

Information Literacy¹ per l'apprendimento permanente. Linee Guida

di **Jesús Lau**

Presidente della Information Literacy Section / IFLA

www.jesoslau.com

Universidad Veracruzana / DGB / USBI VER

www.uv.mx/usbi_ver

Boca del Río, Veracruz, México

Revisione finale

30 Agosto 2007

Traduzione a cura del Gruppo di lavoro “Biblioteche e didattica” della Commissione CRUI per le Biblioteche, 2013-2015.

Hanno collaborato alla traduzione: Laura Ballestra, Paola Coppola, Valeria Nicotra, Marcella Peruzzi, Alina Renditiso, Annalisa Ricuperati, Gabriella Tufano, Anna Vaglio, Piero Cavaleri

¹ Il termine *Information Literacy* è stato tradotto in vari modi. Nella traduzione di queste linee guida, in tutti i casi in cui *Information Literacy* sia da intendersi come un'attività, cioè sia da leggersi come *Information Literacy Education*, preferiamo lasciarlo in inglese in modo da evitare di dare un'interpretazione allo stesso che necessariamente privilegierebbe una parte dell'intera copertura semantica dello stesso. Nei casi invece in cui sia da intendersi come una condizione di un soggetto, verrà tradotto con “competenza informativa”.

Sommario

Information Literacy per l'apprendimento permanente. Linee Guida.....	1
Sommario	3
Introduzione	8
Capitolo 1: Definizione di <i>Information Literacy</i>	10
Cos'è l'informazione?	10
Necessità di un uso efficace dell'informazione.	10
Cosa si intende per <i>literacy</i> ?.....	10
Information Literacy. Qualche precisazione.....	10
Il concetto di Information Literacy.....	11
Una definizione generalmente condivisa.....	11
Competenze informative.....	11
Azioni delle biblioteche a favore dello sviluppo dell' <i>Information Literacy</i>	12
Approccio costruttivista.....	13
Traduzione del termine.....	13
Bibliografia.....	14
Capitolo 2: Competenza informativa e Apprendimento permanente	15
Interrelazioni tra i due concetti.....	15
Sviluppo dell'Information Literacy e dell'apprendimento permanente.	15
Biblioteche e bibliotecari come partner di progetti di IL/Apprendimento permanente	16
Biblioteche e bibliotecari come agenti del cambiamento delle competenze informative.....	16
Grande o piccola che sia, ogni biblioteca ha un ruolo chiave nell' <i>Information Literacy</i>	16
Progetti di IL e nuovi curricula sono solo uno dei possibili risultati.....	17
Bibliografia.....	17
Capitolo 3: Gli standard internazionali.....	18
Struttura degli standard.....	18
Information Literacy.....	19
Non dare per scontate abilità e scelte.	20
Bibliografia.....	20
Capitolo 4: L'impegno dell'istituzione.....	21
Azioni generali	21
Strategie per il cambiamento	21
Condivisione della leadership.....	22
Cultura organizzativa.....	22
Sfide potenziali.....	22
Assertività.....	22
Bibliografia.....	23

Capitolo 5: Piano d'azione	24
Prima fase. Pianificazione	24
Mission.	24
Vision.	24
Motivazioni.....	24
Punti di forza e di debolezza.....	25
Analisi ambientale.	25
Strategie.....	26
Obiettivi e risultati.....	26
Azioni	26
Risorse/Requisiti.....	26
Budget e previsioni di spesa	26
Tempi.....	27
Bibliografia.....	27
Avvio del progetto.	28
Linee guida generali.	28
Complessità dei bisogni formativi.....	28
Integrazione dell'IL nei corsi delle scuole/dell'Università.....	28
Corsi curriculari autonomi e dedicati unicamente all'IL.....	29
Corsi extra-curricolari.....	29
Corsi brevi indipendenti.	30
Corsi per docenti/insegnanti.	30
Altre attività.....	30
Bibliografia.....	31
Capitolo 7: Crescita professionale.....	32
Requisiti per il ruolo di formatore (Goldfarb, E.K. in Stripling, 1999).....	32
Autoapprendimento (Goldfarb, E.K., in Stripling 1999).....	32
Formazione istituzionale.....	32
Formazione a distanza e e-learning.	33
Bibliografia.....	33
Capitolo 8: Teorie dell'apprendimento.....	35
Bibliografia.....	39
Capitolo 9: Monitoraggio dell'apprendimento	41
Perché svolgere azioni di monitoraggio?.....	41
Importanza del monitoraggio.....	41
Centralità dell'apprendimento autonomo	42

Un livello più avanzato di pensiero	42
Domande per un facilitatore di IL	42
Domande per il processo di monitoraggio (WIGGINS, 1998).....	42
Tipologie di monitoraggio (STEC, 2004).....	43
Tecniche di monitoraggio.....	44
Bibliografia.....	45
10. Definizioni dei concetti fondamentali	47
11. Bibliografia.....	49

Abstract

La stesura delle Linee Guida internazionali sull'*Information Literacy* (IL), è stata effettuata da Infolit, la Sezione per l'IL dell'IFLA, con lo scopo di fornire un punto di riferimento a quei professionisti che necessitano di, o sono interessati ad attivare un progetto di *Information Literacy*. Per i professionisti dell'informazione coinvolti in programmi educativi - sia nell'educazione di base sia di livello superiore - le Linee Guida costituiranno un supporto per risolvere i loro problemi più comuni.

In ogni caso molti concetti, principi e procedure possono essere facilmente interpretati per l'utilizzo in qualsiasi contesto bibliotecario. I professionisti dell'informazione attivi in ogni tipo di biblioteca, dovrebbero avere infatti come uno dei loro obiettivi istituzionali quello di facilitare gli utenti nell'acquisizione di competenze informative. Le abilità informative sono vitali per il successo dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita, per lo svolgimento dell'attività lavorativa e per la comunicazione interpersonale quotidiana di ogni cittadino, nel caso in cui per esempio si cercano informazioni mediche per una persona di cui ci si occupa o per completare un lavoro quando si studia.

Ringraziamenti

Queste linee guida sono state riviste attraverso una consultazione pubblica svolta da Settembre 2004 a Marzo 2005. L'autore ha ricevuto commenti, suggerimenti, e interi nuovi paragrafi da vari professionisti dell'informazione di tutto il mondo. Ogni idea sottoposta è stata valutata in base agli obiettivi delle linee guida, con esclusione solo di quelle che erano estranee all'ambito delle linee guida o non avrebbero potuto essere incluse per limiti di tempo. Grazie a questi contributi la seconda bozza delle linee guida risulta essere un documento più completo. Inoltre, riflette in modo più preciso la riflessione internazionale dei bisogni della comunità delle biblioteche sui bisogni relative all'*information literacy*. Le prime osservazioni sono giunte dai partecipanti (più di 120) alla IFLA Open Discussion Session svoltasi a Buenos Aires. Un secondo insieme di osservazioni è venuto da chi ha contattato l'autore (più di 50) via email con suggerimenti generali e domande. Un terzo gruppo di idee migliorative è giunto da chi ha fornito contributi più corposi o revisione dirette delle linee guida. I loro nomi sono inclusi, con un ringraziamento special, nella seguente lista ordinata in base al momento dell'intervento:

- Jesus Cortes (UACJ/Messico) ha svolto la prima revisione dell'intera bozza
- Forest Woody Horton, Jr. (USA) ha inviato molti nuovi paragrafi relative all'*information literacy* e la formazione permanente
- Thomas Kirk (USA) ha svolto una accurata revisione dell'intero documento
- Sylvie Chevillotte (Francia) ha rivisto e migliorato il Capitolo 3
- SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (Guidato da Liz Hart (Regno Unito)) ha fornito un inestimabile insieme di raccomandazioni relative a tutte le sezioni
- Angela Peragallo e i membri del Grupo Programa de Educación en Información, Universidad de Antofagasta (Cile) hanno svolto una revisione parziale del documento e fornito alcuni contributi concettuali
- Geoff Walton (Gran Bretagna) ha fornito raccomandazioni per tutte le sezioni
- Berenice Mears (Messico) ha fornito suggerimenti generali per il documento
- Viggo Gabriel Borg Pedersen (Norvegia) ha inviato commenti sulla valutazione
- Jayme Spencer, Hildy Benham, e Alison Armstrong (Egitto) hanno offerto commenti generali
- Olle Rimsten (Svezia) ha fornito alcuni commenti generali sul documentot
- Christina Tovoté (Svezia) ha offerto commenti generali al Capitolo 4

Introduzione

Le competenze informative sono un fattore chiave nell'apprendimento lungo tutto il corso della vita. Sono il primo passo per raggiungere gli obiettivi educativi. Lo sviluppo di tali competenze dovrebbe avvenire nel corso della vita dei cittadini, specialmente durante il loro percorso scolastico, quando i bibliotecari, in quanto parte della comunità di apprendimento ed esperti nella gestione delle informazioni, hanno o dovrebbero assumere il ruolo chiave nel facilitare lo sviluppo delle competenze informative. Attraverso la creazione, con le istituzioni educative, di progetti di *Information Literacy* integrati nei curricula, i bibliotecari possono intervenire attivamente nei processi di apprendimento degli studenti, supportandoli nel loro intento di migliorare o sviluppare le capacità, le conoscenze e i valori necessari per continuare ad apprendere nel corso di tutta la vita.

Queste Linee Guida sono un modello concettuale per guidare la creazione di progetti di *Information Literacy* nelle biblioteche universitarie e scolastiche, sebbene molti dei principi possano essere applicati anche alle biblioteche pubbliche. Il documento fornisce informazioni per coordinare gli interventi di *Information Literacy* di educatori, bibliotecari e altri specialisti dell'informazione a livello internazionale, in particolare nei paesi dove l'IL è ai primi stadi di sviluppo. È sicuramente valido anche per chiunque intendesse iniziare un progetto di IL e necessitasse di un quadro concettuale generale, indipendentemente dalla sua collocazione geografica.

Risorse finanziarie. Inizialmente il supporto finanziario per il Progetto delle Linee Guida sull'*Information Literacy* venne fornito dall'IFLA, l'organizzazione di cui Infolit fa parte. Altre risorse furono fornite dall'Università di Veracruz, e dal responsabile della stesura del Progetto di IL. Il passo finale per la traduzione e promozione di queste Linee Guida è stato realizzato grazie al generoso supporto dell'UNESCO.

