la mateixa formació d'usuaris, i la relaciona amb les competències transmèdia presents als treballs d'Scolari, mencionades també per Miret i Novoa:

A mi me parece que Carlos [Scolari] ha estado muy acertado y realmente tiene mucho que ver con lo que UNESCO plantea como AMI. Ahí hay una coincidencia absoluta. Aquí yo creo que la alfabetización en información que durante tanto tiempo se interpretó como formación de usuarios está obsoleta, porque la realidad de nuestros niños y jóvenes es muy amplia, es transmedia, realmente es transmedia.

Com a segon repte, Piquín parla del temps i l'organització, i de la conveniència d'incloure persones de l'equip de coordinació pedagògica a la comissió de biblioteca. Té sentit si, com indica Piquín, l'escenari ideal per desenvolupar la formació en competència mediàtica i informacional són les situacions d'aprenentatge i el treball per projectes. També menciona la tendència que s'observa a Catalunya en els últims anys, ja destacada al marc teòric: la substitució de biblioteques escolars centrals per biblioteques d'aula, i reflexiona sobre la relació entre la defensa d'aquest model de biblioteca amb el desconeixement de la missió i les funcions d'una biblioteca escolar. Com Campal, és crítica amb el model de biblioteca d'aula català:

El gran problema de Catalunya en estos últimos diez años ha sido prescindir de las bibliotecas escolares y centrar la mirada en las bibliotecas de aula. Es que ese es el gran problema, ese es el gran problema. Y claro, es un error garrafal, porque se merma la diversidad de los materiales, la diversidad de los recursos, la interdisciplinariedad, son muchas cosas las que salen desfavorecidas. Lo importante es poner acento en que la biblioteca escolar, o sea, la biblioteca de aula es un complemento si quieres, que se debe nutrir desde la biblioteca del centro. Creo que la

defensa acèrrima de la biblioteca de aula en substitució de la biblioteca central va ligada a un desconociment de la missió principal de la biblioteca escolar, y a associarla exclusivament a foment de la lectura de ficció.

Novoa, com alguns altres especialistes, precisament destaca com a reptes els condicionants que ha considerat prèviament com a necessaris per desenvolupar un programa efectiu de formació en competència mediàtica i informacional. Indica que a Galícia, des de l'any 2004, l'itinerari de la formació permanent del professorat inclou l'AMI com un pilar:

Al personal nuevo que está llegando a los centros le puede sonar de algo, pero realmente tampoco ha tenido una formación formal o académica en este sentido, ni siquiera los más jóvenes.

Por lo tanto, cuando leen, si leen, los currículos de sus asignaturas, en las áreas de lengua y sociales más, pero en las de matemáticas o tecnología, pues no va con ellos, por mucho que lo lean en los currículos. Entonces, no hay nadie que le ponga el cascabel al gato. ¿Qué tipo de profesorado se puede preocupar? Pues realmente el que tiene formación en este sentido, que es a través de los cursos y la formación permanente en materia de bibliotecas escolares.

Mañà alerta de la possible desaparició del paper formatiu de les biblioteques escolars, davant de la dificultat de la biblioteca a l'hora de competir amb altres formes d'informar-se més autònomes:

Sempre vam pensar que internet havia estat una ocasió perduda que la biblioteca escolar tingués més pes. I no. Internet o se la va menjar o ha anat en paral·lel. Internet és un món i la biblioteca escolar ha de fer molts esforços per integrar aquest món d'internet en el seu camp. I jo crec que un dels reptes és aquesta possible desaparició enfront d'altres maneres d'informar-se, que són més fàcils, més ràpides, que no necessiten un formador que t'ajudi, que no són bones.

Baró, com Mañà i Piquín, també parla de la manca de visibilitat de la biblioteca en el seu rol formador:

El primer repte jo diria que és que algú li reconegui el paper formatiu, perquè fins ara la biblioteca té un paper de repositori, d'informació, de literatura, d'objectes i d'allò pel lleure, però difícilment se li reconeix el paper formatiu i aquest és un dèficit que tenim nosaltres, perquè en molts centres hi ha inversió en material, inversió en fons, inversió en recursos, inversió en persona, però aquesta persona està allà per gestionar aquella materialitat o aquells recursos, però no està incidint directament en els aprenentatges dels nois i noies.

Campal, coincidint amb altres especialistes com Mañà, Baró i Novoa, també parla de l'existència com a primer repte. En segon lloc, coincidint amb Piquín i altres, menciona disposar d'un model de biblioteca per definir quin és el seu rol pel que fa a l'AMI (ALFIN, en paraules de Campal). Campal parla del disseny d'un model específic d'ALFIN, no només de biblioteca escolar:

Primer reto: existir. No podemos hacer nada de lo que estamos haciendo si la biblioteca no existe. Que existan físicamente, que no sólo físicamente. Segundo reto: tener modelos, no solamente de alfabetización informacional, sino de tener una selección adecuada, de muebles, de personal, claro, con tiempo y formado, y lo que comentabas, un modelo de ALFIN que no tiene que ser ambicioso, es más, debería ser poco ambicioso.

Novoa comenta el mateix, el primer repte és existir i, com s'ha observat en el marc teòric, el nombre de biblioteques escolars a Catalunya està minvant en els últims anys. Novoa apunta al poc suport per part de les administracions com a causa principal:

Para empezar, tiene que existir. Y en este momento, con las honrosas excepciones que conocemos, que básicamente están ahí por la buena voluntad del profesorado, o con muy pocos apoyos por parte de la administración, o en aquellas autonomías donde hay un programa, como puede ser Galicia, Extremadura, Andalucía, Baleares por ahí andaba...Tienen una necesidad de existir.

Pel que fa als reptes, Miret esmenta un punt de vista que té més a veure amb canvis del mateix model de formació, posant el focus en un model que implica l'alumnat com a productor d'informació, ja que el model formatiu en què l'alumnat era un mer consumidor ha quedat obsolet:

Lo más importante tiene que ver con la interacción consumo-producción. Precisamente lo que más ha cambiado en los últimos veinte años es esa consideración, esta idea de alfabetización informacional como la formación de consumidores críticos de información. Esa idea, que fue muy válida para un momento en el que había una relación muy unidireccional con la información, con las tecnologías, las fuentes, los medios de información, eso ha cambiado radicalmente. La aparición de la web 2.0 y todas sus transiciones en veinte años, que son muchísimas, cambian totalmente esta visión. Entonces dejamos ya de hablar y de pensar en los estudiantes, en los jóvenes, en nosotros mismos, como consumidores de información y donde tenemos claramente que incidir en un programa de formación es en la interacción consumo-producción.

Miret considera que el repte és múltiple, per la seva complexitat, però destaca la necessitat de la biblioteca a l'hora de construir-se com un node rellevant en les noves xarxes de coneixement. Indica que aquest fet té a veure amb la construcció dels centres educatius com a espais de coneixement interactius, com també amb la possibilitat d'oferir entorns per convida en la vida escolar. Vincula això amb les funcions de la biblioteca en relació amb coses que no es poden fer a les aules, com l'aprenentatge no formal, però que la biblioteca pot atendre. Sobre el paper formatiu de la biblioteca en qüestions relacionades amb l'AMI, reflexiona sobre la necessària redefinició de les mateixes competències:

Creo que poner ese foco nos lleva a redefinir las competencias, claramente, o sea, los estudiantes, por decirlo de alguna manera muy simple, pero que también Carlos Scolari hablaba de esto, dejarnos de ver como víctimas de medios que son ajenos a nosotros para vernos como partícipes de un entramado mediático, social, de construcción de información, en la que formamos parte de ese entramado. Formar en eso, cuando uno es núcleo principal de ese entramado y esa gente en ese entramado, yo creo que supone un cambio radical en la visión de las competencias.

Oportunitats actuals per desenvolupar el rol formatiu de la biblioteca escolar

Piquín mencionava l'exemple de les biblioteques públiques, que en els últims anys han destacat en el seu rol social i comunitari; altres especialistes, com Novoa, Baró o Campal, han posat com a model les biblioteques universitàries. En aquest sentit, Novoa comenta l'exemple de les biblioteques

universitàries i indica que va ser en aquesta tipologia de biblioteques on va començar el corrent de l'alfabetització informacional. Baró, en la mateixa línia, comenta, en relació amb el repte de l'entrada de les biblioteques escolars al món digital, que les biblioteques universitàries han seguit aquest model amb èxit; tot i que és conscient que el nivell educatiu és diferent, considera que les necessitats són molt similars, així com la forma d'abordar-les. Campal posa en relleu la transversalitat de l'AMI, parlant també de les biblioteques universitàries:

¿Por qué a mí a las visitas de la biblioteca solamente vienen los profesores de lengua, los de historia, con suerte los de idiomas? ¿Por qué nunca viene un profesor de matemáticas, o una profesora de física? Cuando luego pasa una cosa en la realidad, y es que la gente cuando va a la universidad y utiliza las bibliotecas en la universidad, son mucho más usuarios de biblioteca la gente de las carreras de ciencias que los de letras. En la biblioteca escolar de los institutos, siempre la profesora de lengua o el profesor de historia. Y el profesor de ciencias también tiene que leer. Y tiene que decirle al alumno, «lee este enunciado, y si no lo entiendes es muy difícil que resuelvas el problema». Por tanto, es una competencia absolutamente transversal y eso es algo que tenemos que entender.

Novoa, coincidint amb la majoria dels especialistes entrevistats, entén els treballs per projectes o globalitzats com a escenari i estratègia per desenvolupar l'AMI, tot destacant els que es duen a terme a Catalunya a l'ESO (treballs de síntesi i projecte de recerca) com una oportunitat on inserir l'AMI. La vinculació amb les matèries és un element imprescindible, i Novoa proposa els àmbits de Socials com un dels que poden donar més oportunitats d'inserció de l'AMI. Ortiz i Baró també consideren que el futur de les biblioteques escolars implica necessàriament el treball per projectes, i Piquín també entén el nou currículum, els projectes i les situacions d'aprenentatge com una oportunitat per dur a terme l'AMI. La necessitat de dotar d'un context la formació també ha estat citada per altres especialistes; en aquest sentit, un treball per projectes esdevé un dels marcs més adequats per donar sentit a l'AMI:

Y ser útil, hay que aprovechar el tirón de las situaciones de aprendizaje.

Eso pasa por que te plantees elaborar un proyecto interdisciplinar, que sea una situación de aprendizaje donde se pongan en uso esas herramientas de alfabetización en medios e información. Lo que hablábamos antes de la necesaria contextualización del aprendizaje. Y tienes que plantearlo en el marco de un proyecto con sentido, en el que esas herramientas se van incorporando de manera natural porque van a ser necesarias y vas a necesitar tiempos de pararse a reflexionar, tiempos de dar validez a los recursos que se están utilizando, la búsqueda de los recursos, la validación de los recursos, el tratamiento de la información... donde todo eso adquiera sentido, porque si no, olvídate. Si haces actividades sueltas, lo que dices, no cala.

Blasco també planteja el nou currículum educatiu com a oportunitat i repte, indicant que la biblioteca s'ha d'alinear amb ell, i proposa la col·laboració amb el professorat en activitats inserides dins de les situacions d'aprenentatge. Més enllà de la col·laboració necessària amb el professorat, aspecte que destaquen tots els entrevistats, proposa, en la línia del treball fet amb Durban (Blasco & Durban, 2011), que el professorat dugui a terme una part i la biblioteca una altra, consensuant els écontinguts i inserint tant la biblioteca com l'AMI en un circuit que vinculés no només l'AMI, sinó també aspectes relacionats amb la comprensió lectora.

Baró menciona els mals resultats de les proves PISA de l'alumnat català en competència informacional i lectora; pot ser un element que impulsi la presa de consciència per desenvolupar programes d'AMI. Per altra banda, destaca la biblioteca escolar com a entorn idoni per treballar l'AMI, ja que aquesta és un centre d'informació. En aquest sentit, la diferència de l'aula.

Em sembla positiu que els nois i noies identifiquin en el centre el que seria el centre d'informació, és a dir, que allà hi trobarien idealment recursos d'informació de tot tipus, fonts d'informació seleccionades i sobretot una persona que els orienti en els seus processos de cerca, és a dir, un especialista en informació.

Però la biblioteca pensa en l'usuari, pensa en els nois i noies com a productors i consumidors d'informació i els té considerats d'aquesta manera.

La diferència entre la biblioteca escolar i l'aula ha estat comentada per diversos especialistes. Novoa coincideix amb Baró en aquesta visió de la biblioteca escolar com a espai idoni per treballar amb la informació perquè és inherent a la seva naturalesa:

La biblioteca es el espacio natural de la información, no es el aula. El aula es un espacio de información, pero está mucho más constreñida, más medida, más pautada.

Novoa apunta també un altre aspecte diferencial del tipus de feina que es fa a la biblioteca escolar i com aquesta acompanya a l'alumnat:

Lo otro [en la biblioteca] es una búsqueda que se puede realizar de manera más autónoma, sería el paso intermedio, y por eso su capacidad de formación. El paso intermedio entre lo más individual, pero al mismo tiempo guiado (y por tanto, con menos posibilidades de perderme), y el mundo. Es decir, la biblioteca es ese espacio intermedio donde uno puede soltarse de la mano. Ese niño que ya aprendió los rudimentos básicos y puede ir solo, y lo dejas ir hasta el bar de la esquina a comprar el pan. Y va solo, o va con sus compañeros. Va a la tienda, y se entretiene; puede hacer los trabajos escolares, de las distintas materias, o sus búsquedas, que pueden estar vinculadas a proyectos del centro, pero también vinculadas a proyectos personales.

Aquesta importància de la biblioteca com espai per a un aprenentatge menys formal del que es fa a les aules, així com el seu vessant social, també és apuntada per Miret:

Y entonces, de ahí también esa reconsideración del modelo de biblioteca como un espacio de creación, como un espacio de todos estos movimientos *maker* y sus distintas evoluciones, creo que tiene mucho que ver con ofrecer estas posibilidades creativas, expresivas, de encuentro. Pienso que, por ejemplo, todos los temas sociales, la biblioteca como un proyecto social, como un espacio para encontrarse con los demás, para encontrarse con otros, para encontrarse en relación con intereses que no están presentes en el resto de las áreas, pero que puedo encontrar grupos de interés que me pueden ofrecer cosas valiosas, tanto entre profesores como entre alumnos.

Piquín parla de les biblioteques escolars com a espai de desconnexió:

Como un espacio donde pasan cosas diferentes a lo que sucede en las aulas; no porque lo que pase en las aulas sea malo, en absoluto, pero sí en el seno, en el conjunto de la vida escolar, la biblioteca es un espacio donde podemos

hacer cosas diferentes, donde podemos encontrar ese espacio de desconexión, a veces incluso de desconexión y reconexión tecnológica.

Aquesta idea també és recollida per Miret, que entén que la digitalització de les biblioteques i la informació ha permès recuperar aquells aspectes relacionats amb el fet social social:

Sorprendentement, yo creo que la biblioteca, que hemos trabajado mucho tiempo en esa dimensión de digitalizar la biblioteca en un sentido amplio, de entender la biblioteca como un proyecto digital también, pues sin embargo yo creo que la biblioteca recupera también por la presencia de lo digital, por la transversalidad de lo digital, recupera su función social, su función como este espacio de encuentro entre personas. Entre personas, intereses, medios, posibilidades, actividades, etcétera. Entonces creo que los retos están en asumir esa complejidad, en asumir esa idea de nodo relevante en las redes de conocimiento, en asumir este espacio de desconexión, en un sentido amplio, de poder hacer otras cosas, de ampliar horizontes, de encontrar espacios de interés distintos y también en esta idea de espacio social, como encuentro, para el conjunto de la comunidad educativa, no solamente para los estudiantes.

Campal creu que l'ESO i la primària són etapes idònies per treballar l'AMI perquè l'alumnat no té la pressió del batxillerat; considera que en aquest altre ritme d'ensenyament les activitats d'AMI funcionen molt bé.

AMI i adolescents: necessitats actuals

Com s'ha comentat prèviament, el currículum AMI és força extens. Aquest fet, si considerem les poques hores disponibles de gestió i planificació que té una biblioteca escolar, fa que sovint sigui necessari establir prioritats. A banda, cal considerar que la tecnologia ha avançat molt ràpidament, introduint nous circuits de la informació, noves formes de relacionar-se amb ella i noves necessitats formatives. En aquest sentit, podem trobar diversitat d'opinions entre els especialistes entrevistats.

Per Mañà, per una banda, cal posar l'èmfasi en tot allò que fa referència a les xarxes socials, ja que entén que són les principals fonts d'informació dels adolescents en l'actualitat, i les consideren fiables. Per altra banda, també destaca la cerca d'informació. Si prenem com a base el model de les tres fases de Blasco i Durban, també s'inclourien aspectes relacionats amb el tractament de la informació (anàlisi, reconeixement i contrast de la informació):

On s'ha de treballar més és en la cerca, perquè és allà on es pot equivocar més i és allà on van menys alerta. Si els adults es creuen tot el que veuen, només llegeixen i s'informen en allò que ells coneixen i no miren altres fonts... Encara que sigui al diari, només llegeixen el seu diari. Jo crec que la cerca, perquè la resta són habilitats que es poden anar aprenent. Però són més mecanismes: el de saber resumir, el de saber escriure...

Cava comparteix aquest punt de vista, tot i que fa més èmfasi en les fonts d'informació i també destaca elements propis de la tercera fase del Model 3-3-3, la comunicació de la informació:

Crec que en el tema de la cerca i les fonts d'informació. Jo crec que és això, la cerca, com busquem informació, on la busquem; els hem d'ensenyar que hi ha pàgines més enllà de Google, i ensenyar bases de dades, i ensenyar catàlegs, i ensenyar a utilitzar RACO... Ensenyar que hi ha moltes coses, que la cerca d'informació és un procés llarg i lent, que té moltes més passes que entrar a Google i agafar el primer resultat, i sobretot, citar tot el que troben.

Blasco, coincidint amb Mañà i Cava, parla de la cerca, però també menciona el tractament de la informació, incloent-hi aspectes com el contrast de la informació i l'aplicació de criteris de validació:

Sobretot, quan a la fase de destriar el gra de la palla. Jo deia a la prèvia, saber triar quins termes poden ser els més rellevants per fer una cerca, però després, com validem aquella cerca que hem trobat?

Baró parla d'hàbits i autopercepció de les habilitats pròpies pel que fa a l'ús de la informació, remetent al primer pas de qualsevol cerca d'informació: ser conscient de la necessitat d'informació pròpia:

Bàsicament, una de les feines importants és desfer hàbits que tenen i fer-los veure quines són les seves pròpies limitacions. Perquè en molts estudis el que apareix és que els nois i les noies se senten absolutament competents en la cerca i l'ús de la informació. També qui els ha ensenyat a utilitzar les fonts d'informació han estat els seus companys, i per tant això és com una mena de cercle viciós, que no avancen, per això tenen moltes limitacions. Aleshores, jo crec que el primer de tot és que ells evidencien les seves mancances en aquest àmbit i que vegin què podrien obtenir si treballessin d'una manera més, diguem-ne, argumentada, més basada en coneixement i en les pràctiques que hagin estat guiades.

Ortiz relaciona les necessitats i les emfatitza amb els àmbits més propis dels bibliotecaris, destacant-hi el tractament de la informació; ara bé, diferencia entre pensament crític i anàlisi tècnica, tot considerant que la biblioteca s'encarrega més d'aquesta última:

Però això [pensament crític] ja no sé si és una cosa que hem de fer nosaltres, o hem de fer nosaltres molt coordinats amb el professorat. Fins a quin punt els bibliotecaris hem de fer pensament crític? Nosaltres el que podem fer és anàlisi tècnica i com s'aplica després al pensament crític.

En canvi, Novoa i Piquín destaquen més aspectes relacionats amb el tractament de la informació, com les *fake news* i la desinformació. Mentre Piquín parla d'alfabetització mediàtica en general, Novoa concreta alguns aspectes, com la intencionalitat de la informació i els ecosistemes mediàtics, però ambdues fan referència al pensament crític:

En temas de información tiene que ser la que garantice que el alumnado sale del centro con los recursos mínimos para enfrentar cualquier necesidad informativa que se le plantee, y también conocedor de los intereses que hay detrás de la información, intereses económicos y partidistas e ideológicos detrás de la información; qué hay detrás de los *youtubers*, sobre todo en el terreno de los varones, que son los mayores generadores de ideología absolutamente reaccionaria. Es uno de los grandes retos, los varones delante de *influencers* e internet en general e internet oscura [*dark web*]. ¿Qué puede hacer la biblioteca escolar? Mientras no tenga los recursos humanos suficientes, y una presencia evidente en los centros (evidente quiere decir apoyada por la administración educativa, que es su obligación), va a poder hacer poco. Y trabajar la lectura crítica, porque todo esto es una cuestión de lectura crítica.

Novoa especifica que també cal posar l'èmfasi en la formació de l'alumnat i el professorat en aspectes relacionats amb els aspectes ètics i la protecció de dades, pròpies i alienes:

También el tema de la privacidad y los temas éticos de la educación en información. Es que cada vez es más común que al adulto, el profesional que está al cargo, estamos hablando de profesores, le parezca que lo que está en internet es de todos. Es decir, en este momento, cualquier persona que esté al cargo de grupos de alumnos tiene que estar al tanto de lo que está pasando con la inteligencia artificial y las aplicaciones que están utilizando los adolescentes. Y eso, trabajarlos con ellos, porque tienen que saber las consecuencias, las ventajas, los inconvenientes que tiene todo eso. Por ejemplo, el tema de los derechos de autor, las imágenes. ¿De dónde sacan las imágenes? Están robando imágenes.

En aquest punt Novoa coincideix amb Campal, que destaca com a prioritàries la seguretat, la privacitat i els aspectes ètics de la informació. També considera importants les fases de cerca i tractament de la informació, però indica que presenten reptes:

Fundamentalmente, protegerse a sí mismos y su privacidad. Seguridad informática, el saber estar en las redes...Y luego que sean muy conscientes de a dónde va esa información, o de que esa información deja de pertenecerles. Insisto en la idea de buscar, comparar, mirar la fecha de la información...Nosotros hemos dejado de hacer una gincana porque no les importaba, a veces no entraban ni siquiera en la noticia, se quedaban en el resultado de la búsqueda inicial, no leían la noticia, porque tienen un espíritu competitivo tan desarrollado que lo que les importaba era quién acababa primero, no quién acababa mejor. Personalmente creo que el tema de descubrir la información, de investigar, les lleva mucho más tiempo, pero creo que se aprende más. Volvemos otra vez al principio, los profesores no tienen tiempo de hacer eso.

4.2.1.2. Entrevistes als especialistes: síntesi

Tot i que ja s'han anat comentant diferents aspectes a les entrevistes als especialistes, una breu síntesi de les conclusions extretes pot donar peu a reflexions d'interès i una visió de caràcter més global.

Com a primera conclusió, la majoria d'especialistes coincideixen en la importància del rol formatiu de la biblioteca escolar, destacant el seu paper compensatori com a agent d'equitat i impulsor de les societats democràtiques, crítiques i informades. En aquest sentit, s'alineen amb la UNESCO en molts dels aspectes que han destacat.

Pel que fa a les estratègies per integrar amb èxit l'AMI al currículum educatiu, gairebé tots han indicat els treballs per projectes, les situacions d'aprenentatge i el nou currículum competencial com a oportunitat i escenari idoni, ja que les doten d'un context i un sentit. Alguns especialistes defensen la formació en competència mediàtica i informacional organitzada en blocs temàtics i independents, d'altres són més partidaris d'una formació més integrada als projectes existents (aquestes dues opcions també han estat citades en el marc teòric, defensades per alguns autors). Tots coincideixen en el fet que si la formació en competència mediàtica i informacional es limita a

activitats puntuals, no és efectiva i té un baix impacte en l'aprenentatge de l'alumnat. Com a punt de partida inicial, alguns especialistes, com Novoa, són partidaris de començar amb una activitat que pugui engrescar i implicar la comunitat educativa, però amb la intenció de desenvolupar posteriorment un programa sistemàtic.

Els especialistes destaquen la importància de la formació de la persona a càrrec de la biblioteca; independentment de si s'és partidari d'un perfil docent com a responsable de biblioteca o bé es considera preferible un bibliotecari titulat, tots els entrevistats han considerat que la formació de la persona a càrrec de la biblioteca és un factor clau a l'hora de desenvolupar programes de formació en competència mediàtica i informacional. També han mencionat com a condicionants imprescindibles la disponibilitat horària, la necessitat de models i la sistematització dels continguts, així com la necessària transversalitat i implicació del col·lectiu docent. El canvi de model, no només en la biblioteca escolar, sinó en el si de les mateixes institucions educatives, ha estat defensat per alguns especialistes. També diversos especialistes, com Miret, Novoa i Piquín, han coincidit a plantejar les biblioteques escolars no només com a garants de l'equitat, sinó com a espais on també té cabuda l'aprenentatge no formal i l'aprenentatge menys pautat o guiat. Un altre tema esmentat amb recurrència per tots els especialistes ha estat el treball en equip de la biblioteca amb el conjunt del professorat, així com l'adaptació dels continguts a les necessitats detectades pels docents. Ara bé, alguns especialistes, com Miret, matisen que la col·laboració amb el professorat implica la inclusió d'aquest en totes les fases del programa AMI, des de la mateixa concepció al desenvolupament, no pas limitant-se a compartir intencions.

Pel que fa a les necessitats, han destacat aspectes molt variats, relacionats amb les tres fases del Model 3-3-3 de Blasco i Durban: la cerca, el tractament i la comunicació de la informació, però, mentre que el sector docent ha insistit més en tots aquells aspectes relacionats concretament amb el tractament de la informació, el pensament crític i l'alfabetització mediàtica, el sector bibliotecari ha destacat aquells aspectes més relacionats amb la primera fase, la cerca d'informació, i aspectes més tècnics i procedimentals, així com les qüestions ètiques, fent referència especialment a la citació de les fonts. Aquest fet pot venir provocat perquè si es coneixen i empen fonts d'informació fiables, les tasques de tractament poden ser menors. Tot i això, però, té més a veure amb la competència informacional que no pas amb la mediàtica, en què la intencionalitat de la informació és clau i la diferència entre fonts fiables i no fiables queda més desdibuixada. També s'ha fet menció de temes com la seguretat informàtica i personal de l'alumnat, tant per part del sector docent com del bibliotecari: les xarxes socials com a font d'informació per a l'alumnat ha estat un tema recurrent comentat per diverses de les persones entrevistades.

Es comença a introduir, per part d'alguns especialistes com Miret i Piquín, la idea de considerar l'alumnat com a prosumidor, fet que canvia radicalment el model de formació en competència mediàtica i informacional proposat fins ara dins de l'àmbit de les biblioteques escolars, que situava l'alumnat en un paper més passiu com a receptor de la informació i de la formació en competència

mediàtica i informacional. Una nova terminologia, com el terme *transmèdia*, comença també a tenir presència en els entorns formatius, tot i el rebuig d'alguns especialistes, que consideren que en realitat s'està parlant d'alfabetització informacional o AMI. Ara bé, la majoria d'especialistes ha coincidit a considerar la integració de l'AMI dins el paraigua de l'alfabetització digital com un error, ja que la desdibuixa i la redueix a usos merament instrumentals, associada únicament a la tecnologia o a dispositius emprats per accedir a la informació i restant importància a la mateixa informació.

Quan han estat preguntats pels condicionats a l'hora de dur a terme un programa d'AMI de qualitat impulsat per la biblioteca escolar, la majoria dels especialistes han destacat la mateixa existència de la biblioteca. Aquest fet, que sembla tan obvi, no ho és tant quan s'observa el descens del percentatge de centres amb biblioteca escolar, especialment a Catalunya, València i les illes Balears, on gairebé la meitat dels centres educatius no en tenen. En el cas que en tinguin, els especialistes han coincidit en el fet que cal atorgar-li més visibilitat.

El canvi de visió de la biblioteca escolar —passant d'una percepció tradicional i obsoleta com a espai exclusivament de silenci i llibres, a una visió d'una biblioteca més digital, on es duen a terme activitats d'aprenentatge variades que impliquen diverses competències més enllà de les relacionades amb les llengües i les literatures— també és un dels aspectes mencionats pels especialistes. Fins que no es doni aquest canvi de visió, difícilment la biblioteca podrà assumir un rol formatiu en AMI, i més ara que forma part de la competència digital. Les biblioteques universitàries —en el seu rol formador i com a centre de recursos de l'aprenentatge— i les biblioteques públiques —en el seu vessant social— han estat els models a seguir proposats pels especialistes.

Per acabar, un problema recurrent a les entrevistes ha estat la manca de temps de la persona responsable de la biblioteca escolar, que dificulta el disseny i execució d'activitats. Aquesta manca de temps pot fer referència a diferents aspectes: manca de temps lectiu de l'alumnat, manca de temps del responsable de biblioteca i el seu equip per dissenyar propostes formatives i manca de temps del conjunt del professorat per reunir-se amb l'equip de biblioteca i treballar plegats en propostes transversals. La manca de temps del responsable de la biblioteca és la qüestió més preocupant, perquè sense hores de gestió i coordinació, la resta dels aspectes tampoc poden funcionar.

En conclusió, la formació i el grau d'AMI dels responsables i equips de biblioteca, el model de biblioteca escolar i el poc temps disponible són els tres elements més esmentats. Cal posar de manifest que moltes mancances de la biblioteca escolar són determinades per la manca de voluntat política a l'hora d'invertir-hi, ja que no li atorguen prou importància i no se li assigna, per tant, ni un paper rellevant ni els recursos necessaris.

4.2.2. Docents

A continuació, s'exposen els resultats derivats de les entrevistes dutes a terme als docents del centre educatiu. Seguint la mateixa estructura que a l'apartat anterior 4.2.1. *Especialistes*, en primer lloc, s'explica l'anàlisi de les dades obtingudes organitzades per temes, que responen a les qüestions plantejades al guió semiestructurat de les entrevistes i, en segon lloc, s'ofereix una síntesi de resultats, que recull els aspectes més destacats del conjunt de les entrevistes.

4.2.2.1. Entrevistes als docents: anàlisi

En aquest apartat s'analitzen temàticament les cinc entrevistes realitzades al professorat amb relació al treball de la competència informacional i el treball de síntesi de tercer d'ESO: tres tutors de tercer d'ESO, el coordinador pedagògic i la coordinadora de tercer d'ESO. En aquestes entrevistes es va optar per parlar només d'ALFIN i no d'AMI, ja que el treball de síntesi de tercer d'ESO, pels seus continguts i tasques, es pot relacionar més amb la competència informacional que no pas amb la mediàtica. En l'anàlisi es parlarà dels informants, els quals seran identificats amb codi numèric, però no pas en funció de si són tutors o coordinadors, ja que aquests darrers també exerceixen la docència a tercer d'ESO. Tot i que la seva visió pot ser més global, els aspectes sobre els quals preguntem no requereixen aquesta distinció. S'han pres com a referència les fases del Model 3-3-3 (Blasco i Durban, 2011), que el Departament d'Educació recomana com a model d'ALFIN: cerca, tractament i comunicació de la informació. De forma addicional, s'han afegit dues preguntes: la primera, sobre les necessitats actuals dels adolescents en l'àmbit de la competència informacional, i la segona sobre la integració de la biblioteca escolar al mateix àmbit. S'ha fet així amb la intenció d'uniformitzar continguts amb les entrevistes dutes a terme als especialistes en AMI i biblioteca escolar de secundària, de forma que es puguin establir comparacions entre ambdós col·lectius sobre els mateixos temes.

Sobre els processos de cerca d'informació al treball de síntesi tots els informants coincideixen a dir que hi són presents, però fan èmfasi en aspectes diferents. L'informant 1 opina que es treballa, però que l'alumnat no treu tot el profit que caldria:

Jo crec que menys del que s'hauria de fer. De fet, ara tenen moltes eines per trobar una informació. Internet és una eina molt bona que nosaltres no teníem. Quan volíem cerca d'informació, l'únic que ens quedava era anar a la biblioteca. Buscar, rebuscar, agafar i fer fotocòpies. Avui en dia a internet tenen a l'abast una barbaritat. Jo crec que no ho aprofiten gaire. Jo crec que és més un «copia i enganxa».

L'informant 1 estableix mecanismes per fer una cerca més pautada, com per exemple, guions que demana a l'alumnat per poder fer suggeriments de fonts, i explica a l'alumnat alguns processos de cerca, com l'ús de les paraules clau:

R: És que jo, per exemple, jo tinc un Kahoot, que és *Descobreix un quadre*. És un quadre de Dürer i llavors els vaig donant pistes. Primer, una ciutat d'Alemanya on va néixer aquest pintor. Després, aquest quadre està en una ciutat on es menja un entrepà de calamars. O sigui, coses així. Llavors ho han d'anar buscant; al final de tot hi arriben sempre. Però és clar, què passa aquí? Que a l'hora de buscar a Google, tenen el costum de posar la frase sencera, no fan servir paraules clau.

P: No saben utilitzar el llenguatge d'interrogació del sistema.

R: Llavors els explico els *hashtags*.

P: Això és una paraula clau.

R: És una paraula clau. Això és el que han de buscar. Si voleu saber un pintor, poseu «pintor alemany» i ja està. Un «pintor alemany renaixement». A partir d'aquí ja el trobaràs.

L'informant 2 indica que es treballa la cerca d'informació, però que no es tracta d'un procés controlat pel docent. Matisa que el tipus de cerca potenciat és la cerca lliure, però reconeix que l'alumnat té mancances en aquest tipus de procés:

Normalment, se'ls fan preguntes i es potencia que ells tinguin capacitat de fer recerca pel seu compte. Es potencia més això que orientar-los a un tipus de cerca o a uns llocs específics.

Un cop això es va fent, t'adones que la informació que troben no és del tot correcte o que els llocs on van a parar potser no són fonts d'informació prou fiables. Aquesta capacitat de discriminació ells no la tenen.

L'informant 3, coincidint amb l'informant 2, també indica que els processos són de cerca lliure, però l'informant 4 assumeix que existeix una formació prèvia de l'alumnat impartida en cursos anteriors:

En principi, ja tenen uns coneixements previs de com s'ha de fer la recerca, perquè ja ho han fet durant tot el curs i fins i tot l'any anterior. Primerament, ha estat una cerca guiada i després ja se'ls dona una certa autonomia. Depèn de la matèria, depèn del tema, se'ls pot donar una orientació sobre quines fonts han de consultar i en altres ocasions han de ser ells els que haurien de buscar les fonts d'informació.

L'informant 5 apunta la mateixa suposició d'una formació rebuda anteriorment, fent-la extensiva a l'etapa de primària:

Clar, han de buscar informació. Això es va treballant des de primer d'ESO, suposo que a primària també.

Aquest fet planteja una qüestió important: si a l'etapa de primària i al primer curs de l'ESO el mateix Departament d'Educació recomana fer cerques guiades i pautades, de quina forma ha pogut aprendre l'alumnat a executar cerques lliures? Pel que es pot deduir de les entrevistes, els informants donen per fet que és un coneixement adquirit als nivells anteriors: primària, primer d'ESO i segon d'ESO.

L'informant 2 especifica que la cerca es fa directament a cercadors en línia, argumentant que la informació no es pot trobar en un llibre, però a internet sí:

Els busquen per un cercador directament i ja està. Més que buscar llibres i tal, actualment, com que a més treballen amb l'ordinador, doncs busquen informació a través de la xarxa. Amb un treball de síntesi, com que moltes vegades no és una cosa que puguin trobar directament al llibre, és per això que van directament a la xarxa.

Sobre els aspectes relacionats amb el tractament de la informació, expressen dubtes. Per una banda, sobre la seva presència al treball de síntesi i, per l'altra, sobre els coneixements de l'alumnat en aquest sentit:

Informant 1:

No estan acostumats a agafar i dir «això, aquí, això, això, això»... I no he d'agafar una barreja, no he de copiar un tros, un altre tros i fer un collage. El que has de fer és, amb aquella informació, processar-la i escriure-ho amb el teu llenguatge. S'hauria de dir «no copieu i enganxeu».

Informant 2:

Segurament, en un cas concret d'un alumne que faci una cerca i hi hagi un professor al costat, hi pot haver un intercanvi i el professor pot orientar l'alumne, però de manera sistemàtica jo crec que no es fa.

Informant 3:

Dins del treball en sí, no crec. Vull dir que ells busquen i potser agafen el primer que troben.

L'informant 3 es refereix als resultats dels treballs que fa l'alumnat, però els enunciats del treball de síntesi sí que exigeixen processos de tractament de la informació:

P: D'acord, això és el que fan els alumnes. Però creus que en el treball es demana? Comparatives, per exemple?

R: Sí, en el treball, jo crec que sí. O sigui, no es demanen només definicions; alguna pregunta sí, però n'hi ha d'altres que han de pensar una mica més, diguéssim.

L'informant 2 també fa referència a mancances en els processos del tractament de la informació, indicant-hi el poc coneixement previ de l'alumnat:

P: Molts professors comenteu que tenen problemes amb la part de discriminació o avaluació. Penseu que coneixen fonts fiables?

R: No, no. Ells tenen un bagatge de coneixements molt limitat, com és lògic, per l'edat que tenen. A l'hora de fer la cerca d'informació, es troben amb aquesta mínima o nul·la experiència a l'hora de saber triar entre una cosa o l'altra. Ells veuen Viquipèdia i és el primer que agafen. Moltes vegades agafes informacions que veus que estan elaborades, selecciones el document, el copies i el poses, és tot tret exactament de Viquipèdia. I, si no, qualsevol informació que surt de les primeres cerques que troben. El fet de saber buscar, treballar, és un tema que ens toca fer, però és lògic

que sigui així.

L'informant 4 considera, com els informants 1, 3 i 5, que el tractament de la informació, especialment la tria i l'avaluació, és el que més costa a l'alumnat a causa de la manca de criteris (és a dir, a competències no assolides encara), però que aquests processos són presents en el treball de síntesi i el docent ha de fer el paper de guia:

Implica aquest treball i, òbviament, el professorat ha d'anar guiant i dirigint això, perquè això és el que precisament més els costa. Contrastar, fer la tria de la informació, quedar-se amb el que realment necessita, no posar-hi coses que potser no venen al cas... Ha de guiar el professorat, perquè encara no tenen tots els criteris assolits per poder fer-ho. Encara no.

Sobre la comunicació de la informació, es destaca l'ús ètic de la informació. Atès que a les concrecions del treball de síntesi es demana un apartat de bibliografia, es va voler comprovar fins a quin punt es treballava segons els docents. La majoria dels informants coincideixen en el fet que, en la pràctica, no es treballen aspectes relacionats amb l'ètica en l'ús de la informació, com la citació de les fonts emprades per dur a terme el treball, malgrat que a l'anàlisi dels continguts del treball de síntesi s'observa que haurien de ser abundants.

Crida l'atenció la resposta de l'informant 1 quan es pregunta sobre la comunicació de la informació i els aspectes ètics: igual que passa amb part de l'alumnat, la seva percepció és que si no és un suport imprès, no és tan rellevant citar les fonts. La dispersió de la informació, el format i l'augment de la quantitat de les fonts, doncs, semblen característiques que resten importància a un aspecte bàsic de la comunicació de la informació, com és la citació:

P: Creus que es treballa la comunicació de la informació? Per exemple, se'ls ensenya a fer bibliografies, citacions, a referenciar-les, o s'incideix en l'ètica o en la responsabilitat?

R: No, perquè, a més, abans, quan feies un treball, sí que tenies quatre o cinc llibres, que eren el pal de paller. Avui hem dit que com que la informació d'internet és molt ràpida... Llavors, no.

Sembla que la dificultat rau a identificar de forma clara elements de la referència bibliogràfica, com l'autor o la data de publicació. Els docents, especialment els de més edat, recorden la forma de citar un suport imprès i poden transmetre-ho, ja que probablement van rebre la formació necessària en la seva etapa d'estudiants, quan només hi havia suport imprès. Tanmateix, potser hi ha mancances en la seva formació pel que fa a la citació de fonts digitals.

Ara bé, quan es parla de citació, per altra banda, l'informant 1 també indica que en el treball de síntesi s'hauria d'especificar que no es pot copiar informació de forma literal, però no sembla que tingui la percepció que s'ha de citar la font de la informació emprada encara que no sigui una reproducció literal. Aquesta és una percepció que també s'ha advertit en l'alumnat, que la citació només és necessària quan es fa una cita textual literal.

L'informant 2 comenta que no se citen les fonts, argumentant que potser no és necessari en aquest nivell educatiu; s'esmenta el curs de l'alumnat com a motiu per no estar obligats a presentar una bibliografia amb les fonts emprades, però no especifica a partir de quin curs sí que caldria fer-ho. Com l'informant 1, l'informant 2 no veu la necessitat de citar les fonts quan no es fa còpia literal, la qual cosa el fa reflexionar sobre la formació del professorat en aquest sentit, malgrat que opina que seria interessant fer-ho i ho relaciona amb el pensament crític. Especialment pel que fa als aspectes ètics, és paradoxal que, tot i que en el treball de síntesi es demana específicament presentar una bibliografia amb les fonts d'informació emprades, l'informant indica que no es demana, però està d'acord amb el fet que caldria demanar-la. Aquesta dissociació entre el que caldria fer i el que el mateix docent fa també l'hem pogut apreciar en l'anàlisi de les respostes de l'informant 1. És curiós que, com a argument per no indicar les fonts d'informació utilitzades, apunta que no es tracta d'un document molt elaborat: la percepció és que només en el cas de treballs extensos o més complexos caldria tenir en compte aspectes ètics de la informació, com el treball de recerca de batxillerat, en el qual la bibliografia és un element obligatori (i també sol presentar mancances). Ara bé, si la correcta citació de les fonts emprades no es demana fins al batxillerat, qui forma els alumnes prèviament? No haurien de ser els treballs de síntesi (primer, segon i tercer d'ESO) i el projecte de recerca (quart d'ESO) uns exercicis pràctics previs al treball de recerca de batxillerat, una oportunitat per poder formar l'alumnat en alfabetització informacional i mediàtica? L'informant 2 opina que sí que es podria començar a treballar en aquests aspectes en el treball de síntesi, però ho considera interessant, no pas necessari. Aquesta opinió contrasta amb la percepció que té de les mancances informacionals de l'alumnat, ja que, com l'informant 1, és conscient de la manca de sentit crític (avaluació de la informació) en els processos de cerca i tractament de la informació i els efectes que té això sobre l'alumnat i el seu treball. L'informant 2 considera positiva la demanda explícita per part del professorat de citar les fonts emprades que, com s'ha comentat, és un requisit específic de l'enunciat del treball de síntesi.

P: Es treballa la comunicació de la informació? Per exemple, citar les fonts, ús ètic de la informació, insistir en el fet que cal citar-ho, ús de tecnologies per poder treballar aquella informació i comunicar-la?

R: Amb els treballs de síntesi de tercer? No, perquè tampoc acabes fent un treball, no acabes fent un document elaborat on sigui molt necessari justificar d'on surt la informació. Una altra cosa és que sigui convenient o no fer-ho. Clar, això no es treballa, a tercer. Segurament, sí que es podria treballar una mica o que ells comencessin a ser conscients que aquesta informació surt d'un lloc, que és una persona que ho ha treballat, que és una font fiable o no, que ells prenguessin consciència i que d'alguna forma això ho has d'explicar o justificar. No es fa. És veritat que és un tercer d'ESO. Potser no és tan necessari, però seria convenient perquè també formaria part d'aquesta cultura crítica davant de la xarxa, segurament. Qualsevol cosa que troben a la xarxa se la creuen amb molta facilitat. Això seria un element més per fer-los obrir els ulls a l'hora de ser capaços de discriminar una informació respecte a una altra. Potser sí que seria interessant això.

P: Però no se'ls demana dir d'on han tret aquella informació.

R: No se'ls demana. En tot cas, el que sí que es fa moltes vegades és dir que tot això que has fet ho has copiat i enganxat directament. Si copies i enganxes, elabora-ho, mira si això és coherent. No passem a la segona fase de

justificar això d'on ha sortit, si això és vàlid.

L'informant 3 també indica que no s'insisteix en la citació de les fonts emprades, ni és una pràctica habitual de l'alumnat ni es demana en el treball de síntesi, però opina que es té en compte en altres treballs o matèries:

P: Creus que es treballa la comunicació de la informació? Per exemple, la citació de les fonts.

R: Clar, el tema de citar no massa, perquè no citen gaire i tampoc es demana que citin gaire.

P: Vosaltres valoreu, per exemple, quan un treball té bibliografia i quan no en té?

R: Depèn del treball o l'assignatura; en aquest cas, sí que normalment quan fan un treball sí que han d'afegir l'apartat de referències.

L'informant 4 matisa que es treballen els aspectes ètics, però no de forma exhaustiva. Ara bé, tot i que explica que es demana citar el nom de la font emprada, reconeix que s'obvia l'apartat de bibliografia que consta en el dossier del treball de síntesi entregat a l'alumnat. Per altra banda, la responsabilitat de la formació en l'ús ètic de la informació recau en els tutors:

P: Es treballa la comunicació de la informació? Citació, per exemple, de les fonts que han fet servir...

R: Sí que es treballa, però no molt estrictament. Però sí que es demana que posin el nom de la font.

P: S'hi demana, per tant, bibliografia; a les concrecions del dossier del treball de síntesi ho posa.

R: Mínima, vull dir que no hi ha un apartat de bibliografia on s'ha de citar correctament tota la informació que han pres.

P: Se'ls ensenya, per exemple, a confeccionar elements formals? Bibliografia, què és un índex, etc.?

R: Sí, això es treballa.

P: Ho fa cada tutor, entenc?

R: Ho fa cada tutor i ho fan des de les assignatures.

L'informant 4 fa referència a la teoria i a les bones pràctiques, més que no pas a la pràctica real o a la presència dels aspectes ètics en el treball de síntesi, i també a la manca d'autonomia de l'alumnat pel que fa als processos relacionats amb la competència informacional:

Sí, evidentment, sempre se'ls ha de dir que quan donen una informació han de fer referència a aquesta informació d'on l'han tret. Si presenten per exemple una gràfica, una imatge, una enquesta, qualsevol font d'informació que no pugui venir d'ells, que sigui pròpia d'ells, doncs ho han de citar, se'ls diu que sempre ho han de fer. Això és una cosa que es va treballant, no només en el treball de síntesi, sinó després en el projecte de recerca i, fins i tot, en el

treball de recerca de batxillerat. S'hi ha d'insistir molt perquè treuen una imatge, una gràfica, una enquesta o unes dades o una estadística, han de dir que això té una font. Hi ha alguna persona que ho ha fet i que és propietària d'aquesta informació, n'ha de fer la cita. No poden disposar-hi lliurement i sense indicar d'on s'ha tret o de quin any és. O sigui, no és el mateix una dada que ha pogut haver-se tret d'una informació que està desfasada —de fa, jo què sé, deu anys—, que una d'actualitzada. Això també se'ls ha d'anar dient. No són tan autònoms com ens pensem, la veritat.

Pel que fa a les necessitats i mancances que veuen amb relació a la cerca, el tractament i la comunicació de la informació, es troben moltes coincidències en les opinions dels docents. L'informant 1 indica que no s'hauria de fer cerca guiada o pautada, perquè, segons comenta, ho han de fer ells sols amb cerques autònomes; com a mínim, en una primera fase de documentació, però matisa que els cal orientació. De fet, la pregunta que planteja aquest comentari és com s'espera que tinguin aquestes habilitats si ningú ha format l'alumnat en la cerca i les fonts d'informació només són facilitades a criteri individual del docent. De fet, el mateix informant ha comentat que no saben interrogar els sistemes de cerca. Per tant, per una banda, es percep dificultat en la cerca i l'informant els dona eines per optimitzar-la, però, per l'altra, s'espera que l'alumnat faci aquestes cerques de forma autònoma.

L'informant 2 reitera i explicita la necessitat d'ajudar l'alumnat en qüestions d'avaluació de la informació, a causa de les mancances que presenten pel que fa a la discriminació de fonts. Sobre la forma de fer-ho, coincideix amb alguns dels experts consultats, com Rosa Piquín, Mònica Baró o Marta Cava, i indica que cal potenciar les situacions pràctiques i la contextualització necessària:

No són capaços de discriminar, això és cert. No són capaços de discriminar la informació verídica o no verídica. No són capaços de discriminar. Són joves, i el que s'ha de fer és ajudar-los. Se'ls pot ajudar quan et trobes en una situació en què ells busquen informació, pots incidir en aquests aspectes. Una altra cosa seria fer una jornada específica per conscienciar-los sobre això. Moltes vegades, la situació pràctica és més efectiva davant del problema. Més que no fer una jornada específica, que també estaria bé per posar l'alerta sobre això, no és incompatible una cosa amb l'altra. Segurament una jornada curta amb un espai concret, treballant uns temes molt específics i que ells veiessin la utilitat i el sentit, seria útil de fer.

Davant de la proposta de formar l'alumnat i proporcionar-los fonts d'informació de qualitat (cerca guiada i pautada), és interessant com l'informant 2 ho veu convenient i estableix la seva relació amb el primer pas de l'alfabetització informacional, que és ser conscient de la necessitat d'informació i de la seva avaluació. Relaciona positivament la formació en la cerca en fonts fiables amb els resultats obtinguts, la qual cosa també ha estat apuntada per Teresa Mañà en les entrevistes a especialistes:

P: Creus que si, per exemple, se'ls ensenyés a cercar en fonts fiables, hi hauria menys problemes posteriors, perquè ja buscarien en fonts on la informació és més fiable, des de catàlegs de biblioteca, fonts d'entitats, per exemple?

R: Els resultats serien millors, segurament. D'entrada hi hauria un aspecte que seria que ells s'haurien mogut per buscar la informació verídica, aquesta intenció, i després anar triant de diferents llocs. El fet de fer-ho així condiona fer una tria del que trobes, i a partir d'aquesta tria, del que creus més verídica o més útil. Seria una conseqüència indirecta, però seria molt útil. Més enllà dels resultats concrets que puguis tenir, segur que serien millors.

L'informant 3 opina que les principals mancances estan associades al tractament de la informació, especialment pel que fa a l'avaluació. Ara bé, menciona un aspecte molt interessant que no han indicat els altres informants, que és l'ús d'intel·ligència artificial (ChatGPT) i que també té a veure, per tant, amb la cerca d'informació i les fonts consultades:

Jo crec que van a la immediatesa. Per tant, el primer que troben és el que està bé. Jo, de vegades, el que faig és dir «doncs mira, aquests webs segur que estan bé».

Però crec que això, que ara posen el xat [ChatGPT] i és el que digui el xat i ja està. I després, vull dir que no s'hi fixen gaire si la web és vàlida o fiable o no.

Hi ha altres aspectes interessants en la resposta de l'informant 3 pel que fa a les mancances informacionals de l'alumnat. La primera és la percepció d'internet com a lloc on està tota la informació disponible; cal recordar, per exemple, que Google no té accés a bases de dades internes, com registres de catàlegs de biblioteques. La segona és la necessitat d'immediatesa que té l'alumnat; aquesta necessitat és inherent a l'adolescència com a tret psicològic i neurològic característic, segons indiquen especialistes en neurociència (Bueno Torrens, 2017). La tercera és la proposta que fa de formació en competència informacional a l'alumnat:

Clar, és difícil perquè a internet està tot, i és difícil controlar què està bé i què no està bé, si també volen fer les coses ràpides. Però no ho sé, potser fent alguna part, com alguna sessió sobre cerca d'informació, saber que un web és fiable... Fer una cosa així, quatre coses que et diguin que això està bé.

L'informant 4 coincideix amb altres informants en les mancances presents en la fase del tractament de la informació com a punt essencial. També menciona aspectes relacionats amb la cerca i esmenta un punt clau, com és la base de coneixements en competències informacionals (a banda de la necessitat d'immediatesa comentada per l'informant 3):

Clar, bàsicament ells tenen fàcilment les eines per poder fer la recerca. És el problema per mi, les mancances en el processament d'aquesta informació. És on hi ha més mancances. També perquè els falta la base, els falten certs coneixements, i per això està també la figura del professorat, del docent. Aquí és on s'hauria d'insistir més i no quedar-se en la primera cosa que troben. Que tinguin aquesta paciència d'anar buscant, contrastar i processar aquesta informació. La mancança sobretot és en el tractament, en el processament de la informació. En poden tenir molta, però després no saben com treballar-la, com poder quedar-se amb el que realment interessa i el que realment no és necessari posar en la feina que estan fent.

L'informant 4 també coincideix amb l'informant 1 en la idea de promoure el treball autònom en les tasques de cerca i tractament de la informació, però igual que aquest posa en relleu la necessitat d'equilibri entre el treball autònom i l'orientació que pot necessitar l'alumnat. Destaca altres aspectes molt interessants, com la relació de la formació en competència informacional amb la competència d'aprendre a aprendre i el context dels treballs globalitzats i el treball per competències. Per altra banda, emfatitza la necessitat de posar l'accent en el treball d'alfabetització informacional des de les diferents matèries, i opina que és un fet que va en augment:

Jo penso que s'hauria de poder treballar més en les diferents matèries o en els diferents àmbits. Perquè jo crec que en principi estan massa acostumats al fet que se'ls dona tot fet. Però, òbviament, sense uns referents no poden anar fent una recerca. Han de tenir una guia, se'ls ha de donar unes instruccions, se'ls ha de guiar, bàsicament. I llavors s'intenta fer, però, clar, suposo que això també anirà canviant al llarg del temps i, de fet, està canviant molt. Ara es va treballant en les diferents matèries d'una altra manera. Es treballa més per les competències, no és el tema dels continguts. Fins ara el professorat és que hem de fer això, no podem perdre el temps. És sobretot treballar aquesta dimensió de l'aprendre a aprendre. I jo diria que s'està fent, però, clar, de mica en mica ho estem incloent més. És sobretot treball globalitzat, treballar per projectes, bàsicament.

L'informant 5 coincideix amb tots els altres informants en la necessitat de treballar el tractament de la informació, especialment pel que fa a l'avaluació. Per altra banda, destaca la manca de sistematització actual i, de la mateixa forma que ho fan l'informant 4 i diversos dels especialistes consultats, indica el treball de gestió autònoma (treballs globalitzats) com l'escenari idoni per dur a terme formació en competència informacional. També menciona la dificultat horària per la càrrega de feina i afegeix que el treball de síntesi no és prou extens per poder fer una tasca formativa profunda:

Bàsicament que són molt crèduls, en el sentit que qualsevol pàgina que troben consideren que la informació que hi ha allà és vàlida. Per tant, falta contrastar, sempre. Aquesta és una de les coses més importants. L'altra és el poc esperit crític que posen en la informació que troben. Moltes vegades consideren, com a fonts d'autoritat, fonts que no ho són en absolut. Jo diria que això, la crítica sobre la informació rebuda, i contrastar que allò sigui correcte. Segurament hi ha més.

No penso que sigui qüestió d'un any i d'un treball de síntesi. Per tant, no sé si l'objectiu bàsic és aquest, però sí que és fonamental que eduquem els alumnes amb un esperit crític. Això s'ha de procurar fer des de, per exemple, ara que comencem amb la gestió autònoma; seria un dels més importants, perquè ho facilita la plataforma, que seria la metodologia dels treballs globalitzats. Es podria fer. Però, després, el dia a dia és difícil; és que anem molt limitats pels tempos que tenim, pels currículums enormes.

Pel que fa a la intervenció i el rol de la biblioteca escolar en la formació de l'alumnat en competència informacional, tots els informants coincideixen a dir que seria un fet positiu, però a diferents nivells. Alguns fan més referència a l'ús de l'espai i les fonts, i altres a un paper formatiu més específic. L'informant 1 destaca la rellevància de la figura de la bibliotecària com a persona especialista en informació i la seva funció com a facilitadora d'informació, però no parla específicament del seu paper formatiu:

Sí, jo crec que sí, sí que pot ajudar. Sobretot des del punt de vista informàtic molt, no? Però després també per la teva feina, perquè et poden consultar. I llavors també és una altra feina de la bibliotecària. Tens allà una persona que, a part d'estar cuidant la biblioteca, sap de la informació que té i la informació que et pot donar. O et pot donar llocs per arribar-hi. O dir «busca aquí», «aquesta pàgina web té un catàleg espectacular». I això ho sabeu vosaltres.

L'informant 2 destaca l'espai de la biblioteca escolar de manera conceptual, com a centre d'informació, i l'espai físic com a lloc amb l'ambient idoni per dur a terme la recerca, així com l'accés i el coneixement dels recursos digitals. No s'esmenta el paper formatiu de la biblioteca ni el paper

de la bibliotecària com a formadora, només es destaca l'espai i els recursos disponibles. El fet que es mencionin els recursos digitals, però, indica que la visió tradicional de la biblioteca escolar i que forma part de l'imaginari col·lectiu està canviant i donant resposta a les pràctiques informacionals reals de l'alumnat:

La biblioteca, de fet, és un lloc on es té accés a la informació. Per tant, és un lloc, fins i tot físicament, que és un lloc tranquil, que crida a la concentració; però, a més, és un lloc que està pensat per a això, des de llibre físic fins al tema informàtic. Seria un lloc adequat per ajudar a incitar l'alumne a treballar la recerca d'informació. Segurament seria en el camp de la informàtica, no sé, segurament es treballa això, però la biblioteca és un lloc adequat per incitar aquesta recerca, ara ja no només en el format llibre, sinó en els formats digitals.

L'informant 3 destaca aspectes formatius no tant com l'ús de l'espai i del fons, sinó més aviat qüestions relacionades amb estratègies de cerca i organització dels continguts del treball de síntesi.

Potser pel que a com s'estructura un treball o com organitzar la cerca d'informació. En el treball hi ha diferents temes, potser fer una formació referent al treball, o alguna cosa sobre on hi ha la informació referent al treball.

L'informant 4 fa menció del paper de filtre de la biblioteca a l'hora de proporcionar fonts d'informació de qualitat i també aborda aspectes relacionats amb el tractament de la informació:

Primerament, també facilitar aquestes fonts d'informació. Sobretot per no anar-te'n per altres bandes, perquè si no et podries perdre en una mena de selva d'informació i coneixements. Centrar aquesta recerca. I sobretot, jo penso que també el fet de descobrir que hi ha tantes possibilitats, això també ho pot aportar la biblioteca. Crec que és un element motivador per a l'alumnat. I, per altra banda, la biblioteca també pot ajudar en el tractament d'aquesta informació. Jo diria que complementa moltíssim en tots els aspectes. És una aposta per la biblioteca, perquè hi ha centres que no fan aquesta aposta per la biblioteca.

L'informant 5 fa referència directament a la possibilitat de la integració de la biblioteca i el bibliotecari al currículum educatiu, però ho enfoca especialment en la fase de cerca de la informació, alhora que fa una reflexió sobre el tipus de tasques fetes al treball de síntesi, que, segons opina, no és realment un treball globalitzat. El canvi de model implica canvis en aquest tipus de treballs, i posa més el focus en la metodologia i no tant en els continguts, la qual cosa posa de manifest que es potencia més en altres treballs. Actualment, almenys al treball de síntesi, no existeix cap estratègia pautada pel que fa a la competència informacional:

Cal tenir interès per resoldre. És a dir, que tu tinguessis una part del currículum i es treballés convenientment. Doncs potser des d'aquest punt de vista, de la recerca d'informació.

El que passa és que això implica un canvi de model, perquè el model que nosaltres tenim, que em consta que hi ha als altres instituts, és una setmana que acaben fent tasques. Aquestes tasques tenen, evidentment, un fil conductor i una part comuna, però no deixen de ser tasques, no és el mateix. Si això treballés com un projecte globalitzat, com els que entraran en funcionament a partir de la gestió autònoma de l'any que ve, doncs hi hauria una part que seria exclusiva. I això es tractaria dins de tota la globalitat. Ara no deixen de ser tasques conjuntades, no és una cosa de cadascú, però no hi ha un apartat per treballar això específicament. Es posa el focus més en el contingut, que no pas

en la metodologia. Se suposa que ells han de buscar informació, l'han de seleccionar, l'han de contrastar i l'han de presentar, però no hi ha una estratègia concreta per treballar això, específicament als treballs de síntesi. Això s'ha fet amb treballs individuals i diferents matèries.