Contenuto delle Linee Guida. I principi, le procedure, le raccomandazioni e i concetti espressi nel documento sono una elaborazione di differenti documenti internazionali relativi all'*Information Literacy*. La maggior parte del contenuto è basato su esperienze prodotte e pubblicate da Associazioni Bibliotecarie Nazionali, in particolare: dagli Stati Uniti l'ampio lavoro dell' Association of College and Research Libraries (ACRL), i contributi fondamentali e anticipatori dell'American Association of School Libraries (AASL) il lavoro realizzato dal Progetto Big Blue, i modelli *Big6* di problem solving applicati alle abilità informative esposti da Eisenberg e Berkowitz (1997); dal Regno Unito, il contributo della Society of College, National and University Libraries (SCONUL), e infine i contributi dell'Australian and New Zealand Institute for *Information Literacy* e del Mexican *Information Literacy* Forum.

Utilizzo delle Linee Guida. Queste Linee Guida per l'*Information Literacy* possono essere rivisitate, modificate o adattate dai bibliotecari in relazione alle esigenze delle proprie strutture in modo che gli elementi dell'IL possano meglio adattarsi alle necessità locali o nazionali, dove finanziamenti locali, strategie, procedure e priorità possono essere differenti. Per tutelare il diritto d'autore è sufficiente che questo documento venga citato correttamente. Le Linee guida sono utili sotto forma di check list, durante la pianificazione e definizione di un progetto di IL, o per perfezionare un lavoro già svolto in questo ambito. I professionisti dell'informazione devono tenere presente che è necessario tentare tutto ciò che è possibile con le risorse al momento disponibili. E' meglio fare qualcosa nel frattempo, piuttosto che aspettare la realizzazione di un progetto di *Information Literacy* perfetto.

Struttura delle Linee Guida. Il documento è diviso in dieci capitoli che affrontano lo spettro organizzativo del lavoro di *Information Literacy*, compresi una definizione dei concetti, una proposta di Standard per l'*Information Literacy*, una sezione su come ottenere l'appoggio istituzionale, la gestione dei processi di apprendimento, incluso lo sviluppo personale, teorie dell'apprendimento, in mezzo ad altri argomenti di base su come dare attuazione al programma, oltre ad un elenco di termini chiave di *Information Literacy* con le loro definizioni, e una bibliografia per ulteriori letture. Nella maggior parte dei casi ogni argomento viene

brevemente introdotto, seguito da paragrafi con liste di punti elenco e un grafico che riassume i processi coinvolti. Lo stile adottato è semplice e schematico per rendere facile la lettura.

Capitolo 1: Definizione di *Information Literacy*

Risulta importante, per impostare correttamente un progetto di IL, conoscere i differenti concetti² che concorrono a definire l'*Information Literacy*. Questa sezione contiene una breve definizione di termini rilevanti seguiti dai concetti chiave dell'IL³.

Cos'è l'informazione?

L'informazione è una risorsa che può essere definita in modi diversi a seconda del formato e del media utilizzato per organizzarla o trasmetterla, o della disciplina che la definisce. Case (2002) ne fornisce una definizione più ampia. Nel suo contributo il termine è sinonimo di:

- Conoscenza organizzata (*encapsulated*)
- Esperienza umana sistematizzata
- Una fonte da cui trarre grandi quantità di dati
- Una risorsa che si presenta in formati differenti, che si diffonde con varie modalità, che si organizza e si struttura in molti modi diversi
- Persone: famiglia, amici, docenti, compagni di studi
- Istituzioni, ad esempio, i professionisti del Sistema Sanitario Nazionale o i servizi sociali

Necessità di un uso efficace dell'informazione.

L'informazione è divenuta una fonte vitale per l'economia mondiale ed è senza dubbio la componente di base dell'istruzione. L'informazione è un elemento vitale per lo sviluppo scientifico e tecnologico. Essa pone numerose sfide a tutti gli individui durante il corso della loro vita: studenti, lavoratori e cittadini di ogni genere/categoria. L'attuale sovraccarico di informazioni a cui siamo sottoposti rende necessario convalidarle e valutarle per verificarne l'affidabilità. Avere accesso all'informazione non ci rende necessariamente capaci di utilizzarla. L'informazione senza dubbio è:

- Un elemento vitale per la creatività e l'innovazione
- Una risorsa essenziale per l'apprendimento e lo sviluppo del pensiero
- Una risorsa chiave per formare cittadini con un più alto livello di istruzione e di consapevolezza
- Un fattore che consente ai cittadini di raggiungere risultati migliori nel loro percorso accademico, in relazione alla loro salute e nella loro carriera lavorativa.
- Una risorsa importante per lo sviluppo socio-economico nazionale

Cosa si intende per *literacy*?

Secondo il Chambers English Dictionary (2003) *literacy* è "la condizione di essere *literate*". Questo stesso dizionario, d'altro canto, definisce *literate* come "... istruito, in grado di leggere e scrivere, in possesso di una competenza in qualcosa o con qualcosa" (p. 1856). Nel linguaggio educativo "Basic Literacy" indica i classici "alfabetismi" tradizionali saper leggere, scrivere ed eseguire semplici calcoli numerici e operazioni: queste abilità vengono apprese, in quasi tutti i paesi, nei percorsi scolastici primari e secondari, principalmente nelle scuole pubbliche o private, ma anche a casa o in centri di aggregazione sociale.

Information Literacy. Qualche precisazione.

L'*Information Literacy* si può confrontare con altre tipologie di competenze, con le quali però non deve essere confusa. In particolare deve essere distinta dalla competenza sulle *Information Technology*, dalla

² Inserendo nel motore di ricerca "Scirus" i termini "IL" e "concept" per il periodo dal 1994 al 2005 si trovano 1.765 risultati riferiti ad articoli di periodici.

³ Per un approfondimento si veda: Bawden (2001) e Owusu-Ansah (2003).

competenza relativa ai media (Badwen, 2001), dalla competenza digitale, dalla competenza relativa alle reti digitali, in particolare Internet. La competenza informatica (Computer Literacy) e la competenza relativa ai media sono state chiaramente definite da Horton nei seguenti termini (F. Horton Jr., comunicazione personale, dicembre 2004):

- Competenza informatica (*Computer Literacy*): Le conoscenze e le abilità necessarie per comprendere le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), che includono hardware, software, sistemi di rete (sia locali sia Internet), e tutte le altre componenti del computer e dei sistemi di telecomunicazione.
- Competenza relativa ai media (*Media Literacy*): Le conoscenze e le abilità necessarie per comprendere tutti i mezzi e i formati in cui i dati, l'informazione e la conoscenze vengono creati, immagazzinati, comunicati e presentati, per esempio giornali e riviste a stampa, radio, trasmissioni televisive, trasmissioni via cavo, CD-ROM, DVD, telefoni cellulari, formato PDF per i testi, formato JPEG per fotografie e grafici.

Il concetto di Information Literacy.

Associazioni professionali ed autori l'hanno definita in diversi modi. L'Associazione Americana delle Biblioteche Scolastiche (AASL), precursore nel campo dell'*Information Literacy*, e l'Associazione per le Comunicazioni e le Tecnologie Educative affermano che "l'*Information Literacy* – cioè l'abilità di trovare e utilizzare l'informazione – è la pietra angolare dell'apprendimento permanente (Byerly/Brodie, 1999). L'AASL afferma inoltre che: "lo studente con competenze informative" accede alle informazioni in modo efficiente ed efficace, le valuta in modo critico e competente e le utilizza accuratamente e creativamente" (Byerly/Brodie, 1999). Gli utenti "dovrebbero conoscere le strategie per il recupero delle informazioni e dovrebbero anche avere acquisito le capacità critiche per selezionarle, scartarle, sintetizzarle e presentarle in modo originale per risolvere i problemi della vita reale" (Byerly/Brodie, 1999). L'*Information Literacy* in questa accezione non significa solo saper utilizzare le biblioteche o conoscere particolari strategie per la ricerca di informazioni. Prevede infatti la capacità di utilizzare informazioni complesse provenienti da diverse fonti sia per approfondire i termini della propria ricerca sia per risolvere problemi (Kuhlthau, come citato in Stripling, 1999).

Una definizione generalmente condivisa

Già da diversi anni ci sono stati tentativi di definire l'*Information Literacy* per lo più da parte di bibliotecari o professionisti legati alla biblioteconomia, e in queste definizioni si trovano più similitudini che differenze (Owusu-Ansah, 2003). La definizione maggiormente citata ed utilizzata è quella adottata dall'Associazione delle Biblioteche Americane (ALA, America Library Association), 1998: "Si è *information literate* in primo luogo se si è in grado di capire quando è necessario cercare informazioni e in secondo luogo se si è in grado di localizzare, valutare e usare efficacemente le informazioni necessarie. L'*Information literate* è chi che ha imparato ad imparare" (pp. 55-56). L'*Information literate* sa come apprendere perché sa come sono organizzate le conoscenze, come trovare le informazioni, e come utilizzarle in modo tale che anche altri possano apprendere da lui (Byerly/Brodie, 1999). "Qualunque siano i significati che vogliamo attribuire a *Information Literacy*, la definizione ALA è sufficientemente vasta da comprendere l'intero spettro delle abilità informative, dalla cultura Inuit ai motori di ricerca più avanzati, e probabilmente per questo sarà applicabile per molti decenni ancora" (Campbell, 2004).

Competenze informative.

Un cittadino, sia esso uno studente, un professionista o un lavoratore, se possiede competenze informative sa quindi riconoscere i propri bisogni informativi ed è in grado di localizzare, accedere, recuperare, valutare, organizzare ed utilizzare l'informazione. E' in grado dunque anche di trarre beneficio dai diversi ambiti ed espressioni della conoscenza e può assimilare correttamente il contributo scientifico di altri. La persona che ha acquisito competenze informative – secondo le parole di Mackenzie – è in grado di:

- Ricercare: localizzare informazioni rilevanti, vagliarle, classificarle e selezionarle
- Interpretare: comprendere dati e informazioni e tradurli in intuizioni e concetti.
- Creare nuove idee: sviluppare nuovi concetti

Azioni delle biblioteche a favore dello sviluppo dell'*Information Literacy*

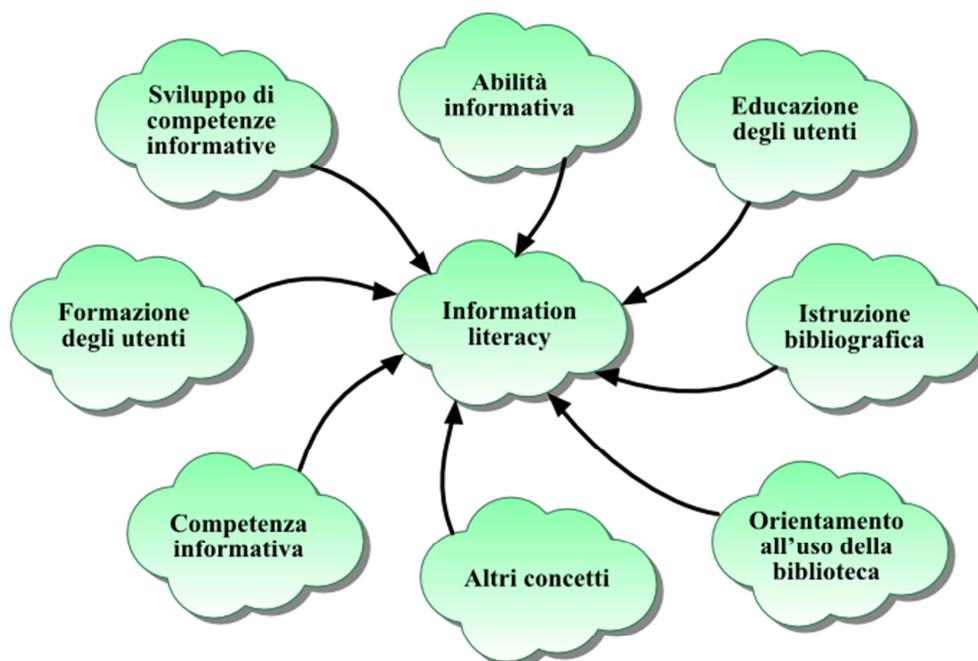
Ci sono numerosi elementi che costruiscono l'idea di *Information Literacy*. Ognuno ha una propria autonomia di significato e una diversa sfera di applicazione. Si possono infatti identificare all'interno dell'*Information Literacy* diversi tipi di abilità conseguite e diverse livelli e categorie di apprendimento e di istruzione. Per questo l'*Information Literacy* si è evoluta oltre i primi programmi di istruzione all'uso della biblioteca incentrati sulle abilità informative fino all'attuale concetto più generale di *Information Literacy*. Se infatti l'istruzione all'utilizzo della biblioteca si limita a dare indicazioni su come cercare e individuare i documenti posseduti, l'*Information Literacy* invece porta l'attenzione sull'apprendimento delle strategie di ricerca dell'informazione, oppure ancora, in un'accezione ancora diversa, sul processo di ricerca e di utilizzo dell'informazione.

E' bene ribadire, l'*Information Literacy* si focalizza sull'uso dell'informazione piuttosto che sulla capacità di compiere ricerche bibliografiche, cioè sull'assunto che uno studente deve sviluppare competenze informative per diventare un discente efficace.

Alcuni termini che si utilizzano quando si parla di *Information Literacy* sono (vd. Il Glossario per ulteriori definizioni):

- Padronanza informativa (*Information fluency*) – controllo e padronanza delle competenze informative
- Formazione degli utenti – approccio generale per insegnare l'accesso all'informazione agli utenti
- Istruzioni per l'uso della biblioteca – attività focalizzata sulla capacità di utilizzare la biblioteca
- Istruzione bibliografica – esercitazioni pratiche degli utenti sulla ricerca e il recupero dell'informazione
- Competenze informative – l'insieme di abilità e obiettivi dell'*Information Literacy*
- Abilità informative (*Information skills*) – abilità nel reperimento e nell'uso dell'informazione.
- Sviluppo delle abilità informative – il processo di facilitazione nell'acquisizione di tutte le abilità informative

Figura 1: Il concetto di *Information Literacy*



Approccio costruttivista.

Cercare, trovare e accedere alle risorse della Biblioteca sono competenze molto diverse dal saper valutare, interpretare ed utilizzare l'informazione. I metodi di istruzione per l'apprendimento permanente e le teorie educative hanno influenzato la didattica dell'*Information Literacy*. L'approccio costruttivista è fondato sul coinvolgimento degli studenti in un processo di ricerca delle informazioni utili per risolvere un problema. In questo modo, invece di memorizzare i dati illustrati in una lezione, gli studenti costruiscono da soli le proprie conoscenze. Tale approccio pedagogico, che chiama in causa competenze legate all'*Information Literacy*, consente agli studenti di apprendere in modo critico e attivo. D'altro canto l'*Information Literacy* è basata o dovrebbe basarsi sull'apprendimento costruito sulle fonti e sulla ricerca dell'informazione. L'apprendimento delle competenze tipiche dell'*Information Literacy* dovrebbe fondarsi sulla definizione di problemi e sulle modalità per risolverli. Si tratta principalmente di essere "pedagogicamente sofisticati" utilizzando una serie di approcci appropriati per rendere possibili i risultati d'apprendimento attesi, rendendo gli studenti capaci di valutare e di riconoscere tanti stili e approcci di apprendimento quanto sia realisticamente possibile (Walton, 2004). Questo approccio "triangolato" è menzionato anche da Bligh (1998, 5 p.).

Traduzione del termine.

La traduzione del termine "*Information Literacy*" dall'inglese ad altre lingue è difficoltosa, quindi i professionisti dell'informazione dei diversi paesi dovrebbero considerare con quali parole esprimere il corretto significato per evitare un rifiuto semantico da parte delle loro comunità di apprendimento. In spagnolo la traduzione letterale di IL è fortemente correlata al concetto generale di "alfabetismo". Docenti e accademici in particolare non amano il termine di "alfabetismo informativo" a causa della correlazione con le abilità di base di leggere e scrivere. Il termine più comunemente accettato è quello di "Sviluppo delle

abilità informative” (Desarrollo de habilidades informativas - DHI) una definizione che, piuttosto che utilizzare un singolo termine, pone l’accento sul processo dell’*Information Literacy*. Una simile sfida semantica si verifica con la lingua francese per la quale la scelta di un’espressione comune è ancora in corso. La maggioranza dei paesi utilizzano la traduzione letterale di literacy (N.d.T. in italiano alfabetismo), mentre altri scelgono di sottolineare il concetto di “competenza”.

Bibliografia

- American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology. 1998. *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: ALA.
- Bawden, D. (2001, March). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. In *Journal of Documentation*, No. 57, pp. 218-259.
- Behrens, S.J. (1994, April). A Conceptual Analysis and Historical Overview of *Information Literacy*. *College and Research Libraries*, Vol. 55, No. 4, pp.309-322.
- Bligh, Donald A. (2000). What’s the Use of Lectures? In Gibbs, *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.
- Bruce, C. and Candy, P. (Eds.) (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga, Wagga, Australia, Centre for Information Studies Charles Sturt University.
- Bruce, C. (1997). The Seven Faces of *Information Literacy: Seven Faces of Information Literacy*. AULSIB Press, Adelaide Auslib Press.
- Byerly, Greg and Brodie, Carolyn S. (1999). *Information Literacy skills models: defining the choices*. In *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Ed. Barbara K. Stripling, Englewood: Littleton: Libraries Unlimited, p. 54-82.
- Campbell, S. (2004). Defining *Information Literacy* in the 21st century. IFLA 70th Conference Retrieved September 21, 2004, from <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059eCampbell.pdf>
- Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
- Chambers English Dictionary (2003). 9 Ed. Edinburgh: W. and R. Chambers and Cambridge: Cambridge University Press. 1856 p. 11
- Dibble, M. (2004, July). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Definitions of Information Literacy and Related Terms*. Retrieved July 27, 2004, from University of South Florida. Web site: <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/definitions.html>
- Horton, Jr. F. (2004, December). *Comments on International Guidelines on Information Literacy*. (E-Mail), Washington, DC. 4p.
- Humes, B. (2004, July). *Understanding Information Literacy*. Retrieved July 26, 2004, from <http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>
- Information Literacy: Definitions and Models*. (2004). Retrieved September 21, 2004, from The *Information Literacy Place* Web site: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>
- Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. In *Stripling, B., Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited. p. 59.
- McKenzie, Jamie. (1997). *Filling the Tool Box: Classroom Strategies to Engender Student Questioning*. Retrieved November 5, 1998. Web site: <http://fromnowon.org/toolbox.html#Class>
- Owusu-Ansah, E. (2003). *Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It*. *The Journal of Academic Librarianship*, Vol.29, pp. 219-230.
- Peterson, P. L. and Clark, C. M. (1978). Teachers’ reports of their cognitive processes during Teaching, *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 4, pp. 555-565.
- Rader, H. (2002) *Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review*. *Library Trends*, Vol.51, No. 1, pp. 242-259.
- Siitonen, L. (2004, July). *Information Literacy: Gaps Between Concepts and Applications*. Retrieved July 26, 2004, from the IFLA web site: <http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm>
- Walton, G. (November, 2004). *Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA*. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5p.

Capitolo 2: Competenza informativa e Apprendimento permanente

Con il contributo di Forest Woody Horton, Jr.

C'è una relazione strategica tra competenza informativa e apprendimento permanente. Il loro reciproco potenziamento costituisce un elemento cruciale per la riuscita di ogni individuo, organizzazione, istituzione e nazione nella società dell'informazione globale. Se le persone e le istituzioni devono sopravvivere con successo e competere nel XXI secolo e oltre, è fondamentale che IL e Apprendimento permanente vengano sempre considerati insieme, sviluppando sinergie e potenziando la reciproca relazione.

Interrelazioni tra i due concetti

Sia nel caso dell'IL che in quello dell'apprendimento permanente

- Sono attività automotivate e autodirette. Entrambe le attività non richiedono obbligatoriamente la mediazione di un elemento esterno, di un'organizzazione o di sistemi diversi dall'individuo stesso, anche se i consigli e il supporto forniti da una persona che abbia le caratteristiche di un mentore o di un insegnante devono essere sempre considerati utili.
- Sono attività che trovano in se stesse le proprie giustificazioni (*self empowering*). Entrambe hanno lo scopo di aiutare gli individui di ogni età ad aiutare sé stessi, a prescindere dal loro status sociale o economico, dal loro ruolo o posto nella società, dal loro genere, razza, religione o origine etnica.
- Sono attività autorinforzanti. Più l'individuo diventa capace di gestire i propri bisogni informativi, più a lungo segue buoni corsi di formazione e acquisisce buone abitudini in questo ambito, più la positività e l'utilità delle conoscenze acquisite si chiariranno da sole, specie se questa condotta sarà stata parte praticamente di un'intera vita.