4.2.2.2. Entrevistes als docents: síntesi

De les entrevistes dutes a terme al professorat, se n'extreuen diverses conclusions. La primera té a veure amb una percepció compartida de la manca de base i coneixements de l'alumnat en tasques relacionades amb les fases de cerca i tractament de la informació, i els docents coincideixen amb les dificultats pel que fa a l'avaluació de la informació. Alguns ho expressen com una manca de pensament crític i altres com una necessitat d'immediatesa. En qualsevol cas, són conscients de les mancances de l'alumnat pel que fa a la competència informacional.

La segona és que hi ha poc consens pel que fa a l'equilibri necessari entre la cerca autònoma i l'orientació per part dels docents envers l'ús de fonts d'informació fiables. Alguns opinen que la cerca ha de ser autònoma, però alhora expressen dubtes sobre els coneixements de l'alumnat per poder-ho fer. Hi ha cert desconeixement de la formació que rep l'alumnat en cursos anteriors (educació primària i primer i segon d'ESO), la qual cosa directament relacionada amb la manca de sistematització dels continguts propis de la competència informacional: la formació recau en cada docent de forma poc pautada. La tercera és que hi ha docents que no consideren important els aspectes ètics, com ara la citació bibliogràfica de les fonts emprades, en la fase de comunicació de la informació, especialment quan no es tracta de reproduccions literals.

La quarta és que hi ha cert desconeixement per part d'alguns docents de les eines que l'alumnat fa servir: mentre que al grup focal de l'alumnat l'ús de la intel·ligència artificial (ChatGPT) sembla força estès, només és mencionat per un dels docents entrevistats. Aquest fet és molt rellevant perquè afecta tots els processos relacionats amb la cerca, el tractament i la comunicació de la informació, que desapareixen directament. Part de l'alumnat no duu a terme la cerca en un cercador i, per tant, no selecciona informació de cap font concreta, sinó que interroga un sistema que directament ofereix una única resposta obtinguda a partir de fonts desconegudes. Tenint en compte la formació que ha de facilitar el professorat en competència informacional, el fet de conèixer la realitat de l'alumnat sembla un aspecte clau.

La cinquena és la menció, per part d'alguns docents, de l'escenari idoni per treballar la competència informacional que representen el nou currículum, els projectes globalitzats i les hores de gestió autònoma per dur-los a terme, així com el caràcter pràctic i contextualitzat que ha de tenir una formació en competència mediàtica i informacional, amb la qual cosa coincideixen els especialistes entrevistats.

Per acabar, la sisena conclusió és la visió positiva de la biblioteca com a agent formador en competència informacional, tot i que preval una visió de la biblioteca que posa el focus en les seves fonts i no tant en el seu rol formador. Malgrat això, alguns docents sí que han mencionat la possibilitat que la biblioteca formi part del currículum educatiu d'una forma més integrada i pautaada, i la majoria han destacat la feina de la figura del bibliotecari com a persona referent en qüestions relacionades amb l'orientació en fonts d'informació de qualitat i com a facilitadora de l'accés a aquestes fonts.

4.2.3. Alumnat

A continuació, s'exposen els resultats derivats del grup focal dut a terme amb alumnat de tercer d'ESO. Aplicant els mateixos criteris estructurals que als apartats anteriors *4.2.1. Especialistes* i *4.2.2. Docents*, primer s'explica l'anàlisi de les dades obtingudes al grup focal i després s'ofereix una síntesi de resultats que recull els aspectes més rellevants del conjunt de les intervencions dels informants amb relació als objectius d'investigació.

4.2.3.1. Grup focal: anàlisi

El grup focal dut a terme amb l'alumnat va girar al voltant dels tres grans blocs temàtics, relacionats amb les tres grans fases del Model 3-3-3 de Blasco i Durban, que també han estat el pal de paller de les entrevistes als docents: la cerca d'informació, el tractament de la informació i la comunicació de la informació. Inevitablement, també s'inclouen continguts relacionats amb l'alfabetització mediàtica i no només referents a l'ALFIN. S'ha afegit un altre bloc, la percepció de la biblioteca, per saber el seu sentir i el seu coneixement de la biblioteca escolar, amb l'objectiu d'investigar quines són les millors estratègies perquè la biblioteca pugui respondre millor a les necessitats informacionals de l'alumnat i augmenti l'ús que en fa, no només en relació amb l'AMI i el treball de síntesi, sinó també en qualsevol context d'aprenentatge.

Cerca d'informació

Quan es pregunta sobre fonts d'informació per fer el treball de síntesi, un informant esmenta *Wikipedia* (per la pronúncia, es refereix a l'edició espanyola, i no pas *Viquipèdia*, la catalana). La resta d'informants no n'esmenta cap; entenem que no en tenen cap més per aportar, tot i que al llarg de la conversa aniran sorgint-ne més. A continuació, tres informants més indiquen que en funció del tema cerquen a webs temàtiques específiques; la forma d'arribar-hi és, invariablement, mitjançant el cercador general Google. D'entrada, crida l'atenció que la manera de seleccionar-les no té en compte en cap moment l'avaluació del contingut, sinó només el posicionament a Google:

_00:01:59_P6: Si jo busco el tema que estic investigant, la primera web que em surti.

_00:02:06_MOD: La primera que et surti dels resultats [Google].

_00:02:07_P2: Sí.

La resta d'informants comparteixen la mateixa opinió i només un dels informants apunta a un refinament de la cerca efectuant una primera avaluació:

_00:02:10_P5: O si no trobes un resultat que t'agradi, vas baixant i vas entrant a diferents webs.

Com a font d'informació també esmenten ChatGPT (IA) en diferents moments de la conversa:

_00:02:13_P6: ChatGPT, també.

_00:02:15_P2: Exacte, també.

_00:06:55_MOD: La pregunta següent era si fèieu servir ChatGPT o altres intel·ligències artificials per buscar informació?

_00:07:01_P1: Jo no.

_00:07:01_P4: No.

_00:07:03_MOD: D'acord. Qui no? [recompte: dues persones indiquen que no; set persones indiquen que sí].

Crida l'atenció que utilitzen una IA conversacional com a cercador, que no està pas dissenyada per a la cerca d'informació; és a dir, substitueixen Google per ChatGPT, perquè entenen que és el mateix. Si reflexionem sobre els motius, el benefici principal que obtenen substituint Google per aquesta eina està relacionat amb el comentari anterior: no necessiten refinar la cerca per obtenir un resultat que els sembla vàlid, perquè no han de fer cap selecció entre diversos resultats. És a dir, la font d'informació ja no és la que els proporciona Google, sinó que és la resposta única que facilita ChatGPT.

Un dels informants apunta també una font alternativa, en funció de la tipologia d'informació que els demanin:

_00:02:20_P2: També si és sobre alguna cosa actual, o sigui, sobre un fet actual, buscar notícies a *La Vanguardia*, potser.

És a dir, estableix la relació entre la tipologia de font documental (publicació periòdica digital) amb la tipologia d'informació requerida, utilitzant el criteri cronològic i el grau d'actualització de la informació.

D'entrada, per fer treballs que impliquen cerca d'informació no mencionen YouTube; en canvi, sí que és esmentant com a font d'informació general pel que fa a continguts relacionats amb l'aprenentatge, tant formal com informal:

_00:19:51_MOD: Val. Mireu vídeos de YouTube per treure informació per fer els treballs?

_00:19:56_P9: Por lo general, no.

_00:19:58_P2: Si veig que no trobo la informació a Google, sí, però molt poques vegades.

_00:20:03_MOD: I per a tutorials de coses, ho feu servir per a tutorials, «com fer això amb aquest programa» o tal... Sempre hi ha algun tutorial...

_00:20:11_P8: O la Susiprofe.

_00:20:13_MOD: Susiprofe, què és això?

_00:20:15_P8: És una senyora que t'explica les mates millor que els professors.

_00:20:17_P9: Sí.

_00:20:18_P2: Molt millor que els professors, t'ho juro. Vaig estar tres mesos amb un professor de l'institut intentant entendre una cosa que en vint minuts ho entens amb la Susiprofe.

_00:20:28_MOD: Amb la Susiprofe, m'apunto la Susiprofe aquesta, que no la coneixia.

_00:20:30_P9: Es la mejor.

_00:20:31_P2: O sigui, explica molt millor.

El mateix succeeix amb la xarxa social TikTok, no és mencionada en aquest moment, tot i que s'esmenta més tard, quan es parla de la fiabilitat de les fonts d'informació:

_00:07:35_P1: O si la font és un lloc web molt estrany o TikTok no confiable, que gairebé no té res més.

Quan se'ls pregunta per les fonts d'informació proporcionades pel docent, dins del que es denomina cerca guiada o pautaada, les respostes són molt desiguals. Aquesta variabilitat fa sospitar que depèn de la pràctica de cada docent, evidenciant una manca de sistematització en aquest sentit:

_00:02:29_MOD: D'acord. Molt bé. Voleu dir alguna cosa més? Bàsicament, aleshores, feu servir Google, ChatGPT i Wikipedia, oi? Els professors us donen alguna pàgina, «busqueu aquí»...

_00:02:43_P4: No.

_00:02:43_P5: Eh, no.

_00:02:44_P7: De tant en tant.

_00:02:44_P2: Sí.

_00:02:45_P1: De vegades.

_00:02:46_P9: Pero, por lo general, tampoco.

_00:02:46_P7: Algun.

_00:02:46_P1: Algun.

La majoria dels participants refereixen haver experimentat dificultats en l'obtenció de la informació en la fase de cerca:

_00:03:11_MOD: Us heu trobat alguna vegada que us ha costat trobar la informació que necessiteu a internet, d'allò que començo a buscar-ho i no ho trobo?

_00:03:19_P1_P2_P5_P6_P8: Sí.

Les principals dificultats en la cerca augmenten en funció de l'especificitat de la informació requerida; n'indiquen causes diverses: esmenten el silenci documental, els resultats no rellevants, els resultats no pertinents, la dificultat de comprensió de la informació i la llengua.

_00:03:29_P6: Perquè potser és una cosa tan concreta que no n'hi ha, i si n'hi ha doncs n'hi ha molt poca cosa i no l'entens i no és el que t'interessa.

_00:03:36_P2: O perquè potser tu busques *algo* i et donen informació sobre moltes coses i no mencionen ni el tema o t'ho expliquen súper, amb un text superllarg per després dir-te una *xorrada*, saps, i no ho acabes entenent.

_00:03:53_P8: Perquè diuen informació general, que és... de tot, més que...

_00:03:58_P7: I que potser tu busques una informació específica i hum..., no et surt just el que busques, sinó altres coses relacionades, però que no és el que t'interessa.

_00:04:11_P9: Sí, eh, pues eso, que a lo mejor es muy específico y pues no encuentras algo, o algo relacionado, pero no es lo que estás buscando.

_00:04:24_P1: Que també de vegades passa que no hi ha molta informació en català, és en altres idiomes.

Un dels informants també denota consciència de la possibilitat de biaix o informació incompleta en els mitjans de comunicació:

_00:21:54_MOD: D'acord. Què és el que més us costa quan busqueu informació?

_00:22:01_P2: Les notícies.

_00:22:03_MOD: Per què?

_00:22:05_P2: Perquè si tu has de buscar una notícia per català o castellà, o qualsevol assignatura, jo acostumo a buscar a dos webs, per exemple, per trobar els màxims detalls possibles, i potser en una web et diu que mor un senyor en un cotxe perquè s'ha estampat ell i en l'altre diu que és accidentalment perquè un altre hi ha xocat.

_00:22:26_MOD: Aaah...

_00:22:27_P2: O sigui, no sé ja de quina refiar-me.

Pel que fa a les figures de referència quan sorgeixen dificultats en la cerca, els companys són esmentats en primer lloc, per davant de professorat, tot i que el context espacial en el moment en què sorgeix el dubte és important:

_00:04:39_MOD: Quan no trobeu la informació que necessiteu, pel que sigui, a qui li pregunteu abans: professors, família, companys...

_00:04:54_P9: Pues por lo general a compañeros y, si no sabemos, a profesores.

_00:05:00_P6: O depenent d'on estàs, si estàs a classe doncs sí, a companys i professors, i si estàs a casa doncs als pares, no?

_00:05:09_P2: Jo acostumo a escriure-ho pel grup de classe [WhatsApp] i qui respongui...

_00:05:14_P8: O si tens un familiar que està especialitzat en algun tema que hagi de buscar informació, doncs també.

Es torna a esmentar ChatGPT, en aquest cas no com a recurs inicial, sinó quan una primera cerca a Google no obté resultats pertinents:

_00:05:19_P7: ChatGPT també va molt bé...

_00:05:21_P8: Sí

No es fa menció ni de la biblioteca escolar ni de fonts físiques i, quan els llibres són citats per una persona, es refereix a col·lecció personal, no pas al fons de la biblioteca escolar. Per tant, s'extreu que cap dels informants considera la biblioteca escolar com a font de recursos a l'hora de cercar informació a partir de necessitats generades pel currículum educatiu. Per altra banda, neguen haver rebut educació formal sobre la cerca d'informació:

_00:06:20_MOD: Molt bé. A part dels professors, família i companys, mireu algun lloc més? Pregunteu a algun lloc més quan no ho trobeu?

_00:06:30_P2: Si tinc un llibre especialitzat a casa, l'agafo, però normalment no.

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

_00:06:34_MOD: D'acord.

_00:06:36_MOD: A la biblioteca escolar? [riures]. D'acord. Algú us ha ensenyat a buscar informació? Per exemple, això de les paraules clau que comentàveu, us han ensenyat això?

_00:06:50_P9: No

_00:06:50_P6: No

[negacions amb el cap o silenci de tots els informants]

En síntesi, les principals formes d'accés corresponen a diferents sistemes d'informació (ja que no es poden definir com a fonts d'informació, exceptuant la Wikipedia), cosa que denota una preferència pel contingut ja elaborat o en format audiovisual. En el cas d'aquest últim format, amb YouTube i TikTok com a exemples, es pot deduir que el format vídeo no és percebut com a informació, i per això no ha estat mencionat quan se'ls ha preguntat per fonts d'informació; és a dir, el seu concepte d'informació es limita al format textual.

Sobre ChatGPT, existeix un desconeixement de què és exactament i com funciona. És percebut exactament com Google, un motor de cerca, sense ser conscients del fet que, en la data en la qual es va fer el grup focal ni tan sols estava connectat a internet i només s'alimentava de dades existents al web amb un mínim de tres anys d'antiguitat. No només això, sinó que atribueixen a la IA unes funcions de filtre que no fa, assumint que la informació més repetida a internet és vertadera. Ara bé, sí que coneixen algunes de les funcionalitats en les quals destaca, com resumir informació (recordem que és una IA conversacional, la qual cosa fa que el discurs resultant sembli coherent, almenys des del punt de vista formal):

_00:22:41_MOD: Molt bé. De ChatGPT, sabeu si està connectat a internet o no?

_00:22:46_P2: Sí, bé, pel que he entès, agafa tota la informació d'internet possible i busca les que més hi ha, o sigui, si... per saber si és vertader o fals. Compara totes les webs i agafa la que més es repeteix, i després t'ho diu. O sigui, tota la informació és la que més es repeteix de la que diu. I amb tots els detalls.

_00:23:14_MOD: D'acord.

_00:23:15_P9: Sí.

_00:23:16_MOD: Què més en sabeu, de ChatGPT? Sabeu com funciona o...?

_00:23:22_P9: Bueno... con inteligencia artificial...

_00:23:24_P2: És com un buscador, bàsicament.

_00:23:26_P7: Sí, però els profes normalment es pensen que et fan els treballs, i no t'ho poden fer, però també t'expliquen [les aplicacions d'intel·ligència artificial] moltes coses.

_00:23:32_P8: Crec que era que, si tu l'hi demanes, per exemple, una redacció o així, i després l'hi tornes a demanar, no et fa la mateixa mai, o *algo* així...

_00:23:39_P2: No. Mai et fa la mateixa, mai et diu el mateix. A menys que busquis una informació concreta.

_00:25:23_P2: Però és que realment no és... o sigui jo crec que no haurien de [inintel·ligible] per utilitzar el ChatGPT, per utilitzar-lo de forma incorrecta, però és un buscador com Google. Realment, pots fer la pregunta «què és un àtom» i respondre-la, perquè tu se la pots fer a Google i trobar la mateixa informació. ChatGPT te la diu de veritat i, pel que m'han dit, és de veritat i et diu la... com la definició més científica, no?

_00:25:55_P9: Te facilita más cosas...

L'ús de ChatGPT està força estès, tot i que varia en funció de la classe. Podem intuir que en la generalització del seu ús té un paper important la recomanació entre iguals, de forma que quan comença a ser emprat per alguns alumnes a l'aula és fàcil que en proliferi l'ús, i més encara quan els aspectes relacionats amb la qualitat i la fiabilitat de la resposta obtinguda no sembla gaire rellevant per a alguns alumnes:

_00:23:48_MOD: Quin percentatge, per exemple a la vostra classe, que sou de classes diferents, diríeu que fa servir ChatGPT?

_00:23:57_P6: Trenta.

_00:23:58_P7: Cinquanta.

_00:23:59_P8: Cent.

_00:24:00_MOD: Trenta, cinquanta, cent... A veure...

_00:24:02_P7: Bé, no, quaranta per cent.

_00:24:15_P2: Bé, és que a la meua classe tampoc és gaire famós; ells el que fan és buscar informació i el que troben ho posen a la presentació sense... Saps? I després ho llegeixen. Llavors tampoc utilitzem gaire el ChatGPT, perquè tampoc... Els és igual si la informació és de veritat o de mentida, saps. Amb tenir informació...

_00:25:05_P9: No sé, pero yo con el ChatGPT en una redacción de catalán saqué un 9,5...

_00:25:10_P6: Tramposo y cabrón [riures].

_00:25:12_MOD: I...

_00:25:13_P9: Tan solo eso. Está la mar de bien.

_00:25:15_MOD: I els professors us han enxampat alguna vegada?

_00:25:17_P9: A mí no, pero la [nom de professora] sí que se ha enterado y suspendió a varias personas.

Sobre el portal web de referència per a l'alumnat amb recursos educatius del Departament d'Educació, Edu365 (que inclou recursos per a primària i secundària), tots el coneixen de l'etapa d'educació primària, però no el perceben com a útil a secundària, ja que l'associen a jocs, que probablement és l'ús que li han donat a la primària —especialment jocs didàctics:

_00:32:07_MOD: I coneixeu un web que es diu Edu365?

[Afirmació general]

_00:32:09_P9: Mítica.

_00:32:10_MOD: Aquesta us la diuen els professors, no?

[Negació general]

_00:32:14_MOD: No?

_00:32:15_P2: A mi m'ho deien per jugar a jocs a primària.

_00:32:18_P8: Sí, a mi també.

_00:32:21_P2: A no sé què de la motxilla o *algo* així.

_00:32:23_P8: Eso, eso.

_00:32:25_MOD: Però allà també hi ha recursos d'informació.

_00:32:27_P2: Jo això no ho sabia, pensava que era per jugar a jocs.

_00:32:29_P8: Jo pensava que eren jocs, no per aprendre res.

[Riures]

Tractament de la informació

Els criteris d'avaluació que comenten són escassos i responen a l'adequació en funció de la necessitat d'informació (és a dir, si el contingut existeix o no, i no pas a la qualitat del contingut) i a la intuïció personal:

_00:07:11_MOD: Quan feu la cerca al Google, què us fa triar un resultat o descartar-lo, dir «ui, això no té bona pinta» o... En què us fixeu?

_00:07:24_P7: Si tu ja vas amb una idea del que creus que trobaràs, doncs el que més s'adapti a aquella idea.

_00:07:32_P9: Exactamente.

_00:07:33_MOD: Us fixeu en alguna cosa més?

_00:07:35_P1: O si la font és un lloc web molt estrany o TikTok no fiable, que gairebé no té res més.

Tanmateix, és interessant veure com alguns identifiquen una font com a no fiable si aquesta inclou anuncis o altres continguts que perceben com a falsos, i com a fiable si sembla especialitzada o és coneguda:

_00:07:44_MOD: I en què et fixes per saber si és fiable?

_00:07:46_P1: Eh, doncs si sol tenir articles sobre aquestes àrees, o si és conegut en general.

_00:07:58_P7: Si te pone Madrid está a cuatro kilómetros, es virus... [broma]

_00:08:13_P2: I els anuncis, sobretot.

L'autoria, que sol ser un dels criteris habituals a l'hora d'avaluar informació, no sembla que adquireixi gaire importància més enllà de si és una font genèrica, especialitzada o coneguda:

_00:08:19_MOD: Molt bé. Us fixeu per exemple en qui és l'autor? Si és una entitat o...

_00:08:24_P8_P6: No.

_00:08:25_P9: Por lo general, no.

_00:08:26_P2: Depèn, si estic buscant informació sobre aquella web, doncs sí, però si no ...no.

En canvi, sí que comparen resultats de les cerques quan aquesta té una resposta molt concreta, o bé en altres fonts documentals o bé amb els resultats obtinguts per companys, especialment quan els sembla una font no fiable:

_00:08:31_MOD: Molt bé. Quan busqueu una informació concreta, que té una resposta concreta, feu una comparació de resultats, per exemple, o busqueu en algun altre lloc per contrastar si allò que us han dit està bé o no, si és correcte o no, o...?

_00:08:53_P8: De vegades.

_00:08:54_P9: Yo, algunas veces.

_00:08:56_P2: Si no confio gaire, sí.

_00:08:57_P1: Normalment, sí.

_00:08:58_P9: O lo comparo con trabajos de otros compañeros, o no sé...

En relació amb el tractament de la informació, també mencionen com a feixuga la tasca d'anàlisi i síntesi (esmenten els resums), i citen llocs web especialitzats i ChatGPT com a eines per fer-ho, cosa que també fa replantejar les tasques que se'ls demanen en el treball de síntesi i en treballs similars. A més, comenten que el professorat no disposa d'eines per poder detectar si el text resultant ha estat obtingut amb eines externes o la tasca l'ha elaborat l'alumnat:

_00:22:31_P7: Resumir és el pitjor.

_00:22:33_MOD: Resumir [riure].

_00:22:35_P2: Hi ha webs que t'ho fan.

_00:22:38_P8: ChatGPT.

Pel que fa als hàbits que inclouen cerca i avaluació de la informació en funció de si són treballs individuals o en grup, s'adverteixen diferències, potser condicionades al fet indiscutible que les cerques d'informació no les duen a terme en grup i, realment, esdevenen cerques individuals repartides entre els integrants del grup (i això hauria de fer replantejar el sentit de l'alfabetització en informació dels treballs grupals). Ara bé, hi ha informants que tenen uns hàbits més acurats si són individuals i hi ha informants que fan el contrari, per la qual cosa no es pot concloure que els hàbits siguin més o menys rigorosos en funció de si es treballa de forma individual o en grup:

_00:09:04_MOD: Perfecte. Canvia com busqueu informació si és un treball en grup o és individual?

00:09:06: Sí [diverses afirmacions].

_00:09:11_MOD: En què canvia?

_00:09:13_P6: Que potser individual busques una mica tot i en grup busques només una part i t'ho reparteixes.

_00:09:24_P2: I que individual cada detall me l'apunto i me'l guardo, i en grup no perquè això ho fa una altra persona, saps?

_00:12:00_P2: Jo intento sempre, inclús fer-ho millor perquè si després et comparen amb els altres companys, que sigui cap a bé, no cap a malament.

En aquest sentit, tenint en compte la importància de les relacions personals en aquesta franja d'edat, es volia esbrinar la seva reacció quan detecten errors en cerques de companys en treballs de grup. Hi ha reaccions diverses: per una banda, hi ha qui intenta resoldre l'error aliè advertint el company o fins i tot repetint la cerca pel seu compte i, per l'altra, hi ha qui no vol assumir més feina de la que té assignada i confia en el criteri del docent, que també qualifica el treball de forma individual:

_00:09:34_MOD: I si vosaltres, per exemple, imagineu-vos ara, eh, és un treball en grup i cadascú fa una part, i vosaltres us fixeu que el que ha buscat un altre company, vosaltres penseu que no està bé, teniu aquella intuïció o ho sabeu. Li ho dieu i ho busqueu vosaltres o és com, bé, és la seva part, o us fa cosa? No sé...

_00:09:57_P5: Primer ho comprovo, perquè al final si ho penses, primer comprovo si és veritat el que penso i ja si després li ho dic.

_00:10:05_P2: Jo acostumo a dir-li que està malament i ja, fer jo aquella part perquè sé de què va, però al final si portes tres treballs que t'adones que la mateixa persona l'està cagant tota l'estona, que l'únic que vol és treure-s'ho de sobre, com ja és com la seva part que es preocupi aquesta persona i si ho fa malament, ho fa malament... Ja no et pots preocupar tota l'estona de la teva part i de la d'aquella persona.

_00:10:35_P8: Jo el que faig és dir-li que si està segur que està malament, que aquesta informació és veritat, perquè no sé... Si sé que no, perquè ho he sentit en algun altre lloc o *algo*, que ho torni a buscar, que s'ho repassi, que ho comprovi un altre cop i ja està.

_00:10:52_P6: Yo lo entrego y le echamos la culpa porque salga mal [riures].

_00:10:56_MOD: Però la nota final us la posen a tots, no?

_00:10:58_P6: No, le echamos la culpa a él y ya está.

_00:11:01_P2: Clar, però al final et posen a tots la nota, però normalment tu acostumes a presentar el que tu has escrit. Si tu controles del tema i saben, i el professor s'adona que ho saps explicar perquè has investigat i has trobat informació i tal, s'adonarà que tu has fet un bon treball. Si l'altra persona només llegeix les dues línies perquè no té ni idea del que està parlant i a sobre la informació està malament, s'adonarà de primeres que aquesta persona no ha treballat.

_00:11:30_MOD: Ja...

_00:11:31_P9: Exactamente.

Comunicació de la informació

Pel que fa a la comunicació de la informació i els aspectes ètics relacionats, s'observen greus deficiències i un grau de desconeixement elevat. Davant la qüestió de citar les fonts d'informació emprades de forma voluntària, la resposta és unànime: no se citen, a menys que que el docent ho demani específicament (aspecte variable en funció de cada docent i de la tipologia de treball); al treball de síntesi s'indica que «cal especificar la bibliografia, si escau».

00:12:29: No [tots els participants].

_00:12:31_P9: Solo para [inintel·ligible].

_00:12:33_P6: Sí, exacte, si ho demanen sí. Si no, no.

*La biblioteca escolar a l'educació secundària: un entorn d'aprenentatge
per millorar la competència mediàtica i informacional*

_00:12:46_P2: Jo, depèn, perquè si potser t'ho demana [professor/a], però potser tu has buscat en tres webs, per què?, i has fet com la mitjana d'aquelles webs, perquè si per exemple, has posat dades diferents, però totes tenen *algo* en comú, doncs jo poso la que tenen en comú, i llavors ho he buscat a les tres webs per certificar-ho. Doncs mai ho poso perquè no és una web només.

Tampoc perceben que sigui rellevant citar les fonts, ni que el professorat li doni importància, fins al punt d'inventar-la si és necessari. És a dir, es demana com a molt una bibliografia al final del treball, però com que no es demana citar al cos del treball (ni tan sols al treball de recerca de batxillerat), el docent no té forma de comprovar si les fonts citades a la bibliografia es corresponen realment amb la que han emprat per als continguts:

_00:13:05_MOD: El treball de síntesi, me'l vaig estar mirant i sí que hi ha un apartat que es demana, que és bibliografia, que en principi és on s'hauria de posar d'on heu tret la informació. Això ho feu o...?

_00:13:30_P9: Bueno, más o menos... Ponemos así algunas cosas de las que hemos sacado información, pero no todo.

_00:13:37_P2: Clar. A vegades t'ho inventes per passar endavant, perquè mai m'hi fixo...

_00:13:37_P6: Potser són coses que tu saps i no... no ho has tret d'allà.

_00:13:43_MOD: D'acord. O sigui, sí que us la demanen, però si no la fas no passa res o sí, o...? Què en penseu?

_00:13:54_P6: T'abaixa nota, però si no ho tens...

_00:13:57_P9: Pero tampoco le dan tanta importancia.

_00:13:59_P6: Sí, exacte.

_00:13:59_P2: Sí, què posaràs...? [interrupció P6]

_00:14:00_P6: L'important és que estigui...

_00:14:01_P2: [segueix] ... «ho he tret del meu cervell», perquè ja ho sabia.

_00:14:03_P6: [segueix] ... L'important és que estigui bé la informació al final. No demanen d'on la treus, sinó que estigui bé, que sigui encertada, sí.

Reiteren que el professorat no demana la citació de fonts i, per tant, no veuen cap sentit a fer-la:

_00:14:13_MOD: D'acord. El fet que us demanin bibliografia obligatòria o no, depèn del professor o depèn del treball, o...? Si veieu que hi ha profes que us ho demanen més, o alguns no, o...?

_00:14:34_P9: Es que ninguno nos lo pide, la verdad.

_00:14:43_MOD: Alguna vegada heu fet allò de «a la bibliografia posaré quatre webs», però que en realitat no les heu fet servir?

00:14:50: [Assentiment de 5 informants]

_00:14:52_P2: Òbviament, per sortir del pas.

De la mateixa forma que alguns dels docents entrevistats, sovint només perceben com a necessari citar la font quan la informació és literal o exacta, i no pas quan la informació és aliena. Atès que, segons indiquen (com també han comentat docents a les entrevistes), el que es valora és que, a l'hora del tractament i de la comunicació d'informació, la transformin, sintetitzant, resumint, canviant de format, etc.; se centren en això, però sense percebre que de totes formes cal citar la informació aliena:

_00:12:35_P1: De vegades, si és com... sobretot si és com... dades, eh, estadístiques o coses així indico la font.

_00:14:54_MOD: [Inintel·ligible]. Molt bé. Considereu que la informació que no és literal, que no és un *copy-paste*, l'hauríeu de posar a la bibliografia o no? O penseu que hi ha alguna diferència si ho heu posat amb les vostres paraules o si no?

_00:15:12_P6: Jo crec que ho has de posar igualment, perquè al final és d'on treus la idea general. O sigui, perquè també els professors el que et demanen és que no diguis literalment el què, o el que posa a la presentació o a internet, sinó que ho expliquis amb les teves paraules. Llavors, jo crec que sí que ho hauries de posar, perquè al final és d'on treus la informació.

_00:15:31_P8: Bé, i que si ho fas, vol dir que ho has entès.

_00:15:34_P2: Clar. El que demanen és que ho entenguis, no que copiïs la informació per [inintel·ligible].

La citació de les imatges emprades (peu de foto) els resulta totalment desconeguda, de fet no només per a l'alumnat. A l'enunciat del treball de síntesi, elaborat pels docents, no se cita cap de les imatges utilitzades i, per tant, no ofereixen cap model de bones pràctiques a seguir. I un cop més perceben que tota la informació que ofereix la xarxa en accés obert no cal citar-ho:

_00:16:19_MOD: Alguna vegada poseu a sota de la imatge d'on l'heu tret?

00:16:23: [Negació general de tots els informants]

_00:16:25_P2: Google, ara hi ha un cercador a Drive que pots cercar qualsevol imatge de Google [Google Images].

Pel que fa a les conseqüències a causa de l'ús d'informació errònia, responsabilitzen el docent; no conceben que la tasca d'avaluació està inclosa en les habilitats de cerca, tractament i comunicació de la informació que se suposa que han de treballar de forma autònoma (segons indiquen els docents entrevistats):

_00:15:43_MOD: I si el lloc d'on ho heu tret [la informació] està malament? Us ha passat alguna vegada? Que hàgiu buscat alguna cosa i un professor us hagi dit «això no està bé»?

_00:16:01_P8: Que ens ha sortit això a internet i ja està.

_00:16:04_P2: Clar, que si realment internet és on ho hem de buscar i trobem aquesta informació, per què no hauria de ser certa?

Esmenten programari divers per elaborar els treballs i presentacions, sense que el docent n'especifiqui cap en concret; tot el programari és propietari, no en citen cap de codi obert o lliure.

_00:16:42_P6: PowerPoint.

_00:16:43_P2: Google Drive.

_00:16:45_P8/P5: Canva.

_00:16:47_MOD: Canva.

_00:16:48_P2: I a vegades Genially, a primer [d'ESO] utilitzàvem bastant Genially.

Ara bé, pel que fa als aspectes relacionats amb la seguretat de les seves dades personals sí que indiquen que els docents els expliquen que cal registrar-se amb el correu que facilita el centre educatiu, en el qual el nom i el cognom de l'alumnat no apareix i se substitueix per un codi alfanumèric:

_00:17:17_P6: Sí, el correu de l'institut; ens van dir que per registrar-nos a coses que faríem servir a classe podíem utilitzar el nostre correu.

Atorguen importància a la correcció formal, atès que els docents ho fan. Tot i això, en general no solen emprar correctors externs i tots mencionen el corrector del processador de text utilitzat (que és el Google Docs en la majoria dels casos, no només quan són treballs en grup; empen programari en línia de forma generalitzada). No són conscients que aquest tipus de correctors integrats solen detectar errors ortogràfics, però no pas els relacionats amb la gramàtica, com la semàntica o la sintaxi:

_00:18:16_P7: Quan està en vermell la paraula...

_00:18:19_P9: Si está en rojo, pues me voy ahí a corregir.

_00:18:21_MOD: Però «en rojo», vols dir en el programa del... [processador de text]

_00:18:26_P9: Sí. A veces sí que utilizo alguna web para corregir alguna falta de ortografía.

_00:18:35_P1: Doncs només utilitzo aquest que ja ve amb el programa [processador de text]. Si no estic segura de si m'ho ha corregit bé, busco específicament la paraula.

_00:18:42_P2: Jo bàsicament, o sigui, tot el que vulgui posar per molt que no sigui a un document, i és en una presentació, primer ho poso en el document perquè em corregeixi les faltes i després ho poso a la presentació.

Altres eines relacionades amb el llenguatge i la comunicació de la informació, com els diccionaris en línia, no són emprats, de fet, només són percebuts com a traductors:

_00:18:59_MOD: Feu servir alguna vegada diccionaris en línia, de sinònims, per exemple, per allò que dius de «posar-ho amb les teves paraules».

_00:19:05_P6: Depèn. Per exemple, també a vegades si potser no és el que busques, una paraula concreta que no saps com s'escriu, com es diu, per exemple la presentació és en català i tu només la saps en castellà, doncs la busques.

_00:19:24_P6: O també depèn, per exemple, de l'assignatura, perquè si estàs fent, per exemple, Anglès, jo què sé, o jo que faig Alemany, potser sí que busco en un diccionari perquè em serveix més la paraula concreta que...

_00:19:38_P2: Jo, per exemple, només utilitzo els diccionaris o bé perquè a Català hem de fer una rima, o a Alemany i Anglès, que l'utilitzo per traduir qualsevol cosa.

Percepció de la biblioteca escolar

Com és d'esperar, no perceben la biblioteca escolar com a recurs i centre d'informació, es limiten a associar biblioteca i lectura de ficció, d'acord amb la visió tradicional de la biblioteca:

_00:20:40_MOD: Penseu que des de la biblioteca escolar us podríem ajudar a aprendre coses sobre aquest tema? Com buscar millor, o com trobar coses útils a internet, o...

_00:20:51_P9: Podria ser possible, pero...

_00:20:53_P8: Segurament. Però és que jo la biblioteca la tinc com per llegir o anar a buscar llibres de préstec, no ho havia pensat mai.

Ara bé, mencionen causes que van més enllà d'aquesta percepció, com la comoditat davant del fet que el treball el fan amb ordinador o la dificultat per sortir de l'aula i no tenir estones lectives assignades a la biblioteca:

_00:21:00_P2: A més fa pal, si tens davant l'ordinador, per què has de baixar a la biblioteca?

_00:21:06_P6: No arribar tard a classe...

_00:21:09_P2: A més, els profes són estrictes amb el fet que, moltes vegades estem fent lectura o *algo* així, necessitem un llibre o qualsevol cosa i dius «puc baixar a la biblioteca per un llibre, i et diuen «no, estàs a classe i no pots baixar».

Cal mencionar que l'alumnat de tercer d'ESO, a diferència del de primer i segon d'ESO o batxillerat, no havia rebut aquest curs de formació sobre els recursos d'informació disponibles a la col·lecció digital de la biblioteca. Davant de la possibilitat de ser formats per la biblioteca en qüestions relacionades amb la cerca, el tractament i la comunicació de la informació, s'adverteix, més que reticència, sorpresa, però també sembla que la bibliotecària és percebuda com a persona fiable en aquestes qüestions:

_00:21:25_MOD: Si jo, per exemple, anés a fer-vos una xerrada sobre aquests temes de com buscar millor o llocs on es pot trobar informació, o... què penseu que necessitaríeu, vosaltres?

_00:21:38_P9: Eh...[Lapse de silenci, diversos segons]

_00:21:43_P8: Ens en refiaríem, suposo.

_00:21:46_MOD: Us en refiaríeu? Gràcies [riures].

_00:21:48_P1: Sí, jo crec que sí, que en tot això de contrastar informació i tot...

4.2.3.2. Grup focal: síntesi

Pel que fa a la cerca d'informació, els informants empen, en ordre de menció, les eines següents:

- Viquipèdia (font d'informació secundària)
- Google (motor de cerca)
- ChatGPT (intel·ligència artificial)
- TikTok (xarxa social de vídeos)
- YouTube (repositori de vídeos)

La forma de seleccionar el recurs no respon a criteris qualitius del contingut, sinó més aviat al seu posicionament en el cas de Google (en fonts com ChatGPT i Viquipèdia, no existeix la selecció a partir de diverses fonts). Indiquen no rebre fonts d'informació seleccionades ni formació en cerca per part dels seus professors; fan sempre cerca autònoma (com corroboren els docents a les entrevistes), tot i que indiquen tenir dificultats a l'hora d'obtenir la informació necessària. No empen repositoris de recursos educatius del Departament d'Educació, com Edu365, la seva percepció d'aquest tipus de fonts és que són per a un ús lúdic i no informatiu o d'aprenentatge. Les dificultats principals que esmenten a l'hora de cercar informació són les següents:

- Silenci documental
- Resultats no rellevants
- Resultats no pertinents
- Grau de complexitat elevat (adreçada a adults o especialistes)

- Llengua

Quan es troben amb aquestes dificultats, solen recórrer, en ordre de menció (tot i que també depèn del context en què es trobin):

- Companys
- Professors
- Família

Poques vegades contrasten la informació obtinguda, tot i que alguns són conscients (especialment en la informació obtinguda dels mitjans de comunicació) dels biaixos que pot presentar; aquesta percepció de manca de neutralitat en els mitjans pot provocar una manca de confiança. El contrast el fan comprovant el resultat en una altra font (no pas refinant la cerca o canviant d'estratègia) o, davant de la mateixa pregunta, comparant els resultats amb companys.

L'eina més esmentada és ChatGPT (en 17 ocasions, per davant de les 13 de Google) en diversos moments del grup focal. Com que el guió va seguir les fases del procés documental en ordre, vol dir que aquesta eina és utilitzada en les tres fases: cerca, tractament i comunicació de la informació. Tenint en compte que el grup focal es va dur a terme quan encara feia pocs mesos que s'havia posat a l'abast del gran públic, es pot suposar que actualment, mesos després i amb algoritmes millorats, el seu ús s'haurà estès encara més entre l'alumnat, de la mateixa forma que ho ha fet en la població general. Sembla, doncs, que l'ús de ChatGPT entre l'alumnat pot acabar desbancant aviat el motor de cerca Google per una qüestió de comoditat. Tenint en compte la importància que donen els docents a la còpia literal (amb la penalització en la qualificació de l'exercici), amb la IA s'estalvien haver de tractar la informació obtinguda a la cerca, ja que l'eina fa directament el procés de tractament i comunicació de la informació. Encara més, poden obtenir com a producte diferents resums a partir de la mateixa informació, la qual cosa dificulta molt la detecció de la còpia per part del professorat. L'únic que cal que faci l'usuari de l'eina, en els passos inicials de la cerca, és donar una instrucció inicial, el *prompt*, que de vegades cal refinar per obtenir una resposta més precisa. En resum, la cerca, el tractament i la comunicació (escrita) de la informació passen a efectuar-se en un sol pas i no en diversos.

Taula 4. Freqüència de paraules al grup focal.

Palabra	Largo	Conteo ▼	%	Transcripció Focus ¹	%
informació	10	56	2,48	56	2,48
fer	3	18	0,80	18	0,80
buscar	6	17	0,75	17	0,75
gpt	3	17	0,75	17	0,75
google	6	13	0,57	13	0,57
servir	6	11	0,49	11	0,49
vegades	7	11	0,49	11	0,49
interne	7	10	0,44	10	0,44
web	3	10	0,44	10	0,44
webs	4	10	0,44	10	0,44

Font: elaboració pròpia (Atlas.ti)

Pel que fa al tractament de la informació, els criteris de selecció i avaluació que apliquen, responen a l'existència de la informació que es necessita segons l'aspecte temàtic en els resultats (és a dir, si el contingut existeix o no, i no importa tant la qualitat) i a la intuïció personal, preveient aspectes com el grau d'especialització o el renom del recurs (identificats com a fiable) i la presència d'anuncis (identificada com a no fiable); ara bé, no tenen en compte l'autoria més enllà d'aquests paràmetres. Davant del dubte quan la font no els sembla fiable, només contrasten la informació quan la resposta és única, i es fa entre iguals. Una de les tasques presents en el tractament de la informació, la síntesi, sol ser evitada i externalitzada mitjançant aplicacions d'IA o similars, ja que els resulta feixuga. Les diferències en funció del nombre de persones que fan un treball són difícils d'establir, perquè alguns indiquen ser més curiosos en els treballs en grup i altres ho són en els treballs individuals. Es pot afirmar, però, que els treballs en grup solen convertir-se en un conjunt de tasques d'AMI repartides entre individus, ja que l'alumnat confia que la seva qualificació serà individual davant de la presentació del treball, que han de fer de forma oral.

Quant a la comunicació de la informació, no perceben que sigui rellevant citar les fonts, ni que el professorat doni importància a fer-ho (fins al punt d'inventar-les, si escau); com que no se'ls demana ni qualifica (tot i que al treball de síntesi apareix especificada com a obligatòria), no veuen necessari fer-la. De la mateixa forma que alguns dels docents entrevistats, sovint només perceben com a necessari citar la font quan la informació és literal o exacta, no pas quan la informació és aliena; sembla que quan la font és digital, encara hi ha menys consciència en aquest sentit. No perceben com a responsabilitat pròpia els resultats erronis dels processos de cerca, tractament i comunicació de la informació, ja que donen per fet que la informació a internet és certa i, si no ho és, ells no tenen manera de saber-ho; en certa forma, perceben que és responsabilitat del docent, que és qui els ha fet cercar a internet. Pel que fa al programari utilitzat, només coneixen aquell que s'empra a les aules de forma habitual, generalment en línia i associat a l'empresa Google. Les nocions bàsiques de seguretat personal són indicades pels docents (per exemple, la recomanació d'utilitzar el correu electrònic del centre als registres d'aplicacions). Generalment, no apliquen eines de correcció més enllà de les eines de correcció incloses en el processador de text en línia (Google Docs).

En relació amb la percepció de la biblioteca escolar, no la perceben com a recurs i centre d'informació, associen biblioteca i lectura de ficció, d'acord amb la visió tradicional de la biblioteca. A banda de la percepció, esmenten altres causes, com la comoditat, davant del fet que el treball el redacten amb ordinador (les respostes de les cerques es poden copiar i enganxar al mateix dispositiu) o la dificultat per sortir de l'aula, pel fet que no tenen estones lectives assignades a la biblioteca. Tot i no pensar en la biblioteca com a agent formatiu, sí que es percep que el personal de la biblioteca és fiable en aquelles qüestions relacionades amb la informació.

4.2.4 Anàlisi dels treballs de síntesi

A continuació, s'analitzen els treballs de síntesi per tal de reforçar la informació obtinguda de les entrevistes al professorat i el grup focal d'alumnes de l'Institut Menéndez y Pelayo, i contrastar si hi ha diferències importants entre les seves aportacions i els aspectes observables relacionats amb la cerca d'informació, com les fonts emprades, la comunicació de la informació o la presència de bibliografia.

En primer lloc, s'analitza el dossier de treball, els enunciats que es va proporcionar a l'alumnat a 4t d'ESO el curs 2022-2023 per orientar el seu treball. I a continuació, com s'explica a la metodologia, s'analitzen 15 treballs que van ser tutoritzats per diferents docents i van ser fets per grups formats per grups de tres a sis alumnes i per un total de 66 a 69 alumnes; un dels treballs no presenta cap nom a la coberta, però s'han pogut identificar 63 alumnes (26 nois i 37 noies).

4.2.4.1 Dossier de treball

Segons indica el Departament d'Educació en els articles 9 i 10 del Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, el treball de síntesi consisteix en «un conjunt d'activitats d'ensenyament i aprenentatge que impliquen un treball interdisciplinari que afavoreix la integració de coneixements i del treball en equip, tant per part de l'alumnat com del professorat». Es fa a primer, segon i tercer d'ESO; a quart d'ESO es fa un treball diferent, el projecte de recerca, en el qual el tema és escollit pels mateixos alumnes i té un component de recerca més ampli. Es pot considerar com un exercici previ al treball de recerca que fan al batxillerat.

Els treballs de síntesi i el projecte de recerca es duen a terme a Catalunya, però no són obligatoris en altres comunitats autònomes (com el treball de recerca al batxillerat). De fet, tampoc és obligatori a Catalunya, la qual cosa queda molt clara al nou currículum; a l'article 9 s'especifica que «Tot l'alumnat ha de fer un treball de síntesi a cada curs», però «En els centres que treballen de manera globalitzada en algun moment del curs, s'entén que el treball de síntesi ja està inclòs». És a

dir, que als centres on es duguin a terme treballs per projectes o treballs globalitzats no seria obligatori, perquè aquests ja impliquen una feina transversal similar.

Tot i que no hi ha estadístiques públiques sobre els instituts que fan el treball de síntesi, abans d'instaurar el nou currículum, que promou el treball competencial, globalitzat i les noves situacions d'aprenentatge, s'ha pogut constatar que ja hi havia centres que no en feien. El treball de síntesi no té ni càrrega horària concreta ni qualificació específica, i la seva qualificació és «Fet», «No fet» o «Fet amb assoliment» (l'avaluen els docents de les diferents àrees o matèries, en relació amb les que hi intervenen). Generalment, es duu a terme a les últimes setmanes del curs, durant les quals es deixen uns dies lliures a l'alumnat per fer-lo en grups, que poden anar de les tres o quatre persones a les sis o set.

En el cas dels centres que no fan específicament el treball de síntesi de primer a tercer d'ESO, els treballs globalitzats se solen ubicar dins de les 420 hores de gestió autònoma que preveu el nou currículum a l'etapa de l'ESO i que es poden destinar a fer projectes.

Els treballs de síntesi teòricament són diferents a cada centre educatiu, però es poden trobar moltes similituds entre els treballs proposats als centres: al voltant d'un tema central, les diferents àrees plantegen preguntes que l'alumnat ha de respondre. Cada nivell educatiu té el seu tema i enunciats, triats pels professors i la coordinació de cicle, però al mateix nivell solen repetir-se curs rere curs.

Al dossier del treball de síntesi de tercer d'ESO de l'Institut Menéndez y Pelayo, al qual es va tenir accés en aquesta investigació (cal tenir present que és un document intern de centre, no accessible en línia), s'especifica que «el treball de síntesi és un treball interdisciplinari que permet l'alumnat demostrar el seu grau d'assoliment dels aprenentatges cognitius, procedimentals, tecnològics, actitudinals i metodològics treballats al llarg del curs». El tema assignat és el consum responsable i la sostenibilitat, i inclou activitats de les matèries següents (en aquest ordre concret): Educació Física, Matemàtiques, Llengua i Literatura castellanès, Socials, Llengua i Literatura catalanes, Llengua anglesa, Tecnologia, Ciències Naturals, Física i Química, i Visual i Plàstica. És a dir, totes les matèries obligatòries. Cada matèria correspon a un apartat numerat i independent de la resta, i preveu continguts específics de la matèria al voltant de l'eix temàtic proposat; per tant, el nexa comú entre els diferents apartats és el tema, però no hi ha cap altra vinculació entre els apartats (exceptuant l'apartat de Llengua anglesa, que inclou conceptes matemàtics i relacionats amb el tractament de la informació, com l'execució i anàlisi de diagrames).

S'organitza en una setmana de treball, de dilluns a divendres, durant l'última setmana lectiva del curs. El primer dia es fan els grups i s'explica el treball; els dies segon, tercer i quart es reserven perquè els grups elaborin els treballs de manera autònoma i seguint un ordre establert. I el cinquè dia l'alumnat exposa els seus treballs davant un tribunal avaluador, constituït per un tutor i un docent d'una de les matèries. A més de la memòria del treball grupal, cada alumne ha d'entregar el

dossier individual i el full de seguiment diari, ja que el treball presenta activitats que s'han de fer individualment i activitats que es fan en grup. Es promou sobretot el treball col·laboratiu, pel qual l'alumnat treballa en equip per obtenir un resultat compartit, però cadascú fa tasques diferenciades que no exigeixen gaire reciprocitat: en bona part del treball el que es fa és repartir la feina entre els diferents integrants del grup, la qual cosa queda palesa en el dossier que s'entrega a l'alumnat: «Cal que un membre del grup faci una breu introducció al tema, en general, i que expliqui com s'ha repartit la feina. A continuació, cadascú farà l'exposició d'una de les parts del treball que el grup ha realitzat».

En els enunciats del dossier no s'esmenta la biblioteca escolar de l'Institut com un agent clau per oferir suport bibliogràfic a l'alumnat (amb una sola excepció en l'àrea de Física i Química). Cal tenir present que la biblioteca escolar no només s'hauria d'esmentar en el dossier, sinó que pot ser d'ajuda per al professorat si opten per promoure la cerca guiada, i els cal, per tant, fer una preselecció de recursos de qualitat. I també s'hauria de tenir en compte en les dinàmiques de treball de la setmana, ja que molts alumnes del grup focal lamenten que no tenen facilitats per anar-hi a treballar durant el treball de síntesi.

A les orientacions generals del dossier de treball es demana bibliografia, tot i no oferir pautes sobre com elaborar-la. Tampoc no es demanen citacions ni referències bibliogràfiques abreujades en el cos del treball. Aquestes exigències s'haurien d'implantar i promoure de forma progressiva al llarg de tota la secundària, ja que s'ha observat que en el treball de recerca del batxillerat els estudiants arrossegueuen encara dificultats per fer citacions al cos del treball i fan bibliografies molt pobres, que sovint es limiten a una compilació d'enllaços que no es referencien adequadament.

El plantejament actual del treball es pot relacionar fàcilment amb aspectes propis de l'alfabetització informacional, però difícilment amb l'alfabetització mediàtica. Si fem una anàlisi de les diferents tasques demanades i les relacionem amb les tres fases de la competència informacional del Model 3·3·3 de Blasco i Durban, s'hi poden trobar les equivalències següents: (A la taula 5, que es mostra a continuació, només s'han fet constar les que clarament tenen un component relacionat amb la competència informacional, però són la majoria.)

Taula 5. Relació entre tasques del treball de síntesi i fases del Model 3-3-3.

Matèria	Tasca	Fase
Educació Física	Cerca informació sobre productes energètics que el mercat ofereix com a facilitadors del rendiment esportiu.	Cerca d'informació
	Veure'n la composició i citar els productes naturals pels quals es podrien substituir.	Tractament de la informació
	Valora la diferència de cost de cadascun i els efectes que tenen sobre l'organisme i el medi ambient.	Tractament de la informació
Matemàtiques	Fes una llista de 4 aliments que consideris bàsics.	Cerca d'informació
	Quins són els aliments bàsics segons el nostre govern i quin IVA s'aplica a aquests? Pots buscar la informació a internet o a l'oficina municipal d'informació al consumidor (OMIC).	Cerca d'informació
	Hi ha aliments que segueixen un camí molt llarg des del camp a la taula. Digues quin és el camí seguit pels 4 aliments que has triat. Han arribat a taula sense cap transformació? Quines transformacions han patit?	Cerca i tractament de la informació
	Fes un diagrama de barres amb les dades següents: aliments i preus en les tres botigues.	Tractament i comunicació de la informació
Llengua i Literatura castellanés	Este texto se divide en dos partes: el problema y la solución. Haz un esquema (puede ser un mapa conceptual o un esquema con flechas o en columnas, etc.) en el que queden resumidos los diferentes problemas que describe	Tractament i comunicació de la informació

	(exceso de plásticos, alimentación, tecnología, etc.) y las posibles soluciones.	
	Encuentra un sinónimo adecuado para las siguientes palabras que aparecen en el texto (en negrita), teniendo en cuenta el contexto en el que están.	Cerca i tractament de la informació (eina: diccionaris)
	Diseño de cartel.	Comunicació de la informació
Socials	Al llarg del segle XXI a Catalunya es va produir un important procés d'industrialització centrada en el sector tèxtil. Cerqueu informació a Internet sobre els vapors industrials i les colònies industrials a Catalunya. Què eren? On estaven situats els vapors? I les colònies industrials? Quines diferències hi havia entre els uns i els altres?	Cerca i tractament de la informació
	Contesteu les qüestions següents: a) Actualment, en quins països es fabrica principalment la roba? b) Quins factors físics i econòmics han influït perquè les multinacionals situïn les seves empreses en aquests països? Per què? c) Cerqueu informació a internet sobre el treball infantil. d) Com es denomina el trasllat d'empreses a altres països? e) Cerqueu informació d'algunes empreses que en els darrers anys han marxat de Catalunya per anar a l'estranger. f) Investigueu una marca determinada. Pot ser Nike, Desigual... a fi de comprendre les noves tendències de localització industrial.	Cerca, tractament i comunicació de la informació

	<p>Cerqueu informació sobre el consum responsable a internet i contesteu les preguntes següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Què és el consum responsable? I el comerç just? • Quins productes es venen fonamentalment a les botigues de comerç just? • Quins criteris ha de complir obligatòriament tot producte de comerç just? Valoreu breument cadascun d'aquests aspectes. • A les botigues on compreu habitualment, tenen productes de comerç just? 	<p>Cerca, tractament i comunicació de la informació</p>
<p>Llengua i Literatura catalanes</p>	<p>Busca al diccionari el significat de les paraules <i>tel·lúrica</i>, <i>inerme</i> i <i>murga</i> (subratllades en el text). Digues el sinònim més adequat de les paraules que tens subratllades en el text (en algun cas potser n'hi ha més d'un que va bé al text).</p>	<p>Cerca i tractament de la informació (eina: diccionaris)</p>
<p>Llengua Anglesa</p>	<p>You must interview ten of your partners about their general consumption and write about the results. You can use this interview as a model and add more questions if you want. Now you have to draw three diagrams for the results of questions 2, 3 and 6. Use a computer. Finally, write your conclusions about the survey results. Analyze the diagrams; don't forget to include the data you have collected and to give your opinion.</p>	<p>Cerca (diccionaris, traductors), tractament i comunicació de la informació</p>

Ciències Naturals	A més d'altres fonts d'informació que pugueu trobar vosaltres sobre aquest tema, us adreçem a l'article que trobareu a la pàgina següent.	Cerca i tractament de la informació
	Acció! «Fem una campanya» (lema, disseny de logotip i tríptic)	Comunicació de la informació
Física i química	Escriu el símbol del Tàntal i busca informació sobre aquest metall (pots fer-ho en els llibres sobre els elements que hi ha a la Biblioteca)	Cerca i tractament de la informació
	Fes un resum del vídeo i busca més informació sobre aquests conflictes exposats en el vídeo i sobre altres que es puguin generar en l'obtenció dels materials necessaris per fabricar un mòbil.	Cerca, tractament i comunicació de la informació
	Creus que aquests components es poden reciclar? Busca informació sobre el reciclatge de mòbils	Cerca i tractament de la informació

Font: elaboració pròpia a partir del dossier del treball de síntesi de tercer d'ESO de l'Institut Menéndez y Pelayo i el Model 3·3·3 de Blasco i Durban.

A les matèries Tecnologia i Visual i Plàstica la relació amb la competència informacional és molt tangencial, així que ha estat exclosa.

Pel que fa als enunciats, alguns generen dubtes i reflexions. Per exemple, davant la instrucció «Cerca informació sobre productes energètics que el mercat ofereix com a facilitadors del rendiment esportiu», si es fa la cerca a Google amb les paraules clau «productes energètics facilitadors rendiment esportiu», tots els resultats que es mostren a la primera plana corresponen a empreses que comercialitzen els seus productes, i a la part superior directament hi ha els enllaços a productes patrocinats. Aquí l'alumnat pot obtenir resultats de productes que siguin enganyosos, per exemple, exposant-lo a informació comercial i no pas científica. Seria interessant definir l'objectiu d'aquesta instrucció: què es pretén exactament que aprengui l'alumne amb aquesta cerca? Si, en canvi, tal com han indicat alguns alumnes al grup focal, fan la cerca incorporant la font Viquipèdia («productes energètics facilitadors rendiment esportiu viquipèdia»), l'alumnat obté respostes on almenys les fonts són citades, però hauran de destriar les respostes entre una gran quantitat de contingut, cosa

que entra en conflicte amb la comoditat que l'alumnat busca i, per tant, tendirà a evitar-ho. Si li demanen a ChatGPT, com s'evidencia a moltes de les respostes observades a la mostra dels 15 treballs analitzats, la resposta és estructurada, fàcil de copiar i enganxar i sense fonts citades, però duu a obviar la fase de cerca, de tractament i de comunicació de la informació, que no es treballen. Per tant, no es treballen aquells aspectes en els quals el professorat indica que tenen més mancances, que són els relacionats amb el tractament de la informació. Posteriorment, les instruccions que es donen en funció dels resultats obtinguts són les següents: «Veure'n la composició i citar els productes naturals pels quals es podrien substituir» i «Valora la diferència de cost de cadascun i els efectes que tenen sobre l'organisme i el medi ambient». És a dir, l'alumne ha de triar un dels productes, analitzar la composició del producte i fer més cerques, on espera esbrinar els substituïts naturals dels components. Aquestes cerques també poden dur fàcilment a informació pseudocientífica i/o comercial d'altres empreses.

En la majoria dels enunciats no s'ofereix cap font com a model:

- Encuentra un sinónimo adecuado para las siguientes palabras que aparecen en el texto (en negrita), teniendo en cuenta el contexto en el que están.
- Cerqueu informació a internet sobre el treball infantil.
- Cerqueu informació d'algunes empreses que en els darrers anys han marxat de Catalunya per anar a l'estranger.

En el primer enunciat, seria interessant redirigir a diccionaris en línia de qualitat, i així aprofitar l'oportunitat per formar en fonts d'informació. En el segon s'aprecia la tònica general de la majoria d'enunciats, que és adreçar a internet (fonts exclusivament digitals, doncs) sense especificar cap tipologia de font adient, com les fonts d'organismes oficials o estadístiques. En el tercer enunciat, cal afegir el possible biaix que pot presentar la informació trobada, ja que l'enfocament i les dades poden variar molt en funció de si la font és la mateixa empresa o és una entitat neutral.

D'altra banda, s'observen tasques que sí que impliquen, almenys parcialment, un model pel que fa a fonts validades i possibles recursos on cercar:

- A més d'altres fonts d'informació que pugueu trobar sobre aquest tema, us adreçem a l'article que trobareu a la pàgina següent.
- Escriu el símbol del tàntal i busca informació sobre aquest metall (pots fer-ho en els llibres sobre els elements que hi ha a la Biblioteca).

La primera consulta facilita un model on trobar la informació; ara bé, seria interessant demanar contrastar diverses fonts. La segona consulta planteja dubtes, ja que la informació segura i actualitzada sobre el tàntal es pot obtenir fàcilment en fonts fiables d'internet i es pot contrastar fàcilment; seria més interessant adreçar als recursos de la col·lecció digital de la biblioteca, que poden incloure fonts fiables d'on extreure la informació.

Pel que fa al tractament de la informació, també pot millorar amb un treball previ de la cerca i les fonts; per exemple, una bona pràctica pot ser oferir resultats incorrectes, incomplets o esbiaixats facilitats per la IA, o de fonts no fiables (com un vídeo de TikTok o de YouTube amb autoria dubtosa) i detectar-hi els errors a partir del contrast amb fonts validades. Si l'alumnat té un grau de confiança tan elevat en qualsevol contingut recuperat d'internet, segons es comprova en els diferents estudis citats al marc teòric, caldrà mostrar evidències de la possibilitat de trobar continguts falsos, incomplets o esbiaixats.