In teoria si possono migliorare le proprie competenze informative nell'arco della propria vita anche in modo discontinuo, come si possono svolgere attività di apprendimento permanente senza prima aver acquisito le competenze informative necessarie, ma in questo modo nessuno dei due percorsi riesce a consentire all'individuo di raggiungere il proprio massimo nell'"imparare ad imparare".

Sviluppo dell'Information Literacy e dell'apprendimento permanente.

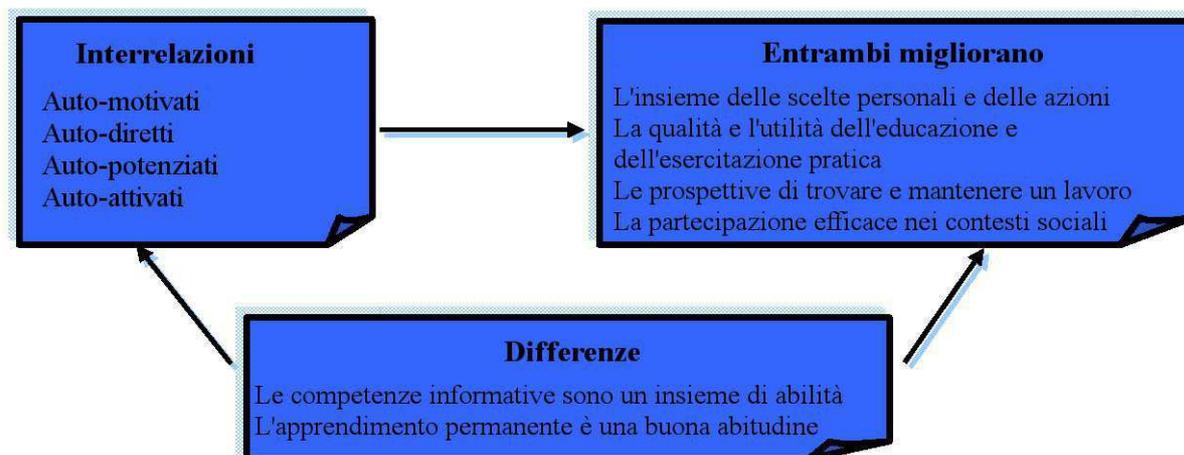
Se svolte in modo coordinato IL e apprendimento permanente hanno un impatto positivo su:

- L'insieme delle scelte personali e delle opzioni che si aprono e si offrono a un individuo nel contesto personale, familiare e sociale.
- La qualità e l'utilità dell'istruzione e della formazione sia nel contesto dell'educazione formale precedente l'ingresso nel mondo del lavoro, sia, successivamente, nella formazione professionale informale o *sul campo*.
- La possibilità di trovare e conservare un lavoro soddisfacente e di progredire nella carriera rapidamente e con una retribuzione adeguata, e inoltre, accrescono la capacità di valutare in modo razionale le condizioni economiche di una possibile carriera.
- La partecipazione efficace dell'individuo alla vita sociale, culturale e politica, sia a livello locale sia in contesti più ampi, e anche la capacità di individuare e conseguire obiettivi e aspirazioni professionali.

La competenza informativa quindi è "un insieme di capacità" che possono essere apprese. Questo insieme di abilità include una certa attitudine verso l'apprendimento in sé stesso, l'uso di strumenti, come le guide on line, l'uso di tecniche, come il lavoro di gruppo, e l'utilizzo di metodi, come il ricorso a mentori, istruttori, funzionari pubblici addetti ad attività di consulenza.

L'apprendimento permanente, invece, è un atteggiamento culturale che deve essere acquisito e accompagnato dall'adozione di un modo di pensare positivo. L'orientamento al cambiamento, la curiosità intellettuale, il bisogno di aumentare le proprie conoscenze sono delle pre-condizioni molto utili per l'apprendimento permanente.

Figura 2. Competenze informative e apprendimento permanente



Biblioteche e bibliotecari come partner di progetti di IL/Apprendimento permanente .

Questo è un documento IFLA ed è chiaro che l'IFLA si interessa di biblioteche e bibliotecari. Ciò nonostante le biblioteche e i bibliotecari non possono da soli mettere in pratica un progetto di *Information Literacy* e apprendimento permanente. Questo enorme compito è responsabilità di tutta la comunità educativa: insegnanti, docenti universitari, genitori, studenti e la società in generale. Va formato quindi un gruppo di lavoro e vanno identificati soggetti che possano lavorare con i bibliotecari. Per esempio, nel contesto delle biblioteche scolastiche, il gruppo di lavoro può comprendere uno o più insegnanti, un esperto esterno, un consulente scolastico e possibilmente altri. Nel contesto di una biblioteca pubblica la composizione del gruppo di lavoro sarà ancora diversa.

Biblioteche e bibliotecari come agenti del cambiamento delle competenze informative

Lo sviluppo della competenza informativa è importante al di fuori dell'ambito delle biblioteche e della biblioteconomia. Pertanto i bibliotecari possono operare come agenti di cambiamento per aiutare altri ambiti a sviluppare e realizzare politiche, programmi e progetti propri di *Information Literacy*. In questo contesto il bibliotecario può presentarsi come un consulente esperto e non deve sentirsi intimidito nell'offrire i propri servizi in altri ambiti. Per esempio, nel contesto di un'azienda privata, le attività di *Information Literacy* e di Apprendimento permanente sono essenziali per l'intera impresa, non soltanto per i bibliotecari o altri professionisti dell'informazione. I bibliotecari dovrebbero dunque svolgere un ruolo di consulenza per aiutare gli altri dipartimenti e unità all'interno dell'impresa a sviluppare propri progetti di *Information Literacy*. Lo stesso si dica per gli enti pubblici di tutti i livelli e tipi.

Grande o piccola che sia, ogni biblioteca ha un ruolo chiave nell'*Information Literacy*.

Indipendentemente dalla sua dimensione o dalle sue risorse, la biblioteca ha un ruolo importante in qualsiasi progetto istituzionale di *Information Literacy*. Può anzi essere il motore di processi di *Information Literacy*. Bibliotecari e altri specialisti dell'informazione dovrebbero promuovere progetti e attività di *Information Literacy* perché biblioteche o centri di documentazione in ogni caso possono essere:

- insiemi di risorse informative, deposito di conoscenze
- collezioni di documenti in molteplici formati

- centri con bibliotecari professionisti
- spazi con aree attrezzate per l'apprendimento
- luoghi per l'interazione tra gruppi e individui in formazione
- spazi per la condivisione delle conoscenze con professionisti dell'informazione e esperti di reference
- centri con accesso a computer per l'elaborazione e a comunicazione delle conoscenze
- punti d'accesso a internet, un mondo di informazioni

Progetti di IL e nuovi curricula sono solo uno dei possibili risultati.

I progetti di *Information Literacy*/Apprendimento permanente e i nuovi curricula sono solo uno dei potenziali prodotti o risultati di queste iniziative. Ugualmente importanti sono altri aspetti dell'IL/Apprendimento permanente

- Principi
- Politiche
- Programmi
- Progetti pilota
- Modelli
- Seminari
- Guide, Istruzioni per l'uso
- Sessioni di brainstorming
- Tecniche, strumenti, metodi

In breve, c'è un insieme di prodotti potenziali e risultati che potranno derivare da ogni tentativo iniziale cui gli amministratori possono dare priorità e assegnare adeguate risorse per la realizzazione.

Bibliografia

- Bundy, A. (2002). Essential Connections: School and Public Libraries for Lifelong Learning. *Australian Library Journal*, Vol. 51, pp.47-70.
- Candy, P. (2002). *Lifelong Learning and Information Literacy*. Retrieved October 20, 2004 from web site: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>
- Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
- Ford, N. (2003, April). Towards a Model of Learning for Educational Informatics. *Journal of Documentation*, Vol. 60, pp.183-225.
- Hancock, V. E. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning*. Retrieved October 21, 2004 from Web site: <http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html>
- Hepworth, M. (2004, March). A Framework for Understanding User Requirements for an Information Service: Defining the Needs of Informal Careers. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, Vol. 55, pp. 695-708.
- Hiscock, J and Marriott, P. (2003, March). *A Happy Partnership Using an Information Portal to Integrate Information Literacy Skills into an Undergraduate Foundation Course*. *Australian Academic and Research Libraries*, Vol. 34, pp. 32-41.
- Kapitzke, C. (2003). *Information Literacy: A Positivist Epistemology and a Politics of Outformation*. *Educational Theory*, Vol. 53, No. 1 pp. 37-53.
- Langford, L. (2001, June). *Critical Literacy: A Building Block Towards the Information Literate School Community*. *Teacher Librarian*, Vol. 28, pp. 18-21.
- Mednick, M. (2002). *Information Literacy: The New Challenge*. California. 17 p.
- Nimon, M. (2002, March 24). *Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian*. *Australian Academic and Research Libraries*, Vol. 33, pp. 14-24.
- Pappas, M and Tepe, A. (2002). *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning*. United States of America, Colorado. (*Information Literacy Series*). 149 p.

Capitolo 3: Gli standard internazionali

Questa sezione include una scelta tra gli standard internazionali di *Information Literacy* per la comunità delle biblioteche IFLA. Gli standard costituiscono la parte principale di queste linee guida. Gli standard possono essere adottati così come sono, ma sarebbe preferibile, se possibile, adattarli alle necessità locali delle organizzazioni o dei singoli paesi.

Struttura degli standard

Tutti gli standard di riferimento dell'*Information Literacy* propongono tre idee di fondo per imparare a utilizzare in modo corretto ed efficace le informazioni ed essere così una persona capace di imparare in modo efficace (*effective learner*): l'accesso all'informazione, la sua valutazione e il suo utilizzo.

Questi tre concetti si ritrovano infatti sia nella maggior parte degli standard definiti dalle associazioni bibliotecarie, sia negli importanti contributi di AASL, ACRL, SCONUL e dell'Istituto Australiano e Neozelandese per l'*Information Literacy*, sono inoltre presenti nelle proposte di altri paesi come il Messico e in quelle di singoli formatori (Byerly Brodie, 1999; Kuhlthau, come citato in Stirling, 1999).

Gli standard di *Information Literacy* di IFLA sono basati su queste esperienze e questi contributi internazionali e sono descritti in modo completo nella bibliografia finale del documento. Gli standard IFLA sono raggruppati sotto i tre elementi di base dell'*Information Literacy*.