Finalment, en les tasques que impliquen processos relacionats amb la comunicació de la informació, s'observa que en el treball de síntesi es limiten a l'elaboració de productes (creació i integració del coneixement obtingut a les fases anteriors), però no es preveuen altres aspectes inclosos en la comunicació de la informació, com ara els ètics. Com s'ha comentat, tot i estar especificat el requisit de bibliografia amb les fonts emprades, aquest és força lax i no permet que el docent pugui saber si les fonts són adients o no, ni tan sols si realment s'han fet servir. Per tant, seria aconsellable que des de primer d'ESO s'especificués en els treballs que no només cal citar les fonts, sinó que s'han de citar en el mateix cos del treball, incloent-hi la informació no textual, com ara les imatges. En aquest sentit, caldria que en els enunciats del treball de síntesi també s'acomplissin aquests criteris de citació, a fi d'oferir models de bones pràctiques a l'alumnat. Per acabar, pel que fa a la protecció de dades personals dels menors, seria convenient que els docents especificuessin quines eines han d'utilitzar per crear els productes finals (treballs escrits, presentacions, productes audiovisuals, etc.), a fi de garantir que aquests compleixen la legislació vigent europea i espanyola al respecte (especialment si els menors han de tenir un compte personal a les aplicacions). Això també seria una oportunitat per treballar competències digitals, com ara el coneixement de l'existència del programari lliure. Una idea interessant pot ser adreçar a l'alumnat a eines concretes i variades i no deixar-ne la tria a la seva elecció, com passa actualment. En relació amb el suport que la biblioteca pot oferir, les accions serien diverses: des d'oferir al professorat i a l'alumnat guies i tutorials sobre com citar la informació, tipus de llicències i temes relacionats amb la propietat intel·lectual fins a un calaix d'eines seleccionades al web de la biblioteca, amb les indicacions necessàries per fer-les servir.

Com a conclusions d'aquesta anàlisi dels enunciats del treball de síntesi en destaquem principalment dues. La primera i més evident, la cerca, el tractament i la comunicació de la informació tenen un paper clau, i són presents en la gran majoria de les tasques, especialment les dues primeres. Pel que indiquen els docents a les entrevistes, no es faciliten fonts d'informació a l'alumnat i les cerques són totalment lliures; la pregunta que cal fer-se és si, davant aquestes tasques, l'alumnat disposa dels coneixements i les estratègies en cerca i tractament de la informació per poder-les dur a terme satisfactòriament. Un altre aspecte que crida l'atenció, comentat anteriorment, és que només es fa una menció de la biblioteca escolar (a Física i Química, que indica que es pot cercar informació en «els llibres sobre els elements que hi ha a la Biblioteca»). Aquest fet posa en relleu dues coses: la primera és que la biblioteca i els seus fons no tenen protagonisme com

a centre d'informació, i la segona és que l'única ocasió en la qual se'n fa referència és només per fer al·lusió a les fonts impreses, i no pas a la col·lecció digital. Ara bé, a mesura que la biblioteca es va integrant en el projecte educatiu, curs rere curs, l'equip docent adreça l'alumnat a la biblioteca com a centre d'informació, tot i no aparèixer mencionada amb freqüència en el document de l'enunciat del treball de síntesi, que ja fa uns anys que roman sense gaires canvis.

Algunes propostes per millorar i integrar l'AMI al treball de síntesi serien les següents:

- Cal abordar tots els aspectes relacionats amb la cerca, el tractament i la comunicació de la informació; cal recordar que en aquestes fases s'hi ha d'incloure informació provinent dels mitjans de comunicació i aspectes relacionats específicament amb l'alfabetització mediàtica. La competència digital més relacionada amb els dispositius d'accés ha d'estar prevista, ja que és la principal via d'accés a la informació, però cal tenir en compte la diversitat de suports i formats. Es pot esquematitzar el contingut de la formació de la forma següent:

Cerca

- Planificació de la cerca: identificar, concretar i organitzar.
- Equilibri entre la cerca autònoma i l'orientació docent.
- Ús d'estratègies per resoldre problemes de cerca com el silenci documental o resultats no rellevants.
- Coneixement dels possibles usos de la IA i l'impacte en la seguretat i la privacitat de dades.
- Coneixement de l'ecosistema de la informació.

Tractament

- Contrast entre fonts fiables i no fiables.
- Detecció d'informació falsa, incompleta o esbiaixada.
- Anàlisi crítica de la informació.
- Ús de diferents tipus de fonts (llibres, articles científics, pàgines web, etc.).

Comunicació

- Citació de fonts en diferents suports i formats (tot i que es pot adaptar, amb la citació d'elements mínims a primer d'ESO i anar afegint elements i models de citació en cursos posteriors).
- Inclusió de la citació d'informació no textual (imatges, gràfics, etc.).
- Ús d'eines digitals adequades per a la creació de productes finals.
- Consideració dels aspectes ètics en la comunicació de la informació.
- Protecció de dades personals dels menors.

Pel que fa a l'avaluació del treball de síntesi:

- Valorar els processos de cerca i tractament de la informació, no només el resultat final.
- Avaluar els aspectes relacionats amb la comunicació de la informació.
- Dissenyar tasques avaluables que permetin detectar mancances individuals.
- Utilitzar l'aprenentatge entre iguals per potenciar el desenvolupament de les competències informacionals.

4.2.4.2 Síntesi de resultats

A continuació s'analitza un corpus de 15 treballs de síntesi grupals lliurats pels estudiants de tercer d'ESO el curs 2022-2023. Es tracta d'un conjunt de treballs, que no té un denominador comú específic; es compon de la totalitat de treballs que han estat facilitats pels docents que els tutoritzen per requeriment de la investigadora. L'anàlisi se centra en l'AMI i se n'extreuen les conclusions i reflexions següents:

- Només set dels 15 treballs tenien una bibliografia al final del document, però d'aquests set, quatre només constava d'una breu llista d'enllaços (entre dos i sis):

Seria convenient fer èmfasi en l'obligatorietat de la inclusió de tots els elements esmentats al guió del treball, així com avaluar la seva presència o manca; en cas contrari, l'alumnat pot percebre que els aspectes ètics relacionats amb l'ús de la informació, com és la bibliografia, no tenen importància, a diferència de la resta d'elements formals i de contingut. El fet d'incloure una bibliografia als treballs també permetria al professorat comprovar i avaluar si les fonts utilitzades són les més convenients per als processos de recerca que teòricament implica el treball, així com detectar còpies entre companys, plagis o usos indeguts d'IA. Per tant, caldria formar l'alumnat des dels primers cursos de l'ESO incorporant les bibliografies i la citació de fonts no només en els treballs exigits a l'alumnat, sinó també en els materials didàctics elaborats pel professorat, com a model de bones pràctiques. En aquest sentit, la biblioteca esdevé clau per oferir suport bibliogràfic tant a l'alumnat com al professorat.

- Dels set treballs amb bibliografia final, cap tenia els elements necessaris en una referència bibliogràfica de qualsevol estil (ISO-690, APA7, etc.), com són autor, data o títol. Tampoc hi ha coherència formal entre els elements citats: les referències no segueixen un mateix ordre, ni convencions ortotipogràfiques ni uns mateixos signes de puntuació a l'hora de distingir els camps. Només un treball incloïa el títol dels webs consultats i només dos tenien ambdós elements, títol i enllaç del recurs consultat; la resta hi referencia només l'enllaç.

A banda dels aspectes ètics, la bibliografia té com a objectiu principal la localització de les fonts utilitzades per part dels lectors. Per tant, si manquen certes dades essencials, sovint poden sorgir dificultats per identificar-les. L'alumnat ha de conèixer els fonaments bàsics de les referències bibliogràfiques i la inclusió de determinats elements en funció de la tipologia documental. Seria convenient establir un itinerari formatiu que evolucioni al llarg de l'ESO, en funció dels recursos utilitzats. Per exemple, a primer d'ESO es pot ensenyar com citar monografies, articles i llocs web, i a quart d'ESO es poden introduir tipologies més complexes, com articles científics o bases de dades. Cal tenir presents els estils de citació més habituals i que presenten menys dificultats; APA7, per exemple, és un model idoni per a l'ESO, ja que inclou menys elements que altres estils, com ISO-690.

- Només en dos dels 15 treballs se citava la font al cos del text, i no només a la bibliografia.

Una estratègia emprada per part de l'alumnat és incorporar una bibliografia que realment no s'ha consultat,³⁶ ja que són conscients que és un element positiu a l'hora de valorar el treball. La majoria desconeix el fet de citar la forma abreujada de la referència bibliogràfica al cos del treball, i no només la referència desenvolupada a la bibliografia final. Cal un modelatge en aquest sentit: el professorat ha de seguir uns protocols exemplars en la citació de fonts perquè l'alumnat es conscienciï que és així com s'ha de fer en entorns acadèmics i perquè puguin integrar models de citació diversos a llarg termini i en diferents contextos. Cal ensenyar l'alumnat a citar en el mateix cos del treball les fonts utilitzades, en el mateix estil que s'ensenyen les referències desenvolupades. Aquesta pràctica comporta diversos beneficis, tant per a l'alumnat com per al professorat. En primer lloc, augmenta la consciència de l'ús ètic de la informació, que esdevé present al llarg de tot el procés d'elaboració i no només a l'etapa final. En segon lloc, facilita als alumnes l'elaboració de la bibliografia final, que ja tenen les referències recollides. En tercer lloc, facilita al professorat l'avaluació dels processos de recerca del treball, i així poden saber exactament en quin moment s'ha utilitzat una font d'informació o diverses i quines han estat. En quart lloc, dificulta l'ús indegut de la informació, com la còpia i el plagi o l'ús inadequat d'IA (com s'aprecia al grup focal —empren ChatGPT, que no facilita les fonts en la seva versió gratuïta, o no en facilita les més idònies—).

- En cap treball se cita la font de les imatges emprades.

Ni els enunciats del treball ni les respostes de l'alumnat citen les fonts d'origen de les imatges emprades. No existeix la percepció que s'hagin de citar, especialment si han estat extretes d'internet. Una formació de qualitat en competència informacional faria prendre més consciència del respecte als drets d'autoria i als aspectes ètics de la informació, entenent que aquesta pot prendre diferents formes: idees, imatges, text, so, etc.

³⁶ Vegeu l'apartat 4.2.3.1. *Grup focal: anàlisi*.

- Els treballs no citaven cap recurs que no fos digital; la font més esmentada és Wikipedia (edició en castellà), i en alguns casos Viquipèdia. Sovint se citen recursos web no adequats per a les consultes requerides, com la revista *Quora* o el diari *As*.

L'AMI s'ha d'ocupar d'ampliar el ventall de fonts d'on es pot extreure informació, independentment del seu suport o format, i conèixer fonts d'informació variades i de qualitat, així com saber avaluar-ne la idoneïtat. Una formació específica de l'alumnat i del professorat, com l'opció de proporcionar recursos preseleccionats a la biblioteca digital poden contribuir a millorar la qualitat i la varietat de les fonts emprades per part dels estudiants, i potenciar treballs més ben documentats. Sobre l'ús de recursos col·laboratius, com la Wikipedia, cal ensenyar a l'alumnat com funcionen, les seves possibilitats i les seves limitacions, així com les eines disponibles per minimitzar biaixos (com ara la pestanya «Discussió», especialment pel que fa a articles sobre temes controvertits). El fet de considerar l'alumnat com a prosumidor (com indicaven Miret, Novoa i Piquín a les entrevistes), i no només com a consumidor, posa en relleu que també cal explicar a l'alumnat que pot fer contribucions i aportar contingut.

- Molts treballs presenten grans similituds en les respostes, cosa que fa sospitar que han utilitzat les mateixes fonts per als exemples que els demanava l'enunciat, encara que no les han fet constar i, per tant, no es pot comprovar. L'ús de ChatGPT també es pot deduir en alguns treballs, tot i que no es pot demostrar en aquesta anàlisi.

Pel que fa a la relació entre la composició dels grups i els resultats dels treballs, és difícil establir conclusions, perquè la mostra és massa petita, però s'observen alguns fets interessants. Per exemple, entre els grups d'un mateix sexe, s'observa més presència de citació bibliogràfica en grups formats per noies que per nois (del grup de noies, tres han fet bibliografia i una no n'ha fet; del grup de nois, cap dels tres n'ha fet). En els grups mixtos, no s'aprecien diferències significatives.

El fet de disposar d'una formació en competència mediàtica i informacional —i una biblioteca escolar de qualitat que els proporcionï eines i habilitats per poder cercar, avaluar, tractar i comunicar informació— fa pensar que augmentaria la qualitat dels treballs, alhora que el coneixement de l'alumnat (que, per exemple, seria més conscient de les limitacions i biaixos del ChatGPT com a motor de cerca) i els aprenentatges en la seva globalitat. Ara bé, també seria aconsellable que la biblioteca formés el professorat en aquestes qüestions, per garantir una aplicació i avaluació coral de l'AMI.

5. CONCLUSIONS

En aquest apartat es recullen les conclusions d'aquesta investigació, on s'exposen, contrasten i relacionen els aspectes comentats al marc teòric i els resultats de l'estudi de cas, tot incorporant la veu dels especialistes, els docents i l'alumnat, per donar resposta als objectius de recerca plantejats.

Objectiu 1

Definir la funció formativa de la biblioteca escolar en l'alfabetització mediàtica i informacional de la comunitat educativa a l'etapa de secundària i quines condicions són necessàries per dur-lo a terme.

Les aportacions del marc teòric, els especialistes i els docents entrevistats denoten l'evolució terminològica i d'abast de l'AMI al llarg del temps, tot incorporant l'ALFIN, a causa dels ràpids canvis tecnològics, de l'extensió dels seus continguts i de les diferents perspectives en funció de l'àmbit. Des dels seus inicis, s'han elaborat diferents models pel que fa a l'alfabetització informacional, però no ha succeït el mateix amb l'alfabetització mediàtica, més actual, i que requereix models específics. El model que proposà la UNESCO l'any 2013, *Media and Information Literacy: a Proposed Conceptual Model* (UNESCO, 2013), és prou complet i específic, però l'opinió general és que no s'acaba d'implementar en el currículum educatiu: amb la incorporació de l'AMI a la competència digital, l'abast de l'AMI encara s'ha desdibuixat més, i es prioritzen les competències més aviat tècniques per accedir a la informació dels suports digitals, per sobre de la cerca, el tractament i la comunicació de la informació, independentment del seu origen i suport. Tot i ser present al currículum de secundària la competència digital, que cita competències pròpies de l'AMI, i el fet que les competències informacionals són transversals a les diferents àrees, el tractament de la informació no té prou pes específic i no s'acaba d'aprofundir en cap matèria. Durant un temps molt reduït, la competència clau a la LOE va ser «Tractament de la informació i competència digital», però aquesta primera part, que fa referència a l'AMI, va desaparèixer. D'altra banda, segons alguns dels especialistes entrevistats, seria convenient recuperar i aplicar les mesures que van proposar els experts en el camp de l'educació i la biblioteconomia del GTALFIN del CBB al document *Integración de las Competencias ALFIN/AMI en el Sistema educativo: referencias, contexto y propuestas* (2016).

Pel que fa a la percepció de les necessitats i mancances informacionals de l'alumnat, les opinions són variades en funció del col·lectiu. D'una banda, el marc teòric indica mancances en diverses competències mediàtiques i informacionals. Entre els docents hi ha la percepció d'una manca de coneixements de l'alumnat en tasques relacionades amb les fases de cerca i tractament de la informació, especialment pel que fa a l'avaluació de la informació i el pensament crític. Aquest fet també és mencionat en estudis recents, com ara *Estudio de alfabetización mediática en centros de*

Educación Secundaria Obligatoria (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022) o *New contexts, old heuristics: How young people in India and the US trust online content in the age of generative AI* (Xu et al., 2024). Entre el col·lectiu bibliotecari preocupen més els aspectes procedimentals, incloent-hi els esmentats pel professorat; per exemple, temes relacionats amb la cerca d'informació i aspectes ètics de la seva comunicació, que també apareixen destacats a estudis com *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital* (García-Ruiz et al., 2014), *A study of the information search behaviour of the millennial generation* (Taylor, 2016) o *Students, Computers and Learning: Making the Connection* (OCDE, 2015). Entre els especialistes entrevistats, tant al sector docent com al bibliotecari, temes com la seguretat informàtica i personal de l'alumnat també preocupen, i l'alarma per l'ús de les xarxes socials com a única font d'informació per part de l'alumnat ha estat esmentada per diverses de les persones entrevistades i per la majoria d'estudis analitzats. Ara bé, tant els especialistes com els docents del centre entrevistats coincideixen en la manca generalitzada de pensament crític.

Pel que fa a l'anàlisi del currículum educatiu de secundària, tot i que el professorat reconeix les mancances de l'alumnat en AMI, sovint es pressuposa que l'assumpció dels continguts es duu a terme o bé a la primària o bé de forma autònoma, fet que no concorda amb la realitat. Com a exemple, a la primària generalment no es fan cerques autònomes i l'alumnat no disposa de continguts d'aprenentatge específic al respecte. A banda, si s'observa el currículum, s'aprecia que seria aconsellable avançar alguns continguts propis de l'AMI, com tot allò que fa referència a la informació que prové de les xarxes socials, i no relegar-los a l'últim curs de l'ESO. Com indicava Baró (Ent. Esp. 7), pot ser que en etapes prèvies hagin adquirit mals hàbits en informació que cal redreçar. De fet, no és estrany trobar infants que no han rebut cap instrucció en AMI a primària, però han accedit a internet de forma totalment lliure tant en l'entorn educatiu com en el familiar. És a dir, que en un institut el docent o el bibliotecari escolar es poden trobar amb nou alumnat que no només no disposa de cap coneixement previ en competència informacional, sinó que, a més, ja té hàbits incorrectes pel que fa a la cerca, el tractament i la comunicació de la informació. Un altre aspecte a tenir en compte és que en el context de l'ensenyament públic molt sovint l'alumnat cursa la primària i la secundària en centres diferents. Aquest fet pot causar que arribin a l'etapa de secundària sense cap coneixement previ, en funció de la importància que el centre anterior hagi atorgat a l'AMI. Per tant, el model Blasco i Durban sembla més efectiu en centres on s'imparteixen primària i secundària, com els instituts escola, on es pot planificar una formació evolutiva durant tot l'ensenyament obligatori. Per altra banda, com indica Piquín, el Model 3-3-3 està més centrat en ALFIN, però no incorpora de forma evident l'alfabetització mediàtica i presenta un grau de detall tan elevat que es fa difícil d'aplicar (Ent. Esp. 8).

Tot i que establir una matèria específica al voltant de l'AMI seria una solució ideal, sembla una qüestió complexa, tenint en compte l'extens currículum educatiu. Ara bé, les hores de gestió autònoma que ofereix el nou currículum, així com l'enfocament competencial i els treballs globalitzats, proporcionen una finestra d'oportunitat per integrar la formació en competència

mediàtica i informacional. La complexitat i l'abast del Model 3·3·3 potser han estat factors que han impedit l'aplicació de forma majoritària als centres educatius, tot i ser un model idoni pel que fa als continguts, per la seva exhaustivitat i concreció. Per exemple, només en relació amb la cerca d'informació, a quart d'ESO es proposen més de set sessions, cosa que fa difícil el seu encaix en els horaris dels centres, si es planteja com a formació específica.

Blasco i Durban (2012, p. 130) alerten d'aquest impediment i proposen la biblioteca escolar com a agent formatiu:

Dado que no forman parte explícita de ninguna área curricular, el centro educativo que quiera desarrollar en profundidad la competencia informacional deberá encontrar espacios y formas de incluirlos en el currículo de la manera más natural y contextualizada posible. La manera más sencilla es abordarlos desde la biblioteca escolar aprovechando las tareas concretas que se planteen en el aula.

Blasco i Durban (2011) també proposen el treball per projectes i l'ABP com a marc idoni per integrar l'alfabetització informacional, a partir d'una taula on comparen les fases i similituds d'aquestes dues metodologies. També s'esmenta, en el context català de l'ESO, el treball de síntesi (primer, segon i tercer d'ESO) i el projecte de recerca (quart d'ESO) com a possible marc per integrar el treball en competència informacional, però en l'actualitat no tots els centres fan el treball de síntesi. Una solució possible seria triar les tasques o passos de les fases del Model 3·3·3 segons el projecte i la informació necessària per dur-lo a terme. És a dir, no caldria incorporar totes les tasques de les tres fases en un sol treball, però sí que s'hauria de confegir un programa formatiu a l'ESO que hagués passat per totes elles. Tots els especialistes han coincidit en aquest punt: la integració efectiva de l'AMI en el currículum educatiu requereix un enfocament estratègic i sistemàtic que vagi més enllà de les activitats puntuals. Els treballs per projectes, les situacions d'aprenentatge i el nou currículum competencial ofereixen un context idoni per a la integració de l'AMI. Diversos docents entrevistats, com Blasco (Ent. Esp. 1), Ortiz (Ent. Esp. 3) i Piquín (Ent. Esp. 8) també indiquen que el nou currículum, els projectes globalitzats i les hores de gestió autònoma esdevenen l'escenari perfecte per treballar l'AMI, així com el caràcter pràctic i contextualitzat que ha de tenir una formació en competència mediàtica i informacional, amb la qual cosa coincideixen amb els especialistes entrevistats.

Pel que fa al rol formatiu de la biblioteca escolar en AMI i les condicions necessàries per dur-lo a terme, tant el marc teòric referent a les directrius autonòmiques, estatals i internacionals com els especialistes reconeixen la importància de la biblioteca escolar com a agent de transformació social i educativa, així com la integració estratègica de l'AMI en el currículum i en els programes formatius de les biblioteques escolars per maximitzar-ne l'impacte en l'aprenentatge dels alumnes. De fet, alguns especialistes, com Novoa (Ent. Esp. 4), esmenten la biblioteca com l'espai natural de la informació (Ent. Esp. 4). Tanmateix, s'observa que —malgrat un context favorable, amb un marc legal i normatiu existent, evidències de la relació entre inversió i millora d'indicadors relacionats amb diverses competències i l'existència d'organismes específics, publicacions i bones pràctiques

disponibles— no s'ha aconseguit un sistema de biblioteques escolars eficient i d'una aplicació sistemàtica en l'àmbit estatal i autonòmic, sinó que es compta amb una inversió estatal insuficient i una inversió autonòmica molt desigual des dels anys 2011-2012. La situació actual planteja nous reptes: en primer lloc, tot i que hi ha un cert impuls a través de bones pràctiques, no es disposa de recursos econòmics suficients; en segon lloc, cal definir el model de biblioteca escolar a impulsar i potenciar la macroxarxa, així com una estructura eficient que les aculli i coordini; funcionen petites xarxes, però sovint de forma aïllada. A Catalunya es compta amb l'estructura de xarxa dels centres de recursos pedagògics (CRP), però ha esdevingut insuficient, com demostren les dades. Per altra banda, encara existeix una visió força tradicional de les biblioteques escolars, que, segons els especialistes, caldria deixar enrere per poder impulsar el rol formatiu necessari en l'actualitat. La superació d'aquests reptes és crucial per aprofitar tot el potencial de les biblioteques escolars en la millora de l'educació i en el seu rol formatiu. Malauradament, tant en el nou currículum com en el nou marc de les competències DigComp, així com en el *Marco de referencia de la Competencia Digital Docente* (2022), la biblioteca escolar no té cap mena de rellevància i, quan és mencionada, ho és exclusivament al voltant d'aquesta visió tradicional de la biblioteca, associada exclusivament al foment de la lectura.

Els documents marc sobre biblioteques escolars i la seva funció formativa també haurien de tenir en compte aquests nous escenaris. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya concreta el tipus de formació en l'adquisició d'habilitats informacionals que la biblioteca escolar hauria de proporcionar, com s'ha comentat, però es troben a faltar continguts més actuals i relacionats amb les pràctiques informacionals de l'alumnat. Cal insistir també en el coneixement dels ecosistemes de la informació i en l'alfabetització mediàtica, incloent-hi altres alfabetitzacions com la visual, i no només en els continguts tradicionals de l'alfabetització informacional. En resum, la formació que s'ofereix en competència mediàtica i informacional, tant a la biblioteca escolar com des d'altres àrees dels centres educatius, ha d'evolucionar en paral·lel als nous usos i formes d'informació. Cal afegir el canvi de visió sobre el mateix alumnat: com indiquen Piquín i Miret (Ent. Esp. 8; Ent. Esp. 6), l'alumnat ha de ser considerat com a prosumidor. Això implica que la formació en competència mediàtica i informacional en què l'alumnat és subjecte passiu i la biblioteca reforça aquest rol ha quedat obsoleta.

Els especialistes entrevistats coincideixen que, per aconseguir un impacte significatiu en l'aprenentatge dels alumnes, l'AMI s'ha d'implementar de manera estratègica i sistemàtica, tot involucrant la comunitat educativa. Una bona opció és començar amb una activitat inicial que pugui engrescar i implicar la comunitat educativa, tal com suggereix Novoa (Ent. Esp. 4), però a mitjà i llarg termini cal implementar programes complets i no pas activitats aïllades, per aconseguir un impacte notable en l'aprenentatge de l'alumnat. Tant els PDI de Rosa Piquín com les propostes del model Gavilán i PAPUS esdevenen bones opcions, prou flexibles i completes, per desenvolupar treballs on s'abasta la informació en les seves tres fases principals: cerca, tractament i comunicació. Ara bé, els PDI presenten més flexibilitat per inserir l'alfabetització mediàtica pel que fa a continguts concrets

que no pas els models Gavilán, PAPUS i 3·3·3, més adequats per treballar l'alfabetització informacional de forma global, en totes les seves fases.

Entre el col·lectiu docent del centre, s'observa una valoració positiva de la biblioteca com a agent de formació en competència informacional i s'aposta per una més gran integració dins del currículum educatiu, malgrat que es posa el focus més en la seva col·lecció que no pas en el rol formatiu, de manera que cal treballar en aquesta línia. La figura del bibliotecari escolar com a actor clau en l'accés i l'avaluació de fonts d'informació fiables i de qualitat és reconeguda i apreciada pels docents. Tenint en compte que a la majoria de les biblioteques escolars no es desenvolupa el rol formatiu que li és propi, fins a cert punt és comprensible que la visió dels docents sigui tradicional: no es pot aplicar el que no es coneix. I això tenint en compte que la biblioteca escolar a la qual fan referència, la de l'Institut Menéndez y Pelayo, compta amb una biblioteca escolar de qualitat, amb una bibliotecària titulada treballant a mitja jornada. En el cas de la majoria de les biblioteques escolars de secundària a Catalunya, amb greus mancances tant pel que fa a la seva mateixa existència com pel que fa a personal format i amb hores disponibles, es fa difícil per als docents imaginar no només un rol formatiu en AMI, sinó qualsevol rol més enllà del foment de la lectura.

Un altre problema recurrent en les entrevistes a docents i especialistes ha estat la carència de temps de la persona responsable de la biblioteca escolar (ocasionada, segons alguns entrevistats, per manca de voluntat política), factor que dificulta el disseny i l'execució d'activitats. A banda, les línies als centres educatius de secundària solen ser més nombroses que a la primària, cosa que implica que, quan es fa una activitat formativa en un nivell educatiu determinat, s'hagi de replicar en els diversos grups, que poden ser de cinc o sis línies per nivell educatiu i que equivalen a ràtios de més de 150 alumnes per nivell. Això fa que el fet de programar-les encabint-les dins del calendari escolar pugui ser un autèntic repte, i més tenint en compte les poques hores disponibles dels responsables de la biblioteca. Cal recordar que les estadístiques públiques, comentades a l'apartat 3.1.3.1. *Dades estadístiques*, mostraven que més de la meitat dels equips de biblioteca escolar a Catalunya, el 56,4 %, disposen de tres hores setmanals, o menys, de dedicació a la biblioteca escolar. Això obliga a replantejar de quina forma s'ofereix la formació i quins han de ser els agents implicats. S'afegeix una altra distinció entre la primària i la secundària: hi ha una més elevada compartimentació de continguts educatius en funció dels diferents departaments, fet que dificulta la integració curricular de l'AMI —potser és un dels motius pels quals el treball per projectes ha esdevingut més tardà i més complex a l'etapa de secundària que no pas a la de primària. La biblioteca escolar pot donar suport en aquest sentit, alleugerant la tasca al professorat, en compartir disseny i execució de la formació en competència mediàtica i informacional, i treballant estretament amb les coordinacions de cicles i la coordinació pedagògica.

Ara bé, per poder oferir aquest suport, la formació del professorat esdevé un punt clau. Com s'ha observat al marc teòric i destacat a les entrevistes, la formació del professorat no és prou present ni uniforme pel que fa a l'AMI, fet que dificulta que es pugui ensenyar i avaluar. No només cal que

el professorat disposi dels coneixements necessaris per poder dur a terme formació en competència mediàtica i informacional en col·laboració amb la biblioteca (especialment la coordinació de la biblioteca, els coordinadors de cicles i la coordinació pedagògica del centre), sinó que també cal que estigui al cas dels hàbits informacionals i del grau de coneixement de l'alumnat. A les entrevistes al professorat ha quedat clar que no sempre és així, i sovint existeix un desfasament entre les eines que creuen que usa l'alumnat i les que fa servir realment.

Un últim punt que esdevé necessari perquè la biblioteca pugui dur a terme el seu rol formatiu en competència mediàtica i informacional esmentat per especialistes i docents, és la seva col·lecció, tant com els seus equipaments. Disposar d'una col·lecció de recursos digitals de qualitat, així com d'equipaments i dispositius tecnològics que permetin la pràctica de noves alfabetitzacions, és imprescindible, especialment quan l'AMI es vincula, com indica el marc competencial, a l'alfabetització digital. Actualment, com s'ha observat a les estadístiques comentades a l'apartat 3.1.3.1. *Dades estadístiques*, són poques les biblioteques escolars a Catalunya que disposen de pàgina web amb selecció de recursos digitals, com tampoc disposen d'equipaments com ordinadors portàtils, tauletes o estudis de ràdio o TV —on hi ha alguns equipaments, és imprescindible actualitzar-los. Per poder desenvolupar col·leccions digitals adaptades al projecte de cada centre i al currículum caldrien més hores de dedicació disponibles per als responsables i equips de biblioteques, a més de profunditzar en el treball col·laboratiu, com indicaven tots els especialistes entrevistats, especialment Novoa i Piquín (Ent. Esp. 4; Ent. Esp. 8). Pel que fa a centres amb projectes de temàtiques comunes, l'estructura en xarxa dels CRP facilitaria aquest pont entre centres i, tenint en compte les mancances en disponibilitat horària, en termes d'eficiència suposaria una millora.

En conclusió, es poden fer tres afirmacions:

- La integració de l'AMI en l'educació formal és un repte complex que requereix un enfocament multidimensional.
- La biblioteca escolar pot exercir un paper crucial en la transformació social i educativa, i en la formació dels ciutadans del segle XXI.
- Cal un esforç conjunt de governs, institucions educatives, biblioteques i professionals per aconseguir una integració efectiva de l'AMI en el currículum educatiu.

Objectiu 2

Conèixer i sistematitzar les pràctiques informacionals habituals de l'alumnat de secundària; entendre i sistematitzar les seves concepcions de la biblioteca escolar i la seva funció formativa en l'alfabetització mediàtica i informacional.

Pel que fa a les pràctiques informacionals de l'alumnat, a banda dels aspectes comentats als estudis esmentats a l'anterior paràgraf, que posen en relleu les mancances en competències mediàtiques i informacionals, se n'afegeixen d'altres que cal tenir en compte, i que queden paleses a l'apartat 3.2.5.2. *Coneixements de l'alumnat de secundària.*

Un dels temes més importants rau en l'elevada autopercepció que tenen els estudiants de secundària sobre la seva capacitat per discriminar entre informació i opinió, la qual cosa també succeeix, però en grau menor, entre el col·lectiu docent. Aquesta autopercepció entra en conflicte amb l'opinió dels seus professors i l'anàlisi de tasques que presenten els diferents estudis referenciats al marc teòric: és a dir, no coincideix amb la realitat, que mostra que les competències són, en general, força baixes. Això representa un escull, especialment si el sumem a la possible manca de motivació citada al marc teòric. En aquest sentit, reforça l'opinió d'especialistes i docents quan diuen que cal integrar l'AMI en l'ABP i els treballs globalitzats, ja que dota la formació d'un escenari real, necessari i pràctic, que atorgarà sentit als aprenentatges; en cas contrari, si aquesta formació en competència mediàtica i informacional es fa de forma aïllada, es corre el risc que el mateix alumnat la vegi innecessària: es pensen que ja ho saben fer i no entendran la seva aplicació en el seu món quotidià. Això fa que les propostes i tècniques de Jacobson i Gibson (2015) o Campal (2008), que indiquen la possibilitat de dur a terme la formació en competència mediàtica i informacional en format de sessions o cursos independents, són probablement una bona pràctica per a l'etapa universitària o adulta, però no s'acaben d'ajustar al perfil de l'alumnat d'ESO, llevat que es vinculin a un projecte que estiguin duent a terme i que impliqui la percepció de la necessitat d'aquests continguts. Val a dir que aquests autors indiquen que és una possibilitat, entre altres metodologies més actives que també proposen. Evidentment, la inserció d'aquests continguts AMI en l'ABP o l'APP no implica que no tinguin una part formativa on s'expliqui la base teòrica, amb els procediments a utilitzar i els conceptes implicats. No es pot aplicar el que no es coneix prèviament i hi ha cert coneixement de base del tot imprescindible al qual l'alumne difícilment pot arribar de forma autònoma. Són recomanables les propostes formatives que tinguin relació amb la realitat de l'alumnat i que tinguin en compte el seu bagatge previ; per exemple, a l'hora d'explicar biaixos ideològics, serà difícil fer-ho amb conceptes polítics com *esquerra* i *dreta* a primer d'ESO, ja que és possible que encara no tinguin el bagatge i els coneixements previs per poder-ho entendre.

Cal mencionar que en centres on aquests tipus de treball globalitzats no es duen a terme de forma generalitzada, ABP o APP, caldrà integrar la formació en competència mediàtica i informacional de manera que tingui relació amb algun aspecte o tema que s'estigui treballant a l'aula, a fi de

proporcionar aquest context necessari perquè l'aprenentatge sigui més efectiu i motivador. Prèviament, però, caldria avaluar quin és el grau de coneixement de l'alumnat i del professorat: què saben i què no saben? Què saben fer i què no? Com ho fan i com no ho fan? Com s'indica al recent *Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria* (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022) comentat al marc teòric, per integrar l'AMI a les aules, cal, d'una banda, un coneixement previ del grau dels docents en competència mediàtica i informacional i, de l'altra, incidir en la formació universitària que reben, amb la finalitat de dur a terme propostes formatives que uneixin una doble formació en competència mediàtica i informacional des de la biblioteca escolar i des de les universitats, tant del professorat com de l'alumnat.

Finalment, cal ser conscient que, amb el gran abast dels continguts inclosos en l'AMI, integrar-la només a un treball anual com és el treball de síntesi clarament no és suficient; cal que vagi acompanyat d'un programa formatiu i evolutiu que impliqui totes les àrees en més moments del curs. És a dir, l'AMI cal treballar-la en paral·lel a les aules i no només en determinats treballs puntuals. Sovint, les formacions en AMI es deixen en mans d'entitats alienes als centres educatius, en forma de tallers i xerrades, que, tot i ser de qualitat, no tenen cap integració al currículum, ni coneixen el grau de competències de l'alumnat del centre ni tampoc són suficients pel que fa a l'abast. D'altra banda, aquest tipus de formacions aïllades i externes als centres se solen centrar en alfabetització mediàtica, però no aborden continguts relacionats amb l'alfabetització informacional.

Com s'ha comprovat al grup focal i en consonància amb el que indiquen alguns estudis citats en el marc teòric, la forma de seleccionar el recurs d'informació a emprar no respon a criteris qualitius de contingut, sinó més aviat al seu posicionament en el cas dels cercadors generalistes (en fonts com ChatGPT o Viquipèdia no es fa una selecció a partir de diverses fonts): és a dir, respon a la comoditat. El fet d'haver de triar entre un seguit de resultats i haver d'aplicar, per tant, criteris de fiabilitat esdevé un problema per als adolescents. En aquest sentit, només el fet de ser conscients de la possibilitat de cometre errors que afectin els resultats podria canviar aquest comportament; al grup focal va sorgir l'opinió majoritària que si troben informació errònia no és responsabilitat seva, sinó del docent —que els ha fet cercar a internet— o de la mateixa font. No consideren que la tasca d'avaluació estigui inclosa en les habilitats de cerca, tractament i comunicació de la informació que se suposa que han de treballar de forma autònoma, tal com indiquen els seus docents. Per tant, caldria deixar molt clar a l'alumnat que l'avaluació de la informació és una de les tasques incloses que s'han de fer, però no es pot pressuposar que ho sàpiguen fer sols. Tenint en compte els hàbits mencionats, és una formació que s'ha de facilitar. De fet, han especificat que no reben fonts d'informació seleccionades ni formació en cerca i tractament de la informació per part dels seus professors, i que fan sempre el procés de cerca de forma autònoma (fets corroborats pel professorat a les entrevistes realitzades), tot i les dificultats que ells mateixos i els docents han indicat.

Sovint són conscients dels biaixos que pot presentar la informació que han trobat, però no sembla que li concedeixin importància: això pot ser degut al fet que, en l'avaluació dels treballs de síntesi,

el que es valora és que estigui fet o no fet, i no pas els processos que han seguit per obtenir la informació ni els resultats que han obtingut. Això queda palès en els comentaris sobre la citació de les fonts emprades: d'una banda, no se'ls demana ni avalua i, per tant, ells perceben que no és necessària i, de l'altra, recorren a la tècnica de citar fonts que en realitat no han utilitzat, confeint bibliografies falses. Aquest fet es podria resoldre no només demanant bibliografia obligatòria, sinó incorporant la citació al mateix cos del treball. Aquesta pràctica no és gens habitual, ni tan sols en nivells educatius superiors (en el treball de recerca del batxillerat, per exemple). En aquest sentit, el professorat hauria d'esdevenir un exemple a seguir, i hauria de deixar clar quan i com s'ha de fer. Tal com s'ha comentat a la síntesi de resultats de les entrevistes al professorat, la formació pel que fa a l'ètica a l'hora de citar qualsevol contingut aliè presenta carències; existeix l'opinió general que només cal citar quan és una còpia de contingut literal (tant entre l'alumnat com entre part del professorat). Aquest fet reforça la idea expressada anteriorment de la imprescindible formació en competència mediàtica i informacional del professorat, per poder esdevenir aquest model de bones pràctiques per al seu alumnat, que ha estat mencionada pels especialistes, però no pas pel professorat. Això va en consonància amb el comentat a l'apartat 3.2.5.1. *Coneixements del professorat*, on es posa en relleu que sovint existeix una autopercepció del domini propi d'AMI més elevat del que es té en realitat. Ara bé, també cal considerar que bona part del professorat de secundària va dur a terme el seu aprenentatge amb fonts que requerien altres habilitats informacionals, i que compten amb un bagatge i experiència pròpia de l'edat adulta que l'alumnat no té. Això pot provocar que es pressuposin coneixements per part de l'alumnat que en realitat no posseeix, com s'ha comprovat en les entrevistes i en el grup focal, així com un distanciament important entre les pràctiques informacionals de l'alumnat i les del professorat.

El que apuntava Baró sobre els mals hàbits causats per l'aprenentatge entre iguals (Ent. Esp. 7), també és un fet destacat a tenir en compte: quan es tenen dubtes, es recorre preferentment als companys, per davant del professorat o la família. Per tant, si la formació en competència mediàtica i informacional fos generalitzada entre l'alumnat, aquests hàbits podrien tenir un menor impacte negatiu. L'aprenentatge entre iguals, en aquest cas, pot esdevenir una oportunitat i no pas quelcom perjudicial. La inserció de la formació en competència mediàtica i informacional en els treballs per projectes o globalitzats esdevé, un cop més, un entorn idoni, ja que sovint se solen treballar en grup, i si en aquest grup hi ha persones que han assolit correctament bones pràctiques d'AMI, les poden ensenyar a la resta de companys que tenen més dificultats.

Cal mencionar alguns canvis recents en les pràctiques informacionals de l'alumnat, que sense cap mena de dubte hauran de ser tinguts en compte en el disseny i els continguts de la formació en competència mediàtica i informacional. En el grup focal s'observa l'ús estès d'IA conversacional de forma incorrecta, per exemple, i força desconeixement al voltant del seu funcionament. La irrupció de la IA conversacional afecta els models ALFIN emprats fins ara i suposa un canvi de paradigma: la formació en fonts d'informació i en criteris de fiabilitat s'ha de replantejar, ja que no s'empren processos de cerca i tria, sinó que es recorre a una sola eina que elabora i facilita una resposta única,

en la qual es fa molt difícil discernir les fonts d'on s'ha extret la informació. Més que censurar una eina que presenta moltes possibilitats, caldria explicar-ne bé el funcionament, i el docent haurà de deixar clar quan és permès el seu ús i quan no. La formació en l'ús d'IA al professorat també resulta imprescindible, ja que, si no es coneixen les seves limitacions i possibilitats, resulta difícil la detecció del seu ús i el disseny d'activitats o treballs on resulti inútil el seu ús. Ara bé, l'escenari més interessant seria preveure el disseny d'activitats que permetessin a l'alumnat comprovar per ell mateix les possibilitats i limitacions del seu ús, cosa que també implicaria formació en competència mediàtica i informacional. Per exemple, davant de la tasca de resumir, que l'alumnat indica com la més feixuga, es pot autoritzar (i citar adequadament) l'ús d'IA, generar resums diferents a partir d'un contingut i fer tasques d'anàlisi i comparació, tot indicant les diferències i fent noves propostes. Coincidint amb Novoa (Ent. Esp. 4), si una de les competències de l'AMI és «Ser capaç d'aplicar les habilitats de les TIC per processar informació», i també part de la competència digital, sembla absurd eliminar la IA dels continguts de la formació, i més encara tenint en compte l'ús tan elevat que en fa l'alumnat. Ara bé, potenciar l'ús d'una eina com la IA conversacional (o d'altres tipus, com les generadores d'imatges) sense conèixer-la prou, tant per part d'alumnes com de docents, tampoc té gaire sentit.

Fa la impressió que, quan es parla d'educació mediàtica, només es destaca la detecció de les notícies falses, però hi ha tot un ventall d'altres modes de desinformació que no se solen tractar, com els biaixos ideològics en la informació i les escales intermèdies entre una notícia neutral o vertadera i una esbiaixada o falsa. Els criteris de fiabilitat tradicionals per avaluar certes fonts cada cop són més difícils d'aplicar, en un món on proliferen els hipertrucatges (*deepfakes*). En un panorama informatiu cada cop més dominat pels titulars i els missatges curts i impactants, sembla més necessari que mai preguntar-se per la intencionalitat de qualsevol missatge, i no només determinar la seva falsedat o veracitat: una notícia pot ser vertadera, però parcial, cosa que també n'afecta la neutralitat. Altres aspectes també han canviat amb el pas del temps i els nous hàbits, per exemple, pel que fa a la comunicació de la informació i als aspectes ètics: el sentit de la propietat intel·lectual perd importància per als adolescents en un món on l'autoria sovint costa d'identificar, qui és l'autor d'un mem o d'una informació extreta d'una IA generativa?

En relació amb la percepció de la biblioteca escolar, no la perceben com un recurs i un centre d'informació, només l'associen a la lectura de ficció, d'acord amb la visió tradicional de la biblioteca. A banda de la percepció, esmenten altres causes de no assistència a la biblioteca a l'hora de fer treballs, com la comoditat, davant el fet que el treball el redacten amb ordinador (les respostes de les cerques es poden copiar i enganxar al mateix dispositiu), o la dificultat per sortir de l'aula, ja que generalment no tenen estones assignades a la biblioteca en horari lectiu, exceptuant el temps d'esbarjo.

En aquest sentit, i com ha estat comentat per alguns especialistes com ara Piquín (Ent. Esp. 8), Ortiz (Ent. Esp. 3) i Novoa (Ent. Esp. 4), la biblioteca escolar ha de tenir una dimensió digital, amb un web

que incorpori eines i recursos d'informació accessibles en línia, a fi que l'alumnat en pugui disposar en qualsevol moment. De fet, alguns dels docents entrevistats també van valorar positivament l'ús de les fonts d'informació de la biblioteca (Ent. Doc. 1; Ent. Doc. 2; Ent. Doc. 4). Aquests recursos no només han de ser generalistes, sinó que pot haver-hi seleccions adequades de recursos físics i digitals per als diferents projectes i tasques d'aula, que, com indicaven els especialistes, han de ser elaborats en col·laboració amb el professorat. Això facilitaria la resolució dels problemes associats a la manca de filtre previ en webs poc fiables, donaria exemples de recursos d'informació variats i de qualitat (independentment del suport, ampliant el concepte d'informació que puguin tenir) i contribuiria a la confecció de bibliografies selectives de qualitat. També facilitaria la tasca al professorat, que disposaria d'un banc de recursos cap als quals podrien adreçar l'alumnat. Algú podria considerar que això aniria en detriment de l'aprenentatge autònom de la competència digital, que inclou la cerca, el tractament i la comunicació de la informació. Per exemple, pel que fa a la cerca, si a l'etapa de primària —en la qual generalment es fa cerca guiada i pauta— no han pogut aprendre-la bé, els primers cursos de l'ESO esdevenen l'escenari idoni per poder consolidar els aprenentatges (o introduir-los, si escau) pel que fa a cerques guiades i lliures pautades, i començar a efectuar les cerques autònomes, però ja amb una base sòlida pel que fa a planificació, estratègies de cerca, criteris d'avaluació de fonts i tractament de la informació. El fet és que sovint arriben a la secundària sense tenir incorporats aquests coneixements, com han mostrat les entrevistes al professorat i als especialistes, així com el grup focal.

Tot i no pensar en la biblioteca com a agent formatiu, el personal de la biblioteca és percebut com a fiable en aspectes relacionats amb la informació, i igualment és percebut així també per part del professorat entrevistat. Aquest fet facilita que la biblioteca assumeixi un rol de lideratge en la formació en competència mediàtica i informacional, que, juntament amb el professorat, pot esdevenir referent pel que fa a models de bones pràctiques informacionals, especialment si es fa aquest treball en equip entre biblioteca i professorat, tal com recomanen tots els especialistes entrevistats.

Com a conclusió, es destaquen les principals idees clau:

- Existeixen mancances en les competències informacionals i mediàtiques dels alumnes, la qual cosa evidencia la necessitat d'una integració efectiva de l'AMI en el currículum educatiu.
- Les propostes per dur a terme aquesta integració impliquen vincular la formació en competència mediàtica i informacional a projectes d'aprenentatge basats en problemes i treballs globalitzats; l'ús de metodologies actives i participatives en la formació en competència mediàtica i informacional; el treball en equip entre bibliotecaris i docents per dissenyar i implementar programes d'AMI; la creació i manteniment d'un lloc web de la biblioteca escolar amb recursos d'informació en línia i de qualitat; la implementació de programes d'AMI per al professorat, i la inclusió de l'AMI en l'avaluació dels alumnes.

- La baixa percepció de la biblioteca escolar com a recurs informatiu per part dels alumnes fa palesa la necessitat de potenciar el rol de la biblioteca escolar com a agent de transformació social i educativa en l'àmbit de l'AMI, però aquesta ha d'adaptar-se als nous escenaris informatius i tecnològics.

Objectiu 3

Definir orientacions didàctiques per potenciar i millorar les habilitats informacionals de l'alumnat en tasques de recerca com el treball de síntesi de tercer d'ESO i en altres treballs en què es posin en joc processos i coneixements relacionats amb l'alfabetització mediàtica i informacional.

Tot i que hi ha un gran ventall d'aspectes que especialistes i docents han indicat com a prioritaris a l'hora de treballar l'AMI, com ara la seguretat i la privacitat en el moment de navegar per internet, aquesta investigació se centra en aquelles qüestions que afecten de forma més directa els processos i tasques implicats en la realització del treball de síntesi i de treballs globalitzats que impliquen la cerca, tractament i comunicació de la informació, així com els coneixements que abasten l'ecosistema dels mitjans de comunicació.

Com s'ha comentat a l'apartat 4.2.4. *Anàlisi dels treballs de síntesi*, s'aprecia la presència de totes les fases implicades en les competències informacionals. Dins de la fase de cerca, el Model 3-3-3 preveu aspectes associats a la planificació: identificar, concretar i organitzar. Aplicat al treball de síntesi, aspectes com determinar les paraules clau o acotar l'abast no serien tan rellevants, a diferència d'altres tipologies de treball amb preguntes més obertes o a determinar per l'alumnat, ja que les preguntes que es fan no presenten gaires dificultats pel fet de ser tancades i tenir en compte la presència de les paraules clau.

Continuant amb la cerca d'informació pròpiament dita, la qüestió de com equilibrar la cerca autònoma dels alumnes amb l'orientació docent en la cerca d'informació fiable és un tema controvertit que ha sorgit en les entrevistes a docents. Si bé alguns defensen un enfocament totalment autònom, en què l'alumnat cerca ell mateix les fonts per a la seva investigació des del primer curs de l'ESO, altres expressen dubtes sobre la capacitat dels estudiants, especialment els més joves, de seleccionar i valorar fonts d'informació de manera independent i fiable. En aquest sentit, com indica el Model 3-3-3, seria positiu establir un itinerari evolutiu, en el qual a primer d'ESO es fessin cerques guiades, a segon d'ESO cerques lliures pautades i a tercer i quart d'ESO cerques més autònomes, però ja amb un cert coneixement de fonts de qualitat i de processos de cerca i avaluació. Això serviria, per una banda, per ensenyar a l'alumnat que arriba sense coneixements de la primària i, per l'altra, a redreçar els mals hàbits que assenyalava Baró (Ent. Esp. 7). Tot i que els docents insisteixen més en les mancances de la fase de tractament de la informació que no pas en

les de la cerca, sembla evident que una guia prèvia en tècniques i recursos d'informació de qualitat faria el tractament posterior més senzill i efectiu, perquè els recursos d'on hauran d'avaluar la informació presentaran menys errors i biaixos. Per tant, en la fase de cerca, si no es pot assegurar que hi ha hagut una mínima formació prèvia en cerca i fonts d'informació, seria interessant facilitar exemples de fonts fiables o indicar pistes de quina tipologia documental és necessària per obtenir les respostes adients. Cal recordar que, amb l'ús d'IA generativa per part de l'alumnat en substitució de motors de cerca, aquesta fase serà obviada, aspecte que pot veure's minimitzat si s'especifica mínimament on cercar, com fer-ho i l'obligatorietat de citació de la font emprada. En els casos en què els docents autoritzin o considerin interessant l'ús d'IA, caldria explicar com es dissenya una bona instrucció (*prompt*), però en el cas del treball de síntesi, l'ús d'IA com a cercador no està justificat, tenint en compte que no distingeix entre informació vertadera o falsa, i el que es pretén és que l'alumne indiqui una resposta vertadera; la IA generativa proveeix, encara, informació incorrecta o incompleta, i és inevitable que presenti biaixos de diferents tipus. Per això és necessari que alumnat i professorat coneguin els possibles usos de la IA, i que ambdós perfils coneguin com afecta les qüestions relacionades amb la seguretat i la protecció de dades personals, cosa que mencionaven els especialistes com a qüestió a tenir en compte.

Per altra banda, caldria tenir presents les principals dificultats que indicava l'alumnat a l'hora de cercar informació: silenci documental, resultats no rellevants, resultats no pertinents, llengua i grau de complexitat elevat (adreçada a adults o especialistes). Seria interessant, doncs, explicar a l'alumnat estratègies per resoldre aquesta problemàtica i com orientar-los cap a fonts d'informació adequades. D'aquesta forma, també es reforçaria el paper de docents i biblioteques com a models, ja que l'alumnat esmenta els companys com a principal perfil al qual s'adreça quan no obté els resultats cercats, replicant hàbits incorrectes i respostes errònies.

Per treballar l'AMI, especialment en relació amb les mancances mencionades pels docents, pot ser més interessant dur a terme tasques de contrast entre diverses fonts: més fiables i menys fiables, extretes dels mitjans de comunicació o xarxes socials, proporcionades per la IA generativa, etc. En aquest sentit, la biblioteca escolar pot fer diverses accions: la primera és formar el professorat a fi que les tasques requerides a l'alumnat profunditzin en aquelles mancances detectades i, per l'altra, facilitar un seguit de fonts fiables de les quals l'alumnat pot extreure la informació. Si aquesta feina es fa a primer i segon d'ESO, a tercer sí que es podria demanar la cerca autònoma i un tractament de la informació més profund i analític; altrament, el que s'està fent és perpetuar mals hàbits de cerca i tractament de la informació.

Un altre tema rellevant és que, si al treball de síntesi no es valora ni el resultat obtingut ni els processos de cerca i tractament de la informació que s'han seguit per obtenir-lo, així com els aspectes relacionats amb la seva comunicació (a banda de la presentació oral, que sol tenir força pes), i se'n limita la valoració a fet o no fet, com passa actualment, part de l'alumnat senzillament no tindrà gens d'interès a obtenir una resposta correcta o incorrecta, o a seguir un procés adequat

per obtenir-la, valorar-la o comunicar-la. Quan es dissenya qualsevol tasca relacionada amb l'ús de la informació, caldria tenir presents els objectius d'aprenentatge específics, així com el bagatge previ necessari i els mecanismes d'avaluació per comprovar si s'han assolit els coneixements, els processos i els aprenentatges que es marquen en els objectius esmentats. Això és aplicable a qualsevol treball que impliqui l'ús de la informació a l'etapa de l'ESO, no només en el treball de síntesi. Un programa sistemàtic de formació en competència mediàtica i informacional ha de ser compartit per tot el claustre, perquè d'altra forma es desconeix què, qui i com forma en aquestes competències. Com s'ha comentat, aquest programa ha de ser compartit especialment per les coordinacions de cicles, aspecte que ha quedat palès a les entrevistes a docents. Si l'AMI és transversal, s'ha de dissenyar un programa formatiu que també ho sigui, que especifiqui quines estratègies s'empren per dur-lo a terme i de quins continguts es compon, i no pot incloure només generalitats que es repeteixen en totes les àrees del currículum. Per altra banda, si aquests treballs avaluable es duen a terme sempre en grup, difícilment es podran detectar mancances individuals; en aquest sentit, pot ser interessant impulsar l'aprenentatge entre iguals, potenciant els grups que barregin alumnat amb més habilitats informatives amb els que menys en tinguin.

Pel que fa a la biblioteca escolar, la comunitat educativa també ha de conèixer els recursos informatius dels quals es disposa (incloent-hi els recursos humans), així com integrar-los en les indicacions per fer els treballs. D'aquesta forma, també ajudaria a tenir una concepció menys tradicional de la biblioteca escolar, adequant el seu rol a l'escola i la societat del segle XXI. Ara bé, per poder impulsar aquest paper, caldran biblioteques actualitzades i amb recursos, fet que malauradament, com s'ha comprovat a l'apartat 3.1.3. *Les biblioteques escolars de secundària a Catalunya*, no es dona habitualment. En el cas concret de l'Institut Menéndez y Pelayo, és possible desenvolupar aquesta funció formativa perquè es disposa de personal format, hores de dedicació i recursos econòmics suficients, però s'adverteix la necessitat, per una banda, d'una integració curricular més profunda de la biblioteca escolar en els treballs de síntesi i, per altra banda, d'un programa sistemàtic de continguts, acompanyat de més col·laboració i treball en equip entre l'equip de biblioteca i el conjunt de l'equip docent.³⁷

La voluntat política és clau per al desenvolupament de l'AMI a les escoles i es converteix en una urgència quan és evident que l'AMI pot ajudar a reduir les bretxes existents en la competència mediàtica i informacional. Per tant, la biblioteca escolar, amb la funció de suport al currículum que li és inherent, pot exercir un paper important com a agent d'equitat educativa si compta amb els recursos i els suports necessaris.

³⁷ En el cas del batxillerat, sí que s'aconsegueix una integració òptima, i es compta amb un programa més sistemàtic, concretat en el marc del treball de recerca.

6. ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER A LA FORMACIÓ EN AMI

A partir de les conclusions es proposen un seguit de propostes per integrar l'AMI de forma efectiva al currículum educatiu i al treball de síntesi, tot incloent-hi el suport de la biblioteca escolar.

En primer lloc, es fan unes propostes generals pel que fa a la integració de l'AMI al currículum educatiu i a la formació de les biblioteques escolars. Seguidament, es fan unes propostes més específiques, adreçades a la integració de l'AMI en els treballs globalitzats. En aquest segon cas, les propostes s'acompanyen d'un breu exemple del suport que es pot donar des de la biblioteca escolar.

Tot i que l'estudi de cas s'ha centrat en el treball de síntesi de tercer d'ESO, i malgrat les seves limitacions, aquestes recomanacions es podrien extrapolar a qualsevol treball globalitzat de l'etapa de l'ESO en contextos similars i, fins i tot, a bona part dels treballs que es fan a l'aula i que impliquen l'ús d'informació.

Propostes d'orientacions didàctiques per a la integració de l'AMI al currículum educatiu i a la formació de les biblioteques escolars

Proposta 1. *AMI en l'era digital: nous reptes*

Implementar el model AMI conceptual proposat per la UNESCO, *Media and Information Literacy: a Proposed Conceptual Model* (UNESCO, 2013), ja que és el que millor s'ajusta als temps actuals, fusionant l'alfabetització mediàtica, informacional i digital. Això no vol dir deixar de banda les propostes del Model 3·3·3 ni altres models propis de l'ALFIN, però cal integrar continguts específics de l'alfabetització mediàtica, tenint en compte els entorns informacionals on es mou l'alumnat.

Proposta 2. *AMI i biblioteca escolar al cor del currículum: tractament de la informació i competència digital*

Integrar el model *Media and Information Literacy: a Proposed Conceptual Model* (UNESCO, 2013) i el seu contingut en el currículum educatiu en forma de competència específica, recuperant el nom i els continguts AMI i deixant palesa la multimodalitat pel que fa a suports i formats: tractament de la informació i competència digital. En aquesta competència és recomanable que el paper de la biblioteca escolar estigui especificat.

Proposta 3. Visió global de l'AMI: un itinerari clar a l'educació bàsica

Establir un itinerari complet i una continuïtat clara entre el currículum de primària i el de secundària pel que fa a l'AMI, que prevegi una visió global de la formació i un itinerari clar en AMI durant tota l'etapa de l'educació obligatòria. Aquest itinerari ha de ser accessible al professorat de secundària, de forma que el pugui continuar ampliant en l'etapa de secundària, i ha de ser prou flexible per incorporar-hi les noves tecnologies que sorgeixin.

Proposta 4. Biblioteques escolars ben equipades: una inversió de futur

Disposar de biblioteques escolars actualitzades, amb recursos humans i econòmics suficients i amb la dotació horària necessària, per poder impulsar el seu rol formatiu en AMI. En aquest sentit, les biblioteques universitàries, en el seu rol formador i com a centres de recursos de l'aprenentatge, i les biblioteques públiques en el seu vessant social, esdevenen models a seguir.

Proposta 5. AMI i biblioteques escolars: noves realitats, nous documents marc

Actualitzar els continguts relacionats amb AMI, en els quals la biblioteca pot tenir participació en els documents marc de biblioteques escolars. Aquests documents marc han de relacionar-se tant amb els contextos tecnològics i socials actuals com amb el nou currículum educatiu.

Proposta 6. Formació en competència mediàtica i informacional: un requisit indispensable

Incloure la formació en competència mediàtica i informacional a la formació inicial del professorat, tant de primària com de secundària, i en la formació permanent. És imprescindible que, per ser responsable d'una biblioteca escolar, es disposi de formació específica en competència mediàtica i informacional, i no només en foment de la lectura. D'aquesta forma, els equips de biblioteca i el professorat poden coordinar-se per dissenyar itineraris d'AMI i assegurar la integració de l'AMI al currículum educatiu, tot contribuint a transformar i actualitzar la concepció tradicional de la biblioteca.

Proposta 7. Formació en competència mediàtica i informacional: connectada amb la realitat

Dissenyar propostes que tinguin en compte contextos reals i significatius per a l'alumnat, tot facilitant pautes clares als estudiants pel que fa a les diferents fases dels processos de cerca,

tractament i comunicació de la informació, a partir dels objectius específics d'AMI que s'hagin decidit.

Proposta 8. *Més enllà de les bones pràctiques: cap a un itinerari AMI flexible i complet*

Desenvolupar, des de les administracions competents, itineraris formatius complets pel que fa a l'AMI, no només bones pràctiques aïllades que poc impacte tindran en el grau d'AMI de l'alumnat i en la integració curricular de la biblioteca escolar; el professorat necessita models a seguir.

Proposta 9. *Suport a mida: avaluació de les necessitats AMI de cada grup*

Establir mecanismes d'avaluació prèvia i permanent del grau de domini d'AMI del professorat i de l'alumnat, a fi que la biblioteca escolar pugui oferir el suport necessari, tenint en compte les necessitats, mancances, usos, hàbits i capacitats específiques de cada grup o nivell educatiu.

Proposta 10. *La biblioteca escolar com a node clau del coneixement, l'aprenentatge i la col·laboració*

Impulsar idees de col·laboració que vinculin els diversos aprenentatges que es fan al centre educatiu amb la biblioteca com a nexa comú. La biblioteca escolar, amb el seu caràcter transversal i la seva capacitat per connectar diferents àrees del coneixement, ha de posicionar-se com un espai privilegiat per fomentar la col·laboració interdisciplinària.

Propostes d'orientacions didàctiques per a la integració de l'AMI als treballs globalitzats i el suport de la biblioteca escolar

Proposta 1. *Un món de formats: enriquant els treballs*

Tots aquells treballs i tasques acadèmiques que impliquin l'ús de la informació han de procurar, si escau, integrar diferents suports, formats i tipologies documentals.

Exemple

Les biblioteques escolars han de disposar d'una dimensió digital, especialment un lloc web i una col·lecció digital amb recursos, així com els dispositius tecnològics necessaris per potenciar l'AMI, tant en l'aprenentatge formal com en l'informal.

Proposta 2. *Cerques eficients: resultats precisos*

Demandar concreció abans de fer cerques: paraules clau, abast cronològic i geogràfic, temes o àrees del coneixement al qual pertany o pertanyen. D'aquesta manera els resultats que s'obtinguin seran més precisos.

Exemple

La biblioteca pot proporcionar exemples de bones pràctiques, mitjançant guies o tutorials previs a l'execució del treball, tant al professorat com a l'alumnat. Aquests exemples han de ser accessibles al web, de forma que les famílies i l'alumnat també hi puguin accedir, per als casos en els quals el treball és autònom i no es duu a terme a l'aula.

Proposta 3. *De la confusió a l'ordre: organitza la recerca*

Fomentar l'ús d'eines de recuperació i organització de la informació física i digital, com sumaris, índexs o glossaris; demanar sumaris en la primera fase del treball ajuda a estructurar el contingut i a planificar la cerca d'informació. Aquesta serà, també, una bona pràctica per a l'alumnat que passa a l'etapa del batxillerat, ja que el treball de recerca presenta una major quantitat d'informació a organitzar que no pas el treball de síntesi, així com per entendre sistemes d'informació jeràrquics.

Exemple

La biblioteca pot proporcionar exemples de bones pràctiques i recursos que incloguin diferents sistemes de recuperació i organització de la informació, mitjançant guies o tutorials previs a l'execució del treball, així com elaborar activitats específiques al respecte.

Proposta 4. Informació contrastada: la clau d'una investigació sòlida

Dissenyar treballs d'investigació que impliquin necessàriament el contrast d'informació entre diferents fonts; preferentment, caldria combinar fonts acreditades i no acreditades, amb contingut correcte i incorrecte.

Exemple

Dur a terme a la biblioteca tasques de contrast d'informació, així com explicacions de l'origen i funcionament de diferents fonts, criteris de qualitat i demostracions d'informació errònia o incompleta.

Proposta 5. Més d'una veu: explora diferents fonts d'informació

Demandar, en funció de cada tasca o treball acadèmic, un nombre mínim de fonts d'informació que calgui emprar. Si escau (especialment a primer i segon d'ESO), facilitar exemples de fonts adequades i de qualitat, perquè potser no en coneixen cap prèviament.

Exemple

Adreçar l'alumnat a la col·lecció física i digital de la biblioteca, que haurà de comptar amb una selecció de recursos adequats per a la realització del treball, tant generals com específics. Donar a conèixer l'espai de recursos web de la biblioteca, que oferirà una selecció de llocs web d'altres biblioteques, museus i arxius públics, organismes i entitats especialitzats o repositoris educatius, els quals han d'estar accessibles al web de la biblioteca escolar.

Proposta 6. Cites i bibliografia: garantia de qualitat

Demandar i valorar la citació en el cos del treball de les fonts emprades i en la bibliografia. Això permet comprovar si l'alumnat ha utilitzat fonts de qualitat i disminueix l'ús inadequat d'IA, sovint

emprada com a motor de cerca i sense cap font citada. Cal demanar també la font de les imatges o altres formats, ja que també han de quedar incloses en el concepte d'ús ètic de la informació.

Exemple

Proporcionar models de bones pràctiques: oferir formació i exemples de com citar les fonts de la informació, i aplicar-ho a tots els documents produïts per la biblioteca i el professorat.

Proposta 7. Més enllà del resultat: la importància del procés

Avaluar, de forma grupal i individual, els processos i resultats dels treballs que impliquin l'ús de la informació a partir dels objectius específics decidits, a fi que tant l'alumnat com el professorat visibilitzin i atorguin una importància més gran a l'AMI en la realització de les tasques acadèmiques.

Exemple

Col·laborar amb el professorat en el disseny d'una rúbrica que permeti tant a l'alumnat com al professorat ser conscients dels processos en l'ús de la informació i millorar aquestes competències.

Proposta 8. Nous hàbits informacionals: nous continguts formatius

Integrar continguts formatius relacionats amb l'ús de noves tecnologies com la IA generativa, ja que suposa un canvi de paradigma en els hàbits informacionals i és una eina plenament integrada en els usos de bona part de l'alumnat, però poc entesa: sovint s'utilitza de forma incorrecta, sense conèixer les seves limitacions, biaixos i potencialitats, fet que causa mals hàbits informacionals i resultats erronis.

Exemple

Formar el professorat i l'alumnat en el funcionament, les potencialitats i mancances de l'ús de la IA generativa, com també en els seus aspectes ètics i l'impacte que té, des de qüestions ambientals fins a les relacionades amb la propietat intel·lectual i la creació artística.

Proposta 9. Eines digitals segures, legals i variades

Cal tenir en compte la seguretat dels menors i la llei vigent europea, estatal i autonòmica a l'hora d'utilitzar aplicacions i eines digitals per fer treballs, així com la diversitat de models pel que fa a programari lliure o propietari i el tipus de llicències. Per tant, cal adreçar a eines concretes a l'hora de comunicar la informació o de crear un producte.

Exemple

La biblioteca, a més de recursos d'informació, ha de disposar d'un seguit d'eines variades accessibles al web que permetin transformar i crear informació, tenint en compte la seguretat dels menors i la diversitat pel que fa al programari. Per exemple, incloent-hi eines i tutorials de programari lliure o formacions relacionades amb els drets d'autor i les llicències Creative Commons.

Proposta 10. Actualització contínua en temps canviants

En la societat de la informació, on la tecnologia evoluciona ràpidament, cal estar permanentment actualitzat per poder incorporar noves eines disponibles i poder escollir-ne les més idònies, així com suprimir les que ja no s'ajustin a les necessitats de la comunitat educativa. És necessari estar al corrent de les novetats i incorporar-hi les noves propostes que sorgeixin i que es considerin oportunes.

Exemple

La biblioteca ha d'actualitzar i difondre contínuament els seus recursos i eines, per tal que s'ajustin a les necessitats dels treballs acadèmics i als canvis que aquests puguin presentar. Per poder dur a terme aquesta tasca, la col·laboració amb el professorat és clau: la biblioteca, per una banda, ha de disposar dels nous recursos que s'utilitzen a les aules i, per l'altra, ha de proposar-ne de nous a la comunitat educativa.

Bibliografia

Abeyà, M., Gabarró Parera, M., Rius Bous, À., Vall Casas, A., i Programa biblioteca escolar Punedu (2010). *Esporgar la biblioteca a l'escola i a l'institut: triar i destriar, processos per a una gestió eficient del fons*. Punedu.

<https://hdl.handle.net/20.500.12694/1217>

Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46(4), 1125-1136.

Addison, C., i Meyers, E. (2013). Perspectives on Information Literacy: A Framework for Conceptual Understanding. *Information Research: An International Electronic Journal*, 18(3), 1-14.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044643.pdf>

Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6), 1-32.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>

Albeda, B. (2019). *Evaluación del impacto de las bibliotecas escolares en España: aproximación desde una doble perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa* [Tesi doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental GREDOS, Universidad de Salamanca.

<http://hdl.handle.net/10366/142916>

Alonso- Arévalo, J. (2018). *Makerspaces y bibliotecas*. Editorial UOC.

Alper, M., i Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia Play: Literacy Across Media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 366-369.

Alvarez, C., Salavati, S., Nussbaum, M., i Milrad, M. (2013). Collboard: Fostering new media literacies in the classroom through collaborative problem solving supported by digital pens and interactive whiteboards. *Computers & Education*, (63), 368-379.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.019>

Alvarez, J. F., i Gisbert-Cervera, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23(45), 187-194.

<https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>

American Association of School Librarians (1988). *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*. Association for Educational Communications and Technology.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315028.pdf>

American Association of School Librarians (1998). *Information Literacy Standards for Students Learning: Standards and Indicators*. American Library Association.

American Library Association (24 de juny de 2016). *Definition of literacy*. Recuperat el 17 de maig de 2024, de:

<https://literacy.ala.org/definition-of-literacy/#:~:text=%E2%80%9CLiteracy%20is%20the%20ability%20to%20identify%2C%20understand%2C%20interpret%2C,printed%20and%20written%20materials%20associated%20with%20varying%20contexts>.

Aparicio-Gómez, O. Y. (2018). La investigación escolar. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(2), 121-133.

<https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.08>

Area, M. (2007). *Adquisición de competencias en información. Una materia necesaria en formación universitaria. Documento marco de REBIUN para CRUE*. CRUE Universidades españolas, Red de Bibliotecas REBIUN.

<http://hdl.handle.net/20.500.11967/332>

Area, M. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Ariel; Fundación Telefónica.

Area, M., i Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española De Documentación Científica*, (35) (monogràfic), 46-74.

<https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

Area, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*, (212), 55-59.

Arellano-Yaguas, V. (2001). *Formar usuarios en la biblioteca*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Archenti, N., Marradi, A., i Piovanni, J. I. (2007). Focus group y otras formas de entrevista grupal. *Metodología de las ciencias sociales* (p. 227-236). Emecé Editores.

Armstrong, C., Town, J. S., Boden, D., Woolley, M., Webber, S., i Abell, A. (2004). *CILIP defines Information Literacy for the UK*.

http://eprints.rclis.org/7459/1/Article_Update_25102004.pdf

Asociación Educación y Bibliotecas Tilde (1998). Carta de los derechos del alumno en la era de la información [traducció]. *Educación y Biblioteca*, 10(91), 17.

<https://gedos.usal.es/handle/10366/108857>

Asociación Navarra de Bibliotecarias y Bibliotecarios (18 de desembre de 2006). *Bibliotecas por el aprendizaje permanente. Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (ALFIN)*.

<https://www.asnabi.com/revista/tk18/37declaraciontoledo.pdf>

Association of College and Research Libraries (10 de juny de 1989). *Information Literacy*. Recuperat el 7 d'abril de 2024, de:

<https://literacy.ala.org/information->

[literacy/#:~:text=Information%20literacy%20is%20a%20set,%E2%80%9D%20\(American%20Library%20Association.](https://literacy.ala.org/information-literacy/#:~:text=Information%20literacy%20is%20a%20set,%E2%80%9D%20(American%20Library%20Association.)

Association of College and Research Libraries (ALA Instruction Section - Research and Scholarship Committee) (ACRL-IS/RSC) (2005). Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional (ALFIN) [traducció]. *Anales de Documentacion*, (8), 275-283.

<https://www.redalyc.org/pdf/635/63500816.pdf>

Association for Teacher-librarianship in Canada (1995). *Students' bill of information rights*. Association for Teacher-librarianship in Canada.

https://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/charte_droits_etudiants.html

Ávalos, C., Pérez, A., i Monge, L. (2019). Lean Startup as a learning methodology for developing digital and research competencies. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 227-242.

<https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.438>

Badia, M., Bundó, D., Martos, M. D., i Ribes, C. (juny 2021). *Llegir per aprendre*. Recuperat el 30 de març de 2023, de:

https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cmd/bib/be1d/modul_3/tema_3

Baena, J. (2022). Les biblioteques escolars a Catalunya (2020-2021): un retrocés preocupant. *Anuari de Biblioteques, Llibres i Lectura*, (7), 1-14.

<https://doi.org/10.1344/ABLL.2022.7.010>

Baró, M., i Fargas, G. (2020). Les biblioteques escolars a Catalunya: evolució a partir de les dades (2010-2015). *Item: Revista de biblioteconomia i documentació*, (69), 22-36.

Baró, M., i Mañà, T. (1991). Bibliotecas escolares: nuevos datos y reflexiones. *Educación y biblioteca*, 3(15), 42-50.

<https://gredos.usal.es/handle/10366/110688>

Baró, M., i Mañà, T. (1994). *Formar-se per informar-se. Propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola*. Edicions 62; Associació de Mestres Rosa Sensat.

Baró, M., i Mañà, T. (2002). *La formación de usuarios en la biblioteca escolar. Educación Secundaria*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/recursos-didacticos/-/libre/detalle/ptVk3A8BC6Ji/la-formacion-de-usuarios-en-la-biblioteca-escolar-educacion-secundaria-1>

Baró, M., Mañà, T., i Comalat, M. (2002). Las bibliotecas de los centros públicos de Secundaria en la ciudad de Barcelona. *Anales de la documentación*, (5), 51-79.

Baró, M., i Miret, I. (2017). Bibliotecas escolares a pie de página. Dins J. A Millán, (Coord.), *La lectura en España. Informe 2017*, (p. 127-138). Federación de Gremios de Editores de España. https://www.fge.es/lalectura/docs/Miret_y_Baro_127-138.pdf

Barry, C. A. (1999). Las habilidades de información en un mundo electrónico: la formación investigadora de los estudiantes de doctorado. *Anales de la Documentación*, (2), 237-258.

Batlle, C., Blasco, A., i Ricart, M. (2014). *BE2- La competència informacional des de la biblioteca escolar*. Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament.

Batló, M. I., i Comalat, M. (1996). Les biblioteques escolars en el sistema de lectura pública de Catalunya. *Ítem. Revista de biblioteconomia i documentació*, (19), 26-32.

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital *Anales de Documentación*, (5), 361-408.

<https://www.redalyc.org/pdf/635/63500518.pdf>

Becerra, D. (2012). Maestro bibliotecario frente a bibliotecario escolar: reflexiones sobre el futuro de la biblioteca escolar. *Mi Biblioteca*, 8(29), 42-45.

Becerril, L., i Badia, A. (2013). La competencia informacional en la Educación Secundaria. Demanda de aprendizaje y resolución colaborativa de problemas relativos a la información con apoyo de las TIC. *Revista de Educación*, 362, 659-689.

Bedin, J., Teixeira-Chagas, M., i Machado-Borges, P. (2015). Competência informacional em biblioteca escolar: ações para o desenvolvimento. *Revista ACB*, 20(3), 363–372. <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1105>

Behrens, S. (1994). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, 55(4), 309-22. https://doi.org/10.5860/crl_55_04_309

Benito Morales, F. (1995). Reto y compromiso para docentes y bibliotecarios: Educación documental. *Educación y biblioteca*, (57), 20-22.

Benito Morales, F. (1996). *Del dominio de la información a la mejora de la inteligencia: Diseño, aplicación y evaluación del programa HEBORI (Habilidades y Estrategias para Buscar, Organizar y Razonar la Información* [Tesi doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum Biblioteca Universitaria. <http://hdl.handle.net/10201/34666>

Benito Morales, F. (1998). Propuestas didácticas para el desarrollo de la educación documental en el 2º ciclo de la E.S.O. Dins K. Osoro (Ed.), *La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable* (p. 135-146). Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil.

Benito Morales, F. (2000). Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la alfabetización en información. Dins J. A. Gómez Hernández (Ed.), *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros* (p. 9-68). Editorial KR.

Benito Morales, F. (2008). Enseñar a pensar en la biblioteca escolar. Dins J. A. Gómez Hernández, A. Calderón Rehecho, i J. A. Magán Wals (Eds.), *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: El papel de las bibliotecas* (p. 149-162). Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf

Benito Morales, F. (s. d.). ¿Qué es alfabetización informacional?. *Pinakes* (3). <http://pinakes.educarex.es/numero3/articulo5.htm>

Benito-Ruiz, E. (2009). Infocination 2.0. Dins M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (p. 60-79). Information Science Reference.

Bibliotecas Escolares CRA, UCE - MINEDUC (2011). *Estándares para las bibliotecas CRA*. Ministerio de Educación; Unidad de Currículum y evaluación.

<https://bibliotecas-cra.cl/node/7663>

Blasco A., i Durban, G. (2011). *Competència informacional: Del currículum a l'aula*. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Blasco A., i Durban, G.(2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. *Revista Española De Documentación Científica*, (35) (Monogràfic), 100-135.

<https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.979>

Blasco, A., i Fuentes, M. (2007). La competencia informacional i la biblioteca escolar en el nou marc educatiu. *Biblioteca escolar: Puntedu: programes d'innovació educativa*, (desembre 2007), 1-13.

http://xtec.cat/crp-girones/punedu/documents/competencia_informacional.pdf

Blaxter, L., Huhghes, C., i Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.

Bogdan, R., i Biklen, S. (2002). *Qualitative research for Education. An introduction to Theory and Methods* (4a ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Borges, J., i Brandão, G. (2017). Meta-alfabetización y aprendizaje cooperativo = Metaliteracy and Cooperative Learning. En M. L. Sein-Echaluce Lacleta, A. Fidalgo Blanco, i F. J. García Peñalvo (Coords.),

IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017) (p. 205-208). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

<https://zaguan.unizar.es/record/62883/files/041.pdf>

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4a ed.). Oxford University Press.

Bueno Torrens, D. (2017). *Neurociència per a educadors: Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Bundó, M., Gabarró, M., i Programa biblioteca escolar Punedu (2008). *La biblioteca escolar i la biblioteca pública: idees per a la col·laboració*. Departament d'Educació.

<https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/1227#page=3>

Bundy, A. (2003). *El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica* (C. Pasadas Ureña, Trad.). Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, (73), 109-120.

http://148.202.167.116/portal/sites/default/files/adjuntos/normas_anziil.pdf

Cabero, J., i Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XX1*, 14(1), 89-115.

Calderón, A. (2010). *Informe APEI sobre alfabetización informacional*. Asociación Profesional de Especialistas en Información (APEI).

<https://www.apei.es/wp-content/uploads/2013/11/InformeAPEI-AlfabetizacionInformacional.pdf>

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel. ISBN 9788434428799.

Callejo, J., i Gutiérrez, J. (2013). Del focus group al grupo meta-comunicativo: en busca de prácticas para la observación empírica. En M. Vicente Mariño, T. González Hortigüela, i M. Pacheco Rueda (Coords.), *Congreso Nacional de Metodología de la Investigación en Comunicación*, 4 (p. 857-870). Segovia: Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4229900>

Camacho, J. A. (2009, 16, 17 i 18 d'abril). *¿Es posible desarrollar las competencias básicas sin biblioteca escolar?* [Comunicació]. I Congreso Internacional de Competencias Básicas, Ciudad Real, Espanya.

<https://www.joseantoniocamacho.info/wp-content/uploads/2023/08/39.-Competencias-ba%CC%81sicas-sin-bibliotecas-2009.pdf>

Campal, F. (2008). *Planificación de ALFIN* [Taller]. Taller de Formación de Formadores en Alfabetización Informacional.

<http://eprints.rclis.org/14416/1/feli3.pdf>

Campal, F. (2015). ¿Por qué lo llaman competencia digital, cuando quieren decir alfabetización informacional?. *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 9(42), 38-43.

<http://hdl.handle.net/10366/144991>

Campal, F. (2015, 26 i 28 d'octubre). *La competencia digital en el diseño curricular: desde la biblioteca al aula*. CIBES: I Congreso Iberoamericano de Bibliotecas Escolares, Madrid, Espanya.

https://prezi.com/tysv8m-rcdi0/la-competencia-digital-en-el-diseno-curricular-desde-la-biblioteca-al-aula/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Campal, F., i Ordás García, A. (2021). *Competencias mediáticas e informacionales: juego y aprendo*. Editorial UOC.

Canales, M., i Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. Dins J. M. Delgado, i J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (p. 288-316). Editorial Síntesis.

Carroll, F. L., i Beilke, P. F. (1979). *Guidelines for Planning and Organization of School Library Media Centers*. UNESCO; IFLA.

Carter, E. W. (2002). Doing the best you can with what you have: lessons learned from outcomes assessment. *Journal of Academic Librarianship*, 28(1/2), 36-41.

Cassany, D. (2011). *En línia: Llegir i escriure a la xarxa*. Graó.

Castek, J., Leu, D. J., Jr., Coiro, J., Gort, M., Henry, L. A., i Lima, C. (2008). Developing new literacies among multilingual learners in the elementary grades. Dins L. Leann Parker (Ed.) *Technology-mediated learning environments for young English learners: Connections In and out of school* (p. 111-153). Lawrence Erlbaum Associates.

Chartered Institute of Library and Information Professionals (2012). *Information literacy skills*. Chartered Institute of Library and Information Professionals.
https://infolit.org.uk/wp-content/uploads/2021/09/information_literacy_skills.pdf

Chaparro, J., Lluch, G., Monar van Vliet, M., i Rincón; M. C. (2022). *La biblioteca escolar: Contenidos y materiales*. Coedco.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage.

Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (1999). Manifest de la UNESCO per a les biblioteques escolars. *Métodos de Información*, 6(28), 57-58.

Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (2013). *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya*. Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament;; Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya.
https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/1207/directrius_estandards_biblioteques_escolars_catalunya_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Coiro, J. (2007). *Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers*. University of Connecticut.

Colborn, N. W. i Cordell, R. M. (1998). Moving from subjective to objective assessments of your instruction program at Indiana University South Bend. Revision of a paper presented at the 1998 LOEX-of-the-West conference. *Reference Services Review*, 26(3/4), 125-37.

Combes, B. (2016). Digital literacy: A new flavour of literacy or something different?. *Synergy*, 14(1), 1-10.

<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2609.8804>

Comisión Europea (2021). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital*. Comisión Europea.

<https://espanadigital.gob.es/sites/espanadigital/files/2022-06/Br%C3%BAjula%20Digital%202030.pdf>

Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares. (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Ministerio de Educación; Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional; Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial; Subdirección General de Cooperación Territorial.

<https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Marcoreferenciabescolares.pdf>

Consejo de la Unión Europea (22 de maig de 2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperat el 23 de juny de 2023, de:

<https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/key-competences>

Consejo de la Unión Europea (s. d.). *Digital education initiatives*. Recuperat el 23 de juny de 2023, de:

<https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/about-digital-education>

Consell Nacional de Lectura (2023). *Pla Nacional del Llibre i la Lectura*. Generalitat de Catalunya.

<https://cultura.gencat.cat/web/.content/02-DEPARTAMENT/04-plans-programes/01-plans-sectorials/pla-llibre-lectura/arxius/Pla-Nacional-del-Llibre-i-la-Lectura-Dossier-07.pdf>

Conselleria de Cultura, Educación e Universidade (Xunta de Galicia) (2021). *Plan LIA 2021/2025 de Bibliotecas Escolares*. Xunta de Galicia.

<https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/?q=node/1613>

Corbetta, P. (2003). *La recerca social: Metodologia e tecliche. III Le tecliche qualitative*. Il Mulino.

Correa, A. (2020). AMI: Biblioteca escolar i alfabetització mediàtica i informacional. *Formació del Programa de Biblioteques escolars BESCAT* (febrer 2020).

<https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cmd/bib/bami/index>

Council of Australian University Librarians (2002). Normas sobre alfabetización en información (1ª Edición) [traducció]. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (68), 67-90.
<http://eprints.rclis.org/5944/1/68a4.pdf>

Council of Europe Steering Committee for Culture, Heritage and Landscape, i European Bureau of Library, Information and Documentations Associations (2023). *Recommendation CM/REC(2023)3 of the Committee of Ministers to Member States on Library Legislation and Policy in Europe*. Council of Europe; European Bureau of Library, Information and Documentation Associations.
<https://eblida.org/publication/recommendation-cm-rec20233-of-the-committee-of-ministers-to-member-states-on-library-legislation-and-policy-in-europe-april-2023/>

Cuevas, A. (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Trea.

Darbyshire, P., i McDonald, H. (2004). Choosing Response Scale Labels and Length: Guidance for Researchers and Clients. *Australasian Journal of Market Research*, 12(2), 17-26.

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., i Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, (25), 23-38.

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (2022). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, de 29 de setembre de 2022.
<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>

Decret 187/2015, del 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (2015). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945, de 25 d'agost de 2015.
<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=701354>

Departament d'Educació (2017). *Estadística de les Biblioteques Escolars. Curs 2015-2016*. Generalitat de Catalunya; Departament d'Educació.
<https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/biblioteques-escolars/curs-2015-2016/>

Departament d'Educació (2020). *Pla d'Educació Digital de Catalunya 2020-2023*. Generalitat de Catalunya.
<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/pla-educacio-digital/pla-educacio-digital-catalunya/pla-educacio-digital.pdf>

Departament d'Educació (2021). *Estadística de les Biblioteques Escolars. Curs 2019-2020*. Generalitat de Catalunya; Departament d'Educació.
<https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/biblioteques-escolars/curs-actual/>

Departament d'Educació (2023). *Educació bàsica: Competències transversals: Competència digital (CD)*. Generalitat de Catalunya; Departament d'Educació.

https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wp-content/uploads/usu2072/2023/07/Compete%CC%80ncies_CD.pdf

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

Doyle, C. S. (1992). *Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings*. ERIC Document Reproduction Service [per] U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf>

Dunn, K. (2002). Assessing Information Literacy Skills in the California State University: A Progress Report. *Journal Of Academic Librarianship*, 28(1/2), 26.

Durban, G. (2006). Aprender a utilizar la información en la biblioteca escolar. *Educación y Biblioteca*, (156), 60-62.

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119307/EB18_N156_P60-62.pdf;sequence=1

Durban, G. (2012). Docentes responsables de biblioteca escolar. *Libro abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*, (47), (22 de juny de 2012).

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/detalles/-/contenidos/detalle/docentes-responsables-de-la-biblioteca-escolar>

Durban, G., i García Guerrero, J. Repensar la biblioteca escolar. La necesidad de considerar su transformación como un reto y una oportunidad (24 de juny de 2013). *Becrea*.

<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/becreadelegacionmalaga/2013/06/24/repensar-la-biblioteca-escolar-la-necesidad-de-considerar-su-transformacion-como-un-reto-y-una-oportunidad/>

Durban Roca, G., Cid Prolongo, A., i García Guerrero, J. (2015). *Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar*. Junta de Andalucía; Consejería de Educación.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/ishare-servlet/content/f4d62919-9e01-4987-a6db-f3a793a27781>

Durban Roca, G., Cid Prolongo, A., García Guerrero, J., Pulido Villar, A., Lara Escob, J. I., i Olmos Olmos, D. (2013). *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red: resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela*. Junta de Andalucía; Consejería de Educación, Cultura y Deporte; Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

Durban, G., Calderón, M., Toro, I., Sánchez, J., Batlle, C., i Boada, I. (2016). *Les biblioteques als centres educatius de secundària*. Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament.
<https://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/biblioteca/organitzacio/documents/les-biblioteques-als-centres-educatius-de-secundaria-index-MU.pdf>

Eisenberg, M. B., i Berkowitz, R. E. (1990). *Information problem solving: The Big Six skills approach to library & information skills instruction*. Linworth.

Emmett, A.; Emde, J. (2007). Assessing information literacy skills using the ACRL standards as a guide. *Reference services review*, 35(2), 210-229.

European Bureau of Library, Information and Documentation Associations (EBLIDA) (2000). *Directrices del Consejo de Europa y Eblida sobre legislación y política bibliotecaria en Europa*. European Bureau of Library, Information and Documentation Associations.
<https://www.fesabid.org/wp-content/uploads/Directrices Consejo Europa EBLIDA legislacion - bibliotecaria.pdf>

European Commission (2020). *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)*. Recuperat el 12 d'abril de 2024, de:
<https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan>

European Commission (10 d'octubre de 2022). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Recuperat el 20 de setembre de 2023, de:
<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-10/Disinformation%20infographic.pdf>

Fain, M. (2011). Assessing Information Literacy Skills Development in First Year Students: A Multi-Year Study. *Journal of Academic Librarianship*, 37(2), 109-119.
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2011.02.002>

Fjällbrant, N., i Malley, I. (1984). *User education in libraries*. Clive Bingley.

Fjällbrant, N. (2000). The development of Web-based programs to support information literacy courses. Dins S. Bruce i P. C. Candy (eds.), *Information literacy around the world: advances in programs and research* (p. 27-28). Charles Sturt University.

Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370-377.

<https://doi.org/10.23860/jmle-5-2-3>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata Paideia.

Frau-Meigs, D., Velez, I., i Flores Michel, J. (2017). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country Comparisons*. Routledge.

García Guerrero, J. (1999). *La biblioteca escolar, un recurso imprescindible*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

García Guerrero, J. (2005). *Bibliotecas escolares con futuro*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
<https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2019/03/Bibliotecas-escolares-con-futuro.pdf>

García-Llorente, H. J., Martínez-Abad, F., i Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Evaluación de la competencia informacional observada y autopercebida en estudiantes de educación secundaria obligatoria en una región española de alto rendimiento PISA. *Revista Electrónica Educare*, 24(1).
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.2>

García-Quismondo, M. i Cuevas Cerveró, A. (2007). Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento en España. *Ciencia da informação*, 36(1), 54-68.

<https://www.scielo.br/j/ci/a/yRMWwsTyTvDLHKgkjZ5Z3PB/?format=pdf&lang=es>

García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., i Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(43), 15-23.

<https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>.

Gbadamosi, B. O. (2011). A survey of primary school libraries to determine the availability and adequacy of services for Universal Basic Education (UBE) in Oyo State Nigeria. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6(2), 19-33.

<https://doi.org/10.18438/B8590D>

Gental M., Lisson, A., Mackay, D., i Pradilla, A. (2011). *Mobiliari de referència per a la biblioteca escolar*. Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament; Puntedu.

<https://drive.google.com/file/d/0BxxF-IL4fG-yMnczaUgxQ3ZSSnl6aVh4Y2tOV0pyZw/view?resourcekey=0-2o8vhXEtSVX8rFReBUIWDQ>

Gil, L., Delgado, P., Vargas, C., Vergara, M., i Salmerón, L. (2020). La lectura en pantalla en las aulas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (89), 41-47.

Gobierno de España (2022). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. Gobierno de España.
https://espanadigital.gob.es/sites/espanadigital/files/2022-06/Plan%20Nacional%20de%20Competencias%20Digitales_0.pdf

Gómez Hernández, J. A. (2006, 2 i 3 de febrer). La aplicación de la ALFIN [Ponència]. *Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: La Alfabetización Informacional (Alfin)*. Toledo, Espanya.
<https://travesia.mcu.es/server/api/core/bitstreams/7b003537-b7f8-48b3-bcef-d55e39589aab/content>

Gómez Hernández, J. A. (2007). Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*, 1(1), 43-50.

Gómez Hernández, J. A., Benito Morales, F., Cerdá Díaz, J., i Peñalver Martínez, A. (2000). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Editorial KR.

Gómez Hernández, J. A., i Benito Morales, F., (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuestas para enseñar las habilidades de información. *Scire*, 7(2), 53-83.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47288>

Gómez Hernández, J.A., i Pasadas Ureña, C. (2003), Information literacy developments and issues in Spain. *Library Review*, 52(7), 340-348.
<https://doi.org/10.1108/00242530310487443>

González Fernández, N., Sedeño Valdellos, A., i Gozávez Pérez, V. (2012). Diseño de un focus group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *ICONO 14. Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 10(3), 116-133.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.191>

González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-MinGuell, M., Rostan-Sánchez, C., i Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y sociedad*, (33), 15-40.
<https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>

González-Rivallo, R., i Gutiérrez-Martín, A. (2017). Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Fuentes*, 19(2), 57-67.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/4028/3998>

Gozálvez, V. i Agüaded, J. I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (45), 1-14.

<https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/258159/345465>

Grup Bibliomèdia de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (FMRPC) (2007). *La biblioteca mediateca: Educació secundària: Proposta de treball*. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional (2016). *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: Referencias, contexto y propuestas*. Secretaría General Técnica; Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

[https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Integracion_competencias_ALFIN-AMI - sistema_educativo.pdf](https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Integracion_competencias_ALFIN-AMI_-_sistema_educativo.pdf)

Grupo Estratégico para el estudio de prospectiva sobre la biblioteca en el nuevo entorno informacional y social (2013). *Prospectiva 2020: Las diez áreas que más van a cambiar en nuestras bibliotecas en los próximos años*. Consejo de Cooperación Bibliotecaria.

https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Estudio_prospectiva_2020.pdf

Gutiérrez, A. i Tyner, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 10-12.

<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-00>

Hammer, D. i Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral*, 4(4), 23-61.

<https://doi.org/10.2307/27753290>

Hancock, V. E. (1993). *Information Literacy for Lifelong Learning*. Eric Digest (358870), 1-8.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358870.pdf>

Heredia Sánchez, F. (2020). Trabajando las competencias en información y en medios (ALFIN/AMI) en la escuela: una experiencia con estudiantes de Educación Secundaria. *Libro abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía* [Monogràfic 20].

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/opinion/-/novedades/detalle/UiO5RJzNWrQE/trabajando-las-competencias-en-informacion-y-en-medios-alfin-ami-en-la-escuela-una-experiencia-con-estudiantes-de-10v4a12qy81a1>

Herrero Curiel, E., i La Rosa Barrolleta, L. (2022). *Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/estudio-de-alfabetizacion-mediatica-en-centros-de-educacion-secundaria-obligatoria-181935/edicion/pdf-180572/>

Homann, B. (2001). Difficulties and new approaches in user education in Germany. Dins *Proceedings of the 67th IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001* (2-8). The Hague: International Federation of Library Associations and Institutions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459752.pdf>

Horton, F. W. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/17980/157020e.pdf?seq>

Illescas, M. J. (2003). *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar: la formación de usuarios*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura. <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/estudiar.pdf/ac23676e-f9f6-4f22-9d1a-6bc26c9046ab>

Infesta Domínguez, G., Vicente, A., i Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en Ciencias Sociales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 2012, 233-244. <https://intersticios.es/article/view/8899/6813>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2018). *International Computer and Information Literacy Study 2018*. IEA. <https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2018>

International Federation of Library Associations and Institutions (2002). *IFLA/UNESCO School Library Guidelines*. International Federation of Library Associations and Institutions. <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/510/1/77.pdf>

International Federation of Library Associations and Institutions (9 de novembre de 2005). *Faros para la Sociedad de la Información: Declaración de Alejandría Sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. <https://www.ifla.org/es/publications/faros-para-la-sociedad-de-la-informacion-declaracion-de-alejandria-sobre-la-alfabetizacion-informacional-y-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/#:~:text=Afirmamos%20que%20una%20fuerte%20inversi%C3%B3n%20en%20las%20estrategias,Biblioteca%20Alejandrina%2C%20el%209%20de%20Noviembre%20de%202005>

International Federation of Library Associations and Institutions (2011). *Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Informacional y Mediática*. International Federation of Library Associations and Institutions.

https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/612/articles-132155_recurso_02.pdf

International Federation of Library Associations and Institutions (2015). *IFLA/UNESCO School Library Guidelines: 2nd. Revised Edition*. International Federation of Library Associations and Institutions <<https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/510/1/77.pdf>

International Federation of Library Associations and Institutions (2015). *Directrices de la IFLA para la Biblioteca Escolar. 2a edición revisada* [traducció]. International Federation of Library Associations and Institutions.

<https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/1096/1/ifla-school-library-guidelines-es.pdf>

International Federation of Library Associations and Institutions (2017). *IFLA Statement on Digital Literacy*. International Federation of Library Associations and Institutions.

https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/faife/statements/ifla_digital_literacy_statement.pdf

International Federation of Library Associations and Institutions (2018). *Directrius IFLA per a la biblioteca escolar. Segona edició revisada* [traducció]. Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya; International Federation of Library Associations and Institutions; Generalitat de Catalunya.

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-ca.pdf>

International Federation of Library Associations and Institutions (2021). *IFLA School Library Manifesto*. International Federation of Library Associations and Institutions.

https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla_school_manifesto_2021.pdf

International Federation of Library Associations and Institutions, i United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1999). *IFLA/UNESCO School Library Manifesto: the School Library in Teaching and learning for All*. International Federation of Library Associations and Institutions; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://www.ifla.org/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999/>

International Federation of Library Associations and Institutions, i United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1999). *Manifiesto de la biblioteca escolar (UNESCO/IFLA): Versión provisional, junio 1999* [traducció]. *Educación y biblioteca*, 11(102), 19-20.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/115440>

International Federation of Library Associations and Institutions, i United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). *Manifest de la biblioteca escolar* [traducció: Grup de Biblioteques Escolars del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya]. *BiD: revista de biblioteconomia i documentació*, (5), desembre 2000.
<https://bid.ub.edu/05manife.htm>

International Federation of Library Associations and Institutions, i United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar* [traducció] (2005). Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya; Generalitat de Catalunya; Departament d'Educació.
https://cobdc.org/wp-content/uploads/IFLA_escolar.pdf

Information Literacy Group (Chartered Institute of Library and Information Professionals) (6 d'abril de 2018). *ILG launch new CILIP Information Literacy definition*.
<https://infolit.org.uk/new-il-definition/>

Jacobson, T., i Gibson, C. (2015). First Thoughts on Implementing the Framework for Information Literacy. *Communications in Information Literacy*, 9(2), 102-110.
[10.15760/comminfolit.2015.9.2.187](https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.2.187)

Jaime, F. M. (2012). La imagen profesional del bibliotecario escolar, la percepción de los directivos y la autopercepción de los bibliotecarios de las escuelas primarias de la ciudad de Rafaela Santa Fe. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (27), 55-90.
<https://www.redalyc.org/pdf/2630/263030847004.pdf>

Jenkins, H. (1991). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Routledge.

Jenkins, H. (2004). The Cultural Logic of Media Convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7(1), 33-43.
<https://doi.org/10.1177/1367877904040603>

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York University Press.

Jiménez Chaves, V. E., i Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2).

<https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>

Johnston, B., i Webber, S. (2003). Information Literacy in Higher Education: a review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335-352.

Judge, C. S., i Mcmenemy, M. C. (2014). Leading for Learning: A Model for Best Practice in School Libraries. *Advances in Librarianship*, (38), 101-135.

<https://doi.org/10.1108/S0065-283020140000038006>

Kishore Kumar, S., i Surendran, B. (2015). Information Literacy for Lifelong Learning. *International Journal of Library and Information Studies*, 5(2), 130-137.

<https://www.ijlis.org/articles/information-literacy-for-lifelong-learning.pdf>

Krueger, R. (1988). *Focus Group: A practical Guide for Applied Research*. Sage publications.

Krueger, R. (2006). Is it a focus group? Tips on how to tell. *Journal of Wound Ostomy & Continence Nursing*, 33(4), 363-366.

Krueger, R., i Casey, M. (2002). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (3rd ed.). Sage Publications.

Kuhlthau, Carol. 1988. Developing a Model of the Library Search Process: Cognitive and Affective Aspects. *Reference Quarterly*, 28(2), 232-242.

Lago, M. D. (2009). Las bibliotecas escolares en la sociedad de la información. Dins Pedro López Gómez i José C. Santos-Paz (Eds.), *Guía para bibliotecas escolares* (p. 333-349).

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12953/CC-102_art_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lahana, L. (2016). *The Tech Café, A Social Action Makerspaces: Middle School Students as Change Agents*. Columbia University.

Lance, K. C., Rodney, M. J., i Hamilton-Pennell, C. (2000). *Measuring Up to Standards: The Impact of School Library Programs & Information Literacy in Pennsylvania Schools*. Pennsylvania Citizens for Better Libraries, Greensburg; Pennsylvania State Dept. of Education, Harrisburg; Office of Commonwealth Libraries.

<https://eric.ed.gov/?id=ED446771>

Lau, J. (2006). *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. International Federation of Library Associations and Institutions.

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>

Lau, J. (2007). *Directrices sobre el desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente* [traducció]. International Federation of Library Associations and Institutions.

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de març de 2011.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-5297>

Ley 5/2012, de 15 de junio, de bibliotecas de Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 6 de juliol de 2012.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-9061-consolidado.pdf>

Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. *Boletín Oficial del Estado*, 150, de 23 de juny de 2007.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-12351>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de desembre de 2002.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de maig de 2006.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de desembre de 2020.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Llei 4/1993, de 18 de març, del sistema bibliotecari de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 1727, de 29 de març de 1993.

<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=86277>

Llei12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5422, de 16 de juliol de 2009.

<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=480169>

Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Sage Publications.

Lluch, G. (2023). La biblioteca escolar, un espacio imprescindible. *CLIP De SEDIC: Revista De La Sociedad Española De Documentación E Información Científica*, (88), 45–56.

<https://doi.org/10.47251/clip.n88.130>

Lonsdale, M. (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: A Review of the Research*. Australian Council for Educational Research.

https://www.researchgate.net/publication/234608717_Impact_of_School_Libraries_on_Student_Achievement_A_Review_of_the_Research

Lozano, G. M. (2014). *Modelo de Alfabetización Informacional en Educación Primaria con el apoyo de las Bibliotecas Escolares como Centros de Recursos Para el Aprendizaje, la Investigación Y el Ocio (CRAIO)* (Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid). UC3M, e-Archivo Universidad Carlos III de Madrid.

<https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/16cbfe47-5c16-43c4-8104-3a8832a8d644/content>

Mackey, T. P., i Jacobson, T. (2014). *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Routledge.

Mañà, T. (1998). La formación de usuarios en la biblioteca. Dins K. Osoro (Coord.), *La biblioteca escolar: Un derecho irrenunciable*, (p. 80-98). Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil.

Marchesi, A., i Miret, I. [dir.] (2005). *Las Bibliotecas Escolares en España. Análisis y Recomendaciones*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Idea.

Martínez, F., Bielba, M., i Hererra, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de educación secundaria. *Revista de educación*, (376), 110-134.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Trillas.

Martínez, N. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Editorial Universidad Don Bosco*. (9), 47-53.

Marzal, M. A., Parra, P., i Colmenero, M. J. (2011). La medición de impacto y evaluación de programas de alfabetización en información para bibliotecas escolares. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(2), 190-211.

Matsumoto, M. (2017). Impacts of Working Arrangements of Teacher Librarians and School Librarians on the Level of Services in School Libraries. *Library and Information Science*, (77), 1-26.

Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt.

McDermott, M. (2013). Qualitative Research: Take your pick. *ANA Magazine*, (Spring 2013), 32-42.

Merriam, S., i Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Josey-Bass.

Merton, R., Fiske, M., i Kendall, P. (1990). *The focused interview* (2nd ed.). Free Press.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, i Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas.

https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf

Miret, I., Baró, M., Mañà, T., i Velloso, I. (2012). *Biblioteques escolars entre interrogants? Eina d'autoavaluació. Preguntes i indicadors per millorar la biblioteca*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/biblioteques-escolars-entre-interrogants-eina-d-autoavaluacio-preguntes-i-indicadors-per-millorar-la-biblioteca/educacion-bibliotecas/15133>

Miret, I., Baró, M., Mañà, T., i Velloso, I. (2013). *Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <https://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/BE-estudio.pdf>

Morales, S., Cabrera, M., i Rodríguez, G. (2018). Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay. *Comunicación y sociedad*, (33), 65-88. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7007>

Morgan, L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage publications.

Neturity (s. d.). *Una investigación de libro*. Esdelibro.

<http://www.esdelibro.es/aprender-a-investigar>

Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F., i Rodríguez-Conde. M. J. (2022). Competencia informacional observada y auto-percibida en docentes y futuros docentes y su relación con variables socio-demográficas. *Revista de Educación*, (396), 35-64.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-529>

Novoa, C. (2007). Bibliotecas escolares de Galicia: tejiendo redes de colaboración a favor de la educación. *Educación y Biblioteca*, (161), 93-97.

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119414/EB19_N161_P93-97.pdf?sequence=1

Novoa, C., i Sampedro, P. (2012). Las bibliotecas escolares, motor de innovación. *Cuadernos de pedagogía*, (423), 33-36.

Novoa, C. (2020, 28 de febrero). *Biblioteca escolar, motor de innovación pedagógica en contextos de multialfabetismo* [Ponència]. V Simposi d'Avaluació Educativa: Lectura i contextos multilingües, València, Espanya.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:eae84e5-2fe6-4769-8873-a69868c4b17a/5-cristina-novoa---valencia-simposium-bescolaresgal--febrero2020.pdf>

Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C., i Mukherjee, N. (2018). The Use of Focus Group Discussion Methodology: Insights from Two Decades of Application and Conservation. *Methods in ecology and evolution*, 9(1), 20-32.

Onyebuschi, G. U., i Ngwuchukwu, M. N. (2013). Information literacy delivery in Nigerian primary schools: a case study of Enugu State, Nigeria. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, (23), 113-121.

Oozeerally, S., Ramma, Y., Bholoa, A. (2020). Multiliteracies—New London Group. In: B., Akpan, i T. J., Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer; Cham.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_22

Orden de 11 de mayo de 2022 por la que se convoca el Plan de mejora de bibliotecas escolares en centros públicos no universitarios de titularidad de esta consellería para el curso 2022/23 (código de procedimiento ED516A). *Diario Oficial de Galicia*, 102, de 30 de maig de 2022.

https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220530/AnuncioG0598-130522-0003_es.html

Orden de 21 de junio de 2018 por la que se regula la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 125, de 28 de juny de 2018.

<https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2018/1250o/18050293.pdf>

Organization for Economic Cooperation and Development (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA; OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>

Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I)*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Ortiz, C. (2019). Biblioteca escolar i competència informacional. Dins M. J. Recoder (Ed.), *Com formar ciutadans crítics? Alfabetització informacional i mediàtica*, (p. 180-185). InCom - UABPublicacions.

https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2019/212578/ebookInCom_18ok5.pdf

Osoro, K. (2006). La biblioteca escolar, centro de recursos para el aprendizaje y la innovación educativa. *Mi biblioteca*, 2(4), 42.

<https://gredos.usal.es/handle/10366/120022>

Parisi-Moreno, V., Selfa-Sastre, M., i Llonch-Molina, N. (2020). Bibliotecas escolares: revisión bibliográfica sistematizada y análisis de la producción científica (2010-2019). *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(1), 32-42.

[10.18239/ocnos_2020.19.1.2152](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2152)

Parra, N. (2012). La incorporación de las TICS en forma transversal al currículo y la utilización de éstas para organizar nuevas modalidades de enseñanza [Tesi doctoral, Universitat de les Illes Balears]. UIB Repositori.

<https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/2547>

Pascual Díez, J. (2008). El plan lector de centro y la biblioteca escolar en el desarrollo de las competencias básicas. Dins *Bibliotecas escolares: Ideas y buenas prácticas II* (p. 15-32). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Pèrez López, A. (1997). La biblioteca escolar en los países de la Unión Europea. *Educación y Biblioteca*, 9(178), 24-29.

<https://core.ac.uk/reader/290472890>

Pérez Tornero, J. M. (2019). Mediatización Intensiva: Un rumbo nuevo para la alfabetización mediática. José Manuel Pérez Tornero. Dins M. J. Recoder (Ed.), *Com formar ciutadans crítics? Alfabetització informacional i mediàtica*, (p. 18-39). InCom - UABPublicacions.

https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2019/212578/ebookInCom_18ok5.pdf

Pinto, M. (2009, 22 i 23 de gener). *Marcos teóricos para la aplicación de ALFIN en distintos ámbitos* [ponència inaugural]. II Seminario ALFIN: Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía, Vilanova i La Geltrú, Espanya.

<https://es.slideshare.net/slideshow/ponencia-inaugural-del-ii-seminario-alfin-de-vilanova-2009-por-mara-pinto/976386#17>

Pinto, M., Ponjuán, G., i Uribe-Tirado, A. (2015). Conceptualización y perspectivas de la alfabetización informacional en Iberoamérica: un estudio Delphi. *Information Research: An International Electronic Journal*, 20(3).

<http://eprints.rclis.org/28504/>

Pinto, M., Cabellero Mariscal, D., García Marco, F. J., i Gómez Camarero, C. (2023). Una apuesta estratégica para la alfabetización informacional (Alfin): la alfabetización en datos. Revisión sistemática. *El profesional de la información*, (32)6.

<https://doi.org/10.3145/epi.2023.nov.09>

Piquín, R. (2005). *Proyectos documentales integrados: Una experiencia tecnológica entre bibliotecas y escuelas*.

<https://travesia.mcu.es/items/c2f15d24-0d23-4a78-92fe-c59b890b70fe/full>

Piquín, R. (2006). «Proyectos documentales integrados: herramienta para alfabetizar en información y desarrollar competencias lectoras». *Educación y Biblioteca*, 156, p. 63-65.

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119301/EB18_N156_P63-65.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Piquín, R. (2020, 28 de febrer). *Lecturas, AMI, ODS 2030 y biblioteca escolar* [ponència]. V Simposio de Evaluación Educativa: Lectura y Contextos Multilingües 2020, València, Espanya.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/divulgacion/jornadas/simposio-valencia2020.html>

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b37e8285-49dd-4430-9568-4f6fd491ed79/3-rosa-piqu-n-lecturas--ami---ods-2030-y--biblioteca.pdf>

Piquín, R. (2020). Biblioteca escolar: herramienta para el desarrollo de competencias en medios e información, AMI. Dins *BE21: Apunts per a la biblioteca escolar* (p. 41-44).

https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/1175/be21_apunts_per_biblioteca_escolar_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ponjuán, G. (2009). *La alfabetización informacional en la sociedad contemporánea; Alfabetización, cultura y liderazgo informacional en la sociedad*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Humanidades.

<https://textos.pucp.edu.pe/pdf/3856.pdf>

Portmann, C. A., i Roush, A. J. (2004). Assessing the effects of library instruction. *Journal of Academic Librarianship*, 30(6), 461-465.

Portugal, R., i Aguaded, I. Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación. *Razón Y Palabra*, 24(108).

<https://doi.org/10.26807/rp.v24i108.1658>

Poveda, I. (2020). Statu quo de las bibliotecas escolares en España. *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario*, (60), 16-20.

Powell, R., Single, H., i Loyd, K. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *International Journal of Social Psychiatry*, 42(3), 193-206.

Programa biblioteca escolar Punedu (2010). *Què, qui, com de la biblioteca: la posada en marxa de la biblioteca en un centre educatiu*. Departament d'Ensenyament.

<https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/1210#page=1>

Programa biblioteca escolar Punedu (2013). *Biblioteca escolar 2.0*. Xtec.cat.

<https://sites.google.com/a/xtec.cat/biblioteca-escolar-2-0/>

Ramírez García, A. (2009). La biblioteca escolar: de la biblioteca tradicional a la biblioteca que desarrolla competencias básicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 24(94-95), 59-76.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197725>

Rawson, C. H., Anderson, J., i Hughes-Hassell, S. (2015). Preparing Pre-Service School Librarians for Science-Focused Collaboration with PreService Elementary Teachers: The Design and Impact of a Cross-Class Assignment. *School Library Research. Research Journal of the American Association of School Librarians*, (18), 1-25.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054439.pdf>

Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2003.

<https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-22599>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

Red de Bibliotecas Universitarias y Científicas Españolas (2023). *V Plan Estratégico Rebiun 2024-2030*. Red de Bibliotecas Universitarias y Científicas Españolas.

<https://repositoriorebiun.org/bitstream/handle/20.500.11967/1345/V%20PLAN%20ESTRATEGICO%20REBIUN.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

Redmond, R., i Curtis, E. (2009). Focus groups: principles and process. *Nurse researcher*, 16(3), 57-69.

<https://doi.org/10.7748/nr2009.04.16.3.57.c6946>

Resolució ENS/1128/2016, de 26 d'abril, dels perfils professionals dels llocs de treball específics en centres educatius públics dependents del Departament d'Ensenyament i el procediment de capacitació professional per ocupar-los. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7114, de 5 de maig de 2016.

<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=725394>

Rivas Rebaque, B., Cisneros de Britto, J. C., i Gertrudix Barrio, F. (2014). La Alfabetización Digital y el Tratamiento de la Información: dos competencias necesarias en el ciudadano del siglo XXI. *Revista Educativa Hekademos*, (16), Año VII, 59-68.

<https://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/16/07.pdf>

Rodas, F.D.; Pacheco, V.G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.

<https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>

Rogers, R. (1994). *Teaching Information Skills: A Review of the Research and its Impact on Education*. Bowker-Saur.

Rubio, V. (2016). *Las competencias informacionales en educación secundaria obligatoria*. [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en xarxa (TDX).

<http://hdl.handle.net/10803/367215>

Sales, D. (2020). *Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. Anales de Documentación*, 23(1), 1-5.

<http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.373811>

Sample, A. (2013). Historical Development of Definitions of Information Literacy: A Literature Review of Selected Resources. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(2), 102-116.

<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102116>

Santharoban, S., i Premadasa, P. G. (2015). Development of an Information Literacy Model for Problem Based Learning. *Annals of Library and Information Studies*, 62(3), 138-144.

https://www.researchgate.net/publication/283002496_Development_of_an_information_literacy_model_for_problem_based_learning

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumiere.

Scolari, C. (2018). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom = Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.

<https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>

Scolari, C., Winocur, R., Pereira, S., i Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2018000300007&script=sci_arttext#B1

SCONUL Working Group on Information Literacy (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: A Research Lens For Higher Education*. SCONUL.

<https://dl.icdst.org/pdfs/files/de8c4db4293dcd3dbbb729a95180e1ae.pdf>

Sherman, R., i Webb, R. (1988). *Qualitative Research in Education: Forms and Methods*. Falmer Press.

Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage Publications.

Sinikara, K., i Järveläinen, L. (2003). Information literacy development in Finland. *Library Review*, 52(7), 333-339.

<https://doi.org/10.1108/00242530310487434>

Small, R. V., Shanahan, K., i Stasak, M. (2010). *The impact of New York's Schools Libraries on Student Achievement and Motivation: Phase III*. American Association of School Libraries.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ888376.pdf>

Small, R. V., i Snyder, J. (2009). The Impact of New York's School Libraries on Student Achievement and Motivation: Phase II—In-Depth Study. *School Library Media Research*, 12, 1-40.

https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol12/SLMR_ImpactofNewYorkII_V12.pdf

Song, G. (2011). An Analysis of Teacher Librarians' Preference on Subjects for their Customized Intensive In-Service Training Program. *Journal of Korean Library and Information Science Society*, 45(2), 163-184.

Song, G. (2016). An Analysis of Elements for Teacher Librarians' Educational Information Services Embedded in Common Inquiry Tasks of World History Territory in Korean Middle School History Studies. *Journal of the Korean Society for Library and Information Science*, 50(2), 5-23.

Spitzer, K. L, Eisenberg, M. B., i Lowe, C. A. (1998). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427780.pdf>

Stake, R. (2020). *Investigación con estudios de casos*. Morata.

Stripling, B., i Pitts, J. (1988). *Brainstorms and Blueprints: Teaching Library Research as a Thinking Process*. Libraries Unlimited.

Suárez; N. (2016). La biblioteca escolar en los tiempos actuales. *Revista Publicando*, 3(6), 369-375.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833578>

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (s. d). *Alfabetizaciones múltiples*. Recuperat el 15 de maig de 2024, de:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/alfabetizaciones-multiples.html>

Subramanian, J. A. (2013). The Role of School Librarians in Enhancing Science Learning. *Journal of Librarianship and Information Science*, 47(1), 3-16.

<https://doi.org/10.1177/0961000613493920>

Sullivan, A., i Brown, M. (2013). *Social Inequalities in Cognitive Scores at Age 16: The Role of Reading*. Centre for Longitudinal Studies; Institute of Education; University College London.
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1473708/>

Taylor, A. (2012). A Study of the Information Search Behaviour of the Millennial Generation. *Information Research*, 17(1).
<https://informationr.net/ir/17-1/paper508.html>

Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2).
<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

Tonon de Toscano, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1).
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>

Torres, A. (2022). Mentiras reveladoras: el fake como práctica artística contra la defactualización. *Visual Review International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*9(Monográfico), 1-13.
<https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3560>

Torres Gómez, A. (2016). Contrastes entre modelos de alfabetización informacional con respecto a la propuesta de la UNESCO. *Opción*, 32(13), 37-52.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5844657.pdf>

Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. LEA.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Institute for Statistics (s. d.). *Literacy*. Recuperat el 18 de maig de 2024, de:
<https://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional: Currículum para Profesores*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (17 de juliol de 2024). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. Recuperat el 22 de juliol de 2024, de:

<https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociológica.

VanWynsberghe, R., i Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.

<https://doi.org/10.1177/16094069070060020>

Vélez Restrepo, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social*. Espacio Editorial.

Velo, G. (2017). A biblioteca escolar nun centro integrado de formación profesional : A experiencia da integración da biblioteca no ciclo superior de Educación Infantil. *EDUGA. Revista Galega do Ensino*, (73).

<https://www.edu.xunta.gal/eduga/1372/biblioteca-escolar/biblioteca-escolar-nun-centro-integrado-formacion-profesional>

Virkus, S. (2003). Information Literacy in Europe: A Literature Review. *Information Research*, 8(4). <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>

Vuorikari, R., Kluzer, S., i Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abe1-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en>

White, D. (2013). Visitors and Residents: What Motivates Engagement with the Digital Information Environment?. *Information Research: An International Electronic Journal*, 18(1).

<https://www.informationr.net/ir/18-1/paper556.html#.Wg26N2tLGUk>

Williams, D., Wavell, C., i Morrison, K. (2013). *Impact of School Libraries on Learning: Critical Review of Evidence to Inform the Scottish Education Community*. Robert Gordon University.

<https://scottishlibraries.org/media/1211/impact-of-school-libraries-on-learning-2013.pdf>

Wolf, S. (2003). The Big Six Information Skills As a Metacognitive Scaffold: A Case Study. *School Library Media Research*, (6), 1-24.

https://www.ala.org/sites/default/files/aasl/content/aaslpubsandjournals/slr/vol6/SLMR_BigSixInfoSkills_V6.pdf

Xu, R., Le, N., Park, R., Murray, L., Das, V., Kumar, D., i Goldberg, B. (2024). New Contexts, Old Heuristics: How Young People in India and the US Trust Online Content in the Age of Generative AI. *ArXiv*, 2405.02522.

<https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.02522>

Yáñez, E. (2006). *Guía práctica para el desarrollo y dinamización de la Biblioteca Escolar en Secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia; Secretaría General Técnica; Subdirección General de Información y Publicaciones.

https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41010435/helvia/aula/archivos/_13/html/57/plb/Libros%20pdf/Guia%20practica%20desarrollo%20y%20dinamizacion%20de%20la%20BE%20en%20ESO,%20Yaguez.pdf

Yin, R. K. (1989; 1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. Sage Publications.