A. ACCESSO. L'utente accede alle informazioni in modo efficace ed efficiente.

1. Definizione e articolazione del bisogno informativo.

L'utente:

- Identifica e riconosce la necessità di trovare informazioni
- Decide di fare qualcosa per trovare informazioni
- Esprime e definisce il proprio bisogno informativo
- Inizia il processo di ricerca

2. Localizzazione delle informazioni.

L'utente:

- Individua e valuta le potenziali fonti di informazione
- Sviluppa le strategie di ricerca
- Accede alle fonti di informazione selezionate
- Seleziona e recupera le informazioni individuate

B. VALUTAZIONE. L'utente valuta le informazioni in modo critico e competente.

1. Valutazione delle informazioni.

L'utente:

- Le analizza, esamina e raccoglie
- Le trasforma in affermazioni generali e le interpreta
- Le seleziona e le sintetizza
- Ne valuta l'esattezza e la rilevanza

2. Organizzazione delle informazioni.

L'utente:

- Le ordina e categorizza
- Le suddivide e organizza
- Decide quali sono le informazioni più utili e più adeguate.

C. USO. L'utente applica/usa le informazioni in modo accurato e creativo.

1. Utilizzo delle informazioni.

L'utente:

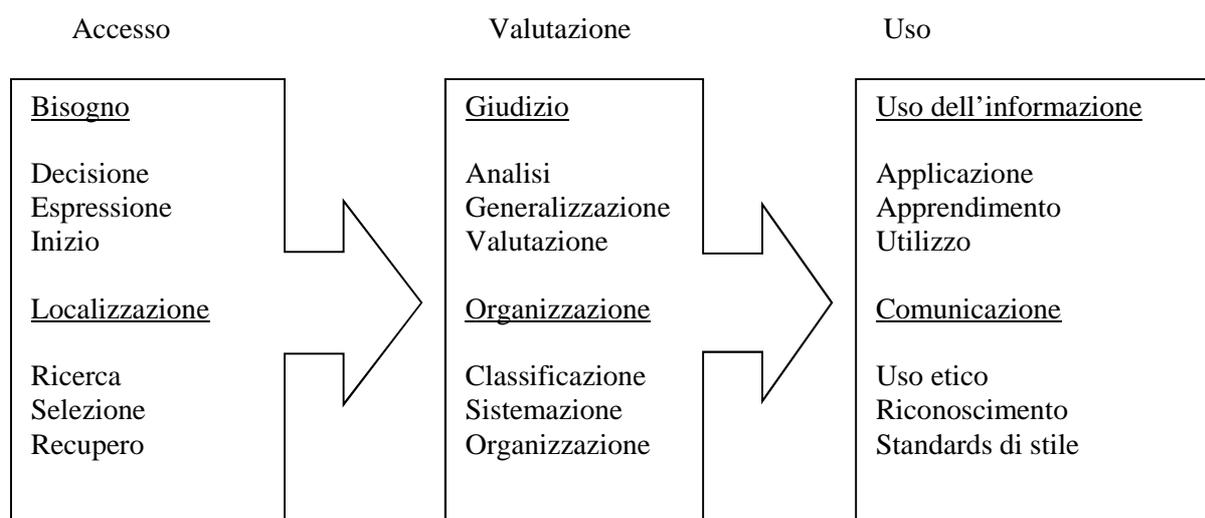
- Trova nuove forme per comunicare, presentare e usare le informazioni
- Si serve delle informazioni di cui è venuto in possesso
- Le apprende e le trasforma in conoscenza personale
- Presenta il prodotto finale

2. Comunicazione e uso etico dell'informazione.

L'utente:

- Comprende l'uso etico delle informazioni
- Rispetta l'uso legale
- Comunica quello che ha imparato riconoscendo il contributo altrui, nel rispetto del diritto d'autore e del copyright.
- Usa i più diffusi stili citazionali

Figura 3. Le competenze informative



Information Literacy.

In sintesi, si afferma che per *Information Literacy* si intendono le conoscenze e le abilità necessarie per identificare correttamente le informazioni necessarie per svolgere un compito specifico o risolvere un

problema, per effettuare una ricerca rapida ed efficace, per organizzare o riorganizzare, interpretare e analizzare le informazioni trovate e recuperate (anche quando vengono scaricate dalla rete), valutare la loro esattezza e affidabilità. Inoltre l'*Information Literacy* è anche la capacità di includere nel proprio prodotto finale il riferimento alle fonti utilizzate e di comunicare ad altri, se necessario, i propri risultati. Le informazioni dunque così raccolte, valutate, organizzate possono costituire le fondamenta per compiere attività e ottenere risultati.

Non dare per scontate abilità e scelte.

Avere un bisogno informativo non si traduce necessariamente nella volontà di trovare informazioni (Case, 2002; Ford, 2004; Wilson, 1999 e Hepworth, 2004). Walton (Comunicazione personale, novembre 2004) sostiene che spesso si pensa che le persone che trovano informazioni siano poi in grado di fare razionalmente le scelte migliori. Le ricerche dimostrano che ciò non è vero. Inoltre, con particolare riferimento agli studenti, dobbiamo riconoscere il ruolo esercitato sulle loro decisioni dalle letture consigliate per i corsi. Bisogna tenere conto anche degli altri percorsi che gli studenti seguono per localizzare informazioni, come ad esempio la condivisione e il continuo scambio di informazioni e di conoscenze. In effetti, l'approccio "costruttivista" (in particolare nella forma del lavoro di gruppo) sia virtuale sia in presenza, incoraggia questo tipo di scambi e dovrebbe essere riconosciuto in questi standard.

Infine, l'*Information Literacy* è considerata anche come "pensiero critico" o tecnica per "imparare ad imparare" e tradizionalmente è stata insegnata agli studenti da parte delle biblioteche scolastiche e dei centri di informazione, e sempre più viene insegnata agli adulti già inseriti nel mondo del lavoro, sia in contesti di istruzione formale, sia nell'ambito della formazione aziendale e della formazione permanente.

Bibliografia

- ACRL. (2004, febbraio). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Consultato il 26 luglio 2004 sul sito: <http://www.ala.org/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework Principles. Standards and Practice*. Consultato il 26 luglio 2004 sul sito: <http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Byerly, Greg e Brodie, Carolyn S. (1999). *Information Literacy Skills Models: Defining the Choices*. In *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Ed. Barbara K. Stripling, Englewood: Littleton: Libraries Unlimited, p. 54-82
- Cortes, J.; Gonzalez, D.; Lau, J.; et. al. *Normas sobre alfabetizacion informativa en educacion superior*. Juarez : Mexico : UACI, 2002.
- Dibble, Mark. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy. Information Literacy Standards*. Consultato il 26 luglio 2004 sul sito: <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html>
- Information Literacy Standards*. (2001). Consultato il 27 luglio 2004 sul sito: <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>
- Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. In Stripling, Barbara K. *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Normas sobre alfabetizacion informativa en educacion superior*. (2002). Consultato il 28 luglio 2004 sul sito: <http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm>
- SCONUL. (2001). *The Seven Pillars of Higher Education*. London: SCONUL.
- Walton, G. (novembre, 2004). *Comments on the Draft International Guidelines on Information Literacy Produced for IFLA*. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5 p.

Capitolo 4: L'impegno dell'istituzione

La completa riuscita di un programma di *Information Literacy* dipende dall'impegno assunto dall'istituzione. Purtroppo, tale responsabilità non è sempre avvertita come rilevante da parte dell'alta dirigenza. Per questo motivo i professionisti dell'informazione devono dedicare tempo per creare strategie finalizzate a presentare e promuovere i vantaggi dei programmi di *Information Literacy* presso i decisori istituzionali, al fine di ottenerne l'appoggio. I passi fondamentali per favorire l'adozione di un progetto di *Information Literacy*, scelti tra quelli raccomandati da ACRL (2004) e da Byerly e Brodie (1999), sono:

Azioni generali

- Adattamento o adozione degli standard e delle pratiche internazionali di *Information Literacy*
- Individuazione del programma di *Information Literacy* che meglio si adatta alla biblioteca e all'istituzione di appartenenza
- Adozione o progettazione di un programma basato su esperienze nazionali o internazionali
- Individuazione di ciò che è necessario per avviare il programma
- Comprensione della non linearità del processo di *Information Literacy* : si possono saltare dei passi o cambiare l'ordine
- Elaborazione di un piano strategico per rappresentare graficamente l'evoluzione di obiettivi e attività – Vedi il capitolo 5 per maggiori dettagli
- Inclusione nel processo di programmazione di tutte le componenti interessate: i bibliotecari, i docenti, gli amministratori e coloro che prenderanno le decisioni finali sul progetto.

Strategie per il cambiamento

La resistenza al cambiamento è sempre presente nella natura umana; i professionisti dell'informazione dovrebbero individuare gli ostacoli al cambiamento per poterli eliminare. Secondo Walton (comunicazione personale, novembre 2004) troppo spesso i nostri interventi come professionisti dell'informazione rivelano un'impostazione fondata sulle risorse informative anziché sul curriculum dello studente e su modalità di apprendimento centrato sullo studente. Inoltre, come professionisti dell'informazione, dobbiamo essere consapevoli del fatto che attività di *Information Literacy* (anche se non necessariamente chiamate così) per gli studenti sono già poste in atto da parte degli insegnanti (*tutor*).

Peterson (1978) fa ai bibliotecari le seguenti raccomandazioni:

- Modificare la didattica è più complicato che intervenire sulla struttura del curriculum o su procedure amministrative
- Quando un cambiamento richiede che i docenti abbandonino un'abitudine nel loro lavoro in aula, è probabile che il cambiamento non si verifichi
- Se è richiesta una nuova formazione professionale, il cambiamento è difficile, a meno che non siano forniti forti incentivi
- Gli sforzi per cambiare il curriculum tramite l'integrazione o la correlazione tra i contenuti troveranno resistenza e saranno particolarmente a rischio
- Il costo del cambiamento costituisce un fattore significativo nel determinare il successo dell'attività finalizzate a renderlo permanente
- Quando un cambiamento provoca pressione sul personale della scuola o richiede un investimento significativo nell'apprendimento di nuovi fatti e procedure, è probabile che non avrà luogo
- Nuovi comportamenti a livello minimale hanno maggiori possibilità di essere accettati
- I bibliotecari devono farsi carico di una gran parte del lavoro per fare in modo che le cose vadano avanti, fino a quando i docenti non vedranno i benefici della collaborazione
- I tentativi di collaborazione non dovrebbero essere considerati come difficili da compiere

- La collaborazione con la biblioteca deve essere percepita dai professori come essenziale per il loro successo
- I vantaggi del cambiamento devono essere visti chiaramente da tutti i partecipanti
- I professionisti dell'informazione devono essere forti sostenitori dei loro programmi

Condivisione della leadership

- Individuare, assegnare e condividere la leadership con il gruppo dei bibliotecari
- Chiedere l'inclusione della filosofia dell'*Information Literacy* nei documenti costitutivi dell'istituzione, come quelli che riguardano la missione, le linee strategiche e le politiche principali
- Convincere i quadri istituzionali a fornire l'appoggio finanziario adeguato per assumere bibliotecari, personale per la biblioteca, per la costruzione/adattamento delle infrastrutture, per la formazione del personale e per l'adeguamento delle procedure
- Riconoscere la collaborazione tra i partner, le autorità e le diverse parti coinvolte
- Comunicare e promuovere il riconoscimento del supporto ricevuto per i programmi di *Information Literacy*

Cultura organizzativa

- Analizzare le dinamiche politiche, del personale, di bilancio dell'istituzione e della comunità educativa di riferimento
- Individuare lo stile organizzativo del lavoro all'interno dell'istituzione
- Costituire gruppi di apprendimento
- Iniziare un programma accademico di collaborazione con docenti, altri bibliotecari, referenti per le tecnologie, amministratori, coloro che si occupano di programmare i curricula e tutti i soggetti impegnati in attività di supporto dell'apprendimento.

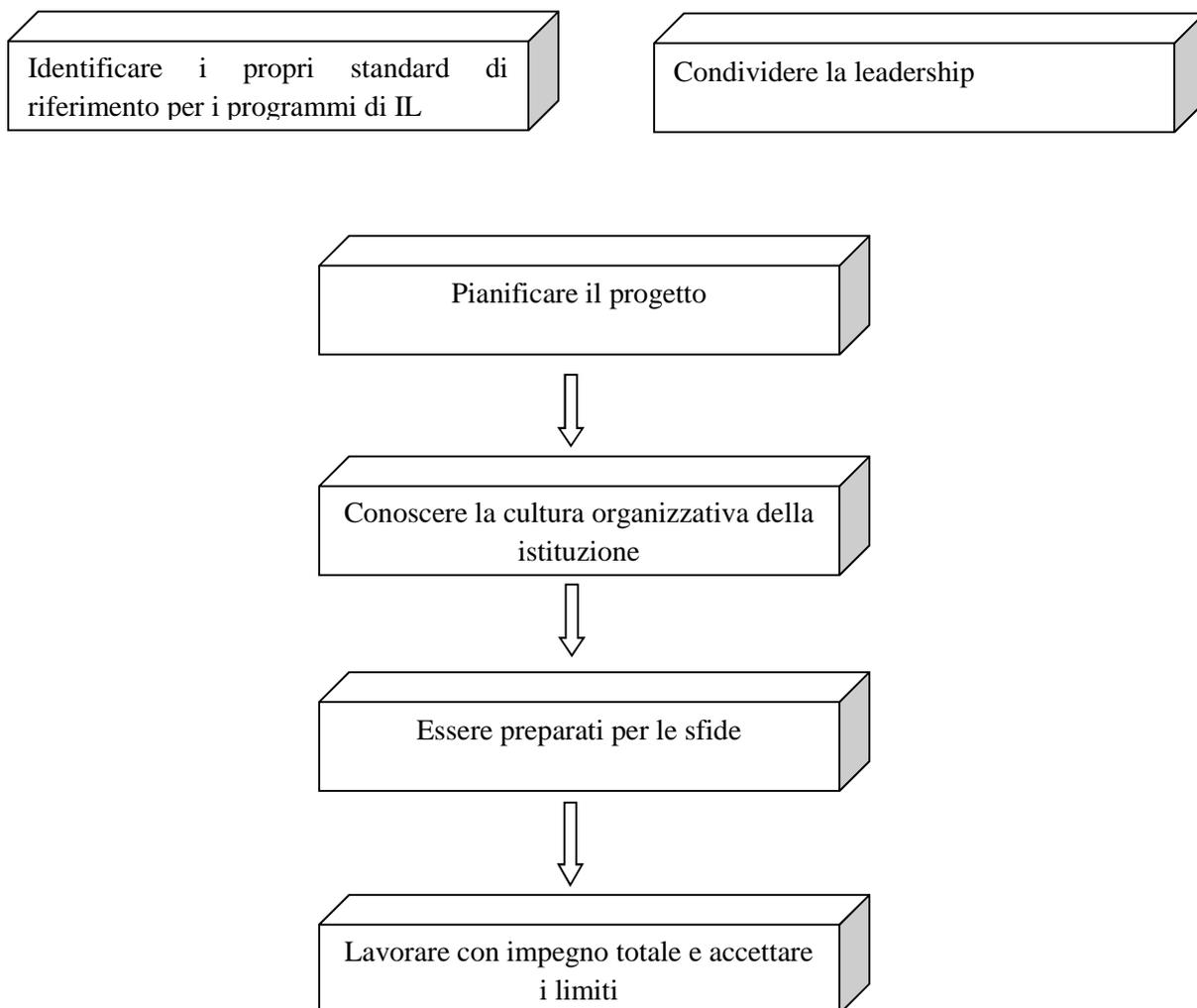
Sfide potenziali

- Preparazione ad affrontare ostacoli come mezzi limitati o risorse umane o economiche scarse o inesistenti
- Accettazione del rifiuto o della sottovalutazione di alcuni responsabili dei benefici dell'*Information Literacy*
- Consapevolezza e reazione conseguente di fronte alle reazioni positive, negative o alla mancanza di interesse da parte dei docenti/membri delle facoltà e dei dipartimenti
- Utilizzo della tecnologia per portare avanti le collaborazioni istituzionali per favorire l'apprendimento
- Ricerca dell'appoggio della comunità di apprendimento permanente di riferimento. Questo appoggio può venire dagli studenti, dai docenti e membri della facoltà/dipartimento, dagli amministratori, dai membri di altre istituzioni.

Assertività

- Assunzione della necessità che qualcosa deve essere fatto e consapevolezza che nulla sarà mai perfetto
- Definizione dell'obiettivo di inserire l'*Information Literacy* nei curricula
- Positività e persuasività sulle azioni da compiere
- Mantenimento della biblioteca al centro delle azioni di *Information Literacy*

Figura 4. Ottenere il coinvolgimento istituzionale



Bibliografia

- ACRL. (luglio, 2004). *Information Literacy in Action*. Consultato il 26 luglio 2004: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitination/infolitaction.htm>
- Byerly, G. e Brodie, C. (1999). *Information Literacy Skills Models: Defining the Choices*. In: Stripling, Barbara K., *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.
- Peterson, P. L. e Clark, C. M. (1978). Teachers reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*. Vol. 15. No. 4, pp. 555-565
- Walton, G. (novembre, 2004). *Comments on the Draft International Guidelines on Information Literacy Produced for IFLA*. (E-Mail). Stoke-on-Trent. England.

Capitolo 5: Piano d'azione

Per costruire un progetto di *Information Literacy* è necessario pianificarne le fasi in modo da definire con precisione quali risultati si vogliono raggiungere e come si possa ottenerli. La metodologia per effettuare una buona pianificazione strategica varia da persona a persona e da un'istituzione all'altra. E' necessario conoscere quali siano gli standard di pianificazione dell'istituzione cui si appartiene. E' altresì indispensabile elaborare un programma che sia adeguato al tipo di pianificazione che riteniamo opportuno. In altre parole, si può realizzare un progetto definendone solo alcuni punti semplici ed essenziali: gli obiettivi, lo scopo, le motivazioni, i requisiti e il budget. In altri casi potrebbe anche essere necessario studiare un percorso più canonico o più completo, come quello descritto nelle sezioni seguenti. Va ricordato che per realizzare qualsiasi progetto è fondamentale stabilire una programmazione adatta alle proprie esigenze.

Prima fase. Pianificazione

La pianificazione strategica è un eccellente strumento per comunicare alla propria comunità educativa e alle autorità istituzionali gli obiettivi del progetto di IL della biblioteca e per ottenere il necessario supporto. Le fasi della pianificazione possono essere mutate ed elaborate da qualsiasi manuale di gestione a seconda del tempo che si ha a disposizione per realizzare questa attività. Il metodo migliore per arrivare a una buona pianificazione strategica è coinvolgere lo staff della biblioteca e i rappresentanti della comunità degli utenti, come docenti, studenti e i dirigenti della scuola o dell'università. Teoricamente, il progetto dovrebbe essere costruito con il consenso e l'apporto di tutte le parti interessate. Gli elementi comuni inclusi in qualsiasi piano strategico sono:

Mission.

La statuizione della *mission* dovrebbe consistere in un paragrafo che enuncia gli obiettivi e le funzioni essenziali del piano di IL. Non è opportuno spiegare ora come si intendono raggiungere gli obiettivi. La *mission* normalmente:

- Include la definizione di *Information Literacy* adottata dall'istituzione
- Rispetta gli standard o le politiche che la biblioteca adotta per l'*Information Literacy*
- Fa riferimento alle *mission* sia della biblioteca sia a quella dell'istituzione di appartenenza
- Enfatisza il *cosa* piuttosto che il *come* e il *perché*
- Afferma la necessità della partecipazione dei differenti membri della comunità: bibliotecari, docenti, personale e amministrazione.

Vision.