Índex de gràfics

<i>Gràfic 1. Percentatge de centres de secundària segons mitjà emprat per oferir servei de biblioteca escolar (conjunt de l'Estat).</i>	p. 58
<i>Gràfic 2. Percentatge de centres de primària i secundària segons mitjà emprat per oferir servei de biblioteca escolar (per comunitats autònomes).</i>	p. 59
<i>Gràfic 3. Percentatge de biblioteques escolars de centres de secundària amb accés a internet (per comunitats autònomes).</i>	p. 60
<i>Gràfic 4. Percentatge de biblioteques escolars de centres de secundària amb espais multimèdia (per comunitats autònomes).</i>	p. 61
<i>Gràfic 5. Percentatge de biblioteques escolars de centres secundària amb ordinadors disponibles pels usuaris amb accés a internet (per comunitats autònomes).</i>	p. 62
<i>Gràfic 6. Percentatge de biblioteques escolars de centres secundària amb canó de projecció/pissarres digitals (per comunitats autònomes).</i>	p. 63
<i>Gràfic 7. Percentatge de centres secundària que disposen de biblioteca escolar a Catalunya.</i>	p. 64
<i>Gràfic 8. Comparació de centres de secundària que disposen de biblioteca escolar entre Catalunya i Espanya als períodes 2015-2016 i 2019-2020.</i>	p. 65
<i>Gràfic 9. Activitats realitzades a les biblioteques dels centres públics de secundària de Catalunya relacionades amb la formació d'usuaris i amb les TIC als períodes 2015-2016 i 2019-2020.</i>	p. 66
<i>Gràfic 10. Comparació entre Catalunya i Espanya d'activitats realitzades a les biblioteques dels centres públics de secundària relacionades amb les TIC.</i>	p. 66
<i>Gràfic 11. Comparació entre Catalunya i Espanya d'activitats realitzades a les biblioteques dels centres públics de secundària relacionades amb la formació d'usuaris.</i>	p. 67
<i>Gràfic 12. Comparació entre Catalunya, Espanya i Galícia d'activitats realitzades a les biblioteques dels centres públics de secundària relacionades amb la formació d'usuaris i les TIC.</i>	p. 67

<i>Gràfic 13. Comparació entre les activitats relacionades amb el foment de la lectura i les de formació d'usuaris i TIC a les biblioteques escolars de secundària de Catalunya (centres públics, concertats i privats).</i>	p. 68
<i>Gràfic 14. Comparació entre els equipaments tecnològics a les biblioteques escolars de secundària de Catalunya i Galícia.</i>	p. 69
<i>Gràfic 15. Comparació de les hores setmanals de dedicació dels equips de les biblioteques escolars de secundària de Catalunya i Galícia.</i>	p. 70

Índex d'imatges

Imatge 1. <i>Media and Information Literacy: a Proposed Conceptual Model.</i>	p. 101
Imatge 2. <i>Resultados Claves/Elementos de Alfabetización Mediática e Informacional.</i>	p. 102
Imatge 3. <i>La Ecología de AMI: Nociones de AMI .</i>	p. 103
Imatge 4. <i>Evolució anual de les definicions d'«altres» alfabetitzacions.</i>	p. 105
Imatge 5. <i>Equivalències entre les àrees de DigComp i les àrees de les competències digitals que ha de desenvolupar l'alumnat.</i>	p. 108
Imatge 6. <i>Elements de l'alfabetització transmèdia.</i>	p. 111
Imatge 7. <i>Nivells de desplegament del Model 3·3·3 per a la seva aplicació als ensenyaments obligatoris.</i>	p. 123
Imatge 8. <i>Fases del Model 3·3·3.</i>	p. 124
Imatge 9. <i>Habilitats, destreses i indicadors de les tres fases del Model 3·3·3.</i>	p. 125-129
Imatge 10. <i>Proposta d'evolució de la competència informacional a l'ensenyament obligatori i batxillerat. De la cerca d'informació guiada a la cerca autònoma.</i>	p. 129
Imatge 11. <i>Comparació de les fases de la investigació escolar i les competències informacionals.</i>	p. 130
Imatge 12. <i>Implicació de la biblioteca en les diferents fases del Model 3·3·3.</i>	p. 131
Imatge 13. <i>Classificació dels estudiants basada en la qualitat de la seva activitat de navegació a internet.</i>	p. 175
Imatge 14. <i>Col·lecció digital de la biblioteca escolar (Institut Menéndez y Pelayo).</i>	p. 184

Índex de taules

Taula 1. <i>Aspectes a investigar i font de les dades.</i>	p. 22
Taula 2. <i>Gènere dels informants.</i>	p. 33
Taula 3. <i>Temes i subtemes en funció dels diferents perfils d'informant.</i>	p. 37
Taula 4. <i>Freqüència de paraules al grup focal.</i>	p. 239
Taula 5. <i>Relació entre tasques del treball de síntesi i fases del Model 3·3·3.</i>	p. 243

Annex I. Transcripció de les entrevistes a especialistes

Entrevista Anna Blasco (Ent Esp. 1)

P: La biblioteca escolar pot contribuir a millorar l'alfabetització mediàtica i informacional de la comunitat educativa a l'etapa de Secundària? Si la resposta és afirmativa, en quins aspectes, de quina manera?

R: Clar, parlem en un entorn una mica ideal, on realment un centre de secundària té una biblioteca i que la biblioteca doncs pot funcionar en condicions, però no és, desgraciadament, el que hi ha avui en dia a tot arreu. Llavors, en què pot contribuir? Si realment la biblioteca disposa de temps, la persona que se n'encarrega, tot el tema de formar l'alumnat pel que fa al que seria destriar el gra de la palla, navegar en els mars de la infoxicació...Vull dir, com anar descobrint maneres i estratègies per poder tenir clar que una informació és que la que es busca, és la correcta, és fiable...Bé, que té uns requisits determinats.

P: Quines condicions s'han de complir perquè un programa d'alfabetització mediàtica i informacional des de la biblioteca escolar de secundària tingui una incidència real? Què és allò que fa falta per poder dur a terme aquesta formació?

R: Bàsicament no pot ser només des de la biblioteca escolar. La biblioteca escolar és una eina que es recolza, però el programa hauria d'estar implementat a nivell curricular i en aquest sentit s'hauria d'incloure el treball globalitzat en els centres, que no és que molts centres de secundària el desenvolupin, i a sobre, el desenvolupament és a vegades amb uns nivells determinats. Per a mi va molt lligat, el tema de desenvolupament d'una competència d'aprendre a cercar en el món de la informació complexa està molt lligat als entorns de treball on avui, en el nou currículum, són les situacions d'aprenentatge. Les situacions d'aprenentatge ens porten a projectes mobilitzats i això ens porta al pla educatiu del centre, la programació anual quefa i el desenvolupament dels vectors del currículum. Aleshores, jo veig la biblioteca, en aquest sentit, com un element que pot dinamitzar, que pot donar suport perquè es puguin facilitar eines, però que també han d'entomar-ho els docents amb els seus biaixos des d'una perspectiva transversal.

P: Em referia especialment a les fases del vostre llibre, que teniu escrit amb la Glòria Durban, allà sí que mencioneu específicament la biblioteca, sobretot a la part de cerca, de formació en cerca, no tant a la part d'avaluació i comunicació, que sí que comenteu que s'hauria de fer més des de l'aula. Em referia específicament a les fases en què esmenteu la biblioteca escolar com a gent formador.

R: El problema que he viscut amb totes les formacions que he anat fent sobre aquest tema és que primer ens hem de formar els adults. I el problema no és només la cerca, o sigui que abans d'arribar a la cerca ens topem amb la comprensió lectora, i a la capacitat de sintetitzar, la capacitat d'extreure unes idees principals. Hi ha una base que és de competència lectora, de competència que afecta el món lingüístic, i això nosaltres ho recalçàvem bastant en el sentit de que... Però clar, tampoc pots dir que sigui propi només de l'àrea de llengua, perquè la comprensió lectora està a totes les matèries i s'ha de treballar des de totes les matèries, perquè tu pots enfrontar-te a un text que t'està parlant d'història, d'art, o d'una màquina que mou coses, un molí de vent, jo què sé, i has d'entendre el que t'estan dient. Aleshores, és com que un pas previ que jo trobo que falla molt per treballar és aquest enfocament de la competència lectora, pensar de cara a després, utilitzar-ho per les cerques. I jo veig que totes les formacions que jo he fet en grups d'un centre, però també de les telemàtiques que fèiem del Puntedu, que potser tenia 40 o 30 persones de tot arreu de Catalunya, i al 80 % de persones els hi costava molt, davant d'un text que tu si feies una simulació per investigar un tema, destacar quins podrien ser els termes claus o els conceptes, els costava hi molt als adults, entendre-ho. Per tant, és difícil, hem de saber fins a quin punt té més preparació un responsable de la biblioteca o un responsable de qui pot ajudar més aquí. I jo no sé exactament on s'ha de posar el focus, si amb la biblioteca o que la biblioteca ha d'estar com integrada amb les matèries que es treballen. És un tema que jo li he donat moltes voltes al llarg de la meva vida, perquè això és una prèvia que ha d'estar arrelada al currículum i treballar-se d'una manera transversal al currículum. Si tu vas treballant aquest aspecte de comprensió lectora, de trobar idees principals des de ben petit, no és una tasca específica de la biblioteca, però la biblioteca pot ajudar, pot també fer en paral·lel amb les etapes que pertoqui simulacions o petits jocs que portin a ajudar amb això. Però també hem d'assegurar-nos que els docents que hi són també ho veuen, abans de fer-ho els seus alumnes, hauríem d'assegurar que ells sàpiguen fer-ho, perquè jo m'he endut moltes sorpreses. I no importa (pensa que als instituts hi ha moltes especialitats) que siguin de diferents especialitats lingüístiques... I tu ho veus, quan a vegades escrius un correu, molta gent no l'interpreta, no llegeix res, no entén res. És un tema molt important i a mi em costa dir exactament quin és el paper. Evidentment que [la biblioteca] pot ser un pilar per ajudar, però ha d'estar molt ben coordinat amb tot el tema transversal de comprensió. No parlo només de llengua, parlo de comprensió lectora i competència en aquest sentit. Independentment de la matèria que sigui, la llengua i la lectura són competències transversals. He fet formació a professors de Secundària, gent se suposa que formada, i tenien les mateixes dificultats quan ho he fet a primària; no depèn de l'edat ni els coneixements, és una cosa intrínseca a la manera de processar la informació del cervell. I crec que no ens han preparat gaire per això.

P: En aquest sentit, què pot oferir la biblioteca que no es pugui oferir a l'aula, si és que hi alguna cosa? Per exemple, una col·lecció física àmplia. Com es relaciona el treball a l'aula i el treball a la biblioteca?

R: d'informació física, segur que avui en dia és difícil, perquè tot queda tan obsolet, tan aviat, que no sé fins a quin punt. És evident que hi ha d'haver algunes obres bàsiques, però jo ara no sabia exactament, però clar, els països canvien, les capitals, els no sé què, els tal, els habitants que tenen...No ho sé, hi ha molta més informació per mi en el món d'internet, i per a mi, el món d'internet, des de quan jo treballava tot això i feia cerques de prova, o sigui, està molt pitjor, està horrorós. Horrorós, ara pràcticament està tot adreçat a anuncis, a pàgines que es posicionen en primer lloc... Ara, trobar informació vàlida per a mi és molt més difícil que quan escrivia aquest llibre, per exemple, he percebut unes dificultats enormes, i penso que aquí sí que la biblioteca o una persona que pogués dedicar-hi més temps, que no, que això no entra...Podria ajudar una mica a anar actualitzant, com cada any segurament hi ha altres estratègies, diferents sistemes, de com arribar a coses més profundes, perquè ara el que s'arriba és a una quantitat de morralla, però impressionant. Jo m'ho miro i dic, que si he de tornar a preparar això i tornar a fer totes les cerques, experiments i proves que fèiem amb la Glòria [Durban]...Cal mirar molt bé, perquè hi havia aquella època que existien els tesausres i tot allò, no ho sé, tu també ho has viscut. Però és que hi ha tot allò, i ara no sé, hi ha la cerca als repositoris de les universitats i tot això, si encara s'utilitza els tesausres o no...Per això que dic que tot aquest món requereix d'una actualització constant, i penso que això sí que seria una bona aportació d'una persona encarregada que pot estar al dia, perquè amb alumnes de Batxillerat, que fan treballs de recerca o coses així, si pots aconseguir fonts d'universitats, fonts de trobades, i ja tens aquesta part que pots dedicar a pensar-hi, treus [feina] i ajudes el professorat que no té temps per això. El professorat hauria de fer una petita formació per actualitzar-se, però clar, això hauria de ser en un centre ideal que realment ajudi els alumnes i estigui present en les diferents vessants. Per tant, el professorat ha de tenir un mínim de coneixement, com per exemple en la competència digital, i aquells que no el tenen, haurien de formar-se en aquesta àrea. Tot i això, les coses no sempre són fàcils i pot ser complicat demanar això. La cerca en mitjans físics és més fàcil, perquè si hi ha algun sistema, no sé, ePèrgam [catàleg], formar-se-nos l'aplicació és com formar-se'n utilitzant qualsevol aplicació és que avui en dia tots utilitzem, no té més que un punt de competència digital. No és tan complicat per mi, però el que veig que és realment difícil, és quan ens enfrontem a la bèstia d'internet.

P: En quins aspectes de la competència informacional cal incidir més tenint en compte les pràctiques informacionals dels adolescents avui dia?

R: Sobretot, quan a la fase de destriar el gra de la palla. Jo deia a la prèvia, saber triar quins termes poden ser els més rellevants per fer una cerca, però després, com validem aquella cerca que hem trobat? Suposem que més o menys hem encertada i que tenim uns termes adequats i ens retornen uns resultats més o menys d'allò i com els destriem? Jo recordo els criteris de fiabilitat, els criteris d'actualització, els criteris del coneixement d'alguns fonts, això és molt important. Vull dir, treballar en aquest sentit les fons d'informació que, clar, ara ja no són tan fàcils i tan clàssiques com fa uns anys, ara hem de veure realment què perceben o què estan els alumnes trobant i què perceben ells

com pot ser cert o no cert, què es creuen o que no es creuen...Ara és molt més complexe. Ara ja vivim en un entorn tan *fake news*, que és que de vegades és qüestió de fer debats ja, de dir: «a veure hem trobat aquesta informació, parlem-ne». Perquè jo abans recordo que recomanàvem quatre coses de dir, «mira, doncs fixeuvos, la font és una universitat? és un no sé què?», és a dir, un donaves un seguit d'indicacions perquè fessin com un *checklist* i verificuessin. Ara està tot molt més emmascarat i hi ha coses que es disfressen d'allò, hi ha la pseudociència i tot això...És apassionant també, és un repte de dir perquè clar, com et mous en aquest entorn? Perquè és que jo trobo adults de la meva generació que cauen com a «bobos» davant de les coses que no són allò [certes], però si cauen els adults com no han de caure els joves? Per això, és que realment és un tema que jo dic que a mi m'espanta com està el món aquest, perquè com ha pujat el *phishing* aquest, el suplantar, i trobes webs que tenen una aparença com «gabinete del doctor no sé què», i tu t'has de posar com a adult que buscar això, que busco això, que busco allò altre...Jo penso que s'haurien de fer petits jocs de cerca (que jo al seu moment no vaig trobar-me amb aquest problema) però ara, «a veure, investiguem un fil d'investigant a veure si això existeix, és autèntic o aquí el que hi ha és una pantalla de fum». La feina està difícil!

P: A quins reptes s'enfronta la biblioteca escolar l'any 2023 pel que fa al seu paper formatiu a la secundària?

R: El repte principal sempre és ara, el canvi de currículum, això és fonamental. La biblioteca s'ha d'alinear amb el nou currículum. Bé, si parlem una mica de les coses clàssiques que tenia, com l'aprenentatge de la lectura, que estaria tota la part de la comprensió lectora. Podria col·laborar amb activitats que anessin en aquesta direcció, dintre de petites situacions d'aprenentatge. I si sobretot es pogués pactar una mica amb el professorat perquè ells facin una part o es consensui, i la biblioteca en desenvolupi una altra, que és una mica el model que proposàvem quan vam fer el llibre [Competència informacional: del currículum a l'aula, 2011]perquè s'incorporés dintre d'un circuit en el que no es desvinculés una cosa a l'altra, sinó que anés lligada i que es pogués treballar més tota aquesta part de la comprensió lectora d'un text. De cara a dir «bé, si resulta que ha aparegut animal desconegut en uns boscos de no sé on i tal», treballem notícies. Primer enfoquem-nos des d'aquesta part de la comprensió lectora de quins són els punts de les idees principals, i després la segona part hi ha d'anar el repte de com trobem informació, perquè aquí en aquest tipus de coses que demanen molt l'atenció d'això, «misteriós animal, misteriosa cosa», hi ha molt *fake* i molta cosa que és molt interessant de fer debats, de descobrir realment. «On trobem que això no és veritat?». Ja no anem a veure si és veritat, anem a demostrar que és mentida, a veure, no sé. Penso que la biblioteca pot ajudar col·laborant amb petits dissenys d'activitats que poguessin ajudar en aquesta línia. Potser és millor començar al revés, has de començar a donar tu una informació i plantejar el repte de si és veritat o és mentida. El tema és que si tenim la informació, no, a veure, trobem això, o que triïn ells una notícia que els interessi, o ara hi ha aquestes aplicacions que no recordo de la realitat d'aquestes...Com es diu quan em sortirà la paraula? [investigadora intervé:

«Intel·ligència artificial?». Això. Això ho podem ignorar o podem intentar incorporar-ho, de dir, val, anem a elaborar-ho amb això. Anem a veure què hi trobem. Anem a veure... no sé què. I si necessitem informació per trobar això, ja anirà veient-se la necessitat, perquè quan dic aquest exemple, qualsevol cosa que pugui estar de moda en un moment, qualsevol notícia, cosa que es parli a les xarxes i tal, una cosa que al jovent li pugui interessar i que pugui ser un repte, no? Com... descobrir si allò que hi ha de cert i en tot allò i tirar del fil al revés. Si pogués tornar a tenir ocasió, doncs m'agradaria investigar-ho. Vull dir, perquè realment m'he adonat que en deu anys això ha fet un canvi brutal, de tot aquest tema entre les intel·ligències artificials, tot el món aquest tan cada vegada més complex, de que internet ja no és el que era. Jo t'ho juro, que ara vull cercar informació a internet i em costa moltíssim més, perquè no em retorna resultats bons, estan molt amagats.

Entrevista Marta Cava (Ent Esp. 2)

P: La biblioteca escolar pot contribuir a millorar l'alfabetització mediàtica i informacional de la comunitat educativa a l'etapa de Secundària? Ens quins aspectes i de quina manera?

R: Aporta sobretot pensament crític, perquè qualsevol activitat que facis relacionada amb aquest tema d'alguna manera ells ja veuen, o comencen a veure, que tot allò que troben a internet ho han de contrastar. I ja diuen «d'acord, he trobat això, però penso que m'ho hauria de mirar bé». Diguéssim que abans ho agafaven tot i el primer que trobaven ho aprofitaven, i ara ja comencen a dir «no estic del tot segur que això sigui cert» o «necessito contrastar-ho». D'alguna manera, ja se'ls hi queda la idea que tot allò que troben no vol dir que sigui el que realment necessiten pel treball o pel que estiguin buscant informació. Jo crec que sobretot és això, que els hi aporta aquesta visió crítica de tot allò que troben. I altres coses més, però per mi la idea quan faig activitats de competència informacional és que surtin pensant: «a partir d'ara m'ho he de mirar tot bé i no m'he de quedar només amb el primer resultat que trobo».

P: Quines condicions s'han de complir perquè un programa d'alfabetització mediàtica i informacional des de la biblioteca escolar de secundària tingui una incidència real? Què fa falta?

R: Primer de tot, una persona al capdavant que en sàpiga fer. Això per mi és indispensable, que tinguis una persona formada, que segurament això seria una bibliotecària, però com a mínim que sigui algú que s'hagi format prèviament per poder fer aquest tipus d'activitats. Després ve el tema de les activitats: han de respondre a les necessitats que tenen els alumnes. No té cap sentit formar-los en un tema que no aplicaran, perquè llavors estàs perdent el temps, i has d'analitzar bé què necessiten. Per exemple, en el meu centre prioritzem els tres grans treballs que es fan a les etapes educatives de l'ESO i el Batxillerat: els Treballs de síntesi, el Projecte de recerca i el Treball de recerca. S'ha d'analitzar bé i s'ha de fer sempre amb els professors: què necessiten, ensenyar-los què plantejo jo i que em diguin si això els anirà bé.

També anar recollint testimonis: «aquest curs», per exemple, «van molt fluixos en aquest tema, a veure si ho pots incloure, a veure si podem fer a part de l'activitat central que fem d'explicar com fan aquests treballs, podem fer un dia una activitat a part per treballar aquest aspecte concret...». De vegades pot ser la bibliografia, però altres anys és el tema de la hipòtesi. I jo crec que és això, que tot el que fem en aquestes activitats respongui sobretot a les necessitats reals de l'alumnat perquè després tot el que ensenyis ho puguin aplicar. I si no és tot, com a mínim una gran part de coses. O com a mínim, que els hi comenci a sonar, també. Que diguin «m'han explicat això, sé que ho he de fer, potser ara no pel tipus de treball, però ja ho sé de cara al futur».

P: D'acord, has comentat que la primera condició indispensable seria una bibliotecària professional o una persona amb la formació per poder-la impartir i respondre a les necessitats reals. Hi ha alguna cosa més que pensis que és important?

R: Per mi són aquestes dues coses: si no és un professional [bibliotecari] almenys que vingui d'alguna entitat especialitzada, amb experts en aquest tema. És a dir, si al capdavant no pot haver-hi una bibliotecària que estigui especialitzada o que sàpiga el tema de les *fake news*, cal anar a buscar periodistes o entitats que es dediquin a tots aquests temes.

P: Què pot oferir la biblioteca que no es pugui oferir a l'aula? Per què oferir la formació en competència informacional des de la biblioteca i no des de l'aula?

R: Bona pregunta. Perquè jo crec que des de la biblioteca pots trencar amb aquestes dinàmiques que es fan a l'aula, on gairebé tot és avaluable. Quan fas una activitat al centre, ells es pregunten «però va per nota o no?»; en canvi, quan venen a la biblioteca «jo aquí no us valoraré, simplement jo us explicaré unes coses que penso que pel vostre desenvolupament educatiu i com a ciutadans us aniran bé». I permet trencar una mica aquestes dinàmiques que hi ha molt a les escoles, que és avaluar-ho tot. Quan venen a la biblioteca ja saben que el que farem, qualsevol activitat de qualsevol matèria, no és avaluable; és a dir, han de relaxar-se i dedicar-se únicament a escoltar i anar recopilant una miqueta tot allò, després jo no els hi faré un examen. Ja ho plantejges diferent i ells ho viuen diferent, perquè no van amb aquella pressió de pensar «ara m'explicaran durant una hora una cosa i he de retenir el màxim d'allò que m'estan explicant perquè en acabat segurament farem un examen o algun treball». I és clar, ja van amb la ment més relaxada i segurament entenen millor les coses o s'hi fixen més en altres coses. També depèn molt de com plantejges l'activitat, que pot ser o totalment lúdica o una part teòrica i després una part pràctica, que en la part pràctica també poden aprendre; i quan dic pràctica no vol dir «jo t'ho explico i fas un examen», és «ara farem una activitat»... Em passa amb l'activitat de les *fake news*, que per mi és perfecte perquè hi ha aquest equilibri entre la part teòrica, en la qual explico què són les *fake news* i com les podem detectar, i després repartir notícies i posar-nos a analitzar com funciona, i aquí es veu que han après moltes de les coses que s'han dit i les poden posar en pràctica en aquell mateix moment, i és igual que l'encertin o no. Sempre els hi dic «el que vull és que em feu un plantejament raonable de per què creieu que aquesta notícia és falsa o autèntica». I de vegades hi ha gent que fa molt bons plantejaments i després no encerta, però el raonament l'han fet. Ho han justificat bé; no han encertat la resposta correcta, però com a mínim l'han sabut justificar, explicar i demostrar.

P: En quins aspectes de la competència informacional creus que cal incidir més tenint en compte les pràctiques informacionals dels adolescents avui en dia?

R: Jo crec que en el tema de la cerca i les fonts d'informació. També citar, ja sigui a partir d'una norma bibliogràfica o inventar-te alguna cosa, però que aprenguin que tot allò que agafen, d'internet, d'un llibre o d'on sigui, han de dir d'on ho han tret. Perquè moltes vegades, per exemple, al Projecte de recerca i al Treball de recerca sí que es fa, però quan han de fer un treball dins d'una assignatura no ho fan. I és clar, és que estan agafant informació, i el que han de fer és indicar-ho d'alguna manera, amb una bibliografia al final, o amb una nota a peu de pàgina. De vegades em trobo això, que vénen a fer recerca molts alumnes amb professors perquè estan fent un treball sobre algun tema. Al meu centre hi ha una professora de ciències, i de tant en tant em diu «mira, és que hem de treballar això. Tu pots portar llibres sobre això?». La docent els hi explica, vénen a buscar informació, però és que no posen d'on treuen la informació; li vaig dir a la professora que no podia ser, que per molt que sigui un treball petit i sense importància, d'aquests treballs que es fan de deures per nota, se'ls ha d'explicar que s'ha de citar tot allò que han trobat. I això és una cosa que jo penso que és important, i que també ho haurien de fer els professors, perquè si s'ha utilitzat material d'una altra persona, s'ha d'indicar en algun moment, ni que sigui al final del Power Point que utilitzen a classe. Jo crec que és això, la cerca, com busquem informació, on la busquem; els hi hem d'ensenyar que hi ha pàgines més enllà de Google, i ensenyar bases de dades, i ensenyar catàlegs, i ensenyar a utilitzar RACO... Ensenyar que hi ha moltes coses, que la cerca d'informació és un procés llarg i lent, que té moltes més passes que entrar a Google i agafar el primer resultat, i sobretot, citar tot el que troben.

P: A quins reptes s'enfronta la biblioteca escolar a l'any 2023, pel que fa al seu paper formatiu?

R: A escala interna, jo crec que ha de poder demostrar que la biblioteca ha de tenir un paper clau en aquest tema, però que no ha de ser l'únic agent; és a dir, que no només la biblioteca ha de formar els alumnes, sinó que també el professorat, i que el professorat també ha de saber que pot anar a la biblioteca a resoldre les seves necessitats d'informació. De vegades envien els alumnes, però ells no ho fan, i també és un bon exemple: si el professorat ho fa, si el professorat utilitza la biblioteca, donen un bon exemple, perquè poden necessitar una cosa per un Power Point de classe que estan preparant, i poden dir «he anat a la biblioteca i m'han recomanat aquest llibre o m'han recomanat aquest article». Primer, cal que es visibilitzi la biblioteca com el centre o l'epicentre de la informació, i que en sigui la referència. A escala externa, hi ha un problema més de l'àmbit general de les biblioteques... No que se'ns deixi d'associar com el lloc dels llibres, però que també sigui el lloc dels coneixements, perquè encara existeix aquesta visió de qualsevol tipus de biblioteca (excepte les universitàries): que les biblioteques públiques i escolars, són llocs on hi ha llibres per llegir. I hi ha llibres per llegir, però també hi ha llibres per informar-se.

Entrevista Carlos Ortiz (Ent Esp. 3)

P: La biblioteca escolar pot contribuir a millorar l'alfabetització mediàtica i informacional de la comunitat educativa a l'etapa de Secundària? Ens quins aspectes i de quina manera? Quines condicions s'han de complir perquè un programa d'alfabetització informacional des de la biblioteca escolar de secundària tingui una incidència real? Què fa falta?

R: Jo crec que sí, però cal un element, que és la persona que està al capdavant de la biblioteca, una persona que es dediqui a fer aquestes formacions i a implementar aquestes activitats. És a dir, per mi sí, però sempre que aquesta persona al càrrec tingui una formació en competència informacional. De la mateixa forma que uns centres tenen un Pla lector, i de fet a Astúries crec que es fa una cosa similar amb recerca, és incorporar un pla per millorar la competència informacional. Quan això està integrat al currículum educatiu i se li dona un recorregut, una confiança i un espai a la biblioteca, això és clau. Perquè per exemple, jo m'he trobat fent activitats de competència informacional que són bolets, que estan totalment descontextualitzades de tot el projecte educatiu. Jo puc anar fent, però després allò no avalua, ningú ho avalua, no tinc retorn de si allò té un impacte a l'aula, no hi ha un cicle d'avaluació i millora contínua. Tu fas i tens l'esperança de que allò...però mai ho saps. I el que pot passar és que ho deixis de fer, perquè si no hi ha una motivació, o si no hi ha una línia pedagògica d'estar treballant això i veure com funciona, m'ha passat que he deixat de fer coses perquè no li veia cap sentit, totalment aïllat de la resta de professors i assignatures.

P: Què pot oferir la biblioteca que no es pugui oferir a l'aula? Perquè oferir la formació en competència informacional des de la biblioteca i no des de l'aula?

R: El que penso és que clar, tot el que pot oferir un bibliotecari ho pot oferir un professor. Aquí potser el tema està en la qualitat amb què ho pot fer, i l'expertesa que té en el tema. És com si em preguntéssis perquè la biblioteca ha d'oferir llibres, si els llibres o la lectura ja es treballa a l'aula. Doncs perquè la biblioteca ho fa millor, perquè és més coneixedora del tema, perquè està la persona especialista que pot vertebrar allò, que té més coneixement per fer l'avaluació i l'anàlisi...Per mi la resposta seria el valor afegit que li pot donar un professional de la competència informacional a ensenyar competència informacional. Més coneixement d'eines, més coneixement del camp, més coneixement de dinàmiques que es poden treballar...

P: I com ho defensem si no hi ha un professional de les biblioteques?

R: Penso que costa, perquè com comentava abans, tot el que hem intentat tirar endavant els professionals han sigut coses que al final hem deixat de fer perquè estaven molt aïllades de tota la comunitat educativa. La cosa passa per aquí. Si hagués tingut una continuïtat, potser ara nosaltres tindriem més informació per veure com de gran és el valor afegit. Per exemple, se m'acudeixen els

formats; nosaltres [bibliotecaris] som experts en competència informacional en formats: audiovisuals, àudio, cerca d'informació per internet, bases de dades... Segurament coneixem moltes més bases de dades que el professorat, més portals de curació de recursos, tenim molt més coneixement que el professorat. El que passa és que no l'hem pogut desplegar al màxim, no sabem on està el nostre màxim. Aleshores és difícil dir per aquí o per allà. Seria més coneixements, i aquests coneixements aplicats a molts més formats. Nosaltres estem acostumats a catalogar una fotografia, una partitura, un vídeo, un llibre... Estem acostumats a buscar informació no només en format text. I sabem treballar amb diferents perfils de públic: infantil, juvenil, més adult... Sabem detectar les característiques de cada format que es necessita, de cada públic que necessita.

P: I tu creus que es fan servir tots aquests recursos? Per exemple, ensenyem bases de dades: es fan servir? Parlo de l'ESO, sobretot, perquè al batxillerat està més clar, però a l'ESO?

R: Jo crec que per als projectes sí. Es fa un projecte de l'aigua, doncs que l'alumnat sàpiga que hi ha una Agència Catalana de l'Aigua, quins recursos té, què pot tenir una base de dades, que pots tenir unes dades que et pots descarregar en Excel. Si fas un projecte sobre immigració, doncs poder anar a l'Idescat i poder extreure dades oficials de l'immigració. Tot això, jo penso que amb els projectes que s'estan fent al segon cicle d'ESO, sí que tenen cabuda. El que segurament els professors o no ho coneixen, o no ho estan fent servir perquè veuen aquesta dificultat de com introduir aquest material a l'alumnat.

P: Per exemple, la Rosa Piquín comentava que les situacions d'aprenentatge del nou currículum eren una oportunitat en aquest sentit, igual que el treball per projectes, introduir-ho al que són projectes documentals, més a llarg termini i no tant en activitats puntuals. Estàs d'acord amb això?

R: Sí, sí, estic totalment d'acord. És que jo penso que gran part del futur de les biblioteques escolars passa per l'aprenentatge per projectes.

P: Jo sí que veig una dificultat, i és que a secundària potser és més complicat, aplicar el treball per projectes, perquè són més grups i perquè es treballa per Departaments, està tot més compartimentat, i el treball de col·laboració entre les diferents àrees pot ser més complex que a la primària. Què n'opines?

R: La meua experiència en els dos instituts en els que estic treballant ara és que això no és així. Hi ha una professora que és qui està liderant el projecte i és molt multidisciplinar. Hi ha una hora de projectes, que van diferents professors a aquelles hores, i apliquen el que hagin d'aplicar: les nocions matemàtiques que faran servir per aquell projecte, les nocions de socials...

P: La biblioteca s'integra, en això?

R: Des del punt de vista de la competència informacional, no. Des del punt de vista de documentació, sí. Costa molt, perquè és veritat que el professor encara no té el coneixement o la expectativa de que la biblioteca pugui formar en això. El principal problema que jo em trobo és com saber comunicar, com saber convèncer al professorat que des de la biblioteca escolar podem fer píncoles de competència informacional per millorar tots els processos de recerca que farà l'alumnat en aquests projectes. I després hi ha una dificultat secundària, que és que el meu horari coincideixi amb el d'aquests projectes. Quan ha coincidit, sempre he fet alguna cosa. Potser no de competència informacional, però sí de curació de continguts. Que jo crec que les curacions de continguts també són competència informacional, perquè tu fas un conjunt de recursos que tenen certs criteris de qualitat i els presentes a l'alumnat, i l'alumnat es va acostumant a relacionar-se amb uns continguts que tenen qualitat i aleshores es familiaritzen amb quines són les característiques perquè un contingut o una font d'informació sigui considerada de qualitat.

P: Llavors, pel que em comentes, segueixes una mica la línia de Durban i Blasco, que el que deien és que la biblioteca ha d'intervenir en aquesta primera fase de la competència informacional, que és la cerca d'informació. Però intervens, per exemple, d'alguna forma en el tractament i la comunicació de la informació? És dir, més enllà de la cerca d'informació veus alguna forma d'intervenció de la biblioteca escolar, entenent que l'AMI és molt més que la cerca d'informació?

R: Jo he fet coses d'AMI. Teníem una activitat de fotoperiodisme que el que fèiem era tractament de la imatge. I ensenyàvem a l'alumnat com buscar una fotografia de forma inversa, com buscar-la per paraules...I a partir d'aquí el que fèiem era una avaluació d'aquella fotografia. Donar eines als alumnes per veure si aquella fotografia era un *fake* o no. I fake en el sentit més ampli de la paraula, com fotografies espontànies o preparades. Ensenyàvem a l'alumnat a distingir aquestes coses, com ser crítics amb una imatge, com buscar informació per contextualitzar aquella imatge...

P: I com va anar l'experiència?

R: Bona, l'alumnat rebia molt bé l'activitat. Suposo que perquè per ells era una activitat molt original, perquè no solen fer activitats o classes fixades en la imatge o la fotografia, i després perquè descobrien històries que realment són molt curioses, i això de buscar imatges al Google amb cerca inversa...La meua impressió és que a l'alumnat li agradava molt, aquesta activitat, i que aprenia molt i sortia amb coneixements nous.

P: Si et pregunto per claus per relacionar el treball a l'aula i el treball a la biblioteca, per tu quines serien?

R: Tenir una molt bona comunicació amb el professorat, i això implica que el bibliotecari tingui prou hores de dedicació i que aquest horari sigui compatible amb les hores de reunions per poder planificar. Quan he tingut això, he tingut més temps per vendre el que pot fer la biblioteca i més hores per fer projectes.

P: En quins aspectes de la competència informacional creus que cal incidir més tenint en compte les pràctiques informacionals dels adolescents avui en dia?

R: La competència informacional l'entenc com una intersecció de moltes competències, però allò que crec que no s'està fent a l'aula i on els bibliotecaris tenim més expertesa és en l'avaluació de la informació. Com saber detectar *fake news*, com saber detectar fotografies falses. Que ara aquesta pregunta em fa reflexionar i hi ha un problema, i és que et pots posar a fer això i la tecnologia et passa per sobre com si fos un tren de Rodalies.

P: És clar, ara amb el tema de les IA. En què ens hauriem de centrar, ara que la tecnologia va tan ràpid?

R: Doncs potser en pensament crític. Però això ja no sé si és una cosa que hem de fer nosaltres, o hem de fer nosaltres molt coordinats amb el professorat. Fins a quin punt els bibliotecaris hem de fer pensament crític? Nosaltres el que podem fer és anàlisi tècnica i com s'aplica després al pensament crític.

P: A quins reptes s'enfronta la biblioteca escolar a l'any 2023, pel que fa al seu paper formatiu?

R: Crec que el repte principal és aquest, associat a l'ALFIN. Fa temps que penso que una biblioteca que només treballa la lectura, és una biblioteca que tard o d'hora està condemnada a desaparèixer. Relacionat amb aquest punt, crec que el major repte és transmetre el concepte al professorat, de que la biblioteca ha deixat de ser un recurs de lectura, per ser substituït per un recurs pedagògic i de suport a la docència. L'ABP i les noves pedagogies molt més pràctiques són oportunitats d'or per desenvolupar tot això.

Entrevista Cristina Novoa(Ent Esp. 4)

[A l'inici es duu a terme una conversa informal sobre el perfil, que es transcriu també, tenint en compte la rellevància de l'opinió sobre el perfil responsable de biblioteca escolar que comenta l'entrevistada].

R: En secundaria, como en primaria, lo que debe tener [los responsables de biblioteca] es una formación mixta. Puede haber varias personas con distinto perfil; ahora, ya quisiéramos que hubiera simplemente una que pudiese coordinar el equipo. Sí que creo que hay que pelear los equipos. Perdimos la oportunidad de oro, ahora con la última ley [LOMLOE]. Como no se pongan más recursos...

P: La biblioteca escolar puede contribuir a mejorar la alfabetización informacional de la comunidad educativa en la etapa de Secundaria? En qué aspectos y de qué forma?

R: Es impenable. La biblioteca escolar es un elemento imprescindible en cualquier centro de cualquier etapa educativa; el ejemplo lo tenemos en las bibliotecas universitarias, que fue donde empezó realmente toda esta corriente de alfabetización informacional, con distintos nombres y hace mucho tiempo. Evidentemente, en secundaria la biblioteca tiene un papel fundamental, pero igual que en infantil y primaria, tendríamos que ir subiendo, de los pequeños a los mayores. Pero centrándonos en secundaria, es imprescindible el papel de la biblioteca escolar. La AMI es ese contenido que está permeando todo el currículum, y sin embargo no tiene nadie que le ponga el cascabel al gato: nadie quiere saber nada. En primer lugar, porque no saben lo que es. Ya no es lo mismo el personal [docente] que está llegando ahora a los centros, no tienen la misma falta de formación que tuvimos nosotros. Nos metimos en esto porque nos interesaban las técnicas de estudio, la lectura, los medios de comunicación...El perfil de las personas que estamos detrás de esto desde hace años, como Rosa Piquín o yo, pues son los que seguimos a Benito Morales, fué nuestro maestro, y a Teresa Mañà y a Mònica Baró. Nos interesaba todo lo que tenía que ver con la lectura, todo lo que tenía que ver con la información, y nos interesaba otra manera de hacer las cosas. Por lo tanto, los centros educativos, sea primaria o secundaria, el personal que había antes no tenía una formación en AMI, como mucho habíamos tenido en la etapa universitaria alguna asignatura de técnicas de estudio, lo demás no nos sonaba de nada. Al personal nuevo que está llegando a los centros le puede sonar de algo, pero realmente tampoco ha tenido una formación formal o académica en este sentido, ni siquiera los más jóvenes. Por lo tanto, cuando leen, si leen, los currículos de sus asignaturas, en las áreas de lengua y sociales más, pero en las de matemáticas o tecnología, pues no va con ellos, por mucho que lo lean en los currículos. Entonces, no hay nadie que le ponga el cascabel al gato. ¿Qué tipo de profesorado se puede preocupar? Pues realmente el que tiene formación en este sentido, que es a través de los cursos y la formación permanente en

materia de bibliotecas escolares. En Galicia claramente, pero también en otros territorios. Aquel profesorado que ha tenido algún tipo de formación en el ámbito de la biblioteca escolar, entendida como la entendemos, no solamente relacionada con el fomento de la lectura, sino también con la información, entonces les suena de algo. En Catalunya habéis tenido algo mucho antes que en Galicia, los famosos proyectos [es refereix al treball de recerca de batxillerat]. Eso era una estrategia, una excusa, para que los centros se pusieran las pilas. Si la biblioteca escolar funcionaba, podía ser a través de la biblioteca escolar. En Galicia lo que hicimos, cuando estaba la LOE en el año 2006, fue a través de una materia de una hora semanal, de una asignatura que no pudo ser más, porque hubo muchas resistencias, tanto de los responsables educativos de la comunidad como en los propios centros, que era Trabajo por proyectos, en primero de la ESO. Cuando hubo la renovación de la ley educativa y aparecen las asignaturas de libre configuración, fue cuando metimos en Galicia esa asignatura de libre configuración Aprender a investigar. ¿Quién estaba detrás, tanto en el 2006 como en el 2010, en un caso y el otro? Pues el profesorado de las bibliotecas escolares. En el momento en el que se abre esa pequeña espita, de poder hacer algo de manera más formal. Pero es porque desde el año 2004, nuestro itinerario formativo incorpora la educación en información como uno de los pilares de la formación permanente del profesorado. En resumen, la AMI es imprescindible en la biblioteca escolar. ¿Que quién se encargue como debería hacerse? Si tenemos la oportunidad, a través de la normativa vigente de cada comunidad, pues hay que agarrarse a ese poco tiempo que nos permite. Pero si no la hay, como lo hicimos en su tiempo y se sigue haciendo en muchos sitios, pues a través de las propuestas y programaciones de la biblioteca escolar, que tiene que incorporar algún tipo de programa sistematizado y formalizado para educar, para apoyar al profesorado que quiera trabajar en esta línea, y al alumnado darle unos recursos mínimos, pero de una forma lo más sistemática posible. Que eso es lo más difícil, porque si la persona que está en la biblioteca escolar no tienen tiempo suficiente para atender, no ya la gestión básica, sino para poder ampliar actividades más allá del fomento de la lectura; actividades que tengan que ver o que faciliten el acceso, el tratamiento y la producción de la información y los medios de comunicación. Si no tienen ese tiempo, porque no lo tienen, pues a ver quien lo hace. Estoy convencida que se tiene que hacer desde la biblioteca escolar. Si la biblioteca escolar no llega, hay una serie de cuestiones en las que la biblioteca puede trabajar. por ejemplo, tener los materiales clasificados y dispuestos de tal manera que sea fácil el acceso a esa información. Porque en muchos centros que quieren hacer trabajo con la información tienen los materiales de tal forma que no se encuentra nada, o no los tienen automatizados. Es decir, lo primero es tener toda la colección de tal manera que se facilite el acceso y la recuperación de esa información, que pueda ser pertinente para las necesidades de información del alumnado. Después, programar actividades puntuales. Por ejemplo, en muchos centros educativos gallegos se empezó, cuando no había ese tiempo de por lo menos una hora semanal, haciendo las famosas Olimpiadas Culturales, que fue una actividad que se sigue haciendo en muchos centros de secundaria. Puede ser una tontería, pero las Olimpiadas Culturales permitían involucrar desde la biblioteca a mucho alumnado del centro. Cuando se empezó, eran actividades que se hacían en los recreos: se promovía que los alumnos hicieran grupos entre ellos y se hacían una serie de preguntas encadenadas. Y con distintas estrategias, los alumnos estaban

trabajando con los distintos materiales de carácter informativo que había en la colección, y la búsqueda en internet (no había internet en las bibliotecas, cuando se empezó). Eso en un centro de secundaria es una posibilidad. En la medida que estás promoviendo una serie de búsquedas, en este caso muy puntuales, de alguna manera estás promoviendo que el alumnado que participa sepa como identificar las fuentes de información, como extraerla, etcétera. Si eso, además, lo haces en colaboración con el profesorado de determinada materia, en vez de participar unos pocos, lo vinculas con una materia y desde la biblioteca se estimula, eso ya tiene otro nivel de implicación. Se hacía mucho con las áreas de ciencias sociales. Se trabaja con aquellos *partenaires* con los que puedes, que puede ser con las ciencias sociales porque mucho de su currículum te facilita las cosas. El siguiente paso es tener un programa sistemático de educación en información.

[L'entrevistada menciona un l'itinerari formatiu fet per Glòria Durban, anterior al Model de les tres fases que creà amb Anna Blasco aproximadament a l'any 2010; també indica que no ha havia més materials, a banda dels materials d'educació documental de Benito Morales, més antics].

Aquí en Galicia en las bibliotecas escolares lo que se promovía era que se utilizara ese material básico, un programa mínimo de educación en información. Y cada biblioteca lo ofrecía como podía: en un trimestre de forma intensiva, vinculados con un determinado profesor. Para poder ofrecer un programa sistemático, se debe contar con unos tiempos y unos espacios, que lo que facilita es poder ofrecer proyectos interdisciplinarios. Si además el centro está involucrado en el aprendizaje por proyectos, el papel de la biblioteca ya no solamente es estimular, es reforzar y apoyar.

P: En el modelo propuesto por Blasco y Durban, la biblioteca intervenía especialmente en la primera fase, la búsqueda de información; en la segunda y tercera fase, el tratamiento y comunicación de la información, tenía un papel mucho menor o inexistente.

R: Claro, porque realmente ellas no llegaban, tiene que involucrarse alguna materia. En la propuesta que hicimos que aprobó la Consellería de Educación (2015), cuando propusieron las asignaturas de libre configuración, desde la Asesoría de bibliotecas, bebe fundamentalmente del Modelo de las tres fases.

P: García Guerrero también publicó otro modelo.

R: Sí, pero más o menos era lo mismo, estábamos todos en lo mismo. En esta asignatura de libre configuración, que era para primero de la ESO, quien cogió esa asignatura fue una persona del equipo de las bibliotecas escolares. En muchos centros se implantó esa materia, que en muchos casos se siguió en segundo de la ESO. Diría que ya no son obligatorias esas materias, que ya no existen, y sin embargo se han transformado en una cosa que se llama Proyecto educativo, que

muchos centros lo escogen. En primaria se hizo una adaptación. ¿Qué ocurre? Pues que en esos centros que estaban impartiendo estas materias, tanto en primaria como en secundaria, hay una diferencia fundamental en la formación que tiene el alumnado en educación en información. Es que es impecable, no hay más que ver los centros que tienen los premios anuales de trabajo por proyectos: hay una serie de centros (bueno, hay más, pero no se presentan al concurso), que llevan años ganando premios, pero es que llevan años trabajando estas cuestiones de manera específica y sistematizada desde la biblioteca escolar.

P: Tenemos pocos estudios de impacto, aquí. Internacionales sí que hay, pero ni a nivel estatal ni autonómico hay...

R: Es muy difícil. En Galicia nos hubiera gustado hacer un estudio de impacto, pero personas con mucha experiencia en estudios nos dijeron que había un país donde se había intentado hacer, no se pudo llegar a publicar el estudio, ya hecho, porque no se podía dirimir que aquellas conclusiones a las que se había llegado fuesen el resultado del papel de las bibliotecas escolares. Para ver el impacto, realmente están las evaluaciones anuales, y están otro tipo de cosas. Por ejemplo, se ve en el concurso de trabajo por proyectos, donde lo que se prima es el trabajo que hacen los alumnos con la información y los medios, y ves los centros donde se ha trabajado. No es que busquen información (porque el tema no es que la busquen, es que la encuentren). Ahí el tema está en la sistematización, en los tiempos. Es igual que para la lectura, por cierto: tiempos, espacios y programas sistematizados. Y si eso no existe, no vamos a conseguir nada. Y con educación mediática, porque hablamos de información analógica y digital. Y el papel de la biblioteca es fundamental. La oportunidad que tuvimos con la LOE: el primer enunciado de la competencia clave era «tratamiento de la información y competencia digital». Hacen la primera remodelación y desaparece el tratamiento de la información. Se llevaron el gato al agua los tecnológicos, los que creen que el tratamiento de la información es jugar con los dispositivos, los que creen que en internet está todo. Ésa fue la primera pérdida que tuvimos, que como competencia clave desapareciese el tratamiento de la información, que apareciese la competencia digital y ahí está todo. ¿Y cual es el profesorado que se lee esa parte del currículo estatal? El mínimo. Nosotros lo que hicimos en Galicia en cuanto al tema de la educación en medios fue llevar a la biblioteca el tema de la radio, que no es una cuestión baladí, procurábamos no dar puntada sin hilo. Todo el tema de la radio lo llevamos a la biblioteca porque es una herramienta excelente para trabajar la educación informacional y mediática. Todo el tema de que la biblioteca tenga su laboratorio de imagen, el set de televisión, es otra herramienta fundamental para educar a los chavales. ¿Por qué en la biblioteca? Porque en la biblioteca está todo, porque hacemos hincapié en el contenido, no en el aparato, que hoy es este y mañana es otro. El tema es otro, es qué hacemos con lo que hay dentro del aparato. Y eso es lo que es difícil.

P: Me has ido respondiendo las siguientes preguntas: qué condiciones deben darse para que la biblioteca lleve a cabo un programa de AMI con éxito. Me has dicho tiempo, formación...

R: Formación al profesorado y al alumnado. Y que tengamos una colección accesible, no solo física, también digital, suficientemente disponible. No se puede decir «como tienen internet, ya lo tienen todo». Buscar en internet es lo que es, un océano donde uno inmediatamente se pierde. Lo que empezamos haciendo, en el centro donde estaba yo, era una pequeña selección de recursos digitales de cada temática o proyecto, para que el profesorado pudiera trabajar, a parte de su propia selección de textos. Lo hacíamos en disco [CD], pero se puede hacer lo mismo ahora, es así de simple. Lo que tiene que hacer la biblioteca es su selección de recursos electrónicos en función de las temáticas que se trabajan en los centros. Y ya con eso... Siempre hago la propuesta, cuando hago formación en los centros, de que lo hagan como trabajo colaborativo. A veces hacen cosas de innovación que no son propuestas realistas, y hacer una selección de recursos en función de las temáticas del currículum por zonas: por ejemplo, distribuyendo el trabajo por equipos de biblioteca de los distintos institutos, solo con eso tienen un proyecto de innovación muy potente. Innovación en la forma de presentarlo, en la forma de distribuirlo, etcétera. Que no todos tienen que estar buscando recursos para la misma temática, cuando todos estamos buscando lo mismo. Sería un trabajo colaborativo que yo propongo, pero casi nunca veo resultados, porque luego cada cual se guarda sus cosas, nos cuesta mucho.

En grupos zonales, las redes locales que se han ido haciendo en Galicia, a veces han hecho este trabajo colaborativo. No solamente hacer un listado de libros de interés, sino también selecciones de recursos electrónicos en función de las temáticas que se trabajan en los centros. Pero la atomización de los centros y el profesorado lleva también a que ese tipo de trabajos colaborativos, que podrían ser muy fáciles y muy interesantes, no se hagan, y es una de las necesidades más importantes. Recuerdo la época que se hacían *webquest*; ahora ya no tiene mucho sentido, pero hubo gente que empezó con las *webquest*, que era ya un principio. Algunas se hacían desde la biblioteca escolar. El hecho de que se fuera generalizando el trabajo por proyectos ha facilitado las cosas, pero hay muchos proyectos que veo en los que me pregunto «¿dónde está aquí el trabajo con información?»

Si los equipos tienen algún horario básico... Cuando yo daba formación al alumnado en primaria (tanto o más que darles dinamización de la lectura), era porque tenía unas horas. Si los equipos se puede distribuir el horario para que alguien del equipo, sea la persona coordinadora u otra de las personas, puede dar una formación; ahí es cuando yo hablo de programas sistematizados. Los centros que tienen eso, se nota. Se nota en la evolución de los chiquillos, claro que se nota. Las actividades puntuales pueden ser muy motivadoras, pero no van a ningún lado.

[Investigadora explica que algunes de les formacions de biaixos en la informació que fan a la biblioteca del centre, les duen a terme en hores de tutoria; l'entrevistada respon que és una qüestió

de tutoria, que són hores que poden estar relacionades amb els continguts d'aquest tipus de formació d'usuaris].

P: Dado que aquí en Catalunya, con diferencia en relación a otras comunidades autónomas, a menudo se ha substituido la biblioteca escolar central por la biblioteca de aula, podría ser que centros argumentaran que no hace falta biblioteca central para trabajar AMI. ¿Qué opinas?

R: La biblioteca de aula se mantiene si hay una biblioteca de centro. Si no hay biblioteca de centro, la biblioteca de aula se convierte en un rincón de libros, casi siempre obsoletos o deteriorados, muy limitados. Una biblioteca de aula, una sección de aula (le podemos llamar sección de aula), si existe biblioteca de centro. Y si no, no es nada; es una colección de libros u otros materiales, pero muy limitada, con lo que se limita la posibilidad del alumnado de acceder a distintos tipos de recursos. Pero ya no es solamente eso: se puede tener muchísimo dinero en el centro, y repartirlo, y hacer unas bibliotecas de aula donde haya de todo (y en secundaria a ver qué pones en la biblioteca de aula), y se pueda hacer, por ejemplo, por temáticas. Imagina que hay un aula de matemáticas, que solo tenga libros de matemáticas. Para empezar, no existe la posibilidad de ofrecer al alumnado un espacio y unos tiempos (y un espacio que puede ser líquido, puede estar repartido por todo el centro o incluso tener un carácter virtual en algunas cosas), en el que vivir distintas experiencias de aprendizaje. El aprendizaje entendido como se hace de manera natural, incorporando elementos de distintas áreas del conocimiento, distintos dispositivos, distintas fuentes, con la posibilidad de contrastar, etcétera. Ya no solamente para la información, también para la lectura. Por mucha biblioteca de aula que puedas rotar, nunca van a ser suficientes para atender a los distintos intereses y necesidades de los lectores y lectoras, y va a ser siempre constreñido, porque siempre hay alguien que elige lo que hay en la biblioteca de aula. A lo mejor es el presupuesto, quien lo elige, pero alguien lo elige, y siempre va a ser muchísimo más limitado para el usuario que necesita hacer sus búsquedas o para sus intereses personales (estamos hablando tanto de libro de ficción como de libro de información); esas búsquedas tiene que ser en un océano un poco más abierto, porque si siempre estás en la ría, cuando sales a mar abierto, te pierdes.

P: Pero en AMI, si estamos hablando de información digital, te pueden decir que «está todo en internet». ¿Por qué vehicular AMI a través de la biblioteca?

R: Sí es verdad que el tener ordenadores en las aulas te facilita la búsqueda puntuales o sistemáticas sobre las temáticas que se están tratando, y que sería bueno que todas las aulas tuviesen ordenadores, como deberían tenerlos ya. Estoy plenamente convencida de la digitalización de las aulas, aún habiendo una gran y potente biblioteca de centro, no tiene nada que ver. Porque en realidad ahí sí que estás facilitando el acceso a la información de manera instantánea, en el devenir de los acontecimientos en el aula. Como además no van a poder tener el teléfono, y aunque lo

tuvieran (que en realidad sería para eso, yo soy una ferviente defensora de que estén los móviles en las aulas), es necesario que haya internet en el aula. Pero los ordenadores en la biblioteca son otra cosa; son para ese tipo de búsquedas que se hacen en otro contexto. No en el contexto de un grupo coordinado o moderado por un profesor, en un contexto de búsqueda muy concreta y muy guiada, muy constreñida. Lo otro [en la biblioteca] es una búsqueda que se puede realizar de manera más autónoma, sería el paso intermedio, y por eso su capacidad de formación. El paso intermedio entre lo más individual pero al mismo tiempo guiado (y por tanto, con menos posibilidades de perderme), y el mundo. Es decir, la biblioteca es ese espacio intermedio donde uno puede soltarse de la mano. Ese niño que ya aprendió los rudimentos básicos y puede ir solo, y lo dejas ir hasta el bar de la esquina a comprar el pan. Y va solo, o va con sus compañeros. Va a la tienda, y se entretiene; puede hacer los trabajos escolares, de las distintas materias, o sus búsquedas, que pueden estar vinculadas a proyectos del centro, pero también vinculadas a proyectos personales. Por eso tiene que haber ordenadores, en los centros de secundaria o FP, tiene que haber ordenadores para aquel alumnado que no tenga en su casa los recursos necesarios o que no los pueda llevar de su casa. Pero lo que tiene que haber son muchos puntos Wi-Fi. Tiene que haber ordenadores en la biblioteca porque son a los que van a tener acceso en horario académico, o en el recreo, o con su grupo de clase, o fuera, en horario extraescolar, porque en su casa no tienen. Pero además, tiene ese papel de mediador, de una formación guiada pero no tan guiada como en el aula, donde uno se puede perder un poco más, pero si tiene la formación, si tiene el profesor o el responsable que anda por ahí, o del equipo de voluntariado, pues tiene una guía, una segunda guía. O una guía más accesible, pero solo si la pide. Yo como profesora en el aula estoy obligada a darte esa formación; cuando estoy en la biblioteca, salvo cuando estoy haciendo formación, digamos que estoy pendiente de si necesitas ayuda, y si la pides, te la doy. Y ya fuera del horario lectivo y el recreo, tu tienes la posibilidad de quedarte en la biblioteca para poder acceder a los recursos que no tienes en tu casa. Y no solamente estamos hablando de pobreza de dispositivos, también está el tema, que cada vez es menor, de la conexión. Había un instituto de Orense que daba a los chiquillos un ordenador y el kit de conexión. Porque si no, enviabas trabajos de búsqueda por internet y llegaban a su casa (muchos de ellos vivían en aldeas), y a veces ya no es que en la casa no hubiese internet, es que no la había en la aldea. Todavía hay, en Galicia, algunos sitios (pocos) donde hay poco acceso a Internet. A veces hay cuatro *smartphones* en una casa, pero no hay un ordenador que tenga una buena conexión a internet para hacer búsquedas de trabajo. Y si no tienen la de la biblioteca... Porque en el aula no se pueden quedar a hacer el trabajo. Y también porque la biblioteca es el espacio natural de la información, no es el aula. El aula es un espacio de información, pero está mucho más constreñida, más medida, más pautada. Nunca dejarán de ser necesarias, y el papel de la biblioteca y de los dispositivos para educación en información y medios; y el hecho de que existan el laboratorio de radio y de televisión, el *makerspace*, me parecen imprescindibles. No es tan caro; conozco centros que, en lugar de comprar una cámara de vídeo, lo que compraron fueron *tablets* y trípodes. Y después hay otro elemento, hay un elemento fundamental de las bibliotecas, que se nota mucho en primaria, pero también en secundaria, que tiene que ver con que los alumnos interiorizan que el aula es un espacio muy vinculado al aprendizaje formal, donde ellos tienen poca

capacidad de decisión, por muy novedosa que sea la metodología utilizada; mientras que la biblioteca es más amable, más amigable (hablamos de las nuevas bibliotecas), donde los chicos y las chicas se encuentren en un espacio de encuentro, de trabajo e aprendizaje, ahí van a encontrar esos dispositivos y conectan con su manera de ver el mundo. Y la radio: en los centros educativos, en la mayor parte de institutos, pusieron en marcha emisoras de radio en su momento. Pero a veces, se va ese profesor y desaparece el equipo. Poner en marcha un laboratorio de podcast desde la biblioteca lo que te permite es que vincula a mayor número de profesorado, de alumnado y de familias. Aquí es un elemento fundamental para la implicación de las familias y la comunidad. Y el set de televisión es un poco lo mismo. Es una herramienta que les permite documentar, ampliar y difundir diferentes tipologías de documentos. Aquí, en Rianxo, hay una escuela que están trabajando con una asociación de la cabra: en el pueblo hay una asociación de recuperación de la cabra, que es una cabra que solo hay en esa zona. Están haciendo una investigación, un proyecto de documentación vinculado a la cabra. Si no tuvieran ese equipo para poder grabar, pues podrían hacer una foto; pero si tienen el equipo con el que pueden grabar una entrevista con el señor que está con las cabras, si además pueden grabar a la cabra, tienen otro tipo de documento, y pueden trabajar otro tipo de tipología documental diferente, que les da muchos más recursos y posibilidades. Y a la hora de difundirlo, está mucho más acorde con su manera de ver el mundo. Y que esté en la biblioteca significa que no le tienen que pedir permiso al profesor propietario de la cámara (hay que pedirlo al equipo de la biblioteca, porque alguien lo tiene que coordinar). Estoy convencida de que la biblioteca es el espacio de la información y de los medios. Otra cosa es que determinados medios o equipos estén en otro sitio del centro pero lo que importa es la coordinación de los distintos equipos. Hay algunos centros que por la falta de espacio en la biblioteca y distribuyen el equipo por espacios, pero lo importante es que estén vinculados, que los alumnos perciban la biblioteca como un espacio único que da respuesta a múltiples posibilidades.

P: A veces es un tema de coordinar lo que ya hay en el centro.

R: Claro.

P: ¿En qué aspectos de la competencia informacional y mediática crees que hace falta incidir más teniendo en cuenta las prácticas informacionales de los adolescentes de hoy día?

R: En las *fake news* y la desinformación. No es sólo necesario, es muy urgente. Y no solo con los chavales, también con el profesorado. Eso por un lado, todo el tema de la desinformación; el tema de poder analizar las imágenes, en este momento poder identificar si una imagen es verdadera o está hecha con inteligencia artificial, o con una manipulación más o menos burda, me parece fundamental. Y hablamos de documentos visuales o escritos. También el tema de la privacidad y los temas éticos de la educación en información. Es que cada vez es más común que al adulto, el

profesional que está al cargo, estamos hablando de profesores, le parezca que lo que está en internet es de todos. Que le parezca que puede copiar y pegar...Y el tema de la privacidad. Un tema que yo hubiera tratado si hubiera estado en un instituto hubiera sido el tema éste del iris, esto de que venden los iris [l'entrevistada es refereix a la recent tendència de vendre l'escaneig de l'iris dels ulls a canvi de criptomonedes, que ha promogut l'empresa Worldcoin i que ha ocasionat llargues cues en algunes ciutats, principalment de gent jove]. Eso es un tema de privacidad. Lo oí en la radio, y entrevistaron a algunos y decían «total, mis datos ya los tienen, uno más no importa, y los 50 euros me vienen muy bien». Eso sería una sesión única de AMI, para analizar esa entrevista.

P: Felicidad Campal, cuando le pregunté esto, estaba muy preocupada por el tema de la seguridad y la privacidad.

R: Sí, yo creo que este tema está cambiando, que estamos asistiendo a un cambio del concepto de la privacidad, pero ya viene de hace años, lo que es privado y lo que no lo es. Un ejemplo muy claro, cuando empezó el correo electrónico. Yo tenía compañeras muy feministas, pero los maridos tenían la misma contraseña. Y yo les decía: «pero a ti no te enseñaron que el correo es privado, es un delito, que te miren el correo». Y no lo entendían, gente de mi edad. Una carta de otra persona no se lee, eso es una cosa que se enseña en casa, y es una cosa de concepto de lo que es privado, de lo que se puede hacer y lo que no. Y luego hay otro elemento que creo que es fundamental: yo soy muy reacia al tema de la inteligencia artificial. Es decir, en este momento, cualquier persona que esté al cargo de grupos de alumnos tiene que estar al tanto de lo que está pasando con la inteligencia artificial y las aplicaciones que están utilizando los adolescentes. Y eso, trabajarlos con ellos, porque tienen que saber las consecuencias, las ventajas, los inconvenientes que tiene todo eso. Por ejemplo, el tema de los derechos de autor, las imágenes. ¿De dónde sacan las imágenes? Están robando imágenes. Con este tema, los profesores al principio se asustan, luego miran para otro lado. ¿Quién se está preocupando de este tema? Los responsables de bibliotecas escolares, que se dan cuenta del papel que tiene la formación al alumnado en estos temas. Claro, hay profesores de instituto que se están replanteando el tema de los trabajos en casa. El profesorado tiene que saber cómo funciona la IA. Y estos tres temas son los que veo necesarios y urgentes, porque esto está saltando por los aires, no quiero ser pesimista...También hay otra corriente, y es la de la desconexión, de volver a la autenticidad.

P: ¿A qué retos crees que se enfrenta la biblioteca escolar en el año 2024 en cuanto a su papel formativo en secundaria?

R: Para empezar, tiene que existir. Y en este momento, con las honrosas excepciones que conocemos, que básicamente están ahí por la buena voluntad del profesorado, o con muy pocos apoyos por parte de la administración, o en aquellas autonomías donde hay un programa, como

puede ser Galicia, Extremadura, Andalucía, Baleares por ahí andaba...Tienen una necesidad de existir. Sigo defendiendo el documento de los cuatro retos, que salió en el año 2019, sigue igual de vigente: tiene que existir, tiene que ser mediadora de lectura, y en temas de información tiene que ser la que garantice que el alumnado sale del centro con los recursos mínimos para enfrentar cualquier necesidad informativa que se le plantee, y también conocedor de los intereses que hay detrás de la información, intereses económicos y partidistas e ideológicos detrás de la información; qué hay detrás de los *youtubers*, sobretodo en el terreno de los varones, que son los mayores generadores de ideología absolutamente reaccionaria. Es uno de los grandes retos, los varones delante de *influencers* e internet en general, internet oscura [deep internet], etc. ¿Qué puede hacer la biblioteca escolar? Mientras no tenga los recursos humanos suficientes, y una presencia evidente en los centros (evidente quiere decir apoyada por la administración educativa, que es su obligación, va a poder hacer poco. Y trabajar la lectura crítica, porque todo esto es una cuestión de lectura crítica.

Entrevista Felicidad Campal(Ent Esp. 5)

P: Muchas gracias por participar en la entrevista, Felicidad.

R: Te quería recomendar antes de nada un trabajo, *Alfabetización mediática en centros de Secundaria*, de Eva Herrero Curiel y Leonardo La Rosa Barrolleta. Es un artículo, está en las publicaciones oficiales del Ministerio de Educación.

P: Lo tengo en la bibliografía, muchas gracias.

R: Una pregunta, Julia, tú eres profesora?

P: Sí, asociada, y también bibliotecaria escolar en un instituto.

R: Pero no eres docente en el centro

P: No

R: Ése, ése es un tema...

P: Ése es un gran tema, el del perfil. De hecho, en Catalunya sí que hay más costumbre, a diferencia del resto de CCAA, de contratar bibliotecarios titulados.

R: Cuando hablas de bibliotecarios titulados, te refieres a gente que tiene la titulación en Biblioteconomía, entiendo, y además eres profesora asociada. Qué asignatura das?

P: Doy cinco, relacionadas con biblioteca escolar, mis alumnos suelen ser docentes.

R: Un poco en la línea de lo que tiene Rosa Piquín. El tema del perfil. El tema del perfil...claro, es que tengo poco que aportar, si ya has hablado con Inés Miret, Rosa Piquín, Teresa Mañà, Mònica Baró...Supongo que habrás hablado con Cristina Novoa. A Eva Oña, la tienes? La responsable de *Libro abierto*, y en una biblioteca de instituto. Ella hace muchos proyectos de alfabetización, o Pepe Herrero (Andalucía). Y Galicia, son los que nos marcan la pauta. Y también en Extremadura, Casildo. Él hace lo que hacía Cristina Novoa con la Asesoría de bibliotecas escolares en Galicia, que es una

figura que no existe en ninguna otra comunidad. Ahora Extremadura está siguiendo los pasos de Galicia, está pegando un salto importantísimo en temas de bibliotecas escolares. Y no solo de bibliotecas escolares, sino de un avance conjunto, y esto es muy importante, de bibliotecas universitarias, públicas y escolares, por ejemplo en el ámbito de la catalogación. Que puede parecer una tontería, pero mientras estamos catalogando, no estamos haciendo otras cosas que también deberíamos. La implantación de las RDA y todo el tema, Extremadura lo está haciendo muy bien, la verdad. Y luego el tema del perfil casi empezamos por el final. A mi, personalmente...cuando yo coordinaba el grup de trabajo ALFIN. La verdad es que despertó mucha polémica...

P: Siempre.

R: Mis alumnos, cuando yo daba clase en Biblioteconomía (fui docente once años), ellos no entendían, porque ellos no podían tener un nicho ocupacional que fueran las bibliotecas escolares, no lo entendían. Pero bueno, este tema está ahí, se sigue avanzando con gente que trabaja muy bien, pero ese apéndice sí que quería...porque me ha sorprendido lo de bibliotecario especializado que has dicho.

P: Aquí tenemos varias personas tituladas en Biblioteconomía [actual Informació i Documentació Digital] en centros públicos, que los contrata el AMPA o AFA, y en centros privados y concertados sí que puede contratar el centro directamente. Ahora hay un plan de mejora de bibliotecas escolares [Pla de Millora de Biblioteques escolars, citar] donde se hará un piloto que incluye a bibliotecarios titulados en Centros de Recursos Pedagógicos. Aquí hemos perdido muchas bibliotecas escolares en los últimos años, según las estadísticas un 30 %, estamos a la cola en las CCAA, no como Galicia.

R: Yo no pretendo llegar a Galicia, pretendo, por ejemplo, no tener dos planes de lectura como aquí [Castella i Lleó], el de las bibliotecas públicas y el de las escolares.

P: El documento que tengo como referente, es el Informe que hicisteis para el Consejo de Cooperación Bibliotecaria. Ahí está todo: qué, cómo, cuando...Es que está todo. Entonces...

R: Este documento fue muchísimo trabajo, participó Inés Miret, Cristina Novoa..un montón de gente y se trabajó muchísimo, porque no solamente se planteaban esas propuestas, sino que se planteaban teniendo en cuenta cual era la legislación en ese momento, que ahora ya ha cambiado, y cual era el entorno alrededor, cual era nuestro paradigma de llegar, las bibliotecas escolares de Portugal, Finlandia...Que no es oro todo lo que reluce, pero de lo que pasa fuera, qué podemos hacer con lo que tenemos. No es lo que tu quieres hacer, sino lo que puedes hacer con lo que tienes. Y considerando eso, los diez puntos maravillosos, qué ocurrió, pues un gobierno en funciones, una

prórroga de presupuestos, unas elecciones, Covid...Y después de tanto trabajo...Es que nos lo encargó el propio Consejo de Cooperación Bibliotecaria, que a lo mejor nosotros hubiéramos tirado...yo, a nivel profesional, yo hubiera tirado más por una línea de biblioteca pública, porque me resultaba más fácil y más práctico. Pero dijeron: «no, el sistema educativo». Y lo han metido en un cajón, y eso no ha tenido ningún recorrido. Cuando los diez puntos no eran nada descabellado, además estábamos trabajando con proyectos piloto en unos centros educativos, como se hace con cualquier programa a nivel nacional, dotarlo de recursos, y obviamente colecciones y profesionales. Y luego, pues el Premio a las buenas prácticas, una semana de AMI...bueno, cuánto trabajo perdido. Yo creo que como dices, en ese documento está todo.

P: Es una mina.

R: Lo que ahora requeriría es una adaptación, que me consta que no ha cambiado en esencia, es decir el Artículo 113 sigue siendo vigente, y sigue estando igual de nada desarrollado, y luego...Yo sé que la ley anterior, que la analicé mucho, cuando hablaba con profesores, que en ese momento no estaban para nada de acuerdo con esa ley, como con la actual (que desde el punto de vista democrático es absurdo que un país tenga tantas leyes de educación en pocos años), yo les decía que desde el punto de vista de la concepción de lo que es la alfabetización mediática y informacional esta ley es perfecta, porque hablaba de las competencias transversales que tenían que ver con la investigación, la búsqueda de información, elaborar documentos...Aquí la pregunta del millón es cómo se hace eso. Y nosotros quisimos contestar a ese cómo, partiendo de la ley.

P: Claro.

R: Ese documento, si te los has leído, de verdad que no es absolutamente nada descabellado. Solo hace falta, respondiendo a alguna de las preguntas de tu guión...

P: ¿Las condiciones? Es lo que te iba a preguntar ahora, por las condiciones.

R: En primer lugar, lo que hace falta es voluntad.

P: ¿Voluntad política?

R: Voluntad política. Es decir, que el político o la política de turno entienda que realmente esto es necesario. Y además de voluntad política, luego hace falta también lo que estáis haciendo vosotros, esa formación, porque nadie nace enseñado. Es decir, no hay que esperar a los resultados nefastos

de la competencia lectora, no. El fenómeno sucede al revés, vamos a propiciar...¿Donde están las bibliotecas escolares, fundamentalmente? Fomento de la lectura e investigación (y cuando digo investigación, digo alfabetización mediática e informacional [AMI]. Me preguntabas ¿porqué es necesaria una biblioteca en el centro? Para mí, bueno, en esto inciden mucho también Inés [Miret], Rosa [Piquín] y tal, primero porque es un recurso igualador, y sobre todo en el ámbito de una institución pública.

P: Claro.

R: Entiendo que en el ámbito de una institución privada en la que un alumno en Bachillerato paga 300 euros, hay poco que igualar, el que no lee es porque no quiere. Pero en el ámbito de una institución pública y en el ámbito de la enseñanza obligatoria, la biblioteca escolar es un recurso para que [el alumnado] pueda ampliar su círculo de lectura, aunque también te diré que ahora quien no lee es porque no quiere, porque afortunadamente tenemos e-biblio, que es maravilloso, y todas las CCAA a través de Odilo, y a través de sus planes de lectura del sistema educativo, tienen un plan de préstamos digitales, en nuestro caso se llama Leocyl, me parece que se llama.

P: Sí, Leocyl.

R: El vuestro no sé como se llamará, pero que es exclusivo del ámbito educativo, y estoy personalmente en contra, porque yo no tengo porqué no poder acceder a esos documentos, solamente porque no forme parte del sistema educativo. Lo lógico sería, en vez de tener una plataforma gestionada por Odilo [e-Biblio] y otra plataforma gestionada por Librandia en nuestro caso [pels centres educatius], que son dos, para mí, que soy tía, leo en e-Biblio, pero mi sobrino mayor lee en Leocyl. ¿No es mejor tener un solo recurso? Entonces, la biblioteca escolar es importante porque iguala, porque ayuda en el fomento de la lectura, sin duda, y por el ámbito de la información. Es verdad que en este momento, al estar la información deslocalizada, ya no leemos, ya no buscamos información en el sentido de enciclopedias, ni en unas bases de datos, pero sí que hay que pensar en la capacidad de investigación, de descubrimiento. Tengo que decir que para mí, el mayor enemigo de una biblioteca escolar es el libro de texto. Yo sé que hay mucho contenido que dar, que muchos padres exigen saber por dónde van, para ayudarles en la tareas o para hacer el seguimiento, pero yo pienso que es mucho mejor dar un tema y enseñar a investigar.

P: Por lo que me dicen algunos docentes, es un tema de tiempo: el libro de texto les ahorra tiempo, que no tienen para poder desarrollar bien los contenidos sin el apoyo.

R: Ése es el tema. Yo entiendo que es mucho contenido en muy poco tiempo y que desarrollar esos temas es complicado, pero a lo mejor lo que hay que adaptar es tanto contenido. Y eso va con la ley, con qué tienen que impartir. Y yo ahí ya no entro, pero entiendo que esa es la mayor limitación que hay, pero cuando una persona hace las cosas de otra manera y da buen resultado, otras personas quieren hacerlo así.

P: Claro. Con lo cual, a nivel de condiciones que se deben cumplir para que la biblioteca escolar pueda impartir un programa AMI de calidad, me comentas: formación, voluntad política...

R: Y personal. Primero, voluntad política, que significa que la persona, dado que no existe, o excepcionalmente existe (como tu caso) en el que personal externo al centro es contratado por el centro o el AFA, la voluntad política significa que evidentemente, tú lo que quieres es mejorar la comprensión lectora (que no pasa exclusivamente porque haya una biblioteca escolar en el centro, pasa por el profesorado, por la familia...)

P: Sí, sí, es un factor, pero no el único.

R: Sería una silla de tres patas: colegio, familia y biblioteca escolar. La voluntad política nos permite, porque lamentablemente no hay un personal fijo, igual que hay, que hasta hace poco no había, orientadores laborales, o psicólogos...Que a veces van por varios institutos, pero esa figura antes no existía, y ahora se habla incluso de personal sanitario. Pero no creo que vayan por ahí los tiros porque no la quieren [altres especialistes en biblioteca escolar de perfil docent]. Como no la quieren, la voluntad política pasa por la liberación horaria [dels docents]. Personal formado, con tiempo, que no me vale que tengas una hora en el recreo para prestar libros, eso es importante, pero no es suficiente.

P: Sí, sí, totalmente de acuerdo.

R: Voluntad política, que significa recursos, que significa personal formado y con tiempo, tiempo para estar en el centro y para preparar el trabajo, y luego una permeabilidad por parte del resto del profesorado, es decir, hay otras formas de enseñar, con todo lo justo de tiempo que vayas, que es muchísimo lo que tienen que hacer. Es verdad que la ESO, que es en lo que tú te estás centrando, no tiene la presión del Bachillerato, eso es importante también. Y además es vital, porque es un momento en el que, por ejemplo, funciona muy bien, esto, en Primaria. Las actividades de alfabetización que se hacen a través de bibliotecas y profesores funcionan bien, porque es otro ritmo de enseñanza.

P: También es más acotado todo, porque la búsqueda en internet, por ejemplo, suele ser pautada o guiada, no autónoma, entonces el universo de la información a la que acceden es más limitado, creo yo.

R: Porque los contenidos que tienen que impartir son menos. Es justo la clave, porque en Bachillerato, ya van para la Universidad. Tengo amigos que dan clase en universidad y dicen que los alumnos llegan fatal. Por ejemplo, no citan nada.

P: Claro. En Bachillerato, les doy tres o cuatro formaciones al año sobre estos temas, y en el resto de cursos anteriores ya se trata la ética en la comunicación de la información, y habría que hacer mucho más...

R: Lo primero, primero, primero, dos frases clarísimas que repito siempre: ni todo lo que está en internet es verdad, ni todo es gratis.

P: Dar un correo electrónico no es gratis.

R: Esta sería la tercera. Es decir, nos quejamos de que «ay, no me quiero registrar en no se qué», ¡pero si estamos regalando nuestros datos! Entonces, qué es lo que yo haría y que hago desde la biblioteca [pública] cuando vienen, yo tengo muchas visitas de instituto, primero les enseño la biblioteca, como manejarla, es verdad lo del falso mito del nativo digital, los nativos digitales es verdad que técnicamente lo saben hacer todo, pero no saben qué hay detrás, por qué ni para qué.

P: Varios informes y estudios hechos dicen eso mismo.

R: Primero, protegerse ellos mismos. Enseñarles a proteger su privacidad, esta foto que ellos cuelgan de una fiesta, no solamente la van a ver sus amigos, si lo tienen público, y aun así, Facebook tiene cada día mil demandas (Facebook, que es país para viejos, pero bueno), Twitter, Instagram o TikTok, redes sociales en las que están permanentemente colgando cosas. Protege tu privacidad, asegúrate, tu no sales de tu casa y dejas la puerta abierta para que todo el mundo entre. Y después, que sean conscientes de toda la información que cuelgan. Yo no creo en ponerle puertas al campo, pero que no se lo crean todo, que lo comparen, que busquen varias veces, que se lean la noticia antes de compartirla...Lo típico para todo el mundo.

P: Voy a relacionar esto que me comentas con una de las preguntas que te quería hacer, que ya me lo has contestado un poco, ¿en qué aspectos de la competencia informacional y mediática hace falta incidir más teniendo en cuenta las prácticas informacionales de los adolescentes de hoy día?

R: Fundamentalmente, protegerse a sí mismos y su privacidad. Seguridad informática, el saber estar en las redes...Y luego que sean muy conscientes de a dónde va esa información, o de que esa información deja de pertenecerles. Insisto en la idea de buscar, comparar, mirar la fecha de la información...Nosotros hemos dejado de hacer una gincana porque no les importaba, a veces no entraban ni siquiera en la noticia, se quedaban en el resultado de la búsqueda inicial, no leían la noticia, porque tienen un espíritu competitivo tan desarrollado que lo que les importaba era quién acababa primero, no quién acababa mejor. Hasta los adultos, lo que queremos es ganar. Ana [Ordás, especialista en AMI i ludificació] siempre dice «ojo, no es cuestión de ganar entre vosotros, es todos vosotros contra el juego». Personalmente creo que el tema de descubrir la información, de investigar, les lleva mucho más tiempo, pero creo que se aprende más. Volvemos otra vez al principio, los profesores no tienen tiempo de hacer eso.

P: Una pregunta, cuando hemos hablado de condiciones, no has mencionado el tema de los modelos. Galicia, por ejemplo, tiene un modelo de biblioteca escolar muy claro, de sus funciones y usos. Crees que es necesario establecer un modelo desde la administración educativa o no lo consideras tan relevante?

R: Sí, lo considero relevante. Primero volvemos al tema de la ley, del Artículo 113, que en realidad no sirve para mucho, lo único que dice es que el centro debe tener una biblioteca, y ahí queda. ¿Ahí es diferente?

P: No, en la ley catalana pone lo mismo, pero no indica para qué debe usarse. De hecho, aquí en Catalunya, siendo la CCAA donde más han bajado las bibliotecas escolares, también es donde más han subido las bibliotecas de aula, parece que se sigue un modelo, de estos que comentábamos.

R: Es más barato y menos eficaz. ¿Qué es una biblioteca de aula? ¿Eso que en primero de primaria, cada niño le lleva un libro al trimestre y se los intercambian? Eso es una biblioteca de aula.

P: Aquí le pueden llamar biblioteca de aula al hecho de tener algunos libros en una estantería del aula, a menudo sin criterio de colección, que suele ser fija todo el curso.

R: Eso es un absurdo. No sirve para nada, ni aunque esa biblioteca estuviera perfectamente bien dotada. Porque estaríamos teniendo 23 bibliotecas de aula en detrimento de una biblioteca común,

es decir, estaríamos seguramente duplicando y triplicando recursos cuando se puede tener en una sola biblioteca. Yo estoy absolutamente en contra de las bibliotecas de aula. Y vuelvo a tomar como referencia el modelo de las bibliotecas universitarias, llevo en esto más de 30 años. ¿Cuál fue el primer golpe en la mesa que dieron las bibliotecas universitarias? Es decir, eran bibliotecas departamentales, antes. Cada proyecto de investigación llevaba su dinero, sus documentos, que cada catedrático pensaba que eran suyos, no, error, esto forma parte del bien común de la facultad. Eso hubo que convencerles y más o menos se consiguió. De manera que hoy una biblioteca universitaria compra con cargo a diferentes departamentos y proyectos, pero ese fondo aunque temporalmente esté en un determinado departamento o aula, eso forma parte de la colección de la biblioteca central. Entonces, la biblioteca de aula no soluciona nada. Porque además estaríamos fomentando una lectura muy limitada, de pocos títulos...Es mejor que nada, pero no es una solución. Es como eso de la lectura en los pasillos, también se puede hacer gimnasia en los pasillos, o un proyecto de química en un baño, porque hay agua, pero no nos vale como recurso. La biblioteca tiene que existir, lo que no se ve no existe. Y tiene que existir más allá de ser una zona oscura, fea, fría, de castigo, que sigue existiendo. Visito muchos centros, y muy pocos tienen biblioteca, algunos la tienen y no la usan, algunos la tienen llena de documentos viejísimos...Otro tema: el expurgo, debe hacerse. Para dejar espacio, para tener una colección, no grande, sino útil.

P: He trabajado en primaria y secundaria, y siempre he encontrado más resistencia al expurgo en secundaria que en primaria; también hay más fondo histórico, que hay que guardar.

R: Sí, fondo heredado de catedráticos o lo que sea...El saber sí ocupa lugar, el espacio es finito y muy valioso en las bibliotecas. A todos los bibliotecarios nos cuesta. Pero volviendo al tema, el modelo. Ha habido varios intentos, y has hablado con personas que lo han intentado, que han basado un intento de modelo en estudios previos, porque como dice en nuestro informe, no se puede proponer nada sin saber lo que está pasando. Esos maravillosos estudios que han hecho Inés [Miret], Cristina [Novoa], Rosa [Piquín] y muchísima otra gente, para saber qué es lo que estaba pasando. Entonces, lo primero es: modelo. Pero primero, saber qué es lo que hay. Ya sabemos como están las bibliotecas escolares, sabemos para qué sirven, sabemos que sirven para el fomento de la lectura, para la competencia lectora. Si no quieren hablar del fomento de la lectura, vamos a hablarlo con el lenguaje que ellos tienen, hablemos de competencia lectora. Porque a mi no me gusta nada, nada, hablar de competencia digital, porque me parece que es una instrumentalización y una simplificación de la competencia. Personalmente, me gusta mucho el término de alfabetización informacional, pero parece ser que la palabra *alfabetización*, al menos en entornos universitarios, parece que se considera un insulto, porque se supone que cuando tú has cursado estudios como un Bachillerato estás suficientemente alfabetizado, vamos a hablar de competencia, de acuerdo, de competencia mediática e informacional, que lo dice la UNESCO, no es que lo diga yo.

P: Te quería preguntar sobre esto también, la terminología variada al respecto.

R: La ley española habla de esto, de competencia digital, del DigComp, el 2.2 ahora, que son cinco áreas. Es necesario que el alumnado adquiera competencias, que es la competencia lectora y la competencia matemática. Esas són básicas, si no las tienes no pasas de curso. Para eso es necesario una biblioteca escolar, para la competencia lectora. Porque iguala. Ahora aquí [Salamanca] la mitad de los alumnos de un instituto público tienen un iPhone, con los sueldos de 1000 euros que hay. Como les vas a convencer de que usen la biblioteca porque tendrán acceso a más recursos, se gastarán menos dinero...esa es la realidad. Pero un modelo sería muy necesario. Ojo, que el modelo que tienen las bibliotecas escolares gallegas que nos marcan la pauta, hasta lo que yo sé, no tienen un modelo como tal, tienen la Asesoría de bibliotecas escolares, que lo que hace es formar a los docentes, hay mil profesores que se forman en las jornadas. Pero lo que sí tienen es la ley esa que han creado, con esa asignatura optativa.

P: Te iba a preguntar por esto, por la asignatura de Investigación, que es una integración en el currículum que es básico, pero cuando hablo de modelo en Galicia me refiero a qué aspectos tienen en común todos los centros. Por ejemplo, está la importancia de la formación del profesorado, la parte de la integración curricular con esta asignatura y otras, y a nivel de espacios, han incorporado espacios *maker* y tecnología, robótica, radio, etc. Es decir, hay un patrón común que está marcado desde la Asesoría.

R: Claro, porque existe una voluntad política, que no sé si hace, pero deja hacer. A veces hay que empezar la casa por el tejado, en este caso es así. Lo que dices, el Plan de mejora [PLAMBE] y otra cosa, encontrar los puntos de conexión con las competencias digitales, con los espacios TIC, lo que estabas diciendo. En Galicia lo estaban vinculando mucho con la robótica. La última vez que fuimos, estaban exponiendo libros y proyectos de robótica en la biblioteca escolar. Es un espacio interdisciplinar, como tú has dicho, todos los cursos deberían pasar al menos una vez al curso por la biblioteca. Está claro que si tú estás formando a la gente de la ESO, cuando llegan a Bachillerato, ya has hecho una formación más o menos integral de una zona, o una comunidad, y llegarían suficientemente bien formados a las universidades, que no llegan. Que siguen sin citar las fuentes, en la universidad.

P: Te quería preguntar sobre esto. Cuando hablamos de modelo de ALFIN o AMI, si me centro en Catalunya, tenemos desde el 2012 el modelo de Blasco y Durban, que es el que se promociona desde el Departament d'Educació. Es muy extenso y detallado, y presenta el reto de la falta de tiempo del profesorado. Por mi experiencia, y Rosa Piquín coincide conmigo, hacer actividades puntuales, sueltas, no sirve de mucho, y no tiene mucho impacto. Creo que hay que establecer un programa, un itinerario, sobre todo en la ESO, que es obligatoria.

R: Porque seguramente, en Bachillerato ya tengan que estar aplicando esa capacidad de descubrimiento, investigación y aprendizaje más autónomo, a raíz de lo que se les enseña. Yo soy bibliotecaria y he sido profesora: veo cada día lo que pasa en la biblioteca. Sin un programa claro no vamos a ninguna parte, porque planificar es necesario, tener una ruta, un itinerario, un camino a seguir. Cuando eso no lo tienes, hacer por hacer, haces activismo. Mucha voluntad, te desgasta, y si tu te vas del centro, por la itinerancia de las personas en las bibliotecas escolares, la persona que llega vuelve a empezar. Cuanto menos, vamos a documentar esto, para que el siguiente pueda replicarlo. La gente hace la guerra por su cuenta. El libro del modelo Blasco y Durban es maravilloso, pero es super extenso. Yo siempre explico: Plan, programa, proyecto, actividad y tarea. Tenemos que encontrar ese camino, no sé si es un modelo, pero desde luego con un modelo hecho solo sería como las reglas de catalogación, rellenar una información en cada una de las áreas, como una cartilla. Podría ser así, Cartilla AMI. Para mí un plan es el marco. Los planes son declaraciones de principios, te dice porqué hay que hacer esto. Porque iguala, porque ayuda al desarrollo, porque da autonomía a los estudiantes...Y ahora vamos a descender al barro, vamos a empezar por abajo. Muchas veces, el modelo se establece haciendo cosas, que sueltas no tienen sentido, pero que una vez hecha sí que les encontramos el nexo de unión. Por eso uno de los puntos de nuestro informe era elaborar planes piloto, con centros piloto. No todos a la vez, con diferentes itinerarios formativos, pero con un consenso, pero esto no es fácil. Tú ahora, con lo que has hecho, sí podrías establecer un programa o un modelo, porque el marco ya lo tienes, y la teoría ya la tienes. Vamos a empezar, para los de primero de la ESO, este programa puede funcionar bien, y porqué funciona bien, pues eso, con unos destinatarios de una edad, con unos contenidos, que sea un poco flexible, y a partir de ahí, una correlación que tú va marcando, como sigo con los de segundo...Como podemos concatenar todo esto que tenga sentido.

P: Totalmente de acuerdo. Sobre el tema terminológico, me he dado cuenta en las entrevistas de que cada perfil, en función de si es docente o bibliotecario, tiene sus preferencias: los bibliotecarios hablamos de competencia informacional, pero siempre incluimos la mediática, porque para los bibliotecarios es evidente que está incluida, pero los docentes, como Rosa Piquín, hablan más de AMI. Y luego Inés Miret ya me habló de transmedia.

R: Sí, porque Carlos Scolari habla de ese concepto [transmèdia]. Las modas son pasajeras. Yo estuve 11 años dando una asignatura llamada Formación de usuarios. En bibliotecas públicas, universitarias y escolares debemos hacer que los usuarios estén a gusto. Es decir, «esto es la biblioteca», «esto es el catálogo», «así vas a poder encontrar un libro en las estanterías», yo me siento ridícula explicando que el orden es de arriba abajo, de izquierda a derecha...Una vez me dijo una señora que qué caprichosos que éramos los bibliotecarios que poníamos letras y números aleatoriamente. Siguiendo con la coherencia de la entrevista, ¿por qué una biblioteca es importante? Porque lo que no se ve no existe. Y tengo que tener un espacio bonito, amigable, agradable, con luz, con

estanterías bonitas, unos pufs, una mesas para estudiar...Y no estoy hablando de 3000 metros cuadrados, hablo de 100. Así que yo tengo que hacer formación de usuarios, como encuentran un libro, como manejan el catálogo. Eso va evolucionando, y las bibliotecas deja de ser cada vez más físicas. Entonces, cuestiones terminológicas, a mi me gusta formación de usuarios, porque además siempre lo digo, lo primero que hay que hacer a la gente es acogerla, y que se sienta bien, que pierdan el miedo, que estén a gusto. A partir de ahí, transmedia es una traducción, de *transliteracy*, que desde el punto de vista anglosajón lo engloba todo, pero tiene razón Rosa Piquín, la UNESCO habla de AMI, de Alfabetización mediática e informacional. Y si a mi no me dejan hablar de alfabetización informacional solo, porque entiendo que incluye a todas las demás, porque a mí la información, la recibo por el ordenador en su mayor parte, o en un medio, sigo escuchando la radio, también es información, o veo un cartel en la calle, también tengo que interpretar esa información. Sigo utilizando el término de la infoxicación, porque creo que es otra pandemia, y se vio claro, la OMS declaró la infodemia, o informademia, el mismo día que declaró el Covid. Porque íbamos a estar sometidos a una información tan brutal por parte de los medios...Por supuesto no podemos hablar de formación de usuarios centrándonos en el ámbito de la biblioteca, porque la información excede cualquier ámbito físico, pero no podemos hablar solo de mediática e informacional o transmedia, si en realidad transmedia es mediática e informacional. No me gusta transmedia, y no me gusta solo competencia digital. El tema de citar, eso que estás copiando de la Wikipedia no es tuyo, la información ni se crea ni se destruye, solo se transforma. Y es maravilloso transformarla, puedo citar un artículo y estar a favor o en contra, pero tengo que argumentar. En la Declaración de Toledo del año 2006, se habló de este concepto, de que alfabetización informacional era un término intrabibliotecario, que los usuarios se podían sentir agredidos, «yo ya sé leer».

P: Nunca había pensado en esto.

R: Sí, esto es un rechazo que la gente que trabaja en bibliotecas universitarias tiene. Por eso REBIUN ha asumido el concepto del DigComp y habla de competencia digital, porque la ley lo dice. No me gusta nada, personalmente sería ALFIN, pero como entiendo que eso...me quedo con la definición de Rosa Piquín, AMI, y así se llamaba nuestro informe. «*Transliteracy*»...creo que no. Es muy moderno... En todos mis escritos me pongo muy pesada en esto, porque creo que es importante también. En 2008 se hablaba de ALFIN 2.0. ¿Es que le vamos a ir poniendo números? Es que ya ni los programas lo hacen...La información en este momento nos excede. Ahora mismo el término que más triunfa es competencia digital, que no me gusta nada.

P: Creo que los bibliotecarios le llamamos informacional porque entendemos que la información puede tener diferentes soportes i formatos, lo tenemos muy interiorizado.

R: Sí, y porque también somos inmigrantes digitales. Esto quiere decir una cosa muy importante: nosotros vemos la tecnología; pero los niños y jóvenes no ven la tecnología, porque han nacido con ella. Esa tecnología, por sí misma, no te sirve para nada, te sirve para hacer algo, para enviar un correo, para ver una serie, para escuchar música...pero la tecnología en sí misma no sirve para nada, es una extensión. Entonces, ¿por qué incidir, por qué la ley española incide en el tema de la competencia digital? Es reduccionista.

Estoy haciendo un curso, Be Critical de la FAD, no incide tanto, no se habla de competencia, sino que es desarrollo de pensamiento crítico y *fake news*. Y como decía Benedetti, «cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, nos cambiaron las preguntas», y ahora llega la Inteligencia Artificial y lo dinamita todo. Porque ahora sí que va ser difícil, muy difícil, aún con los *tips* que siempre manejamos (de fecha, autoría, intencionalidad...), ahora no vamos a saber quién hay detrás de todo eso. Acabo de terminar un curso sobre propiedad intelectual y claro, el tema de la IA, entiendo que claro, algo generado por IA no tiene propiedad intelectual, de momento.

P: Es todo un tema.

R: Lo que te quiero decir, y esto es un problema importante que tenemos, y esto el libro de Nereida [Carrillo], *Fake over*, ella me dijo que había descubierto el potencial de las bibliotecas con un curso en la biblioteca de Palafrugell. Esto me lleva a que ni Carlos [Scolari], ni la FAD, no mencionan en ningún momento la palabra «biblioteca». No consideran para nada que hay otros profesionales que nos dedicamos a esto, que somos bibliotecarios y bibliotecarias, de la pública o la escolar.

P: Te quería hacer la última pregunta; estaría horas hablando de este tema, pero no te quiero robar más tiempo. ¿A qué retos crees que se enfrenta la biblioteca escolar en cuanto a su papel formativo en el año 2023?

R: Primer reto: existir. No podemos hacer nada de lo que estamos haciendo si la biblioteca no existe. Que existan físicamente, que no sólo físicamente. Segundo reto: tener modelos, no solamente de alfabetización informacional, sino de tener una selección adecuada, de muebles, de personal, claro, con tiempo y formado, y lo que comentabas, un modelo de ALFIN que no tiene que ser ambicioso, es más, debería ser poco ambicioso. Recetas, no hay, pero sí que puede haber un modelo o un plan sencillo. Y eso se podía hacer con el programa que teníamos [Informe Consejo Cooperación Bibliotecaria]. Para eso eran los programas piloto en diferentes centros, para luego ensamblarlos con un objetivo claro, que es el objetivo que establece la ley, que es que el alumnado sea autónomo en la capacidad de investigación. Una cosa es el fomento de la lectura y otra cosa es la alfabetización informacional o la competencia informacional. Que evidentemente, si yo no sé leer, no sé leer, y ahí los informes PISA, los alumnos que fallan en matemáticas a lo mejor es que no están comprendiendo

el enunciado. ¿Cuándo convenceremos a la gente de que esta es una competencia transversal, vital, personal de cada ciudadano? ¿Por qué a mi a las visitas de la biblioteca solamente vienen los profesores de lengua, los de historia, con suerte los de idiomas? ¿Por qué nunca viene un profesor de matemáticas, o una profesora de física? Cuando luego pasa una cosa en la realidad, y es que la gente cuando va a la universidad y utiliza las bibliotecas en la universidad, son mucho más usuarios de biblioteca la gente de las carreras de ciencias que los de letras. En la biblioteca escolar de los institutos, siempre la profesora de lengua o el profesor de historia. Y el profesor de ciencias también tiene que leer. Y tiene que decirle al alumno, «lee este enunciado, y si no lo entiendes es muy difícil que resuelvas el problema». Por tanto, es una competencia absolutamente transversal y eso es algo que tenemos que entender. Los proyectos de centro, que exceden una aula, que implique a la mayor cantidad de profesores. Pero eso no se hace de la noche al día.

P: Sobre el tema del perfil de responsable de biblioteca escolar, si docente o bibliotecario, últimamente creo que teniendo en cuenta los contenidos educativos, la función de la biblioteca escolar, y los perfiles y necesidades de alumnado y profesorado, una buena idea sería tener maestros en primaria y bibliotecarios titulados en secundaria. ¿Cómo lo ves?

R: Compro la idea, me gusta.

Entrevista Inés Miret(Ent Esp. 6)

P: ¿Crees que la biblioteca escolar puede contribuir a mejorar la competencia mediàtica e informacional en la etapa de secundaria? Si la respuesta es afirmativa, en qué aspectos y de qué forma?

R: La primera respuesta [Crees que la biblioteca escolar puede contribuir a mejorar la competencia informacional en la etapa de secundaria], obviamente sí, pero no porque lo crea yo; creo que hay todo un conjunto de trabajos que han mostrado el papel de la biblioteca precisamente su incidencia en procesos de aprendizaje en estudiantes de secundaria. Algunos han incidido más desde un punto de vista cuantitativo. Es decir, han llamado la atención sobre los efectos de la biblioteca cuando la biblioteca asume un rol formativo explícito en relación con los alumnos y eso qué impacto tiene en su rendimiento académico. Esos trabajos los conoces, pero es que específicamente estos trabajos lo que inciden es en ése punto. Es decir, cuando el responsable de la biblioteca asume un rol como formador, en relación con las competencias de información, con la competencia mediática y transmedia, cuando la biblioteca asume un rol formador es cuando se muestra estadísticamente, quiero decir con números, ese impacto en los rendimientos de los alumnos. No solamente en áreas que tengan que ver solamente con lectura, con comprensión lectora, que quizá es digamos el tema que más ha salido a la palestra, sino en relación con muchas otras áreas del aprendizaje, como pueden ser matemáticas, ciencias, ciencias sociales...Entonces, no solamente es que lo piense yo desde un punto de vista de convicción personal, es que hay datos que avalan ese rol. Además, yo diría que hay (por lo menos a mí me ha servido como referencia), que son trabajos de carácter más cualitativo que lo que tratan de entender es cómo se desencadenan estos procesos, qué se hace en esos procesos de formación cuando la biblioteca asume explícitamente ese rol dentro de su proyecto educativo. Y toda esa línea de trabajo, que algunos ni siquiera mencionan explícitamente la biblioteca, pero considero que es la biblioteca la que tiene que asumir ese rol, tiene mucho que ver con entender cualitativamente cómo aprenden los estudiantes en sus interacciones con los nuevos medios hoy; como construyen aprendizaje en sus interacciones con los nuevos medios. Y lo que se pone de manifiesto ahí es que hay competencias en juego, importantes competencias en juego, algunas de las cuales los jóvenes que interactúan con tecnologías y con medios son capaces de resolver satisfactoria y hábilmente, pero también hay todo un campo posible de acción, o imprescindible de acción, para construir ciudadanos críticos en relación a sus interacciones con estos medios. Entonces yo destacaría por un lado esos datos objetivos del impacto de la biblioteca cuando asume ese rol formativo explícito en relación al tema que a ti te interesa [competencia mediática e informacional], pero también destacaría todos estos trabajos cualitativos que han intentado entender cómo se pueden desencadenar procesos de aprendizaje en relación con todo ese conjunto de competencias transmedia, yo creo que superan las competencias informacionales, creo que tiene mucho que ver con su capacidad para comunicarse, para generar contenido, y que tiene una visión más transmedia de ese conjunto de cosas. Entonces yo diría que sin ninguna duda

estamos en un momento en el que hay una necesidad, hay una verdadera necesidad de redefinición de la biblioteca escolar, en el que se pone de manifiesto la importancia, la relevancia de un proyecto educativo, con las necesidades que han surgido con la digitalización de la cultura, de los medios, de nuestras relaciones con otras personas y con las instituciones. Así es que sí, soy una convencida, pero es que hay muchísimos datos que nos ayudan a avalar la importancia de este rol.

P: ¿Qué condiciones crees que son necesarias para poder llevar a cabo desde la biblioteca escolar de secundaria un programa de calidad de formación en alfabetización mediática e informacional?

R: Bueno, yo creo que hay una condición imprescindible, que ya hemos hablado muchísimas veces. Por un lado, visión de la biblioteca, una determinada visión de la biblioteca. Creo que es muy importante que en el seno de una institución educativa haya un modelo de biblioteca que asuma específicamente estos asuntos. Creo que si miramos a nuestro alrededor, hay muchas bibliotecas que están en esa transformación, en esa transición, pero también hay bibliotecas que siguen muy centradas exclusivamente en temas de promoción de la lectura literaria, que es imprescindible, que es importantísimo para la ciudadanía, para la construcción de una sociedad lectora, pero yo creo que hay algo que tiene que ver con el modelo, con el modelo explícito en el seno de una institución escolar. Y para mí ese es un requisito imprescindible, una condición imprescindible que haya una reflexión sobre qué nos aporta la biblioteca en esta institución escolar en este ámbito [competencia informacional]. Y la segunda, que es obvia, es que ese proyecto sea compartido. Es decir, que ese programa de formación, sea algo que se lleva conjuntamente a cabo, desde su concepción hasta su implantación, la persona responsable y el equipo docente. Creo que ahí hay una confluencia imprescindible, esos programas de acción deben tener una lógica interna y obviamente esa lógica interna es muy posible que quien le de sentido sea la biblioteca. Que la persona, quien asuma ese liderazgo, sea el responsable de la biblioteca, pero lo veo inviable si no hay un cierto reparto de funciones, si no hay una cierta confluencia de funciones es imposible. Para mí son los dos requisitos: un modelo y cooperación. Pero no cooperación en el sentido de compartir las intenciones, sino una distribución de alguna manera de responsabilidades en ese programa de trabajo que supone abordar en toda su complejidad lo que tenemos por delante. Tu antes me decías lo de la competencia informacional; yo creo, cada vez estoy más convencida de que no es lo mismo un término que otro: cada vez estoy más inclinada a pensar que el marco teórico tiene que ser las competencias transmedia. Creo que estamos en un momento de confluencias de culturas distintas y de medios y contextos distintos, que yo cada vez veo más claro que hay que ampliar el foco y que hay que ver como la información y lo que hemos llamado competencia informacional está integrada en un marco más amplio que nos obliga a mirar asuntos que tienen que ver con la comunicación, con la seguridad, con la ética...O sea, creo que hay que otros elementos que están en el seno de lo que hoy nos demanda un poco estos cambios que se han producido en los últimos veinte años. Creo que lo que realmente cambia no solo es la aparición de internet, sino lo que cambia también es toda la irrupción de las redes sociales y ese cambio de roles en nuestra interacción con eso que ofrece

internet. O sea, dejamos de ser consumidores, todo eso que hemos leído, y actuado, y visto. Entonces esto creo que cambia también un poco la visión.

[La investigadora fa un incís per aclarir que la CI inclou aspectes d'ètica i seguretat, segons la definició de Durban i Blasco amb la que treballa, i comentar que el que s'avalua al treball de síntesi és si està fet o no fet, i no pas el resultat de la cerca d'informació, si és correcta o no. Inés Miret comenta el treball qualitatiu de Carlos Scolari, *Transmedia Literacy*, i menciona especialment la metodologia i la definició de les competències transmedia, de cara a la projecció de futur de la tesi: fan tasques i a partir de les tasques infereixen quines competències hi estan relacionades i dissenyen un itinerari formatiu. Inés Miret indica que entre el treball d'Scolari i la present investigació es comparteix la mateixa lògica del procés].

P: Por qué [desarrollar el programa de formación en competencia mediática e informacional] en la biblioteca y no directamente en el aula?

R: Creo que estas competencias son transversales, no hay discusión sobre esto: son transversales en el currículo escolar. Y esa naturaleza tiene que preservarse, porque si las abordamos desde una área del conocimiento haremos una acotación, y es importante que se preserve la idea de la transversalidad. Entonces para abordar competencias transversales necesitamos proyectos transversales. Necesitamos proyectos que asuman el reto explícito de su transversalidad, y de la necesidad imperiosa de que haya un trabajo transversal con el conjunto de las áreas curriculares. Por eso tiene que estar asociado a la biblioteca escolar, porque si lo asociamos a cualquier otra estructura organizativa, que pudiera ser en un instituto un departamento que lidera el proyecto, creo que no asumiría en su plenitud ese proyecto absolutamente imprescindible en la contemporaneidad. Yo por eso pienso justo estamos en un momento en el que a la educación se le están exigiendo muchos proyectos de esa naturaleza, donde se está poniendo de manifiesto la convergencia de aprendizajes, la ligazón, la conexión. Y la biblioteca es ese espacio de conexiones. Es necesariamente ese espacio de conexiones, de conexiones con lo que sucede en las aulas y de conexiones con lo que sucede fuera del entorno escolar, lo que está pasando en las culturas juveniles, cómo están construyendo su itinerario personal de aprendizaje los jóvenes. Con mayor motivo veo que es justo en este momento que la biblioteca cobra todavía sentido, porque estamos ante una necesidad indiscutible, donde el saber está absolutamente integrado e interrelacionado, donde los jóvenes están teniendo demandas que son muy transversales. Y este proyecto es un proyecto de naturaleza absolutamente transversal. Así que la biblioteca es todavía más necesaria de lo que podíamos pensar en un momento en el que estábamos pensando en proyectos más acotados y más restringidos, al mundo de la lectura literaria. Yo creo que es por ese motivo por el que la biblioteca se hace absolutamente imprescindible, absolutamente imprescindible.

P: ¿En qué aspectos de la competencia mediática e informacional crees que hace falta incidir más teniendo en cuenta las prácticas informacionales de los adolescentes de hoy día? ¿Qué crees que es lo más importante, en lo que habría que centrarse?

R: Pues yo creo que lo más importante tiene que ver con la interacción consumo-producción. Precisamente lo que más ha cambiado en los últimos veinte años es esa consideración, esta idea de alfabetización informacional como la formación de consumidores críticos de información. Esa idea, que fué muy válida para un momento en el que había una relación muy unidireccional con la información, con las tecnologías, las fuentes, los medios de información, eso ha cambiado radicalmente. La aparición de la web 2.0 y todas sus transiciones en veinte años, que son muchísimas, cambian totalmente esta visión. Entonces dejamos ya de hablar y de pensar en los estudiantes, en los jóvenes, en nosotros mismos, como consumidores de información y donde tenemos claramente que incidir en un programa de formación es en la interacción consumo-producción. Creo que ese es el núcleo central. Creo que poner ese foco nos lleva a redefinir las competencias, claramente, o sea, los estudiantes, por decirlo de alguna manera muy simple, pero que también Carlos Scolari hablaba de esto, dejarnos de ver como víctimas de medios que son ajenos a nosotros para vernos como partícipes de un entramado mediático, social, de construcción de información, en la que formamos parte de ese entramado. Formar en eso, cuando uno es núcleo principal de ese entramado y esa gente en ese entramado, yo creo que supone un cambio radical en la visión de las competencias.

Yo recuerdo que hicimos hace unos años una infografía para explicar un poco esta idea y empezamos esta infografía diciendo «Somos información»; o sea, no es que nosotros consumamos la información de otros, es que nosotros mismos somos información, somos incluso fuente de información. Y en la medida en que tomemos conciencia de esa centralidad y de ese cambio de rol, yo creo que eso supone una redefinición absoluta de nuestras interacciones con la información. Entonces, ahí me parece que está el reto principal de dejar de considerar esta visión del alumno, del estudiante, de nosotros mismos como docentes, como partícipes de un proyecto educativo, dejar de considerarnos como consumidores de esa información, sino que somos realmente agentes fundamentales en el ecosistema cultural y mediático actual. En las formas en las que se genera, se consume, circula la información. Incluso yo creo que es un cambio radical en la propuesta de modelo.

P: En la biblioteca donde estoy, intentamos dar protagonismo a los jóvenes como creadores de información; es un tema que nos interesa mucho.

R: Es que poner un *like* es ser fuente de información. Si yo pongo un *like* en una información generada por otro, yo me convierto en fuente de información.

P: Totalmente.

R: Claro, es que eso supone un cambio brutal, yo creo de verdad que estos programas tienen que considerar de una manera sólida eso, sabes. Y no es nada sencillo, aunque sea un hecho. No es nada sencillo ver como ayudar en esa toma de conciencia y en ese rol proactivo, con una conciencia crítica de lo que eso significa, pero yo creo que es la base.

P: Esto que me comentas está relacionado con la última pregunta: ¿A qué retos crees que se enfrenta la biblioteca escolar en el año 2023 en cuanto a su papel formativo en Secundaria?

R: Diría que el problema es que se enfrenta a un reto múltiple, ahí reside un poco su complejidad a la hora de abordarlo, y tiene que ver sobre todo con esta idea de modelo. Creo que la presencia de lo digital nos lleva no solo a considerar este punto que estamos hablando que tiene que ver con repensar qué significa esto de las competencias informacionales, yo sigo insistiendo, las competencias transmedia, sino que también, si lo analizamos desde el punto de vista de lo que sucede en la vida escolar, de lo que pasa en una institución educativa, también nos lleva a pensar por ejemplo en la biblioteca como un espacio de desconexión. Como un espacio donde pasan cosas diferentes a lo que sucede en las aulas; no porque lo que pase en las aulas sea malo, en absoluto, pero sí en el seno, en el conjunto de la vida escolar, la biblioteca es un espacio donde podemos hacer cosas diferentes, donde podemos encontrar ese espacio de desconexión, a veces incluso de desconexión y reconexión tecnológica. Hay mucha discusión ahora sobre cómo generar dentro de la institución escolar espacios de desconexión tecnológica también. Entonces creo, y no me estoy refiriendo solo ahora a eso, me estoy refiriendo a un espacio donde uno puede hacer cosas diferentes: puede jugar, puede construir, puede crear, puede hacer arte, puede hacer otras cosas. Entonces ese «otras cosas» creo que es fundamental para una formación integral, para una calidad de vida en el seno de una institución escolar. Entonces el problema es que el reto es múltiple, por un lado el reto tiene que ver desde luego con construirse la biblioteca en un nodo relevante en las nuevas redes de conocimiento, y esto es algo fundamental, y tiene que ver con la construcción, tiene que ver con la construcción de la escuela como un espacio de conocimiento, interactiva de conocimiento, pero también tiene que ver con la posibilidad de ofrecer entornos, espacios que nos ayuden a convivir y a estar en la vida, en la vida escolar. Y eso tiene mucho que ver con entender estas otras funciones de la biblioteca en relación con otras cosas que no podemos hacer en las aulas, y es razonable que no se puedan hacer en las aulas, pero que la biblioteca, de alguna manera, tiene que atender. Y entonces, de ahí también esa reconsideración del modelo de biblioteca como un espacio de creación, como un espacio de todos estos movimientos *maker* y sus distintas evoluciones, creo que tiene mucho que ver con ofrecer estas posibilidades creativas, expresivas, de encuentro. Pienso que, por ejemplo, todos los temas sociales, la biblioteca como un proyecto social, como un espacio para encontrarse con los demás, para encontrarse con otros, para encontrarse en

relación con intereses que no están presentes en el resto de las áreas, pero que puedo encontrar grupos de interés que me pueden ofrecer cosas valiosas, tanto entre profesores como entre alumnos. Entonces esa idea también de espacio social, creo que eso también se recupera de alguna manera o cobra mayor fuerza. Sorprendentemente, yo creo que la biblioteca que hemos trabajado mucho tiempo en esa dimensión de digitalizar la biblioteca en un sentido amplio, de entender la biblioteca como un proyecto digital también, pues sin embargo yo creo que la biblioteca recupera también por la presencia de lo digital, por la transversalidad de lo digital, recupera su función social, su función como este espacio de encuentro entre personas. Entre personas, intereses, medios, posibilidades, actividades, etcétera. Entonces creo que los retos están en asumir esa complejidad, en asumir esa idea de nodo relevante en las redes de conocimiento, en asumir este espacio de desconexión, en un sentido amplio, de poder hacer otras cosas, de ampliar horizontes, de encontrar espacios de interés distintos y también en esta idea de espacio social, como encuentro, para el conjunto de la comunidad educativa, no solamente para los estudiantes.

Creo que la vida escolar necesita de estos espacios, que ayuden a procesos de acogida, de acompañamiento, a necesidades que se generan humanamente en el contexto de una institución escolar y que las aulas no pueden atender, y que es razonable, entonces esa idea de transversalidad a mi me parece fundamental, que la transversalidad tenga un espacio en la escuela. Tenga un espacio, tenga una propuesta, haya un proyecto, un compromiso, un modelo, una concepción... Hay muchas cosas ahí detrás. Creo que eso hoy es muy, muy importante, muchísimo.

Entrevista Mònica Baró(Ent Esp. 7)

P: La biblioteca escolar pot contribuir a millorar l'alfabetització mediàtica i informacional de la comunitat educativa a l'etapa de secundària? Si la resposta és afirmativa, en quins aspectes, de quina manera?

R: Jo crec que molt. Jo crec que molt perquè, de fet, s'alineen una mica les necessitats de l'alumnat amb el que serien la missió i els objectius de la biblioteca. Que van molt més enllà de la lectura, que van molt més enllà de, diguem-ne, una cerca d'informació elemental. I jo crec que molts aspectes que van vinculats a la competència en informació es poden treballar molt bé a la biblioteca. Perquè l'objectiu quin és que els nois i noies es devinguin autònoms a la cerca, a la tria, a l'ús i sobretot a la presa de decisions que s'apliquen a tot el procés. Llavors, jo des d'aquest punt de vista, la biblioteca sí. Si la biblioteca compta amb alguna mena de programació que, d'alguna manera segura i que durant l'etapa de secundària, tots els nois i noies passen per conèixer aquests processos i els acaben dominant, jo crec que compleixen els seus objectius, que és que tot ciutadà que ha passat per l'escola obligatòria té les eines per informar-se, per prendre decisions, etc. I també penso que en aquest procés, si la biblioteca escolar s'activa en aquest sentit, el professorat d'alguna manera també es veurà interpellat i de la necessària col·laboració entre la biblioteca i l'aula n'ha de sortir també, diguem-ne, una actitud per part del professorat més activa, que aprofiti millor els recursos d'informació que estan a l'abast dels nois i noies, no només des de la biblioteca sinó els que tenen a través del seu mòbil o allà on sigui. I les famílies, en aquest sentit, crec que també se'n poden veure beneficiades per la mateixa raó.

P: Quines condicions s'haurien de complir perquè un programa d'alfabetització mediàtica i informacional des de la biblioteca escolar tingui una incidència real? Què faria falta?

R: Jo diria que contemplés, d'alguna manera, continguts i procediments per tota l'escolaritat secundària obligatòria, que estés vinculat a necessitats reals de l'alumnat, és a dir, que no fossin unes sessions teòriques o muntades especialment «per a», sinó que es treballés de manera conjunta amb el professorat i es veiés en quin moment del treball per projectes és òptim que la biblioteca intervingui i comenci a treballar determinats aspectes. A primer d'ESO pot ser en la definició dels termes de cerca o en el coneixement dels motors de cerca, i després això es pot anar complicant, es pot anar fent cada vegada més complex a mesura que avancem recuperant una mica el que ja saben fer, treure una mica els mals hàbits que hagi pogut adquirir, pels aprenentatges entre iguals i després avançant, a poc a poc, en altres aspectes com això que dèiem abans, d'aquest sentit crític, d'aquesta valoració de les fonts, totes aquestes qüestions, que difícilment a primer d'ESO estaran preparats per fer-ho, però que esperem que a quart [d'ESO] sí.

Jo sempre penso que quan parlem de la facilitació informacional hauríem de tenir en compte el que seria un marc, un context, que sempre dic, m'agrada el terme francès que és la «cultura informativa», «cultura en la informació», que d'alguna manera aborda tot el procés de creació i difusió i disseminació de la informació des de l'origen fins al final i que d'alguna manera posa en contacte amb els nens amb totes les fases. Aquesta cultura els permetria saber que la informació no es genera de manera aleatòria, que sempre hi ha una intencionalitat darrere la generació d'informació, de vegades la intenció pot ser una i de vegades pot ser una altra i que hi ha d'haver com una identificació d'això per part seva. I ells han de saber com es genera la informació, quins canals es poden utilitzar per difondre-la, per què s'utilitzen determinat canal per una cosa i determinat canal per una altra. És a dir, que han de tenir cultura de l'ecosistema informatiu, han de conèixer els ecosistemes informatius. No només el que saben els procediments específics de cerca i ús d'informació, sinó tot el que envolta una mica cultura de la informació. Seria com un marc genèric en el que tu després podies treballar la competència mediàtica, la informacional, totes. Però hi ha aquest marc de com es genera, com circula, què fa que es generi informació, que això crec que és bàsic.

P: Què es pot oferir la biblioteca escolar que no es pugui oferir a l'aula?

R: Jo crec que moltíssima cosa. L'aula i la biblioteca han de poder treballar conjuntament, això està clar. Però la biblioteca pensa en l'usuari, pensa en els nois i noies com a productors i consumidors d'informació i els té considerats d'aquesta manera. I per tant, jo crec que és diferent l'aplicació que es pot fer dels processos de cerca i ús d'informació a l'aula en un moment determinat que, diguem-ne, la concepció més global que s'ha de tenir i que la biblioteca pot proporcionar. També em sembla positiu que els nois i noies identifiquin en el centre el que seria el centre d'informació, és a dir, que allà hi trobarien idealment recursos d'informació de tot tipus, fons d'informació seleccionades i sobretot una persona que els orienti en els seus processos de cerca, és a dir, un especialista en informació. Igual que tenen un especialista en llengua, tenen un especialista en matemàtiques o en altres disciplines.

P: En quins aspectes de la competència mediàtica i informacional creus que cal incidir més tenint en compte les pràctiques informacionals dels adolescents avui en dia?

R: Bàsicament, una de les feines importants és desfer hàbits que tenen i fer-los veure quines són les seves pròpies limitacions. Perquè en molts estudis el que apareix és que les nois i noies se senten absolutament competents en la cerca i l'ús de la informació. També qui els ha ensenyat a utilitzar les fonts d'informació han estat els seus companys, i per tant això és com una mena de cercle viciós, que no avancen, per això tenen moltes limitacions. Aleshores, jo crec que el primer de tot és que ells evidencien les seves mancances en aquest àmbit i que vegin què podrien obtenir si treballessin

d'una manera més, diguem-ne, argumentada, més basada en coneixement i en les pràctiques que hagin estat guiades. És una mica també el que proposen els moviments dels Estats Units d'aquesta cerca guiada que, d'alguna manera, requereix que hi hagi un professional al costat i que orientin els nois i noies i els faci veure quins són els seus errors. De fet, en les recerques de PISA específiques de competència informacional els nostres nois i noies mai surten molt ben parats, són nois que no saben navegar per internet, que no estableixen una rutina de cerca exitosa, naveguen en el sentit negatiu del terme, van d'un cantó a l'altre, tornen enrere, tornen endavant, és a dir, no tenen adquirit el mecanisme correcte i per tant perden el temps i, a més a més, no arriben els resultats desitjables, i això les proves PISA ho posen de manifest.