La *vision* dovrebbe essere contenuta in una dichiarazione che definisce cosa si intende raggiungere e in che termini di tempo, cioè se si tratta di una pianificazione a corto, medio o lungo termine (1, 3, o 5 anni). La *vision* dovrebbe:

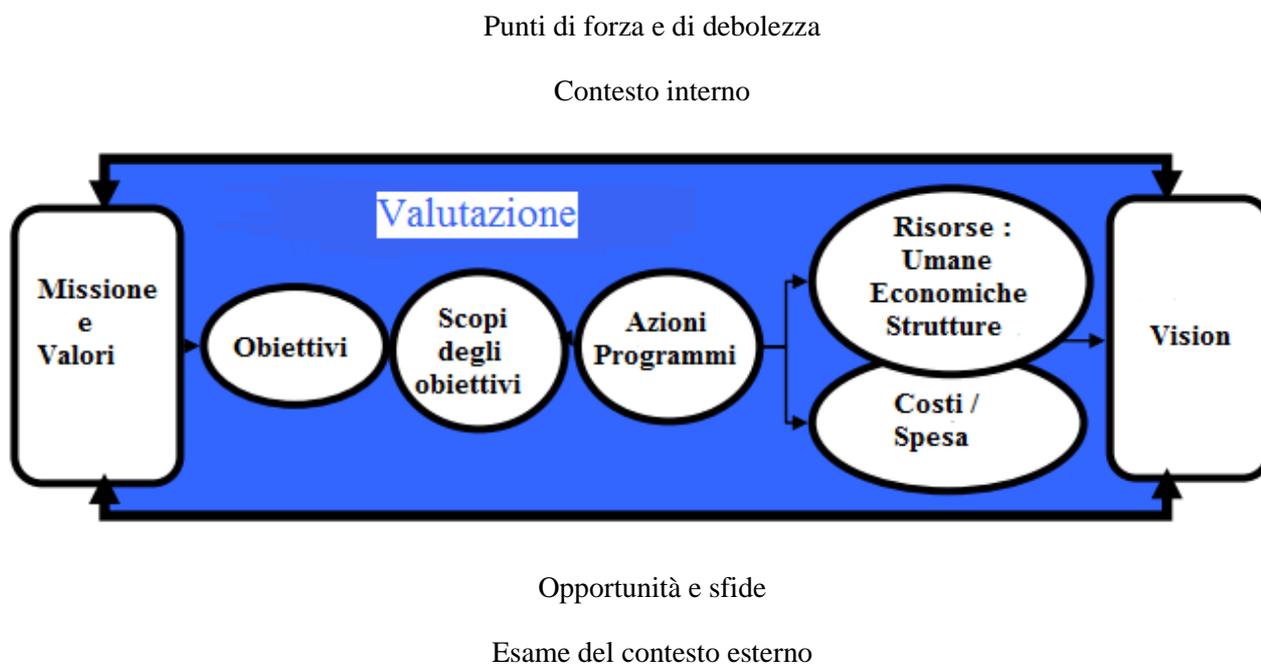
- Includere i risultati attesi a lungo termine del progetto di IL;
- Essere scritta in un linguaggio semplice e conciso;
- Enfaticizzare i risultati che si desidera ottenere piuttosto che le modalità e le motivazioni per cui si perseguono

Motivazioni

Il paragrafo dedicato alle motivazioni del progetto deve esprimere le ragioni, i bisogni e i benefici della realizzazione di un progetto di IL. La lunghezza di questa sezione deve essere almeno di una pagina. E' infatti una sezione fondamentale per ottenere l'approvazione e il supporto al progetto da parte di tutti gli interlocutori potenziali. Questa sezione include, normalmente:

- Gli obiettivi formativi dei destinatari del progetto di IL (ad esempio, quali competenze informative devono acquisire)
- L'uso qualitativo dell'informazione da parte dei destinatari potenziali e effettivi
- I vantaggi riconoscibili dell'introduzione dei processi di apprendimento sia per i singoli che per l'istituzione nel suo complesso
- Dati quantitativi che possano supportare tutti i punti dell'argomentazione

Figura 5. Piano strategico



Punti di forza e di debolezza.

In questa sezione si analizza brevemente la capacità della biblioteca di realizzare il programma. Si dovrebbe:

- Elencare tutte le caratteristiche positive della Biblioteca che assicurino il completamento del piano
- Analizzare le risorse umane, economiche e fisiche disponibili in Biblioteca;
- Includere, in una lista separata, le difficoltà⁴ che la biblioteca deve o può trovarsi ad affrontare nella realizzazione del piano
- Valutare le criticità in termini di risorse umane, economiche e fisiche che la Biblioteca deve considerare nella definizione della pianificazione
- Esprimersi in modo assertivo, riconoscendo che i problemi sono opportunità di crescita.

Analisi ambientale.

Analizzare i fattori interni ed esterni che contribuiscono o limitano il successo del piano di IL. L'analisi ambientale dovrebbe:

- Elencare i fattori istituzionali che possono facilitare/contrastare la realizzazione del progetto

⁴ nell'originale in inglese *challenge*

- Valutare i fattori esterni all'organizzazione di appartenenza che possono aumentare/ridurre le possibilità di successo del progetto di IL
- Esporre questa analisi in una prospettiva positiva.

Strategie

Pensare all'impostazione gestionale complessiva o ai principi che si useranno per condurre il progetto. Includere:

- Strategie di spesa che si useranno per finanziare il progetto
- Descrizione delle strategie per ottenere efficienza e efficacia da applicarsi per realizzare tutti i punti della pianificazione
- I principi che sono alla base della gestione della Biblioteca

Obiettivi e risultati

In questo paragrafo vanno descritti gli obiettivi finali del progetto. Essi possono essere classificati in modi diversi: si possono per esempio raggruppare per tipologia di destinatari (studenti, docenti e personale), per aree disciplinari o per tipologia di corso. Si può anche scegliere di suddividere gli obiettivi dell'azione per processi (sviluppo del personale, creazione dei corsi IL, di infrastrutture - adattare/creare un'aula elettronica). In questa sezione:

- Ciascun obiettivo potrebbe essere scomposto in obiettivi minori, a seconda del livello di dettaglio a cui ritenete opportuno arrivare
- Per ciascun obiettivo si dovrebbero dichiarare i risultati che si vogliono raggiungere
- Gli obiettivi dovrebbero essere specifici, facendo sempre riferimento ai risultati che dovrebbero essere raggiunti da tutti gli studenti, in una prospettiva fondata sui bisogni formativi dello studente.

Azioni

Si tratta di descrivere le azioni da svolgere per raggiungere ciascun obiettivo. In questa sezione:

- Dichiarare per ogni obiettivo tutte le azioni necessarie per raggiungerlo
- Definire in modo sintetico le attività da svolgere
- Scrivere le azioni nell'ordine in cui occorre che siano completate.

Risorse/Requisiti.

Per raggiungere gli obiettivi e gli scopi è necessario specificare il tipo di risorse che occorreranno per ciascuna delle azioni. In questa sezione è necessario:

- Preparare la lista delle attività, senza specificare alcun dettaglio
- Quantificare per ciascuna azione il numero e il tipo di risorse umane necessarie
- Descrivere le infrastrutture necessarie (un'aula, uffici, arredo, attrezzature, etc.)
- Definire le metodologie, gli interventi formativi e gli aspetti gestionali che occorrono per realizzare ogni attività.

Budget e previsioni di spesa

Stimare il costo di ciascuna delle risorse che occorrono per la realizzazione delle attività. In questa sezione è opportuno:

- Valutare i costi
- Essere flessibili nella valutazione dei costi
- Essere consapevoli che le singole cifre determineranno l'ammontare complessivo delle necessità finanziarie del progetto

- Essere consapevoli che le previsioni di budget determinano la possibilità di raggiungere gli obiettivi

Tempi

Creare una tabella in cui raggruppare le scadenze entro cui raggiungere ogni obiettivo. Questo sarà lo strumento per valutare l'avanzamento del progetto di IL. In questa sezione:

- Creare una matrice in cui siano indicati gli obiettivi generali del progetto, la loro suddivisione in sotto-obiettivi e le azioni specifiche necessarie per realizzare ciascuno di essi.
- Creare una tabella con colonne per le unità temporali (giorni, settimane, mesi, anni)
- Indicare per ciascuna attività la data di inizio e/o di fine prevista
- Utilizzare colori diversi per contrassegnare le date di inizio e di fine.

Bibliografia

ACRL. (2003). *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association Web site:

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>

ACRL. (2003). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries Approved*.

Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association Web site:

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>

Spaeth, C. and Walter, L. (1999). *Implement a Literacy Program*. Retrieved July 26, 2004, from the web site:

<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm>

WLMA and OSPI Essential Skills for Information Literacy. (2004) Retrieved July 26, 2004, from the Washington Library Media Association from the Web site :

<http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm>

Capitolo 6: Gestione dell'apprendimento e dell'insegnamento

La partecipazione dei bibliotecari alle attività di *Information Literacy* può avvenire in molti modi diversi. Il modo ideale passa attraverso l'integrazione dell'*Information Literacy Education* nei curricula: in questo modo infatti potrebbe essere presente in tutti i livelli dell'educazione formale, dalla scuola primaria all'Università. L'acquisizione delle competenze informative richiede che gli studenti, oltre a specifiche attività di apprendimento, abbiano sviluppato esperienze in tutte o quasi tutte le discipline. L'*Information Literacy* dovrebbe essere inserita nel contenuto, nella struttura e nella sequenza dei curricula. Infatti, l'*Information Literacy* non può essere il risultato di un singolo corso (Bundy, 2004), ma esige la collaborazione istituzionale tra tutti i soggetti interessati ai processi di apprendimento. I professionisti dell'informazione, per poter contribuire al progetto di *Information Literacy*, dovrebbero prendere in considerazione la possibilità di seguire corsi per l'insegnamento

Avvio del progetto.

Gli studenti hanno bisogno di sperimentare, comprendere e utilizzare le competenze di *Information Literacy* a tutti i livelli del loro percorso formativo. Tuttavia ciò non sempre si realizza, specialmente all'inizio dei progetti di IL. In alcune istituzioni potrebbe volerci un po' di tempo prima che l'IL possa essere parte integrante dell'offerta formativa. Di seguito presentiamo alcuni consigli su come iniziare e portare avanti un progetto di *Information Literacy*.

Linee guida generali.

Ci sono alcuni principi di gestione che possono essere applicati a qualsiasi attività IL, che includono:

- Chiara focalizzazione su di uno standard o più standard per ogni attività programmata
- Utilizzare uno standard alla volta nel caso non sia possibile utilizzarli congiuntamente
- Ottenere supporto da parte del corpo insegnante se c'è necessità di sapere come creare un corso
- Promuovere bene la vostra attività IL utilizzando qualsiasi mezzo a disposizione
- Lavorare in gruppo. Qualsiasi attività può essere svolta da più di un professionista dell'informazione
- Quando possibile, assegnare un responsabile per ogni attività IL della biblioteca
- Ricordare che l'IL non è dominio esclusivo della biblioteca. E' sempre necessario collaborare con diversi membri della vostra comunità
- In ogni tipo di attività non perdere di vista gli obiettivi IL da raggiungere

Complessità dei bisogni formativi.