P: Això que em comentaves estaria relacionat amb el primer pas de tot el procés, que és ser conscient de la necessitat d'informació, no?

R: Exacte, i de les teves limitacions.

P: A quin repte s'enfronta la biblioteca escolar l'any 2023 quan el seu paper formatiu?

R: El primer repte jo diria és que algú li reconegui el paper formatiu, perquè fins ara la biblioteca té un paper de repositori, d'informació, de literatura, d'objectes i d'allò pel lleure, però difícilment se li reconeix el paper formatiu i jo crec que aquest és un dèficit que tenim nosaltres, perquè en molts centres hi ha inversió en material, inversió en fons, inversió en recursos, inversió en persona, però aquesta persona està allà per gestionar aquella materialitat o aquells recursos, però no està incidint directament en els aprenentatges dels nois i noies. I en un centre educatiu, jo diria que tothom ha de poder incidir perquè l'aportació que pot fer un professional de la informació en la formació dels nois i noies és elevadíssima en precisament un context de societat de la informació, que la informació és tan essencial per qualsevol activitat de la vida humana al segle XXI, precisament, i aleshores tenir un professional allà que simplement el que fa és mantenir el fons material una mica viu o ben organitzat, és una pèrdua de temps, de diners i d'inversió en general, jo crec que sí que té un paper rellevant i que sorprèn que no ho tingui més, perquè és evident que és una necessitat imperiosa.

Jo crec que una persona no hauria de poder sortir de la secundària sense tenir unes capacitats en cerca i ús d'informació mínimes. Hauria de poder acreditar que és capaç d'entendre, de buscar una informació, de veure d'on ve aquesta informació, de validar aquesta informació i d'utilitzar-la en el context en què la necessiti. Si no és capaç de fer això, no està preparat per ser un ciutadà del segle XXI.

P: Hi ha algun repte més extern, per exemple, o circumstancial?

R: En relació a...

P: Els reptes que té la biblioteca escolar, als quals ens enfrontem ara mateix.

R: A part d'aquest, jo diria, una altre repte seria el d'entrar d'una vegada per totes al món digital, que és l'aspecte que les biblioteques han sortejat, diguem-ne, han fet veure que no anaven bé, les biblioteques escolars, i en canvi ho han fet les universitàries. És evident que estem parlant d'un altre nivell, però les necessitats són les mateixes, poden ser bastant similars, i la manera d'abordar-les també. No és normal que en un món en què hi ha una gran quantitat d'informació d'accés lliure i gratuït, en la xarxa els nostres nois i noies no sàpiguen utilitzar-la, i a més a més s'entengui la biblioteca com una cosa física de paper, quan precisament és molt difícil poder trobar fons d'informació impreses que serveixin a les infinites i múltiples necessitats d'informació que tenen els nois i noies d'avui, i a més a més a les seves capacitats específiques de comprensió lectora, que poden tenir mancances. Si no s'entenen el que llegeixen, una monografia no els aporta res.

P: Vols afegir alguna cosa més, de tot el que hem parlat o d'un altre tema que no hagi sorgit?

R: No, jo crec que aquest és una qüestió nuclear de la biblioteca, i no es té prou en compte en general, i que jo crec que a secundària és imprescindible pel que ja he dit, és a dir, tu estàs formant persones que a priori, potser no tornaran a una institució educativa, i per tant a partir d'aquí s'haurà d'espavilar pel seu compte per actualitzar els seus coneixements de la feina, per ser ciutadans informats i poder votar i prendre decisions que afecten a la comunitat de manera informada, totes aquestes qüestions al cap de molt poc estaràn al món adult i per tant crec que és bàsic el paper que pot tenir la biblioteca escolar en la formació d'aquests adults que són ciutadans i que volem que siguin ciutadans, i per tant no es tracta només de que ells triomfin en la seva vida professional, sinó que a més a més hi ha d'haver una dimensió comunitària al darrere del paper de la biblioteca escolar, en el sentit també de cobrir les desigualtats, de garantir que tots els que han passat per l'escola pública o privada, quina sigui, però per l'escolaritat obligatòria, estan en les mateixes condicions per encarar la vida adulta, és a dir que tots, independentment d'on vinguin, de quina sigui la seva llengua i la seva condició socioeconòmica, sabran buscar la informació, entendre-la, triar-la, justificar la tria i utilitzar-la per les seves necessitats o les seves decisions. Per tant té una funció compensatòria, té una funció igualitària, democràtica, perquè el que fa és permetre que la gent visqui democràticament d'una manera fundada i a més té una funció de donar competències necessàries i imprescindibles per a la seva vida.

Entrevista Rosa Piquín(Ent Esp. 8)

R: Pese a que en Catalunya estáis manejando como referente fundamental la documentación de Gloria [Durban] y Anna [Blasco], que me parece fenomenal, lo que pasa es que yo soy más partidaria de mantener las posturas de la UNESCO. ¿Por qué? La biblioteca es un contexto en continua transformación, tenemos que estar evolucionando siempre, acorde a las circunstancias sociales y cómo pasan las cosas. Y claro, sé que es una cuestión de concepto previo, pero para mi no solamente podemos hablar de ALFIN, sino que a día de hoy, y más en Secundaria, no se puede descuidar la alfabetización mediática. Entonces, yo creo que es importante el planteamiento que hace UNESCO, que con AMI, con MIL (Media Information Literacy), lo que hace es converger las tres competencias: la competencia informacional, la competencia mediática y la competencia digital. Me parece relevante. Y luego, el modelo de biblioteca...Llevo en temas de biblioteca escolar desde el año 1987, y en aquel momento empecé a trabajar en un proyecto de educación compensatoria y descubrí que si la escuela en general tiene un cometido muy importante en la compensación de las desigualdades, la biblioteca escolar más.Trabajaba con población muy vulnerable, con población gitana, y es que el rincón de los libros que preparaban las maestras de infantil era un rincón que no se deterioraba nada, no había ningún problema. ¿Por qué? Pues porque los libros eran objetos totalmente ajenos a su sistema cultural. Entonces, a base de emprender acciones concretas, nosotros hicimos muchos talleres de biblioteca, que incorporamos mucho a las familias, porque ese es otro aspecto para mí muy importante, ¿no? La dimensión social de la biblioteca. Y de la biblioteca escolar, la biblioteca escolar es biblioteca y es escuela, ambas cosas. Entonces, yo creo que la lectura, el aprendizaje, la alfabetización en información y la dimensión social, éstos serían los cuatro ejes que vertebran la biblioteca escolar. Hay mucha gente que considera que tiene una biblioteca escolar porque tiene ahí un sitio donde tiene almacenados libros, eso es absolutamente obsoleto e invalidante. Y claro, la realidad es muy diferente según los territorios. En algunas periferias hemos ido consiguiendo, con más o menos ayuda de la administración, porque claro, la situación del PLAMBE [Plan de millora de las bibliotecas escolares] de Galicia es la estratosfera. Yo conocí el PLAMBE antes de que existiese el PLAMBE, por estas casualidades de la vida, cuando el Ministerio puso en marcha, te hablo del año 97, el programa Atenea y el primer curso de bibliotecas escolares, yo ya estaba de tutora de bibliotecas escolares. Nosotros desde Asturias hicimos mucha tutorización de Galicia, y sé de primera mano como fue todo aquello. Y como nosotros tuvimos un momento de auge tremendo y después, a partir del 2007, que pasó, pues que en virtud de la autonomía de centros, aquellos centros que en Asturias, ahora mismo debe de andar por 100, que la biblioteca escolar se consideró el eje vertebrador de todo lo demás, pues mira, nos hemos ido apañando para ir hacia adelante y seguir avanzando, continuar transformándonos, creando mini redes...Pero sin tanto apoyo de la administración como en Galicia. Y bueno, la situación de Extremadura, también tiene mucho apoyo institucional, en Andalucía, después de Pepe García Guerrero, que hizo un trabajo tan impresionante en Málaga, que mantuvo todo lo que tiene que ver con la formación y con las publicaciones, los documentos que tienen los de Málaga y los de Libro Abierto, eso es impagable. Y Baleares llevaban

cuatro o cinco años intentando hacer muchas cosas interesantes. Navarra, que también tuvo una época muy importante, con publicaciones, también está ahí. En Castilla y León también hay algunas cositas y después lo que es penoso es la situación de Catalunya, claro. Catalunya y País Valencià.

[Es mencionen dades de l'article *Les biblioteques escolars a Catalunya (2020-2021): un retrocés preocupant* (Baena, 2022)]

P: A raíz de lo que decías ahora, Inés Miret insistía mucho, cuando hablamos de conceptos y de terminología, en el término alfabetización transmedia. Lo había indicado también Carlos Scolari. ¿Qué opinas de esto? Lo digo porque hay un poco de caos terminológico: ALFIN, AMI, MIL...Para intentar definir un poco como funciona todo este universo terminológico.

R: Pues sí, yo lo compro. A mi me parece que Carlos [Scolari] ha estado muy acertado y realmente tiene mucho que ver con lo que UNESCO plantea como AMI. Ahí hay una coincidencia absoluta. Aquí yo creo que la alfabetización en información que durante tanto tiempo se interpretó como formación de usuarios está obsoleta, porque la realidad de nuestros niños y jóvenes es muy amplia, es transmedia, realmente es transmedia. Estoy de acuerdo, creo que coincide con lo que yo pienso totalmente, sí.

P: La dificultad que me encuentro, no yo, los responsables de biblioteca escolar, es que a menudo los programas de formación que se plantean son tan amplios que son inabarcables.

R: Es inagotable. A ver, yo creo que ese es el aspecto negativo. Es tan, tan, tan minucioso. Eso es real? No, eso no es realista. Y luego por otra parte, y eso también quiero destacarlo, una alfabetización en información y medios, como no esté bien contextualizada, como no sea de verdad algo que que los chiquillos...Contextualizado en la realidad, sí o sí un aprendizaje contextualizado. Yo te hablo de que empecé en esto el 1987 y hacíamos formación de usuarios, pero quedaba como con alfileres, o sea, no calaba. Con el paso del tiempo me fui dando cuenta de que las cosas tenían que ser distintas. Y ahí la creación y la puesta en marcha de los proyectos documentales integrados. Al ser más abiertos, al ser más dinámicos, aunque la última publicación seria es del 2012, y necesitaría una revisión a fondo, porque las cosas han evolucionado mucho, yo creo que sigue siendo una buena herramienta, máxime cuando ahora, y esto supongo que lo estarás aprovechando, las situaciones de aprendizaje. Un proyecto documental es una situación de aprendizaje, pero no todas las situaciones de aprendizaje son proyectos documentales. Yo creo que ahora las que estáis en activo tenéis una oportunidad muy buena con las situaciones de aprendizaje, buenísima. Va a permitir de verdad darle sentido a las cosas. La biblioteca escolar es el contexto de la documentación. El modelo de *bibliolab* que nosotros propiciamos, que es un modelo activo, es un

modelo en el que los pilares son las lecturas, los aprendizajes, la dimensión social y la alfabetización mediática e informacional.

Desde la biblioteca debemos favorecer el pensamiento crítico, dándoles a conocer a los maestros la cantidad de herramientas que el propio curriculum tiene, que muchas veces lo desconocen. Digamos que ese es el primer paso, y eso enlaza con una de tus preguntas [como desde la biblioteca impulsamos un programa de alfabetización informacional de calidad]. Desde la biblioteca no puedes plantearte solo con el alumnado: tienes que trabajar con el profesorado, claramente, profesorado, alumnado y familias, toda la comunidad [educativa]. Descubrir con el profesorado alguna sesión de formación, con herramientas de trabajo, para que ellos se den cuenta que en la distintas áreas hay mucha alfabetización en información, y que la biblioteca le va a facilitar recursos físicos y digitales, porque esta es otra...

Desde la biblioteca podemos promover el desarrollo del pensamiento crítico, como objetivo fundamental. Visibilizar ejemplos de buenas prácticas, porque hay muchas cosas que son aprovechables, yo recuerdo un documento de Teresa [Mañà] i Mònica [Baró], que hicieron para Málaga, de formación de usuarios, para infantil y primaria y para secundaria, te hablo del año 2000 o 2002, sigue siendo válido. Y el material de Gloria [Durban] y Anna [Blasco] que está publicado también en Málaga tiene cosas super interesantes. Y también, en Galicia, Mónica Fernández y Asun Carballo. Y otra tarea para el profesorado, para no agobiarse con las situaciones de aprendizaje, lo mejor es contar contigo [bibliotecaria] y con todos los recursos físicos y digitales de la biblioteca escolar, eso lleva un tiempo, pero rescatar de cada área los aspectos curriculares de AMI, que los hay, eso puede ser una manera de engancharlos también.

¿Ahí en tercero de la ESO tenéis una asignatura de investigación o...? Por ejemplo en Asturias en primero de Bachillerato hay el Proyecto de Investigación Integrado, y en cuarto de la ESO había una asignatura de trabajo por proyectos, pero esa con el cambio a la LOMLOE me parece que no está. Y daba mucho juego. En Galicia, por ejemplo, sí que tienen otra asignatura, me parece que en primero de la ESO y en cuarto, también, del estilo de aquella famosa asignatura de como se trabajaba la información desde la biblioteca, que el tiempo LOGSE existió, tenía otro nombre, pero bueno, que nos había dado mucho juego. A partir de ahí podrías plantearte más cosas.

Para mi es el momento del cambio metodológico, que es el más difícil, es lo realmente difícil. Y me imagino que ahí, igual que en el resto del país, que esta ley ha llegado en un momento de hartazgo, de cansancio, de agotamiento...Se está recibiendo mal. Ese es un problema, porque es una ocasión extraordinaria de cambio metodológico. Y claro, yo antes te decía, tienes que poner el foco no solamente en el alumnado, que ese grupo de participación que tienes [alumnat del Servei Comunitari de la biblioteca escolar] te asegura la dimensión social, que es fundamental, es una bola de nieve que va a ir creciendo, obviamente. Pero claro, sí que creo que a medio plazo, la mayor transformación va a ser con el profesorado. Entre otras cosas, porque el profesorado tiene unas

lagunas en educación documental tan terribles, tan tan tan terribles...Mira, en los cursos que doy para difundir los proyectos documentales integrados yo veo que la gente, cuando hablo de lo que son los proyectos me entiende sin ningún problema, cuando hablo de interdisciplinariedad, me entiende sin ningún problema, pero cuando me meto a hablar de lo que es la alfabetización en medios e información, todo lo que es la educación documental y demás...ponen unos ojos...Entonces tienes que poner ejemplos muy claros, por ejemplo: «vosotros sois cuidadosos cuando utilizáis el WhatsApp y miráis de donde os llega? Porque claro, el sesgo cognitivo está ahí, y está ahí para todos, entonces a la gente le sorprende mucho...Que después en general responden bien y son agradecidos, pero es que...Ése quizás es el...Ése y que mucha gente es renuente a separarse del libro de texto. Son las dos grandes dificultades.

P: Te quería hacer otra pregunta, qué condiciones crees que son necesarias para llevar a cabo con éxito un programa de alfabetización informacional de calidad? No hacer actividades puntuales.

R: Eso pasa por que te plantees elaborar un proyecto interdisciplinar, que sea una situación de aprendizaje donde se pongan en uso esas herramientas de alfabetización en medios y información. Lo que hablábamos antes de la necesaria contextualización del aprendizaje. Y tienes que plantearlo en el marco de un proyecto con sentido, en el que esas herramientas se van incorporando de manera natural porque van a ser necesarias y vas a necesitar tiempos de pararse a reflexionar, tiempos de dar validez a los recursos que se están utilizando, la búsqueda de los recursos, la validación de los recursos, el tratamiento de la información...donde todo eso adquiera sentido, porque si no, olvídate. Si haces actividades sueltas, lo que dices, no cala. Aunque empieces con algo sencillo, digamos, como un proyecto que sea de interés, un proyecto que le llame al atención al profesorado y al alumnado, y a partir de ahí podrás ir encajando el puzzle. Es que si no, son piezas sueltas que no vas a construir nada. Y eso tiene un efecto catapulta, bueno, catapulta no sería la palabra adecuada: yo por ejemplo el seguimiento..supongo que conoces, en Galicia desde hace diez años tienen un concurso de trabajo por proyectos y uno de los apartados es de los proyectos documentales integrados, entonces hay ahí ejemplificaciones fantásticas que te pueden servir. Pero yo creo que es encontrar la necesidad de, en la práctica contextualizada, desarrollar los aspectos documentales, me parece fundamental. Cuál es el *handicap*? Los tiempos y la organización. Ése es el mayor de los problemas que vas a tener. Hace muchos años yo formé a la gente de la Escuela Pía catalana, que pusieron en marcha las mediatecas. Hacía mucha formación de usuarios y demás, pero hasta que no se desarrollaron situaciones de aprendizaje, hasta que no se pusieron en marcha proyectos auténticos, o sea contextos auténticos, porque eso va a generalizar el aprendizaje, si no...Que a lo mejor puedes desarrollarlo con un único grupo de la 3o de la ESO, pero eso va a servir de ejemplo.

P: Teniendo en cuenta que en Catalunya actualmente la mitad de los centros educativos, qué opinas que puede ofrecer la biblioteca que no se pueda ofrecer en el aula? Porque muchas veces se ha dicho «bueno, esto ya lo hacemos en el aula», «¿para qué la biblioteca?»...¿Por qué en la biblioteca?

R: Es que yo creo que el gran problema de Catalunya en estos últimos diez años ha sido prescindir de las bibliotecas escolares y centrar la mirada en las bibliotecas de aula. Es que ése es el gran problema, ése es el gran problema. Y claro, es un error garrafal, porque se merma la diversidad de los materiales, la diversidad de los recursos, la interdisciplinariedad, son muchas cosas las que salen desfavorecidas. Lo importante es poner acento en que la biblioteca escolar, o sea, la biblioteca de aula es un complemento si quieres, que se debe nutrir desde la biblioteca del centro. Yo creo que ahí convergieron muchos factores: es mucho más barato mantener cuatro bibliotecas de aula que mantener una central, pero es mucho más rico tener una biblioteca de centro, muchísimo más, desde la que puedes...Por ejemplo nosotros, en el [centre educatiu] lo que siempre hacemos es generar baúles y generar recursos para los distintos proyectos que se están desarrollando en las aulas, pero son recursos que estos quince días están en 3o A y después, con una ligera modificación, incrementando los recursos o añadiendo a los *padlets*, que es una de las herramientas básicas de la biblioteca digital (una herramienta muy útil, práctica y fácil), y entonces vas generando esos recursos para las aulas, pero siempre trabajando a partir de la biblioteca del centro. Porque la biblioteca del centro ofrece mucha más diversidad de recursos, la posibilidad de que haya mayor grado de interdisciplinariedad, y lo que tiene que ver con la dimensión social, que a ver, es curioso, pero en la última definición de comprensión lectora de PIRLS se habla ya de la dimensión social. Aquello de se lee para aprender, pero sobre todo hay una dimensión de la lectura de carácter social que es innegable. Y eso en el aula lo restringes mucho. Entonces creo que la biblioteca [central] tiene mayor riqueza que la biblioteca de aula. Ésa es la tarea más inmediata que tenéis en Catalunya. Ha habido personas que se han empeñado en que lo importante es la biblioteca de aula, pues no. Han estado haciendo un flaco favor, un servicio terrible y negativo para el desarrollo de todo lo que supone la biblioteca.

Creo que la defensa acérrima de la biblioteca de aula en substitución de la biblioteca central va ligada a un desconocimiento de la misión principal de la biblioteca escolar, y a asociarla exclusivamente a fomento de la lectura de ficción. Ése es el problema.

P: ¿En qué aspectos de la alfabetización mediática e informacional crees que hace falta incidir más teniendo en cuenta las prácticas informacionales de los adolescentes hoy día?

R: Pues la alfabetización en medios.

P: ¿Mediática?

R: Mediàtica, sí. Porque su realidad es ésta. Me dices lo del Chat GPT, pero hay muchos que están utilizando como buscador Tik Tok. Lo primero, hay que abrirles los ojos. Y por ejemplo, una cosa que es de sentido común, el hecho de que cuando haces una búsqueda en Google, por ejemplo, ¿por qué están ahí los cinco primeros [resultados]? Cosas así. Otra cosa es que una vez haces el análisis de los medios tienes que transformar esos medios. Recuerdo hace muchos años en el marco de un proyecto que lo que hicimos fue transformar la información que íbamos obteniendo en un artículo para subir a Wikipedia. Estuvimos manejando mucho Wikipedia y después dándole cuerpo al artículo que tenía que ver con el proyecto que estábamos desarrollando, que era sobre la Edad Media y la Tierra Media, fué en un 2o de la ESO que había surgido a partir del interés de uno que era muy lector de Tolkien. Y fué interdisciplinar, porque se trabajó desde Lengua, desde Sociales, desde la distintas áreas, desde la Música...Y uno de los productos que se generó fue el artículo para Wikipedia. Por eso te digo que el aprendizaje situado. Hizo falta conocer cómo se editaba en Wikipedia, por qué había que ser riguroso..Y me parece una cosa importante. Al hilo de esto, hemos desarrollado Radio [nombre del centro] porque trabajamos mucho todo lo que tiene que ver con la expresión oral y demás a través de generar podcast en una radio, se emite en directo y demás. Y desde hace dos o tres años, lo mismo con la tele. Y a partir del *chroma*, ponerse a hacer series o capítulos de televisión...Es decir, la parte de prosumidor, no sólo de consumidor ya te hace una mirada crítica a muchas cosas. Vas a tener mucho éxito si partes de los intereses de tus usuarios, profesorado y alumnado.

P: ¿A qué retos crees que se enfrenta la biblioteca escolar en el año 2023 en cuanto a su papel formativo en secundaria?

R: El primer reto es conseguir ser totalmente visible y necesaria. Que esté claro que la biblioteca escolar es una herramienta útil y que necesita que todo el conjunto de la comunidad educativa sepa que está ahí, hacerla visible. Lo segundo, quitar la idea obsoleta de que la biblioteca escolar es solamente lectura literaria y dar a conocer la infinidad de posibilidades de trabajar desde la biblioteca las lecturas (porque la lectura de la imagen también cuenta), los aprendizajes, la alfabetización en información y toda la dimensión social que implica: la compensación de las desigualdades, el nivel de participación, y eso va en consonancia con la transformación de las bibliotecas públicas. Las bibliotecas públicas ahora mismo en lo que están brillando en el aspecto social y el aspecto comunitario. Y la biblioteca escolar tiene un papel comunitario de primer orden.

Estoy de acuerdo contigo en que en ningún caso puedes plantearla como una biblioteca personal, porque eso dura lo que dura, y la biblioteca escolar es equipo, redes. Y ser útil, hay que aprovechar el tirón de las situaciones de aprendizaje, y una toma de conciencia de que la escuela no puede renunciar a formar personas críticas, en última instancia tenemos que formar ciudadanos, eso es

irrenunciable. Y que la biblioteca, que ocupa un papel tan importante en esto, la biblioteca es el lugar de la documentación física y digital.

Otra cosa interesantísima es que la biblioteca también es un espacio de desconexión. Creo que la lectura literaria, el momento socializador, los juegos, hay muchas cosas que les hacen apartarse de las pantallas, ese tema tan abusivo que estamos viviendo ahora.

P: Y en cuanto al equipo de biblioteca?

R: Es muy importante que haya gente de la coordinación pedagógica en la comisión de biblioteca. Nosotros tenemos a alumnos en el instituto, que ya venían de ser encargados de biblioteca en la primaria. En los años dorados de las bibliotecas escolares en Asturias el equipo de biblioteca tenía once horas. Luego, como aquello quedó en la autonomía de los centros...Al coordinador de la biblioteca se le suelen respetar una cuatro o cinco horas, y luego a los miembros del equipo, de los distintos departamentos, una hora semanal.

P: Aquí el coordinador de biblioteca con suerte tiene una hora, o no tiene comisión.

R: Centros por los que su proyecto pasa por la biblioteca sea el alma, corazón y vida del centro, y centros en los que la biblioteca...Y no hemos encontrado en altas instancias a un creyente de la bibliotecas escolares, que aún viven en las bibliotecas escolares de su infancia, a un creyente que diga aquí hay que apostar por esto, y el núcleo duro de la educación es la biblioteca escolar.

Entrevista Teresa Mañà(Ent Esp. 9)

P: La biblioteca escolar pot contribuir a millorar l'alfabetització mediàtica i informacional de la comunitat educativa a l'etapa de Secundària? Si la resposta és afirmativa, en quins aspectes, de quina manera?

R: Una de les funcions importants de la biblioteca escolar és aquesta, és la de contribuir a millorar, ensenyar als alumnes a utilitzar la informació. Per dir-ho d'una manera fàcil, que això és el més ampli. Per tant, aquesta és la seva funció i, per tant, ho ha de fer. O sigui, pot i ho ha de fer. Com ho ha de fer, ja depèn dels recursos que tingui, que hi hagi una persona que ho pugui fer, que ens sàpiga, que es pugui ensenyar, que hi hagi unes hores. Necessiten unes condicions, fins i tot materials, diguem-ne, que la biblioteca pugui fer aquesta funció. Però, evidentment, ho ha de fer. O sigui, pot fer-ho i ho ha de fer.

P: Concretament, en quins aspectes creus que pot contribuir a millorar l'alfabetització mediàtica i informacional?

R: Jo sempre que parlo d'alfabetització sempre penso en l'ús de la informació. L'ús de la informació crec que ens va canviant a mesura que anem avançant. El ChatGPT ara és l'últim, no? Doncs ara hauria de treballar en aquest aspecte. Però fa dos dies t'hauria dit que ha de treballar amb les *fake news*. I en fa uns quants més t'hauria dit que ha de treballar amb validar les fonts d'informació. Jo crec que depèn del moment, però el conjunt és l'ús de la informació. En cada moment, segons el que necessitin, segons quin sigui l'entorn que tenen aquests alumnes i els usos que han de fer per una assignatura o per un aprenentatge. Dependrà del moment.

P: Quines condicions s'haurien de complir perquè un programa d'alfabetització mediàtica i informacional des de la biblioteca escolar tingui una incidència real? Què faria falta?

R: La persona que els hi pugui fer aquesta formació. I és necessari que tinguin les hores els alumnes, no només la persona, que tinguin les hores els alumnes i l'espai. Els alumnes de secundària estan molt plens de coses, aleshores han de tenir un espai i un temps per poder fer aquest aprenentatge. Després necessitem uns materials, necessitem una aula d'ordinadors, però d'entrada necessiten això, una persona que els hi faci per poder-ho fer.

P: El coneixement del currículum educatiu perquè si no, no pots relacionar-ho amb l'aprenentatge i que tingui sentit i la comunicació també fluida.

R: És imprescindible la relació amb el professorat. La relació amb el professorat i treballar conjuntament amb el professorat. Això és una de les condicions.

P: Què pot oferir la biblioteca escolar que no es pugui oferir a l'aula? En relació al seu paper formatiu.

R: Evidentment, el coneixement que pugui tenir el responsable de la biblioteca. El professor de matemàtiques sap de matemàtiques, però no sap de l'ús de la informació. O el de química, sap de química, o el de llengua, sap de llengua. El professor sap d'allò que està ensenyant. Després, les condicions materials jo crec que no són tan importants, perquè quan treballàvem amb paper era evident que la biblioteca escolar era el lloc on hi havia els materials per poder fer aquesta formació. A hores d'ara, que treballem en digital, i que els alumnes han de veure fonts, recursos, i tot és en línia, o com s'obtenen imatges falses o textos falsos... Aleshores, l'espai de l'aula crec que tant és l'espai de l'aula com la biblioteca. Jo crec que una de les coses essencials és la persona que sap d'això.

P: Perfecte. De vegades potser estem menystenint el format imprès; han vingut professors a la biblioteca a demanar-me exemplars de la revista per fer treball en grup a la biblioteca i fer un resum al voltant d'aquest article, amb una revista de pagament i per informació científica, ja que s'està pagant una subscripció. De vegades sí que pot tenir sortida, oi?

R: Els impresos segur que eren condició per anar a la biblioteca escolar, però quan deixen de ser els impresos, això també ho podria fer a l'aula o es podria fer a l'aula d'informàtica.

P: De vegades venen alumnes a buscar llibres concrets sobre el tema del treball de recerca i no els puc adreçar a una tesi doctoral.

R: I els llibres estan validats.

P: Sí, però també és cert que no es pot tenir llibres de tot...En quins aspectes de la competència informacional creus que cal incidir més tenint en compte les pràctiques informacionals dels adolescents avui en dia?

R: No sé quines són les pràctiques dels adolescents avui dia. Twitter, TikTok...Jo crec que s'ha d'incidir, però ho dic intuïtivament, en tot el que són les xarxes socials. Tota la informació que passa

a través de les xarxes socials. És el que jo m'imagino que són les seves fonts d'informació més bàsiques i les que creuen ells fiables. Jo crec que s'hauria de treballar amb aquestes.

P: Si, per exemple, si jo dividís la competència informacional en tres fases o passos, que serien la cerca de la informació, l'avaluació i el tractament i la comunicació i l'ús, creus que seria...?

R: El primer pas. La cerca, on s'ha de treballar més és en la cerca, perquè és allà on es pot equivocar més i és allà on van menys alerta. Si els adults es creuen tot el que veuen, només llegeixen i s'informen en allò que ells coneixen i no miren altres fonts... Encara que sigui al diari, només llegeixen el seu diari. Jo crec que la cerca, perquè la resta són habilitats que es poden anar aprenent. Però són més mecanismes: el de saber resumir, el de saber escriure...

P: Però això és tractament i avaluació.

R: Exacte. Jo trobo que el que és en el primer punt, la cerca, on jo posaria més l'accent.

P: Però el que tu m'estàs explicant ara potser té més a veure amb l'avaluació de la informació, que és el tractament i l'avaluació.

R: I llavors què poses en el primer?

P: La cerca és saber en quines fonts buscar. Saber utilitzar un catàleg, saber utilitzar un cercador...

R: Doncs una part de la primera i una de la segona. Aquestes fonts, tu ja has de saber més o menys on vas. Perquè si mires fonts que són només Tik Tok, quan arribes al segon pas, ja no et servirà de res. Ja has de tornar enrere. Saber quines són les fonts vàlides.

P: A quins reptes s'enfronta la biblioteca escolar l'any 2023 pel que fa al seu paper formatiu? Reptes interns, externs...

R: A la desaparició, potser. Sempre vam pensar que internet havia estat una ocasió perduda que la biblioteca escolar tingués més pes. I no. Internet o se la va menjar o ha anat en paral·lel. Internet és un món i la biblioteca escolar ha de fer molts esforços per integrar aquest món d'internet en el seu camp. I jo crec que un dels reptes és aquesta possible desaparició enfront d'altres maneres d'informar-se, que són més fàcils, més ràpides, que no necessiten un formador que t'ajudi, que no

són bones. Però això de la desaparició és una de les coses que em preocupa. Potser sí, no hi he pensat gaire. Però és la primera cosa que se m'acut i que és la més important, aquesta desaparició.

P: Vols afegir alguna cosa més? Jo pensava, per exemple, en la intel·ligència artificial, ara. Per posar un exemple.

R: Però això és ara. El que són derivacions d'internet que van sortint, surten, passen, apareix un altre... És a dir, aquests reptes no els podem seguir. Ara tenim una intel·ligència artificial. D'aquí a un any jo penso que estarem amb una altra cosa, segur. Sí, el repte d'internet en seria un, però el problema que pot haver-hi és el de la desaparició. L'hem portada des del primer dia, des de l'any 2000, que va aparèixer internet i hem lluitat a les biblioteques escolars per intentar ser-hi i incorporar internet. I ens n'hem sortit molt poc. En canvi, a biblioteques universitàries no ha passat, on han de mirar les biblioteques escolars és a les biblioteques universitàries. El seu futur passa per aquí. Així com les de primària van soles, crec que el model de les biblioteques de secundària ha de ser la biblioteca universitària. Perquè se n'ha sortit. La biblioteca universitària s'ha fet un lloc gràcies a internet. Aconseguint les col·leccions digitalitzades, campus virtual, Moodles... Això és el que hauria de fer la biblioteca de secundària.

Annex II. Transcripció de les entrevistes a docents

Informant 1 (Docent tercer d'ESO)

P: treball de síntesi inclou processos de cerca, tractament i comunicació de la informació. Com creus que es treballa o creus que es treballa la cerca d'informació en el treball de síntesi?

R: Jo crec que menys del que s'hauria de fer. De fet, ara tenen moltes eines per trobar una informació. Internet és una eina molt bona que nosaltres no teníem. Quan volíem cerca d'informació, l'únic que ens quedava era anar a la biblioteca. Buscar, rebuscar, agafar i fer fotocòpies. Avui en dia a internet tenen a l'abast una barbaritat. Jo crec que no ho aprofiten gaire.

P: Per què creus que no ho aprofiten gaire?

R: crec que és més un «copia i enganxa». Per exemple, ara estic fent de tutor de dos Treballs de recerca [Batxillerat], i l el «copia i enganxa» passa molt. L'any passat [amb el treball d'un/a alumne/a] vaig escriure'l a Google i no em sortia perquè era en català. Ho vaig posar en castellà, li vaig donar a buscar i em va sortir. La història és que sí que busquen, però són mandrosos a l'hora de processar.

P: Aquesta és la següent pregunta. El tractament de la informació: en el treball de síntesi creus que hi ha processos d'avaluar-la, contrastar-la, processar-la, comparar-la...

R: La història és que no estan acostumats a agafar i dir això, aquí, això, això...I no he d'agafar una barreja, no he de copiar un tros, un altre tros i fer un *collage*. El que has de fer és, amb aquella informació, processar-la i escriure-ho amb el teu llenguatge. Perquè si no, es nota molt.

P: I això en el treball de síntesi creus que es treballa? Que es treballa, és a dir que dona peu a fer aquest tractament de la informació?

R: S'hauria de dir «no copieu i enganxeu». Jo ara, per exemple, estic fent un treball de síntesi al servei comunitari. I és com una mena de prèvia al que es trobarà al Batxillerat amb el treball de recerca. Jo els he dit que han de plantejar un tema. Sobre aquest tema, fer una proposta, fer una pregunta, buscar la informació i aquesta informació l'han de contrastar i després dir «teòricament havíem

pensat que això era així, però després de veure tota aquesta informació, ens adonem que teníem raó o no». Han de processar aquella informació.

P: Vosaltres els hi doneu fonts d'informació prèviament, perquè mirin en aquelles, o és cerca lliure?

R: Jo crec que és cerca, el que passa és que, clar, és un seguiment. Jo, per exemple, si faig un seguiment, els hi demano, per exemple, «feu-me el guió». Amb aquell guió, jo també puc dir «busca aquí». O «has pensat en això, potser aquesta»? A mi m'ha passat amb treballs de recerca. Per exemple, un que vaig fer, me'l vaig trobar (que ara ja està avaluat i tot), era sobre restauració. Clar, doncs jo pensava i deia «escolta, mira això de la restauració, saps allò dels japonesos, que trenquen les coses, es troben un objecte trencat i en comptes de restaurar-lo bé, i llavors és com si diguéssim, no intentem amagar, sinó que se li dona el valor a què»? I, clar, li vaig dir «escolta, mira't això, mira't això perquè això està bé alhora de»...perquè ella explicava com eren els processos de restauració. Per tant, en aquest cas sí que tu els hi dones fonts d'informació, els orientes una mica en aquelles fonts fiables.

P: Creus que es treballa la comunicació de la informació? Per exemple, se'ls ensenya a fer bibliografies, citacions, a referenciar les fonts, o si s'incideix en l'ètica o la responsabilitat?

R: No, perquè, a més, és que abans, quan feies un treball sí que tenies quatre o cinc llibres, que eren el pal de paller. Avui hem dit que com que la informació d'internet és molt ràpida...llavors, no.

P: En base a la teva experiència, quines mancances i necessitats creus que tenen sobre la cerca, tractament i comunicació de la informació?

R: Explicar-los una miqueta què és important, incidir en què és molt important, això.

P: I com creus que es podria resoldre?

R: Home, realment, que tinguessin molt més interès per tot. En general, eh? O sigui, et trobes joies, però en general són molt mandrosos en aquest aspecte.

P: I vosaltres, com a docents, creus que hi hauria alguna cosa que es pogués fer? En aquest sentit, parlem de cerca, tractament i comunicació de la informació.

R: Jo diria que el que hem de fer és no donar-ho tot mastegat. Ells s'han de buscar la vida, també. O sigui, es pot orientar. I, potser, donar-los una pista i dir «no te'n dono més, a veure si arribes a on jo vull que arribis». Però no t'ho donar-ho de seguida. Crec que és així la manera. O sigui, han de fer una sèrie de coses que els aniran bé per a la vida, no els hi donaran tot mastegat. I jo crec que una recerca d'informació és això. No és que et digui el profe «aquí, això, això i això», perquè, si no, no estàs fent res. Si tu li dius això «busca per aquí o busca per allà, digue'm tu després què és el que has trobat». I ja et diré com fer-ho. O sigui, pots buscar més informació a través d'aquí. Però busca't'ho tu, o sigui, fes-ho tu. No ho donarem tot mastegat.

P: M'estic trobant amb alumnes, per exemple, que mai han fet servir un catàleg. I llavors no saben fer servir les eines de cerca d'informació més enllà de Google. Perquè no saben què és una paraula clau, no saben què és una matèria. I llavors les eines mateixes de cerca no les saben fer servir.

R: És que jo, per exemple, jo tinc un Kahoot, que és *Descobreix un quadre*. És un quadre de Durero i llavors els hi vaig donant pistes. Primer una ciutat d'Alemanya on va néixer aquest pintor. Després aquest quadre està en una ciutat on es menja un entrepà de calamars. O sigui, coses així. Llavors ho han d'anar buscant, al final de tot arriben sempre. Però és clar, què passa aquí? Que a l'hora de buscar a Google, tenen el costum de posar la frase sencera, no fan servir paraules clau.

P: No saben utilitzar el llenguatge d'interrogació del sistema.

R: Llavors els explico els *hashtags*.

P: Això és una paraula clau.

R: És una paraula clau. Això és el que han de buscar. Si voleu saber un pintor, poseu «pintor alemany» i ja està. Un «pintor alemany renaixement». A partir d'aquí ja el trobaràs.

P: I per últim, ja, en quins aspectes creus que pot ajudar més la biblioteca escolar a l'hora de fer el treball de síntesi? Creus que pot ajudar en alguna cosa?

R: Sí, jo crec que sí, sí que pot ajudar. Sobretot a nivell informàtic, molt. Però després també per la teva feina. Perquè et poden consultar. I llavors també és una altra feina de la bibliotecària, aquesta. És allò que sàpigues que tens allà una persona que a part d'estar cuidant la biblioteca sap de la informació que té i la informació que et pot donar. O et pot donar llocs per arribar-hi. O dir «busca aquí», «aquesta pàgina web té un catàleg espectacular». I això ho sabeu vosaltres.

Informant 2 (Docent tercer d'ESO)

P: Al treball de síntesi, creus que es treballa la cerca d'informació?

R: Clar, els alumnes han de fer cerca d'informació, per tant, sí que es treballa. Ells fan cerca d'informació, l'altra cosa és que la cerca d'informació estigui més o menys controlada pel docent. Això és un altre tema.

P: En quins suports o formats fan la cerca d'informació?

R: Ells busquen per un cercador directament i ja està. Més que buscar llibres i tal, actualment, com que a més treballen amb l'ordinador, doncs busquen informació a través de la xarxa.

P: Al llibre de text, per exemple, o a materials docents que elaboreu, han de buscar alguna cosa per fer el treball de síntesi?

R: Amb un treball de síntesi, com que moltes vegades no és una cosa que puguin trobar directament al llibre, és per això que van directament a la xarxa.

P: Perfecte. Se'ls hi donen les fonts d'informació o és cerca lliure?

R: Normalment no, és cerca lliure. Normalment se'ls hi fan preguntes i es potencia que ells tinguin capacitat de fer recerca pel seu compte. Es potencia més això que orientar-los a un tipus de cerca o a uns llocs específics.

P: Creus que s'hauria de treballar això, per explicar-los una mica com funcionen aquests cercadors o a on poden trobar informació? O creus que ja són autònoms en aquest sentit?

R: Són autònoms per buscar informació, relativament. S'ha treballat fins ara...És clar, és que estem en un moment en què tot això evoluciona. Fins ara el que hem estat treballant és que ells siguin capaços de buscar pel seu compte la informació. Un cop això es va fent, t'adones que la informació que troben no és del tot correcte o que els llocs on van a parar potser no són fonts d'informació prou fiables. Aquesta capacitat de discriminació ells no la tenen.

P: Creus que es treballa el treball de síntesi al tractament de la informació, és a dir, avaluar-la, contrastar-la, processar-la?

R: Crec que no. Segurament en un cas concret d'un alumne que faci una cerca i hi hagi un professor al costat i hi hagi un intercanvi entre l'alumne i el professor pot orientar-lo, però de manera sistemàtica, jo crec que no es fa.

P: Es treballa la comunicació de la informació? Per exemple, citar les fonts, ús ètic de la informació, insistir en que cal citar-ho, ús de tecnologies per poder treballar aquella informació i comunicar-la?

R: Amb els treballs de síntesi de tercer? No, perquè tampoc acabes fent un treball, no acabes fent un document elaborat on sigui molt necessari justificar d'on surt la informació. Altra cosa és que sigui convenient o no fer-ho. Clar, això no es treballa, a tercer. Segurament sí que es podria treballar una mica o que ells comencessin a ser conscients que aquesta informació surt d'un lloc, que és una persona que ho ha treballat, que és una font fiable o no, que ells prenguessin consciència i que d'alguna forma això ho has d'explicar o justificar. No es fa. És veritat que és un tercer d'ESO. Potser no és tan necessari, però seria convenient perquè també formaria part d'aquesta cultura crítica davant de la xarxa, segurament. Qualsevol cosa que troben a la xarxa se la creuen amb molta facilitat. Això seria un element més per fer-los obrir els ulls a l'hora de ser capaços de discriminar una informació respecte a una altra. Potser sí que seria interessant això.

P: Perquè sí que he vist al treball de síntesi preguntes obertes de l'estil «busca informació a la xarxa sobre això».

R: En el sentit de «busca, fes la recerca i després elabora el text en funció del que hagi trobat». Aquest és l'aspecte principal.

P: Però no se'ls demana dir d'on han tret aquella informació.

R: No se'ls demana. En tot cas, el que sí que es fa és moltes vegades dir que tot això que has fet ho has copiat i enganxat directament. Si copies i enganxes, elabora-ho, mira si això és coherent. No passem a la segona fase de justificar això d'on ha sortit, si això és vàlid.

P: Quan parlem de comunicació de la informació, també parlem d'ús de tecnologies. En alguna pregunta se'ls indica que facin un resum o que facin un diagrama. Fan servir eines o una presentació amb el programa que sigui. Per tant, fan servir tecnologia per elaborar després, comunicar aquesta

informació. O una presentació en PowerPoint, això seria comunicació de la informació.

R: Es fa servir també. Treballar una informàtica des d'un punt de vista útil, productiu, que no tot és lúdic, que es pot treballar amb totes aquestes dades.

P: En base a la teva experiència, quines mancances i necessitats creus que tenen sobre aquest tema, sobre la cerca, tractament i comunicar la informació?

R: No són capaços de discriminar, això és cert. No són capaços de discriminar la informació verídica o no verídica. No són capaços de discriminar. Són joves, i el que s'ha de fer és ajudar-los. Se'ls pot ajudar quan et trobes en una situació en què ells busquen informació, pots incidir en aquests aspectes. Altra cosa seria fer una jornada específica per conscienciar-los sobre això. Moltes vegades la situació pràctica és més efectiva davant del problema. Més que no fer una jornada específica, que també estaria bé per posar l'alerta sobre això, no és incompatible una cosa amb l'altra. Segurament una jornada curta amb un espai concret, treballant uns temes molt específics i que ells veiessin l'utilitat i el sentit, seria útil de fer.

P: Molts professors comenteu que tenen problemes amb la part de discriminació o avaluació. Penseu que coneixen fonts fiables?

R: No, no. Ells tenen un bagatge de coneixements molt limitat, com és lògic, per l'edat que tenen. A l'hora de fer la cerca d'informació, es troben amb aquesta mínima o nula experiència a l'hora de saber triar entre una cosa i l'altra. Ells veuen Viquipèdia i és el primer que agafen. Moltes vegades agafes informacions que veus que estan elaborades, selecciones el document, el copies i el poses, és tot tret exactament de Viquipèdia. I si no, qualsevol informació que surt de les primeres cerques que troben. El fet de saber buscar, treballar, és un tema que ens toca fer, però és lògic que sigui així.

P: Creus que si, per exemple, se'ls ensenyés a cercar en fonts fiables, hi haurien menys problemes, llavors, posteriors, perquè ja buscarien en fonts on la informació és més fiable, des de catàlegs de biblioteca, fonts d'entitats, per exemple?

R: Els resultats serien millors, segurament. D'entrada hi hauria un aspecte que seria que ells s'haurien mogut per buscar la informació verídica, aquesta intenció, i després anar triant de diferents llocs. El fet de fer-ho així condiciona a fer una tria del que trobes, i a partir d'aquesta tria, del que creus més verídica o més útil. Seria una conseqüència indirecta, però seria molt útil. Més enllà dels resultats concrets que puguis tenir, segur que serien millors, lògicament.

P: Quins aspectes creus que pot ajudar més la biblioteca escolar a l'hora de fer el treball de síntesi?
Què creus que podríem fer des de la biblioteca perquè fessin millors treballs?

R: La biblioteca, de fet, és un lloc on es té accés a la informació. Per tant, és un lloc, fins i tot físicament, que és un lloc tranquil, que crida a la concentració, però a més és un lloc que està pensat per això, des de llibre físic fins al tema informàtic. Seria un lloc adequat per ajudar a incitar l'alumne a treballar la recerca d'informació. Segurament seria en el camp de la informàtica, no sé, segurament es treballa això, però la biblioteca és un lloc adequat per incitar aquesta recerca, no ara ja no només en el format llibre, sinó en els formats digitals.

Informant 3 (Docent tercer d'ESO)

P: El treball de síntesi inclou processos de cerca d'informació o es treballa la cerca d'informació?

R: Sí, en aquest cas, en aquest treball, sí que de les diferents assignatures s'han de buscar diferents tipus d'informació i llavors a partir d'aquí han d'anar contestant les preguntes que se'ls plantegin. Per tant, sí, han de buscar força informació en aquest cas.

P: Creus que la cerca d'informació és més guiada i pautada o se'ls donen les fonts o se'ls faciliten o és més cerca lliure?

R: És més cerca lliure.

P: Creus que es treballa el tractament de la informació, és a dir, avaluar la informació, contrastar-la, processar-la?

R: Dins del treball en sí, no crec. Vull dir que ells busquen i potser agafen el primer que troben. No hi ha com una... a veure si això que he agafat està bé o a veure com...

P: D'acord, això és el que fan els alumnes. Però creus que en el treball es demana? Comparatives, per exemple?

R: Sí, en el treball, jo crec que sí. O sigui, no es demanen només definicions; alguna pregunta sí, però n'hi ha d'altres que han de pensar una mica més, diguéssim.

P: Creus que es treballa la comunicació de la informació? Per exemple, la citació de les fonts, ús de tecnologies per comunicar, fer presentacions, etc.?

R: Clar, el tema de citar no massa, perquè no citen gaire i tampoc es demana que citin gaire. I després fer presentacions, m'has dit?

P: Per exemple, eines per fer presentacions. Quan, per exemple, fas una presentació oral, estàs fent una comunicació d'una informació escrita que has trobat.

R: Això sí que ho han de fer, al principi. Per tant, això sí que hi seria.

P: D'acord. Vosaltres valoreu, per exemple, quan un treball té bibliografia i quan no la té?

R: Depèn del treball o la assignatura; en aquest cas, sí que normalment quan fan un treball sí que han d'afegir l'apartat de referències.

P: En base a la teva experiència, quines mancances i necessitats creus que tenen sobre la cerca, tractament i comunicació de la informació? Què és allò que més consideres que els fa falta?

R: Jo crec que van a la immediatesa. Per tant, el primer que troben és el que està bé. Jo, de vegades, el que faig és dir «doncs mira, aquests webs segur que estan bé».

P: Cerca guiada.

R: Però crec que això, que ara posen el xat [ChatGPT] i és el que digui el xat i ja està. I després, vull dir que no s'hi fixen gaire si la web és vàlida o fiable o no.

P: Creus que ells saben que el ChatGPT, per exemple, s'inventa referències? És a dir, que la informació no és fiable perquè de vegades se la inventa?

R: Crec que no, que no s'ho pensen.

P: Com creus que es podria resoldre aquesta mancança?

R: Clar, és difícil perquè a internet està tot, i és difícil controlar què està bé i què no està bé, si també volen fer les coses ràpides. Però no ho sé, potser fent alguna part, com alguna sessió sobre cerca d'informació, saber que una web és fiable... Fer una cosa així, quatre coses que et diguin que això està bé.

P: Això ho fem a Batxillerat, amb els alumnes a Batxillerat. Creus que es podria fer una adaptació, per exemple, a l'ESO, de manera que ja arribin a Batxillerat amb unes mínimes nocions d'aquest tema de valoració d'informació?

R: Sí.

P: I per últim, en quins aspectes creus que pot ajudar més la biblioteca escolar a l'hora de fer el treball de síntesi. Creus que pot ajudar en alguna cosa a nivell de formació?

R: Clar, potser a nivell de com s'estructura un treball o com organitzar la cerca d'informació. En el treball hi ha diferents temes, potser fer una formació referent al treball, o alguna cosa sobre on hi ha la informació referent al treball.

P: Oferir les fonts prèvies?

R: Exacte.

P: I a nivell de comunicació de la informació? Per exemple, fer una introducció a la citació bibliogràfica? Perquè almenys posin referències molt simplificades o més que sàpiguen que la informació s'ha de citar.

R: Sí, sí.

Informant 4 (coordinació tercer d'ESO)

P: Com diries que es treballa la cerca d'informació al treball de síntesi? Per exemple, se'ls ensenya a buscar? Se'ls donen les fonts d'informació on han de buscar? Com es treballa aquest tema?

R: En principi, ja tenen uns coneixements previs de com s'ha de fer la recerca, perquè ja ho han fet durant tot el curs i fins i tot l'any anterior. Primerament ha estat una cerca guiada i després ja se'ls dona una certa autonomia. Depèn de la matèria, depèn del tema, se'ls pot donar una orientació sobre quines fonts han de consultar i en altres ocasions han de ser ells els que haurien de buscar les fonts d'informació.

P: El tractament de la informació, avaluar-la, contrastar-la, processar-la, com es treballa o es treballa en el treball de síntesi?

R: Implica aquest treball i, òbviament, el professorat ha d'anar guiant i dirigint això, perquè això és el que precisament és el que més els costa. Contrastar, fer la tria de la informació, quedar-se amb el que realment necessita, no posar-hi coses que potser no venen a compte...Ha de guiar el professorat, perquè encara no tenen tots els criteris assolits per poder fer-ho. Encara no.

P: Com es treballa la comunicació de la informació en el treball de recerca? Per exemple, la citació de les fonts que utilitzen, temes d'ètica o responsabilitat en relació a la informació?

R: Sí, evidentment, sempre se'ls ha de dir que quan donen una informació han de fer referència a aquesta informació d'on l'han tret. Si presenten per exemple una gràfica, una imatge, una enquesta, qualsevol font d'informació que no pugui venir d'ells, que sigui pròpia d'ells, doncs ho han de citar, se'ls diu que sempre ho han de fer. Això és una cosa que es va treballant, no només en el treball de síntesi, sinó després en el projecte de recerca i fins i tot en el treball de recerca de Batxillerat. S'ha d'insistir molt perquè treuen una imatge, una gràfica, una enquesta o unes dades o una estadística, han de dir que això té una font. Hi ha alguna persona que ho ha fet i que és propietària d'aquesta informació, ha de fer la cita. No poden disposar-hi lliurement i sense indicar d'on s'ha tret o de quin any és. O sigui, no és el mateix una dada que ha pogut haver-se tret d'una informació que està desfasada de fa, jo que sé, deu anys, que ha de ser una cosa actualitzada. Això també se'ls ha d'anar dient. No són tan autònoms com ens pensem, la veritat.

P: Això està relacionat, això que em comentes ara, amb la següent pregunta. En base a la teva experiència, quines mancances i necessitats creus que tenen sobre el tema de la cerca, tractament i comunicació de la informació?

R: Jo penso que s'hauria de poder treballar més en les diferents matèries o en els diferents àmbits. Perquè jo crec que en principi estan massa acostumats a que se'ls hi dona tot fet. Però, òbviament, sense uns referents no poden anar fent una recerca. Han de tenir una guia, se'ls ha de donar unes instruccions, se'ls ha de guiar, bàsicament. I llavors s'intenta fer, però clar, suposo que això també anirà canviant al llarg del temps i de fet està canviant molt. Ara es va treballant en les diferents matèries d'una altra manera. Es treballa més per les competències, no és el tema dels continguts. Fins ara el professorat és que hem de fer això, no podem perdre el temps. És sobretot treballar aquesta dimensió de l'aprendre a aprendre. I jo diria que s'està fent, però clar, de mica en mica ho estem incloent més. És sobretot treball globalitzat, treballar per projectes, bàsicament.

P: I sobre les mancances, què creus que els fa més falta? O en quin punt hauríem d'incidir més en la competència informacional amb els adolescents d'avui en dia?

R: Clar, bàsicament ells tenen fàcilment les eines per poder fer la recerca. És el problema per mi, les mancances en el processament d'aquesta informació. És on hi ha més mancances. També perquè els hi falta la base, els hi falten certs coneixements, i per això està també la figura del professorat, del docent. Aquí és on s'hauria d'insistir més i no quedar-se en la primera cosa que troben. Que tinguin aquesta paciència d'anar buscant, contrastar i processar aquesta informació. La mancança sobretot és en el tractament, en el processament de la informació. En poden tenir molta, però després no saben com treballar-la, com poder quedar-se amb el que realment interessa i el que realment no és necessari posar en la feina que estan fent.

P: Convertir tota aquella informació en coneixement propi. I l'última pregunta. En quins aspectes creus que pot ajudar més la biblioteca a l'hora de fer el treball de síntesi?

R: Primerament, també facilitar aquests fonts d'informació. Sobretot per no anar-te per altres bandes, perquè si no et podries perdre en una mena de selva d'informació i coneixements. Centrar aquesta recerca. I sobretot, jo penso que també el fet de descobrir que hi ha tantes possibilitats, això també ho pot aportar la biblioteca. Crec que és un element motivador per a l'alumnat. I per altra banda, també la biblioteca pot ajudar en el tractament d'aquesta informació. Jo diria que complementa moltíssim en tots els aspectes. És una aposta per la biblioteca, perquè hi ha centres que no fan aquesta aposta per la biblioteca.

Informant 5 (coordinació pedagògica)

P: En el treball de síntesi, com es treballa la cerca d'informació? Per exemple, han de concretar o han de dissenyar estratègies de cerca?

R: Clar, han de buscar informació. Això es va treballant des de primer d'ESO, suposo que a primària també.

P: Però a primària, la cerca lliure a internet no se sol fer, es fan cerques guiades i pautades. Segons el Departament d'Ensenyament, la cerca lliure comença a secundària. I com es treballa el tractament de la informació? S'avalua, s'ha de contrastar, s'ha de processar...

R: A veure, estem parlant d'un ideal. Moltes vegades dubto que hi hagi contrast entre dues fonts diferents.

P: D'acord. Es treballa la comunicació de la informació? Citació, per exemple, de les fonts que han fet servir...

R: Sí que es treballa, però no molt estrictament. Però sí que es demana que posin el nom de la font.

P: S'hi demana, per tant, bibliografia; a les concrecions del dossier del treball de síntesi ho posa.

R: Mínima, vull dir que no hi ha un apartat de bibliografia on s'ha de citar correctament tota la informació que han pres.

P: Se'ls ensenya, per exemple, a confegir elements formals? Bibliografia, què és un índex, etc.?

R: Sí, això es treballa.

P: Ho fa cada tutor, entenc?

Ho fa cada tutor i ho fan des de les assignatures.

P: En base a la teva experiència, quines mancances i necessitats creus que tenen els adolescents de tercer, o els adolescents en general, sobre la cerca, tractament i comunicació de la informació?

R: Doncs mira, bàsicament que son molt crèduls, en el sentit que qualsevol pàgina que troben consideren que la informació que hi ha allà és vàlida. Per tant, falta contrastar, sempre. Aquesta és una de les coses més importants. L'altra és el poc esperit crític que posen en la informació que troben. Moltes vegades consideren, com fonts d'autoritat, fonts que no ho són en absolut. Jo diria que això, la crítica sobre la informació rebuda, i contrastar que allò sigui correcte. Segurament hi ha més.

P: Creus que si, per exemple, coneixessin millor en quines fonts cercar, el problema de l'avaluació de la informació seria menor? És a dir, potser no és només un problema de tractament.

R: Llavors ho has de pautar. Els has de dir quines són les fonts on han d'anar a buscar. Llavors, si el teu objectiu és aquest, ho has de dir. Cal tenir interès per resoldre. És a dir, que tu tinguessis una part del currículum i es treballés convenientment. No penso que sigui qüestió d'un any i d'un treball de síntesi. Per tant, no sé si l'objectiu bàsic és aquest, però sí que és fonamental que eduquem els alumnes amb un esperit crític. Això s'ha de procurar fer des de, per exemple, ara que començem amb la gestió autònoma, seria un dels més importants, perquè ho facilita la plataforma, que seria la metodologia dels treballs globalitzats. Es podria fer. Però després el dia a dia és difícil, és que anem molt limitats pels tempos que tenim, pels currículums enormes.

P: Creus que està sistematitzat tot aquest tema, aquesta competència?

No.

P: En general?

R: En general, la gent ho treballa des de les seves assignatures, però molt parcialment.

P: En quins aspectes creus que pot ajudar més la biblioteca a l'hora de fer el treball de síntesi? O qualsevol altre treball que impliqui aquests processos?

R: Doncs potser des d'aquest punt de vista, de la recerca d'informació. El que passa és que això implica un canvi de model, perquè el model que nosaltres tenim, que em consta que hi ha als altres instituts, és una setmana que acaben fent tasques. Aquestes tasques tenen, evidentment, hi ha un fil conductor i una part comuna, però no deixen de ser tasques, no és el mateix. Si això treballés com

un projecte globalitzat, com els que entraran en funcionament a partir de la gestió autònoma de l'any que ve, doncs hi hauria una part que seria exclusiva per això. I això es tractaria dins de tota la globalitat. Ara no deixen de ser tasques conjuntades, no és una cosa de cada, però no hi ha un apartat per treballar això específicament. Es posa el focus més en el contingut, que no pas en la metodologia. Se suposa que ells han de buscar informació, l'han de seleccionar, l'han de contrastar i l'han de presentar, però no hi ha una estratègia concreta per treballar això, específicament als Treballs de síntesi. Això s'ha fet amb treballs individuals i diferents matèries.

Annex III. Transcripció del grup focal amb l'alumnat

_00:00:00_MOD: El que fem és investigar sobre un tema, i jo en el meu cas estic investigant sobre com busquen informació els adolescents de tercer d'ESO, vale? Llavors, jo us faré una sèrie de preguntes i vosaltres anireu contestant. El que sí és súper important, com es grava la veu, és que respectem els torns de paraula. És a dir, que quan parli un, no parlin els demés, perquè si no jo després, quan passi a text, doncs serà una mica lío. Sí? Voleu preguntar alguna cosa? Vale. Moltes gràcies.

_00:00:38_MOD: Us faré una sèrie de preguntes i aneu contestant el que vosaltres considereu. Torno a repetir, aquestes dades són confidencials, d'acord? És a dir, jo no soc professora, ja ho sabeu, per tant parleu amb tota llibertat, perquè aquesta informació amb nom i cognoms no anirà ni als vostres pares ni als vostres professors, d'acord? Per tant, parleu tranquilament, perquè això és confidencial.

_00:01:01_OB: De fet, ni tan sols jo tindrè accés a les dades. Quan acabem la gravació, jo li dono l'àudio i ella que s'espabili.

_00:01:11_MOD: Sí? Molt bé, doncs vinga, comencem amb la primera pregunta. Us faré tres tipus de preguntes. La primera relacionada amb com busqueu informació, d'acord? La segona relacionada amb com tracteu la informació i la tercera amb com comuniqueu informació, sí? Vinga, primer bloc. Quan feu treballs escolars, el de síntesi, per exemple, el treball de síntesi, hi ha moltes preguntes, que me l'he mirat, que posa «busca informació a internet sobre...» A quines webs busqueu informació per fer els treballs escolars?

_00:01:46_P6: Wikipedia

_00:01:47_MOD: Wikipedia ...Alguna més?

_00:01:50_P8: Si hi ha algun tipus d'informació que sigui un tema que vulguis, pues si hi ha alguna web sobre aquell tema en especial, també.

_00:01:58_MOD: Què, alguna més?

_00:01:59_P6: Si jo busco el tema el qual estic investigant, la primera web que em surti.

_00:02:06_MOD: La primera que et surti dels resultats [Google].

_00:02:07_P2: Sí.

_00:02:08_MOD: D'acord.

_00:02:10_P5: O si no, si no trobes un resultat que t'agradi, vas baixant i vas entrant a diferents webs.

_00:02:13_P6: Chat GPT, també.

_00:02:15_P2: Exacte, també.

_00:02:16_MOD: Chat GPT, us anava a preguntar després sobre Chat GPT. Val.

_00:02:20_P2: També si és sobre algo actual, o sigui, sobre un fet actual, buscar notícies a La Vanguardia, potser.

_00:02:26_MOD: Online, no, entenc?

_00:02:28_P2: Sí...

_00:02:29_MOD: D'acord. Molt bé...Voleu dir alguna cosa més?...Bàsicament, llavors, feu servir Google, no? Chat GPT i Wikipedia. Els profes us donen alguna pàgina, «busqueu aquí»...

_00:02:43_P4: No.

_00:02:43_P5: Eh, no.

_00:02:44_P7: De tant en tant.

_00:02:44_P2: Sí.

_00:02:45_P1: De vegades.

_00:02:46_P9: Pero por lo general tampoco.

_00:02:46_P7: Algun.

_00:02:48_MOD: D'acord.

_00:02:46_P1: Algun.

_00:02:48_P9: Esos pavos... [Interrupció]

00:02:49 : [Ininteligible]

_00:03:11_MOD: Us heu trobat alguna vegada amb que us ha costat trobar la informació que necessiteu a internet, d'allò que començo a buscar-ho i no ho trobo.

_00:03:19_P1_P2_P5_P6_P8: Sí.

_00:03:21_MOD: D'acord, perquè no és exactament allò que busqueu, o perquè no enteneu el que trobeu, o per quins motius dius «això no em va bé»?

_00:03:29_P6: Perquè a lo millor és una cosa tan concreta que no hi ha, i si ha doncs hi ha molt poca cosa i no l'entens i no és el que t'interessa.

_00:03:35_MOD: D'acord,

_00:03:36_P2: O perquè potser tu busques algo i et donen informació sobre moltes coses i no mencionen ni el tema o t'ho expliquen super, amb un text super llarg per després dir-te una xorrada, saps, i no ho acabes entenent.

_00:03:53_P8: Perquè diuen informació general, que és...de tot, més que...

_00:03:58_P7: I que potser tu busques una informació específica i no et surt just el que busques sinó altres coses relacionades, però que no és el que t'interessa.

_00:04:09_MOD: [Nom P9], que abans també deies que t'havia passat.

_00:04:11_P9: Sí, eh, pues eso, que a lo mejor es muy específico y pues no encuentras algo, o algo relacionado pero no es lo que estás buscando.

_00:04:20_MOD: D'acord...Molt bé...

00:04:23 : [Ininteligible]

_00:04:24_P1: Que també de vegades passa que no hi ha molta informació en català, és en altres idiomes.

_00:04:30_MOD: Ah, d'acord.

_00:04:32_MOD: I alguna vegada que és una informació com massa complicada i no ho enteneu, us ha passat?

_00:04:36_P5_P8: Sí...

_00:04:39_MOD: Molt bé. Quan no trobeu la informació que necessiteu, pel que sigui, a qui li pregunteu abans: professors, família, companys...

00:04:48: [Ininteligible] [Riure]

_00:04:49_P6: Al [nom P9]

_00:04:50_MOD: A qui?

_00:04:51_P6: Al [nom P9] [Riure]

_00:04:52_MOD: Al [nom P9]? [Riure]

_00:04:54_P9: Pues por lo general a compañeros, y si no sabemos, a profesores.

_00:04:59_MOD: Val.

_00:05:00_P6: O depenent d'on estàs, si estàs a classe doncs sí, a companys i professors, i si estàs a casa doncs als pares, no?

_00:05:07_MOD: És clar, depèn d'on estiguis també, no?

_00:05:09_P2: Jo acostumo a escriure-ho pel grup de classe [Whatsapp] i qui respongui...

_00:05:12_MOD: Els companys, no?

_00:05:14_P8: O si tens un familiar que està especialitzat o algo en algun tema que hagi de buscar informació, doncs també

_00:05:19_P7: Chat GPT també va molt bé...

_00:05:21_P8: Sí

00:05:22: [Ininteligible]

_00:05:24_MOD: Sí, sí, aquí tot el que dieu està bé i és vàlid, vull dir...Perfecte.

_00:05:29_MOD: Quan busqueu a Google, poseu la frase sencera, tal qual ho penseu o poseu, si és una pregunta per exemple poseu tota la frase tal qual, o poseu paraules clau?

_00:05:42_P5_P6_P8_P9: Paraules clau.

_00:05:43_P4: Això ens ho van ensenyar fa temps.

_00:05:48_MOD: Qui us ho va ensenyar?

_00:05:50_P4: Doncs els professors, no sé.

_00:05:52_MOD: Però de l'institut o de Primària?

_00:05:52_P4: De l'institut.

_00:05:54_P5: Sí, de l'institut.

_00:05:55_P7: De no posar [ininteligible].

_00:05:56_P8: Per exemple que si tens una pregunta, en comptes de ficar la pregunta poses com directament paraules clau de la informació que vas buscant i amb la informació que llegeixes respon la pregunta.

_00:06:10_MOD: D'acord. De vegades el Google hi ha suggeriments de preguntes. Això ho heu fet servir alguna vegada?

_00:06:14_P8: Sí [dues afirmacions més: P6 i P2]

_00:06:15_MOD: Mira, això afina més el que jo volia saber...

_00:06:20_MOD: Molt bé. A part dels professors, família i companys, mireu algún lloc més, pregunteu a algún lloc més, quan no ho trobeu?

_00:06:30_P2: Si tinc un llibre especialitzat a casa ho agafo, però normalment no.

_00:06:34_MOD: D'acord.

_00:06:36_MOD: A la biblioteca escolar? [riures]. D'acord. Algú us ha ensenyat a buscar informació? Per exemple, això de les paraules clau que comentàveu, us han ensenyat algo més?

_00:06:50_P9: No

_00:06:50_P6: No

[negacions amb el cap/silenci]

_00:06:55_MOD: La següent pregunta era si fèieu servir Chat GPT o altres intel·ligències artificials per buscar informació?

_00:07:01_P1: Jo no.

_00:07:01_P4: No.

_00:07:03_MOD: D'acord. Qui no? [recompte: dues persones no; set persones sí].

_00:07:11_MOD: Quan feu la cerca al Google, què us fa triar un resultat o descartar-lo, dir «ui, això no té bona pinta» o...En què us fixeu?

_00:07:24_P7: Si tu ja vas amb una idea del que creus que trobaràs, doncs el que més s'adapti a aquella idea.

_00:07:32_P9: Exactamente.

_00:07:33_MOD: Us fixeu en alguna cosa més?

_00:07:35_P1: O si la font és un lloc web molt estrany o Tik Tok no confiable, que gairebé no té res més.

_00:07:44_MOD: I en què et fixes per saber si és confiable?

_00:07:46_P1: Doncs si sol tenir articles sobre aquestes àrees, o si és conegut en general.

_00:07:58_P7: Si te pone Madrid está a cuatro kilómetros es virus [broma]

_00:08:08_MOD: Alguna vegada, allò d'entrar en un web i dir «ui, quina mala pinta que té això», que tira cap enrere, o què? Sí?

_00:08:13_P2: I els anuncis sobretot.

_00:08:19_MOD: Molt bé. Us fixeu per exemple en qui és l'autor? Si és una entitat, o...

_00:08:24_P8_P6: No.

_00:08:25_P9: Por lo general, no.

_00:08:26_P2: Depèn, si estic buscant informació sobre aquella web doncs sí, però si no...no.

_00:08:31_MOD: Molt bé. Quan busqueu una informació concreta, que té una resposta concreta, feu una comparació de resultats, per exemple, o busqueu en algun altre lloc per contrastar si allò que us han dit està bé o no, si és correcte o no, o...

_00:08:53_P8: De vegades.

_00:08:54_P9: Yo algunas veces.

_00:08:56_P2: Si no confío gaire, sí.

_00:08:57_P1: Normalment, sí.

_00:08:58_P9: O lo comparo con trabajos de otros compañeros, o no sé...

_00:09:04_MOD: Perfecte. Canvia com busqueu informació si és un treball en grup o és individual?

00:09:06: Sí [diverses afirmacions]

_00:09:11_MOD: En què canvia?

_00:09:13_P6: Que a lo millor individual busques una mica tot i en grup busques només una part i t'ho reparteixes

_00:09:24_P2: I que individual cada detall me l'apunto i me'l guardo i en grup no perquè això ho fa una altra persona, saps?

_00:09:34_MOD: I si vosaltres, per exemple, imagineu-vos ara, és un treball en grup i cadascú fa una part, i vosaltres us fixeu que el que ha buscat un altre company, vosaltres penseu que no està bé, teniu aquella intuïció o ho sabeu. L'hi dieu i ho busqueu vosaltres o és com, bé, és la seva part, o us fa com cosa, no sé...

_00:09:57_P5: Primer ho comprovo, en plan, perquè al final si ho penses, primer ho comprovo si és veritat el que penso i ja si després l'hi dic.

_00:10:05_P2: Jo acostumo a dir-li que està malament i ja, fer jo aquella part perquè sé de què va, però al final si portes tres treballs que et dones compte que la mateixa persona l'està cagant tota l'estona, que l'únic que vol és treure's-ho de sobre, com ja és com la seva part que es preocupi aquesta persona i si ho fa malament, ho fa malament...Ja no et pots preocupar tota l'estona de la teva part i de la d'aquella persona.

_00:10:35_P8: Jo el que faig és dir-li que si està segur de que està malament, que aquesta informació és veritat, perquè no sé, si sé que no, perquè ho sentit en algun altre lloc o algo, que ho torni a buscar, que s'ho repassi, que ho comprovi un altre cop i ja està.

_00:10:52_P6: Jo lo entrego y le echamos la culpa por que salga mal, jajaja [riures]

_00:10:56_MOD: Però la nota final us la posen a tots, no?

_00:10:58_P6: No, le echamos la culpa a él y ya está.

_00:11:01_P2: Clar, però al final et posen a tots la nota, però normalment tú acostumes a presentar lo que tú has escrit. Si tú controles del tema i saben, i el professor es dona compte de que ho saps explicar perquè has investigat i has trobat informació i tal, s'adonarà de que tu has fet un bon treball. Si l'altre persona només llegeix les dues línies perquè no té ni idea del que està parlant i a sobre la informació està malament, s'adonarà de primeres que aquesta persona no ha treballat.

_00:11:30_MOD: Ja...

_00:11:31_P9: Exactamente.

_00:11:34_MOD: Molt bé, perfecte. No, això us ho he preguntat perquè algunes persones, un parell de persones, alguna vegada em van comentar que quan els treballs eren en grup, mmm, com que s'ho curraven menys, no? Ho treballaven menys perquè era com anar ràpid i deien «bueno, és igual, això mateix». No sé si esteu d'acord en això o no.

_00:11:54_P9: Sí. Bueno, dependiendo un poco también de qué trabajo sea.

_00:11:59_MOD: D'acord.

_00:12:00_P2: Jo intento sempre, inclús fer-ho millor perquè si després et comparen amb els altres companys, que sigui cap a bé, no cap a malament.

_00:12:09_MOD: Clar. Molt bé. Entenc que quan treieu informació d'internet, perquè si el treball és buscar informació per internet, doncs treieu informació d'internet, d'acord, indiqueu en algún lloc la font de la informació, d'on l'heu tret?

00:12:29: No [Tots els participants].

_00:12:31_P9: Solo para [ininteligible].

_00:12:33_P6: Sí, exacte, si ho demanen sí, si no, no.

_00:12:35_P1: De vegades, si és com..sobretot si és com...dades, eh, estadístiques o coses així indico la font.

_00:12:46_P2: Jo depèn, perquè si potser t'ho demana [professor/a], però potser tu has buscat en tres webs, i has fet com la mitja d'aquelles webs, perquè si per exemple, has posat dades diferents, però totes tenen algo en comú, doncs jo poso la que tenen en comú, i llavors ho he buscat a les tres webs per certificar-ho..Doncs mai ho poso perquè no és una web només.

_00:13:05_MOD: D'acord. El treball de síntesi, me'l vaig estar mirant i sí que hi ha un apartat que es demana, que és bibliografia, que en principi és on s'hauria de posar d'on heu tret la informació. Això ho feu o...?

_00:13:30_P9: Bueno, más o menos...ponemos así algunas cosas de las que hemos sacado información, pero no todo.

_00:13:37_P2: Clar. A vegades t'ho inventes per passar endavant, perquè mai em fixo...

_00:13:37_P6: A lo millor són coses que tu saps i no..no ho has tret d'allà.

_00:13:43_MOD: O sigui, sí que us la demanen, però si no las fas no passa res o sí, o..? Què en penseu?

_00:13:54_P6: Et baixa nota, però si no ho tens...

_00:13:57_P9: Pero tampoco le dan tanta importancia.

_00:13:59_P6: Sí, exacte.

_00:13:59_P2: Sí, què posaràs...? [interrupció P6]

_00:14:00_P6: Lo important és que estigui...

_00:14:01_P2: [segueix] ...«ho he tret del meu cervell», perquè ja ho sabia.

_00:14:03_P6: Lo important és que estigui bé la informació al final. No demanen tant d'on la treus, sinó que estigui bé, que sigui encertada, sí.

_00:14:13_MOD: D'acord. Hi ha professors que, el fet de que us demanin bibliografia obligatòria o no, depèn del professor o depèn del treball, o...Si veieu que hi ha professors que us ho demanen més, o alguns no, o...?

_00:14:34_P9: Es que ninguno nos lo pide, la verdad.

_00:14:39_MOD: En el treball de recerca a batxillerat sí que us ho demanaran, eh?

_00:14:41_P2: Bueno, però és llarg...farem l'esforç [riures]

_00:14:43_MOD: Alguna vegada heu fet allò de «bé, a la bibliografia vaig a posar quatre webs» així, però que en realitat no les heu fet servir?

00:14:50: [Assentiment de 5 participants]

_00:14:52_P2: Òbviament, per sortir del pas.

_00:14:54_MOD: [Ininteligible]. Molt bé. Considereu que la informació que no és literal, que no és un *copy-paste*, l'hauríeu de posar a la bibliografia o no? O penseu que hi ha alguna diferència si ho heu posat amb les vostres paraules o si no?

_00:15:12_P6: Jo crec que ho has de posar igualment perquè al final és d'on treus la idea general. O sigui, perquè també els professors el que et demanen és que no diguis literalment el què, o el que posa a la presentació o a internet, sinó que ho expliquis amb les teves paraules. Llavors, jo crec que sí ho hauries de posar, perquè al final és d'on treus la informació.

_00:15:31_P8: Bueno, i que si ho fas, vol dir que ho has entès.

_00:15:34_P2: Clar. El que demanen és que ho entenguis, no que copiis la informació per [ininteligible].

_00:15:43_MOD: I si el lloc d'on ho heu tret [la informació] està malament? Us ha passat alguna vegada? Que hàgiu buscat alguna cosa i un professor us hagi dit «això no està bé»?

_00:15:51_P6_P7_P8_P2_P9: Sí.

_00:15:54_MOD: I què heu dit?

_00:15:56_P7: Pues que...He passat la diapositiva [riures].

_00:15:58_P9: Tengo gafao yo.

_00:16:01_P8: Que ens ha sortit això a internet i ja està.

_00:16:04_P2: Clar, que si realment internet és per ho hem de buscar i trobem aquesta informació, perquè no hauria de ser certa?

_00:16:11_MOD: D'acord. Alguna vegada utilitzeu imatges que trobeu per internet per posar-les en els treballs?

00:16:17: [Assentiment general dels participants]

_00:16:19_MOD: Val. Alguna vegada poseu a sota de la imatge d'on l'heu tret?

00:16:23: [Negació general dels participants]

_00:16:25_P2: Google, ara hi ha un cercador a Drive que pots cercar qualsevol imatge de Google [Google images]

_00:16:30_MOD: D'acord. Per fer les presentacions, presentació oral o presentació d'un treball, quins programes utilitzeu, normalment?

_00:16:42_P6: Power Point.

_00:16:43_P2: Google Drive.

_00:16:45_P8/P5: Canva.

_00:16:47_MOD: Canva.

_00:16:48_P2: I a vegades Genially, a primer [d'ESO] utilitzàvem bastant Genially.

_00:16:53_P7: Bueno, hi ha una intel·ligència artificial que fa la presentació, Gamba [to humorístic].

_00:17:00_MOD: Molt bé. Ahm, entenc llavors us obriu comptes privats, perquè heu de posar el *mail* per registrar-te al Canva.

_00:17:09_P8/P5: Sí.

_00:17:10_MOD: I l'institut no us dona cap tipus de programa per poder fer això?

_00:17:14_P2: Bueno, ens dona el gmail.

_00:17:16_P8: Un Drive.

_00:17:17_P6: Sí, el correu de l'institut, ens van dir que per registrar-nos a coses que faríem servir a classe podíem utilitzar el nostre correu.

_00:17:27_MOD: El correu de l'institut. I feu servir aquest o fer servir...?

_00:17:32_P2: A vegades utilitzo l'altre [correu personal propi], perquè potser no em va o potser ehm, necessito fer coses més personals i intento no...

_00:17:42_MOD: Teniu [ordinador] portàtil de l'institut?

_00:17:43_P2: Sí.

_00:17:44_P1: No.

_00:17:45_P7: Donat què és?

_00:17:47_MOD: Que [l'institut] et dona un [ordinador] portàtil, que alguns alumnes en tenen i altres no.

_00:17:50_P7: Ah no, no.

_00:17:51_MOD: No, era per saber una mica els programes que teniu instal·lats, algun programa doncs com el Power Point o algun altre equivalent per poder fer les presentacions...Feu servir correctors?

_00:18:11_P8: D'ortografia?

_00:18:12_MOD: Sí, de text. Hi ha correctors online, com el Softcatalà, o...

_00:18:16_P7: Quan està en vermell la paraula...

_00:18:17_MOD: [Ininteligible]

_00:18:19_P9: Si está en rojo, pues me voy ahí a corregir.

_00:18:21_MOD: Val. Però en rojo, vols dir en el programa del...[processador de text]

_00:18:26_P9: Sí. A veces sí que utilizo alguna web para corregir alguna falta de ortografía.

_00:18:35_P1: Doncs només utilitzo aquest que ja ve amb el programa [processador de text]. Si no estic segura de si m'ho ha corregit bé, busco específicament la paraula.

_00:18:42_P2: Jo bàsicament, o sigui, tot lo que vulgui posar per molt que no sigui a un document, i és en una presentació, primer ho poso en el document perquè em corregeixi les faltes i després ho poso a la presentació.

_00:18:59_MOD: Feu servir alguna vegada diccionaris en línia, de sinònims, per exemple, per allò que dius de «posa-ho amb les teves paraules».

_00:19:05_P6: Depèn. Per exemple, també a vegades si potser no és el que busques, una paraula concreta que no saps com s'escriu, com es diu, per exemple la presentació és en català i tú només la saps en castellà, pues la busques.

_00:19:23_MOD: D'acord.

_00:19:24_P6: O també depèn, per exemple, de l'assignatura, perquè si estàs fent, per exemple, Anglès, jo que sé, o jo que faig Alemany, potser sí que busco en un diccionari perquè em serveix més la paraula concreta que...

_00:19:38_P2: Jo, per exemple, només utilitzo els diccionaris o bé perquè a Català hem de fer una rima o algo, o Alemany i Anglès, que utilitzo per traduir qualsevol cosa.

_00:19:51_MOD: D'acord. Mireu vídeos de Youtube per treure informació per fer els treballs?

_00:19:56_P9: Por lo general, no.

_00:19:58_P2: Si veig que no trobo la informació a Google, sí, però molt poques vegades.

_00:20:03_MOD: I per tutorials de coses, ho feu servir per tutorials, «com fer això amb aquest programa» o tal, llavors...Sempre hi ha algun tutorial...

_00:20:11_P8: O la Susiprofe.

_00:20:13_MOD: Susiprofe, què és això?

_00:20:15_P8: És una senyora que t'explica les mates millor que els professors.

_00:20:17_P9: Sí.

_00:20:18_P2: Molt millor que els professors, t'ho juro. Vaig estar tres mesos amb un professor de l'institut intentant entendre algo que en vint minuts ho entens amb la Susiprofe.

_00:20:28_MOD: Amb la Susiprofe, m'apunto la Susiprofe aquesta, que no la coneixia.

_00:20:30_P9:Es la mejor.

_00:20:31_P2: O sigui, explica molt millor.

_00:20:35_MOD: Susiprofe, molt bé, perfecte.

_00:20:40_MOD: Penseu que des de la biblioteca escolar us podríem ajudar, a aprendre coses sobre aquest tema? Com buscar millor, o com trobar coses útils a internet, o...

_00:20:51_P9: Podria ser posible, pero...

_00:20:53_P8: Segurament. Però és que jo la biblioteca la tinc com per llegir o anar a buscar llibres de préstec, no ho havia pensat mai.

_00:21:00_P2: A més fa pal, si tens davant l'ordinador perquè has de baixar a la biblioteca

_00:21:06_P6: No arribar tard a classe...

_00:21:09_P2: A més, els profes són estrictes amb el fet de que, moltes vegades estem fent lectura o algo així, necessitem un llibre o qualsevol cosa i dius «puc baixar a la biblioteca per un llibre», i et diuen «no, estàs a classe i no pots baixar».

_00:21:25_MOD: D'acord. Si jo, per exemple, anés a fer-vos una xerrada sobre aquests temes de com buscar millor o llocs on es pot trobar informació, o...què penseu que necessitaríeu, vosaltres?

_00:21:38_P9: Eh...[Lapse de silenci, diversos segons]

_00:21:43_P8: Eh...Ens fiaríem, suposo.

_00:21:46_MOD: Us refiaríeu de mi? Gràcies [riures].

_00:21:48_P1: Sí, jo crec que sí, que en tot això de contrastar informació i tot...

_00:21:54_MOD: Què és el que més us costa quan busqueu informació?

_00:22:01_P2: Les notícies.

_00:22:03_MOD: Per què?

_00:22:05_P2: Perquè si tu has de buscar una notícia per català o castellà o qualsevol assignatura, mm, jo, acostumo a buscar a dos webs, per exemple, per trobar els màxims detalls possibles, i potser en una web et diu que mor un senyor en un cotxe perquè s'ha estampat ell i en el altre diu que és accidentalment perquè un altre l'hi ha xocat.

_00:22:26_MOD: Aaah...

_00:22:27_P2: O sigui, no sé ja de quina fiar-me.

_00:22:31_P7: Jo, resumir és lo pitjor.

_00:22:33_MOD: Resumir [riure].

_00:22:35_P2: Hi ha webs que t'ho fan.

_00:22:37_MOD: Tú també.

_00:22:38_P8: ChatGPT.

_00:22:41_MOD: Molt bé. De ChatGPT, sabeu si està connectat a internet o no?

_00:22:46_P2: Sí, bueno, pel que he entès, agafa tota la informació d'internet possible i busca les que més hi han, o sigui, si...per saber si és vertader o fals. Compara totes les webs i agafa la que més

es repeteix i després t'ho diu. O sigui, tota la informació és la que més es repeteix de la que diu. I amb tots els detalls.

_00:23:14_MOD: D'acord.

_00:23:15_P9: Sí.

_00:23:16_MOD: Què més sabeu, de ChatGPT? Sabeu com funciona o...?

_00:23:22_P9: Bueno...con Inteligencia Artificial...

_00:23:24_P2: És com un buscador, bàsicament.

_00:23:26_P7: Sí, però els professors normalment es pensen que et fan els treballs, i no t'ho poden fer, però també t'expliquen [aplicacions Intel·ligència Artificial] moltes coses.

_00:23:30_P9: Ya...

_00:23:31_P2: Clar.

_00:23:32_P8: Cec que era que, si tu l'hi demanes, per exemple, una redacció o així, i després l'hi tornes a demanar, no et fa la mateixa mai, o algo així...

_00:23:39_P2: No. Mai et fa la mateixa, mai et diu el mateix. A menys que busquis una informació concreta.

_00:23:48_MOD: D'acord. Quin percentatge, per exemple a la vostra classe, que sou de classes diferents, diríeu que fa servir ChatGPT?

_00:23:57_P6: Trenta.

_00:23:58_P7: Cinquanta.

_00:23:59_P8: Cent.

_00:24:00_MOD: Trenta, cinquanta, cent...A veure...

_00:24:02_P7: Bueno, no, quaranta per cent.

_00:24:04_P3: Cuarenta y uno coma cinco [riures].

_00:24:09_MOD: Penseu que els profes «s'enteren», d'això del ChatGPT, o...?

_00:24:12_P8: Ho saben.

_00:24:14_P9: Sí.

_00:24:15_P2: Bueno, és que a la meva classe tampoc és gaire famós, ells el que fan és buscar informació i el que troben, ho posen a la presentació sense...Saps? I després ho llegeixen. Llavors tampoc utilitzem gaire el ChatGPT, perquè tampoc...Els és igual si la informació és de veritat o de mentira, saps. Amb tenir informació...

_00:24:40_MOD: Amb que estigui fet ja està, no? Hecho o no hecho.

_00:24:44_P2: Exacte.

_00:24:46_MOD: Molt bé. Bé, jo ja he acabat les preguntes...No ho sé, em voleu explicar alguna anècdota, alguna vegada que buscant informació us heu trobat, per exemple, amb alguna cosa que digueu «uf...», o, no ho sé...

_00:25:05_P9: No sé, pero yo con el ChatGPT en una redacción de catalán saqué un 9,5...

_00:25:10_P6: Tramposo y cabrón [riures].

_00:25:12_MOD: I...

_00:25:13_P9: Tan solo eso. Está la mar de bien.

_00:25:15_MOD: I els profes us han enxampat alguna vegada?

_00:25:17_P9: A mi no, pero la [nom de professora] sí que se ha enterado y suspendió a varias personas.

_00:25:22_P6: Al [nom d'alumne] [riures].

_00:25:23_P2: Però és que realment no és...o sigui jo crec que no haurien de [inintel·ligible] per utilitzar el ChatGPT, per utilitzar-lo de forma incorrecta, però és un buscador com Google, realment pots fer la pregunta de «què és un àtom» i respondre-la, perquè tu se la pots fer a Google i trobar la mateixa informació. Lo que ChatGPT te la diu de veritat i, bueno, pel que m'han dit, és de veritat i et diu la...com la definició més científica, no?

_00:25:55_P9: Te facilita más cosas...

[Observador i moderadora expliquen el funcionament de Chat GPT, apuntant, per exemple, que de moment no està connectat a internet en temps real i que no diferencia informació falsa de vertadera, així que és possible que obtinguin respostes incorrectes, però que té altres usos].

_00:28:11_P9: Yo lo voy a seguir usando.

_00:28:15_MOD: No, no, si nosaltres només us informem de com funciona perquè ho sapiguen, que també crec que això està bé, que sapiguen com funciona.

_00:28:22_P9: Ya sabía que tenía información solo hasta el 2021, eso te lo dice la esto [interfície web Chat GPT].

_00:28:25_MOD: Clar, si busques una cosa de l'any passat, eh, doncs no serà correcte. Molt bé. Voleu afegir alguna cosa?

_00:28:37_P3: No, gràcies

_00:28:43_P6: Que curtet se m'ha fet.

[Observador pregunta si utilitzen Youtube per cercar informació. La resposta de tots els participants és negativa, tot i que el P6 i P2 indiquen que sí l'utilitza a casa per interessos extracurriculars. Recordem que sí que cerquen informació per continguts curriculars, com la menció a Susiprofe; no identifiquen els vídeos com informació].

_00:29:50_MOD: Quan parlàveu de les paraules clau, què enteneu per una paraula clau?

_00:29:54_P2: Paraules que donen significat a la pregunta.

_00:29:55_P6: Clar.

_00:29:57_P8: Que defineixin bé lo que vols dir.

_00:29:59_P7: Sí, o sigui, si vols preguntar de què està fet el sol, poses..bueno, no, no sé [riures].

_00:30:03_P2: Sí, poses «sol» i després dins de les webs vas buscant els components...

_00:30:10_P8: «Components», «sol».

_00:30:12_P7: Sí, això.

_00:30:13_MOD: Anem a fer una prova. Si jo, per exemple, una pregunta del treball de síntesi que teniu, que és «què són els vapors industrials i les colònies industrials a Catalunya al segle XIX»?

_00:30:24_P8: Tenim això al treball de síntesi?

_00:30:27_P2: vapors industrials Catalunya 2019...o segle XIX, eso.

_00:30:36_MOD: Us trobareu amb que una de les preguntes us indica que trobeu les diferències entre un vapor industrial i una colònia industrial.

_00:30:42_P2: Doncs poses els dos noms i ja està.

_00:30:46_MOD: Ja et dic jo que et costarà moltíssim trobar la resposta. La resposta exacta no està a la Viquipèdia, ni a Google..

_00:30:56_P2: Llavors, on recomanes buscar-ho?

_00:30:58_MOD: Aaah, veniu aquí [a la biblioteca]...

_00:31:01_P8: Pots buscar informació sobre el vapor i informació sobre lo altre que no sé què és, i llavors tu penses una mica i trobes les diferències.

_00:31:06_MOD: Exacte. En aquest cas [OBS: la intersecció de la informació] l'haureu d'extreure vosaltres, buscar-ho per separat i comparar, perquè no trobareu la resposta exacta. Ho dic perquè jo vaig fer la prova. Sabeu de què és el treball de síntesi?

_00:31:22_P2: Ens ho va dir la...

_00:31:23_MOD: *Spoiler!*

_00:31:24_P2: És de mediambient i consum de Barcelona...

_00:31:26_MOD: Exacte, són preguntes de diferents assignatures, de diferents matèries, ehm, sobre un tema comú, que en el cas de tercer [d'ESO] és consum responsable. I moltes de les preguntes és «busqueu informació...».

[Interrupció aliena]

_00:32:07_MOD: I coneixeu un web que es diu Edu365?

[Afirmació general]

_00:32:09_P9: Mítica.

_00:32:10_MOD: Aquesta us la diuen els profes, no?

[Negació general]

_00:32:14_MOD: No?

_00:32:15_P2: A mi m'ho deien per jugar a jocs a Primària.

_00:32:18_P8: Sí, a mi també.

_00:32:21_P2: A no sé què de la motxilla o algo així.

_00:32:23_P8: Eso, eso.

_00:32:25_MOD: Però allà també hi ha recursos d'informació.

_00:32:27_P2: Jo això no ho sabia, pensava que era per jugar a jocs.

_00:32:29_P8: Jo pensava que eren jocs, no per aprendre algo.

[Riures]

_00:32:47_P8: Molt bé, no sé si voleu afegir alguna cosa? No? Doncs moltes gràcies, moltíssimes gràcies, de veritat.

[Comiat]

Annex IV. Models d'autorització

FULL DE CONSENTIMENT INFORMAT ESPECIALISTES

Títol de l'estudi: *Tesi doctoral: La biblioteca escolar a l'educació secundària, un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional*

Institució i/o departament responsable: Programa de Doctorat Arts i Educació (Universitat de Girona)

Població d'estudi: Barcelona

Investigador/a responsable: Júlia Baena Argudo

Dades de contacte de l'investigador/a: [s'omet la informació corresponent]

El present informe té com a objectiu primordial proporcionar-vos tota la informació necessària perquè pugueu decidir lliurement i voluntàriament si voleu participar en aquest estudi. Per això, heu de llegir atentament la següent informació i preguntar qualsevol dubte al respecte.

PROPÒSIT DE L'ESTUDI

Aquesta entrevista forma part de la tesi doctoral *La biblioteca escolar de Secundària: un entorn educatiu per millorar la competència informacional* (doctoranda: Júlia Baena) i té com a objectiu extreure el coneixement tàcit derivat de la trajectòria i experiència professional d'un grup de persones expertes en la competència informacional i en les biblioteques escolars.

PROCEDIMENT

Es realitzarà una entrevista en línia mitjançant el programa Microsoft Teams, que enregistrarà imatge i àudio. Només serà transcrit l'àudio, en llenguatge natural. L'entrevista tindrà una durada màxima de 2 hores.

RISCOS I INCOMODITATS

No hi ha cap risc en la participació. L'estudi ajudarà a conèixer l'opinió dels experts pel que fa a la biblioteca escolar i la competència informacional. En cas que se'n derivi algun risc o incomoditat, s'assumeix el compromís d'oferir l'atenció necessària específica en cas de produir-se danys o molèsties no previstos.

BENEFICIS

El benefici és indirecte: contribuir, amb el coneixement expert aportat, a augmentar les evidències i la investigació al voltant de l'impacte les biblioteques escolars com agents formatius.

CONFIDENCIALITAT

Les dades de vídeo i àudio seran emmagatzemades un temps màxim de 120 dies al compte individual i institucional de la doctoranda (UB, Microsoft) i després seran eliminades. En l'neregistrament d'aquest vídeo/àudio no consten el nom i cognoms de la persona entrevistada. La transcripció, que sí contindrà el nom i cognoms de la persona entrevistada, serà emmagatzemada en un ordinador personal d'ús individual al domicili de la doctoranda (protegit amb paraula clau d'accés), amb una còpia de seguretat en línia al compte individual i institucional de la doctoranda (UB, Microsoft). La única persona que hi tindrà accés, tant als documents originals com a la còpia de seguretat, és la pròpia investigadora. La transcripció de les entrevistes seran publicades amb nom i cognom a la tesi doctoral com annex. Aquest consentiment informat i els documents que continguin dades personals seran destruïts de forma segura al cap de 3 anys, un cop finalitzi la investigació.

S'assegura la confidencialitat i la protecció de les dades, segons s'estableix en la Llei Orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia de drets digitals, i en el Reglament (UE) 2016/679 del parlament europeu i del consell, de 7 d'abril de 2016, relatiu a la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades i pel qual es deroga la Directiva 95/46 / CE (Reglament general de protecció de dades).

Es garanteix el compromís de confidencialitat i de secret professional de les investigadores i investigadors i de complir el que estableix el RGPD (UE) 2016/679 i la LOPDGDD 3/2018.

En el cas que els resultats siguin publicats en algun mitjà, com revistes o webs especialitzades, es comunicarà als participants en l'estudi mitjançant correu electrònic. Si voleu ser informat, indiqueu el vostre correu electrònic:

Correu electrònic de la persona entrevistada

DRET A TENIR MÉS INFORMACIÓ SOBRE L'ESTUDI

Podeu fer qualsevol pregunta sobre l'estudi, sempre que vulgueu, al llarg del registre. L'investigador de contacte (vegeu primera pàgina) estarà disponible per poder respondre a les vostres preguntes, interessos o preocupacions sobre l'estudi. Sereu informats de qualsevol descobriment nou que es produeixi al llarg de l'estudi i que pugui afectar la vostra participació en futurs estudis. Si durant o

després de l'estudi, desitgeu discutir els vostres drets com a persona que participa en una investigació, la vostra participació en l'estudi o les vostres preocupacions o bé, si us sentiu pressionats a participar-hi o continuar en aquesta investigació i en futurs registres, us animem que contacteu amb autoritats que us puguin ajudar a discutir-ho o en el cas que fos necessari representar-vos (Comitès d'ètica Universitat de Girona).

REBUIG O ABANDONAMENT DE LA PARTICIPACIÓ

La participació en aquest estudi és voluntària. No heu de participar en l'estudi si no ho voleu. Si decidiu participar, podeu canviar de parer o deixar l'estudi en qualsevol moment sense que per això us veieu afectats de cap manera. Així mateix, a criteri de l'investigador, us poden retirar de l'estudi per alguna de les següents raons: (a) si no compliu amb els requeriments mínims de l'estudi, (b) si per qualsevol motiu s'interromp l'estudi.

ENREGISTRAMENTS

Marqueu amb una X els camps següents si consentiu:

Estic d'acord que s'enregistri (àudio) l'entrevista amb objectius de recerca.

Autoritzo que es facin citacions literals de les seves intervencions

SIGNATURA

Jo afirmo que se m'ha explicat la finalitat i objectius de la present investigació, els procediments utilitzats en l'estudi, els possibles riscos i incomoditats, així com els drets i beneficis potencials que en pugui experimentar. Les alternatives possibles a la participació en l'estudi també han estat discutides, com la possibilitat de retirar-me'n quan vulgui i sense haver de donar explicacions. M'han respost també a les diferents preguntes que he formulat. Declaro que he llegit aquest consentiment informat i que la signatura a continuació expressa el meu desig de participar voluntàriament en aquest estudi.

Nom i cognom DNI

Data

Signatura

El sotasignat declara haver explicat la finalitat de la investigació, els procediments utilitzats en l'estudi, identificant aquells que tenen finalitat merament d'investigació, els possibles riscos i incomoditats que puguin originar-se i que ha respost el millor que ha pogut a les preguntes que se li han formulat respecte a l'estudi.

Júlia Baena Argudo

L'investigador/a responsable de l'estudi

DNI

Data

Signatura

FULL DE CONSENTIMENT INFORMAT DOCENTS DEL CENTRE

Títol de l'estudi: *Tesi doctoral: La biblioteca escolar a l'educació secundària, un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional*

Institució i/o departament responsable: Programa de Doctorat Arts i Educació (Universitat de Girona)

Població d'estudi: Barcelona

Investigador/a responsable: Júlia Baena Argudo

Dades de contacte de l'investigador/a: [s'omet la informació corresponent]

El present informe té com a objectiu primordial proporcionar-vos tota la informació necessària perquè pugueu decidir lliurement i voluntàriament si voleu participar en aquest estudi. Per això, heu de llegir atentament la següent informació i preguntar qualsevol dubte al respecte.

PROPÒSIT DE L'ESTUDI

Aquesta entrevista forma part de la tesi doctoral *La biblioteca escolar a l'educació secundària, un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional* (doctoranda: Júlia Baena) i té com a objectiu extreure el coneixement sobre les necessitats en els aspectes relacionats amb la competència informacional a partir de l'experiència professional d'un grup docents.

PROCEDIMENT

Es realitzarà una entrevista presencial on només s'enregistrarà l'àudio. Serà transcrit l'àudio, en llenguatge natural.

RISCOS I INCOMODITATS

No hi ha cap risc en la participació. L'estudi ajudarà a conèixer millor els hàbits en la cerca, tractament i ús de la informació en els adolescents. En cas que se'n derivi algun risc o incomoditat, s'assumeix el compromís d'oferir l'atenció necessària específica en cas de produir-se danys o molèsties no previstos.

BENEFICIS

El benefici és indirecte: contribuir, amb el coneixement aportat, a augmentar el coneixement dels hàbits informacionals i les evidències i la investigació al voltant de l'impacte les biblioteques escolars com agents formatius.

CONFIDENCIALITAT

Les dades d'àudio seran emmagatzemades un temps màxim de 120 dies al compte individual i institucional de la doctoranda (UB, Microsoft) i després seran eliminades. En aquest àudio no consten el nom i cognoms de la persona entrevistada. La transcripció, que contindrà el nom i cognoms de la persona entrevistada, serà emmagatzemada en un ordinador personal d'ús individual al domicili de la doctoranda (protegit amb paraula clau d'accés), amb una còpia de seguretat en línia al compte individual i institucional de la doctoranda (UB, Microsoft). La única persona que hi tindrà accés, tant als documents originals com a la còpia de seguretat, és la pròpia investigadora. La transcripció de les entrevistes seran anonimitzades i publicades amb noms ficticis a la tesi doctoral com annex. Aquest consentiment informat serà destruït de forma segura al cap de 3 anys, un cop finalitzi la investigació.

S'assegura la confidencialitat i la protecció de les dades, segons s'estableix en la Llei Orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia de drets digitals, i en el Reglament (UE) 2016/679 del parlament europeu i del consell, de 7 d'abril de 2016, relatiu a la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades i pel qual es deroga la Directiva 95/46 / CE (Reglament general de protecció de dades).

Es garanteix el compromís de confidencialitat i de secret professional de les investigadores i investigadors i de complir el que estableix el RGPD (UE) 2016/679 i la LOPDGDD 3/2018.

Podeu fer qualsevol pregunta sobre l'estudi, sempre que vulgueu, al llarg del registre. L'investigador de contacte (vegeu primera pàgina) estarà disponible per poder respondre a les vostres preguntes, interessos o preocupacions sobre l'estudi. Sereu informats de qualsevol descobriment nou que es produeixi al llarg de l'estudi i que pugui afectar la vostra participació en futurs estudis. Si durant o després de l'estudi, desitgeu discutir els vostres drets com a persona que participa en una investigació, la vostra participació en l'estudi o les vostres preocupacions o bé, si us sentiu pressionats a participar-hi o continuar en aquesta investigació i en futurs registres, us animem que contacteu amb autoritats que us puguin ajudar a discutir-ho o en el cas que fos necessari representar-vos (Comitès d'ètica Universitat de Girona).

En el cas que els resultats siguin publicats en algun mitjà, com revistes o webs especialitzades, es comunicarà als participants en l'estudi mitjançant correu electrònic. Si voleu ser informat, indiqueu el vostre correu electrònic:

Correu electrònic de la persona entrevistada

REBUIG O ABANDONAMENT DE LA PARTICIPACIÓ

La participació en aquest estudi és voluntària. No heu de participar en l'estudi si no ho voleu. Si decidiu participar, podeu canviar de parer o deixar l'estudi en qualsevol moment sense que per això us veieu afectats de cap manera. Així mateix, a criteri de l'investigador, us poden retirar de l'estudi per alguna de les següents raons: (a) si no compliu amb els requeriments mínims de l'estudi, (b) si per qualsevol motiu s'interromp l'estudi.

SIGNATURA

Jo afirmo que se m'ha explicat la finalitat i objectius de la present investigació, els procediments utilitzats en l'estudi, els possibles riscos i incomoditats, així com els drets i beneficis potencials que en pugui experimentar. Les alternatives possibles a la participació en l'estudi també han estat discutides, com la possibilitat de retirar-me'n quan vulgui i sense haver de donar explicacions. M'han respost també a les diferents preguntes que he formulat. Declaro que he llegit aquest consentiment informat i que la signatura a continuació expressa el meu desig de participar voluntàriament en aquest estudi.

Nom i cognom

DNI

Data

Signatura

El sotasignat declara haver explicat la finalitat de la investigació, els procediments utilitzats en l'estudi, identificant aquells que tenen finalitat merament d'investigació, els possibles riscos i incomoditats que puguin originar-se i que ha respost el millor que ha pogut a les preguntes que se li han formulat respecte a l'estudi.

L'investigador/a responsable de l'estudi

DNI

Data

Signatura

FULL DE CONSENTIMENT INFORMAT PER LA DIRECCIÓ DEL CENTRE EDUCATIU

Títol de l'estudi: *Tesi doctoral: La biblioteca escolar a l'educació secundària, un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional*

Institució i/o departament responsable: Programa de Doctorat Arts i Educació (Universitat de Girona)

Població d'estudi: Barcelona

Investigador/a responsable: Júlia Baena Argudo

Dades de contacte de l'investigador/a:[s'omet la informació corresponent]

El present informe té com a objectiu primordial proporcionar-vos tota la informació necessària perquè pugueu decidir lliurement i voluntàriament si voleu que el centre educatiu Institut Menéndez y Pelayo (Barcelona) participi en aquest estudi. Per això, heu de llegir atentament la següent informació i preguntar qualsevol dubte al respecte.

PROPÒSIT DE L'ESTUDI

Aquest estudi forma part de la tesi doctoral *Tesi doctoral: La biblioteca escolar a l'educació secundària, un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional* (doctoranda: Júlia Baena) i té com a objectiu investigar sobre l'impacte de la formació en competència informacional (impartida des de la biblioteca escolar en un grup-classe de tercer d'ESO) en el Treball de Síntesi de tercer d'ESO). Els objectius d'investigació són els següents:

PROCEDIMENT

Es realitzaran entrevistes, per una banda, als tutors de tercer d'ESO, i per altra banda, al coordinador pedagògic del centre i a la coordinadora de tercer d'ESO. Totes les entrevistes seran transcrites de forma anonimitzada. També es realitzarà un *focus group* amb 10 alumnes de tercer d'ESO, que seran enregistrat només amb àudio i transcrit de forma anonimitzada. El focus group comptarà amb un observador extern (Juanjo Boté Vericad, Universitat de Barcelona), que no conservarà cap dada de l'estudi. Per últim, es triaran un grup de control i un d'experimentació. Al grup d'experimentació s'impartirà una formació d'una hora de durada, i s'analitzaran els treballs anonimitzats pel professorat del grup de control i del grup d'experimentació. S'han contemplat formularis de consentiment informat per docents i tutors legals, així com d'assentiment informat pels menors participants a l'estudi, de manera que quedin garantits els seus drets i la protecció i confidencialitat de les seves dades personals, així com la lliure i voluntària participació en l'estudi.

METODOLOGIA

El projecte inclou les següents tècniques d'investigació i accions formatives:

Núm.	TÈCNICA	INFORMACIÓ OBTINGUDA
1	<ul style="list-style-type: none">• Entrevistes semiestructurades a experts• Revisió bibliogràfica	Sabers sobre biblioteca escolar, competència mediàtica i informacional i metodologia
2	Entrevistes semiestructurades a: <ul style="list-style-type: none">• Coordinació tercer d'ESO• Coordinador pedagògic• Tutors de tercer d'ESO	<ul style="list-style-type: none">• Què és el TS• Quina incidència té l'AMI en el TS i en quin grau s'aplica (cerca, tractament i comunicació de la informació)• Quines eines/fons d'informació es faciliten a l'alumnat• Qui intervé• Què i com s'avalua
3	Grup focal amb 10 alumnes de tercer d'ESO. Observador extern: Juanjo Boté Vericad (Universitat de Barcelona)	<ul style="list-style-type: none">• Saber com enfoquen la cerca, tractament i comunicació de la informació

RISCOS I INCOMODITATS

No hi ha cap risc en la participació. L'estudi ajudarà a conèixer l'impacte educatiu pel que fa a la biblioteca escolar i la competència informacional. En cas que se'n derivi algun risc o incomoditat, s'assumeix el compromís d'oferir l'atenció necessària específica en cas de produir-se danys o molèsties no previstos.

BENEFICIS

El benefici és indirecte: contribuir, amb el coneixement expert aportat, a augmentar les evidències i la investigació al voltant de l'impacte les biblioteques escolars com agents formatius.

CONFIDENCIALITAT

Les dades de vídeo i àudio seran emmagatzemades un temps màxim de 120 dies al compte individual i institucional de la doctoranda (UB, Microsoft) i després seran eliminades. En l'nregistrament d'aquest vídeo/àudio no consten el nom i cognoms de la persona entrevistada. La transcripció, que sí contindrà el nom i cognoms de la persona entrevistada, serà emmagatzemada en un ordinador personal d'ús individual al domicili de la doctoranda (protegit amb paraula clau d'accés), amb una còpia de seguretat en línia al compte individual i institucional de la doctoranda (UB, Microsoft). La única persona que hi tindrà accés, tant als documents originals com a la còpia de seguretat, és la pròpia investigadora. La transcripció de les entrevistes seran publicades amb nom i cognom a la tesi doctoral com annex. Aquest consentiment informat i els documents que continguin dades personals seran destruïts de forma segura al cap de 3 anys, un cop finalitzi la investigació.

S'assegura la confidencialitat i la protecció de les dades, segons s'estableix en la Llei Orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia de drets digitals, i en el Reglament (UE) 2016/679 del parlament europeu i del consell, de 7 d'abril de 2016, relatiu a la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades i pel qual es deroga la Directiva 95/46 / CE (Reglament general de protecció de dades).

Es garanteix el compromís de confidencialitat i de secret professional de les investigadores i investigadors i de complir el que estableix el RGPD (UE) 2016/679 i la LOPDGDD 3/2018.

En el cas que els resultats siguin publicats en algun mitjà, com revistes o webs especialitzades, es comunicarà als participants en l'estudi mitjançant correu electrònic. Si voleu ser informat, indiqueu el vostre correu electrònic:

Correu electrònic de la persona interessada

DRET A TENIR MÉS INFORMACIÓ SOBRE L'ESTUDI

Podeu fer qualsevol pregunta sobre l'estudi, sempre que vulgueu, al llarg del registre. L'investigador de contacte (vegeu primera pàgina) estarà disponible per poder respondre a les vostres preguntes, interessos o preocupacions sobre l'estudi. Sereu informats de qualsevol descobriment nou que es produeixi al llarg de l'estudi i que pugui afectar la vostra participació en futurs estudis. Si durant o després de l'estudi, desitgeu discutir els vostres drets com a persona que participa en una investigació, la vostra participació en l'estudi o les vostres preocupacions o bé, si us sentiu pressionats a participar-hi o continuar en aquesta investigació i en futurs registres, us animem que contacteu amb autoritats que us puguin ajudar a discutir-ho o en el cas que fos necessari representar-vos (Comitès d'ètica Universitat de Girona).

REBUIG O ABANDONAMENT DE LA PARTICIPACIÓ

La participació en aquest estudi és voluntària. No heu de participar en l'estudi si no ho voleu. Si decidiu participar, podeu canviar de parer o deixar l'estudi en qualsevol moment sense que per això us veieu afectats de cap manera. Així mateix, a criteri de l'investigador, us poden retirar de l'estudi per alguna de les següents raons: (a) si no compliu amb els requeriments mínims de l'estudi, (b) si per qualsevol motiu s'interromp l'estudi.

SIGNATURA

Jo afirmo que se m'ha explicat la finalitat i objectius de la present investigació, els procediments utilitzats en l'estudi, els possibles riscos i incomoditats, així com els drets i beneficis potencials que en pugui experimentar. Les alternatives possibles a la participació en l'estudi també han estat discutides, com la possibilitat de retirar-me'n quan vulgui i sense haver de donar explicacions. M'han respost també a les diferents preguntes que he formulat. Declaro que he llegit aquest consentiment informat i que la signatura a continuació expressa el meu desig de participar voluntàriament en aquest estudi.

Direcció del centre	Data
Signatura	

El sotasignat declara haver explicat la finalitat de la investigació, els procediments utilitzats en l'estudi, identificant aquells que tenen finalitat merament d'investigació, els possibles riscos i incomoditats que puguin originar-se i que ha respost el millor que ha pogut a les preguntes que se li han formulat respecte a l'estudi.

L'investigador/a responsable de l'estudi	DNI
Data	
Signatura	

FULL DE CONSENTIMENT INFORMAT TUTORS LEGALS

Títol de l'estudi: *Tesi doctoral: La biblioteca escolar a l'educació secundària, un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional*

Institució i/o departament responsable: Programa de Doctorat Arts i Educació (Universitat de Girona)

Població d'estudi: Barcelona

Investigador/a responsable: Júlia Baena Argudo

Dades de contacte de l'investigador/a: [s'omet la informació corresponent]

El present informe té com a objectiu primordial proporcionar-vos tota la informació necessària perquè pugueu decidir lliurement i voluntàriament si voleu que els vostres fills participin en aquest estudi. Per això, heu de llegir atentament la següent informació i preguntar qualsevol dubte al respecte.

PROPÒSIT DE L'ESTUDI

Aquesta entrevista forma part de la tesi doctoral *Tesi doctoral: La biblioteca escolar a l'educació secundària, un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional* (doctoranda: Júlia Baena) i té com a objectiu extreure el coneixement sobre com cerquen, tracten i usen la informació per fer els seus treballs escolars a partir de la conversa amb els vostres fills.

PROCEDIMENT

Es realitzarà una entrevista grupal on només s'enregistrarà l'àudio. Serà transcrit l'àudio, en llenguatge natural. La durada màxima és de 50 minuts.

RISCOS I INCOMODITATS

No hi ha cap risc en la participació. L'estudi ajudarà a conèixer millor els hàbits en la cerca, tractament i ús de la informació dels adolescents. En cas que se'n derivi algun risc o incomoditat, s'assumeix el compromís d'oferir l'atenció necessària específica en cas de produir-se danys o molèsties no previstos.

BENEFICIS

El benefici és indirecte: contribuir, amb el coneixement aportat, a augmentar el coneixement dels hàbits informacionals de l'alumnat i les evidències i la investigació al voltant de l'impacte les biblioteques escolars com agents formatius.

CONFIDENCIALITAT

Les dades d'àudio seran emmagatzemades un temps màxim de 120 dies al compte individual i institucional de la doctoranda (UB, Microsoft) i després seran eliminades. En aquest àudio no consten el nom i cognoms de la persona entrevistada. La transcripció, que contindrà el nom, cognoms i gènere de la persona entrevistada, serà emmagatzemada en un ordinador personal d'ús individual al domicili de la doctoranda (protegit amb paraula clau d'accés), amb una còpia de seguretat en línia al compte privat institucional de la doctoranda, professora universitària (UB, Microsoft). La única persona que hi tindrà accés, tant als documents originals com a la còpia de seguretat, és la pròpia investigadora. La transcripció de les entrevistes seran anonimitzades i publicades amb noms ficticis a la tesi doctoral com annex. Aquest consentiment informat i els documents que continguin dades personals seran destruïts de forma segura al cap de 3 anys, un cop finalitzi la investigació. El focus group comptarà amb un observador extern (Juanjo Boté Vericad, Universitat de Barcelona), que no conservarà cap dada de l'estudi.

S'assegura la confidencialitat i la protecció de les dades, segons s'estableix en la Llei Orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia de drets digitals, i en el Reglament (UE) 2016/679 del parlament europeu i del consell, de 7 d'abril de 2016, relatiu a la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades i pel qual es deroga la Directiva 95/46 / CE (Reglament general de protecció de dades).

Es garanteix el compromís de confidencialitat i de secret professional de les investigadores i investigadors i de complir el que estableix el RGPD (UE) 2016/679 i la LOPDGDD 3/2018.

Podeu fer qualsevol pregunta sobre l'estudi, sempre que vulgueu, al llarg del registre. L'investigador de contacte (vegeu primera pàgina) estarà disponible per poder respondre a les vostres preguntes, interessos o preocupacions sobre l'estudi. Sereu informats de qualsevol descobriment nou que es produeixi al llarg de l'estudi i que pugui afectar la vostra participació en futurs estudis. Si durant o després de l'estudi, desitgeu discutir els vostres drets com a persona que participa en una investigació, la vostra participació en l'estudi o les vostres preocupacions o bé, si us sentiu pressionats a participar-hi o continuar en aquesta investigació i en futurs registres, us animem que contacteu amb autoritats que us puguin ajudar a discutir-ho o en el cas que fos necessari representar-vos (Comitès d'ètica Universitat de Girona).

En el cas que els resultats siguin publicats en algun mitjà, com revistes o webs especialitzades, es comunicarà als participants en l'estudi mitjançant correu electrònic. Si voleu ser informat, indiqueu el vostre correu electrònic:

Correu electrònic tutor/a legal del/la menor

REBUIG O ABANDONAMENT DE LA PARTICIPACIÓ

La participació en aquest estudi és voluntària. El/la vostre fill/a no ha de participar en l'estudi si no ho voleu. Si decidiu participar, podeu canviar de parer o deixar l'estudi en qualsevol moment sense que per això es vegin afectats de cap manera. Així mateix, a criteri de l'investigador, us poden retirar de l'estudi per alguna de les següents raons: (a) si no compleix amb els requeriments mínims de l'estudi, (b) si per qualsevol motiu s'interromp l'estudi.

ENREGISTRAMENTS

Marqueu amb una X els camps següents si consentiu:

Estic d'acord que s'enregistri (àudio) l'entrevista amb el/la meu/meva fill/a amb objectius de recerca.

Autoritzo que es facin citacions literals de les seves intervencions sense mencionar-ne el nom, ni cap dada identificativa.

SIGNATURA

Jo afirmo que se m'ha explicat la finalitat i objectius de la present investigació, els procediments utilitzats en l'estudi, els possibles riscos i incomoditats, així com els drets i beneficis potencials que en pugui experimentar. Les alternatives possibles a la participació en l'estudi també han estat discutides, com la possibilitat de retirar-me'n quan vulgui i sense haver de donar explicacions. M'han respost també a les diferents preguntes que he formulat. Declaro que he llegit aquest consentiment informat i que la signatura a continuació expressa el meu desig de participar voluntàriament en aquest estudi.

Tutor legal del/de la menor

DNI

Data

Signatura

El sotasignat declara haver explicat la finalitat de la investigació, els procediments utilitzats en l'estudi, identificant aquells que tenen finalitat merament d'investigació, els possibles riscos i incomoditats que puguin originar-se i que ha respost el millor que ha pogut a les preguntes que se li han formulat respecte a l'estudi.

L' investigador/a responsable de l'estudi

DNI

Data

Signatura

FULL D'ASSENTIMENT DE MENORS(PRÈVIAMENT AUTORITZATS PELS SEUS TUTORS LEGALS)

Títol de l'estudi: *Tesi doctoral: La biblioteca escolar a l'educació secundària, un entorn d'aprenentatge per millorar la competència mediàtica i informacional*

Investigadora responsable: Júlia Baena Argudo

Si us plau, llegeix amb molta atenció aquest escrit abans de decidir si vols participar en aquest estudi.

PROPÒSIT DE L'ESTUDI

Aquesta entrevista grupal té com a objectiu saber com cerqueu, tracteu i comuniqueu informació en els vostres treballs escolars.

PROCEDIMENT

Es realitzarà una entrevista grupal de forma presencial al centre educatiu i s'enregistrarà només l'àudio (sense imatge). Us preguntarem en quines fonts d'informació cerqueu per a realitzar els treballs escolars i com ho fareu pel treball de síntesi. La conversa grupal té una durada màxima de 45 minuts.

RISCOS I BENEFICIS

No hi ha cap risc en la participació. L'estudi ajudarà a entendre millor com busqueu informació pels vostres treballs escolars.

CONFIDENCIALITAT

Les teves respostes només seran guardades i llegides per la investigadora Júlia Baena i seran conservades durant un temps un cop acabat l'estudi. No apareixerà el teu nom en cap moment, ni res que pugui identificar-te.

ENREGISTRAMENT I ÚS DE LES DADES

Marca amb una creu si estàs d'acord:

Estic d'acord que s'enregistri en l'àudio de l'entrevista.

Estic d'acord que es facin citacions literals de les meves intervencions sense mencionar el meu nom.

Estic d'acord que les meves intervencions d'àudio es facin servir per a finalitats de divulgació científica, sempre que es prenguin les mesures necessàries per preservar la meva identitat (anonimat: el teu nom real mai serà publicat).

No vull que informeu els meus pares sobre els meus hàbits a l'hora de cercar informació.

PERSONA DE CONTACTE

En cas de dubte o consulta pots contactar amb el/la teu/teva tutor/a.

SIGNATURA

- He entès la informació sobre el projecte de recerca i he tingut l'oportunitat de fer preguntes, les quals se m'han respost.
- Estic d'acord a participar-hi voluntàriament.

Menor participant (major de 14 anys)

Data

Signatura

L'investigador/a responsable de l'estudi

Data

Signatura