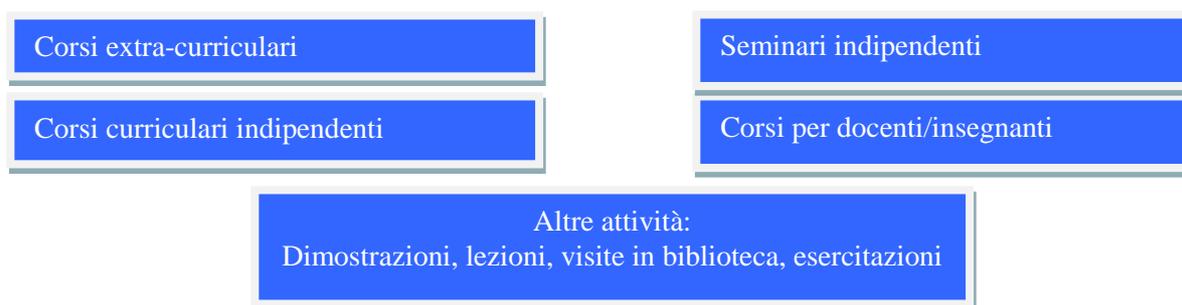
Nei progetti di *Information Literacy*, i facilitatori dovrebbero essere consapevoli che i bisogni formativi variano da individuo a individuo. Inizialmente, infatti, i destinatari del progetto di IL hanno non solo competenze diverse l'uno dall'altro, ma anche e soprattutto diverse motivazioni rispetto alla soddisfazione delle proprie necessità e all'estensione delle proprie capacità. Gli studenti, per esempio, possono apparire un gruppo omogeneo con bisogni, competenze e motivazioni simili, ma l'esperienza recente (in particolar modo quando prendiamo in considerazione corsi molto frequentati) contraddice questa impressione di insiemi di studenti o cittadini omogenei. In termini tecnici, si parla di "presage factors": i destinatari del progetto di IL provengono inevitabilmente da contesti socio culturali differenti, hanno caratteristiche personali e stili di apprendimento molto diversi tra loro. Autori come Biggs e Moore (1993) suggeriscono che tali elementi vengano necessariamente presi in considerazione (Walton, comunicazione personale, novembre, 2004).

Integrazione dell'IL nei corsi delle scuole/dell'Università.

In questo caso l'intervento di IL viene effettuato all'interno di un corso curricolare tenuto da docenti universitari o dagli insegnanti. E' un buon punto di partenza per le attività di IL e costituisce un'opportunità per convincere la comunità scolastica e accademica dell'utilità dell'introduzione dell'IL nei curricula. Ecco alcuni interventi che si possono compiere per favorire questo processo:

- Incontrare i responsabili di scuola o di dipartimento e renderli partecipi dei vantaggi dell'IL.
- Incontrare potenziali docenti/insegnanti di IL
- Distribuire ai potenziali interlocutori documenti che attestino i vantaggi della condivisione di un progetto di IL
- Offrire a docenti/insegnanti la possibilità di inserire un intervento di IL all'interno dei loro corsi
- Preparare, a titolo esemplificativo, un'esercitazione su qualche aspetto dell'IL che possa divenire il focus di una lezione
- Rendere la biblioteca il laboratorio dell'informazione
- Organizzare seminari per docenti universitari o insegnanti dove siano discussi i concetti di IL e l'importanza di proporli in aula

Figura 6. IL: Opzioni /possibilità



Corsi curriculari autonomi e dedicati unicamente all'IL

Si tratta di corsi di IL svolti da professionisti dell'informazione, che fanno parte dei curricula degli studenti. Ai professionisti dell'informazione è data la piena responsabilità per quanto riguarda l'intero processo di apprendimento delle competenze informative.

Se si ha la possibilità di pianificare un corso IL indipendente è bene:

- Pianificare il corso o i corsi in modo che si inseriscano nei programmi della scuola/ facoltà
- Basare il corso sulla pedagogia costruttivista – incentivare gli studenti a mettere in pratica l'IL
- Rendere il corso interessante e attrattivo per gli studenti sulla base dell'argomento affrontato.
- Proporre esercizi che si riferiscano a problemi normalmente incontrati dagli studenti nella loro normale attività di studio.
- Se possibile, lavorare in parallelo con il corso di un docente, in modo tale che gli esercizi si riferiscano agli stessi ambiti
- Regolare la durata del corso in base al tempo disponibile
- Offrire corsi non troppo lunghi- l'ideale è da 4 a 10 ore
- Dividere gli argomenti e, se necessario, esporli in più di una lezione

Corsi extra-curricolari.

Un corso extra-curricolare è più semplice da pianificare, in quanto è indipendente dai curricula della scuola/università. Tuttavia, l'obiettivo a lungo termine è avere corsi IL come parte dei programmi. I seguenti punti sono suggerimenti per corsi extra curriculari:

- Seguire il format e le procedure di qualsiasi corso scolastico
- Scegliere periodi nei quali gli studenti siano meno impegnati nella loro normale attività di studio
- Evitare l'inizio e a fine dell'anno accademico o del semestre quando gli studenti hanno meno tempo per partecipare a questo tipo di corsi

- Fornire dei riconoscimenti a chi prende parte al corso, come per esempio un certificato
- Fare in modo che la biblioteca abbia un proprio programma di certificazione relativo all'IL
- Adottare questa soluzione extracurricolare solo se necessario, perché di norma i progetti integrati nei curricula hanno più successo

Corsi brevi indipendenti.

Sono un modo per consolidare alcuni aspetti particolari dell'IL e per aggiornare eventualmente i membri della comunità di apprendimento. Poiché l'IL dovrebbe in prospettiva essere sempre integrata nel curriculum, i corsi brevi di questo tipo sono da considerarsi come ultima risorsa. Infatti, l'apprendimento effettivo ha luogo solo se è contestualizzato e integrato (questo è il cuore della teoria costruttivista, Walton, comunicazione personale, Novembre 2004). Se comunque pensate di proporli, è possibile anche integrarli in un corso completo. I seguenti passaggi possono essere applicati sia a corsi/moduli integrati sia a corsi brevi autonomi.

- Pianificare seminari di IL con l'obiettivo di potenziare alcuni skills in particolare
- I seminari devono avere un'impostazione e una finalità precise
- I seminari dovrebbero essere molto brevi e proposti quando gli studenti sono più liberi, per esempio nelle pause pranzo o di sera
- Pianificare tutto il periodo prevedendo diverse tipologie di seminari
- Le risorse per i seminari, se sono disponibili, possono essere condivise tra vari specialisti dell'informazione
- Rendere le sessioni animate
- Scegliere titoli accattivanti, ma concreti per i seminari, che ne spieghino il contenuto e gli obiettivi

Corsi per docenti/insegnanti.

Gli insegnanti sono gli attori chiave per il successo di qualsiasi programma di formazione IL. Docenti universitari, ricercatori e insegnanti hanno bisogno di apprendere nuove competenze informative, anche se a volte potrebbero non ammetterlo. Quindi, offrite loro un tipo di IL su misura, flessibile a seconda delle loro aspettative. Tenete a mente questi punti quando insegnate agli educatori:

- All'interno di ogni istituzione i docenti/insegnanti sono gli interlocutori più importanti per chi deve introdurre l'IL.
- È necessario creare uno o più corsi su misura in base alle loro necessità
- Ogni corso progettato apposta per il questo "pubblico" è un modo per guadagnare sostenitori dell'IL
- Progettare corsi esperienziali "hands-on" (concreti) nei quali siano introdotti elementi di IL che i partecipanti professori/insegnanti possano a loro volta utilizzare nelle loro lezioni
- Programmare il corso prima o dopo la fine del semestre/anno accademico
- Rendere il corso parte integrante dell'aggiornamento professionale dei docenti
- Promuovere il corso tra i membri della facoltà che sono frequentatori della biblioteca
- Programmare il corso a specifici orari e includere una pausa caffè
- All'interno delle vostre lezioni, progettare attività nelle quali i partecipanti possano dare un contributo attivo, che risponda in qualche modo alle loro esigenze specifiche di insegnamento
- Ricordare che i docenti hanno esigenze più sofisticate, quindi preparare con cura i contenuti e i materiali didattici dei corsi

Altre attività.

Possono comprendere dimostrazioni, lezioni, visite alla biblioteca ed esercitazioni. Un buon progetto di IL dovrebbe includere un'ampia scelta di iniziative di supporto all'apprendimento, che includono:

- Offerta, su richiesta, a docenti/insegnanti di sessioni di esercitazioni su aspetti dell' IL
- Creazione di una lista di possibili sessioni di insegnamento pronte per essere svolte
- Fornire ai partecipanti informazioni sugli obiettivi e sui risultati
- Preparare e distribuire materiale didattico per ogni tipo di attività
- Organizzare lezioni in aule o in altri luoghi anche se questi possono apparire anche diversi e meno adatti rispetto alla biblioteca
- Offrire un riconoscimento ai docenti che collaborano con la Biblioteca per i progetti di IL
- Nel caso di poco tempo a disposizione, programmare date precise in cui verranno svolti questo tipo di interventi

Bibliografia

- Adams, L. (2004). *Designing the Electronic Classroom*. Retrieved July 28, 2004, from the web site: <http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html>
- Assessment in Library and Information Literacy Instruction*. (2004). Retrieved July 26, 2004, from the University of Nevada, Reno, from the web site: <http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html>
- Biggs, J. and Moore, P. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Retrieved July 26, 2004, from the Australian and New Zealand Institute for *Information Literacy*, from the web site: <http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Cortes J. (2002). *Diseño y Equipamiento de Salones Electrónicos para Programas de DHI*. Retrieved July 28, 2004, from the web site: http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf
- Gratch-Lindauer, B. (2000). *Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources*. Retrieved July 26, 2004, from the web site: <http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>
- Information Literacy Instruction: a Selection of Tools for Instructors* (2004). Retrieved July 26, 2004, from the University of Montreal web site: http://mapageweb.umontreal.ca/deschatg/AAFD_index_en.html
- Information Literacy Program* (2003). Retrieved July 26, 2004, from the Weber State University web site: <http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm>
- Stripling, B. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Teaching Library Projects* (2004). Retrieved July 26, 2004, The Teaching Library web site <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html>

Capitolo 7: Crescita professionale

I bibliotecari possono investire il tempo a loro disposizione nel modo più efficiente svolgendo il compito di rendere autonomi gli studenti e i docenti nell'individuare, valutare e usare l'informazione. Naturalmente essi devono ripensare la propria attività e dedicarsi a formare le persone a ricercare e usare l'informazione, piuttosto che solo a localizzare e recuperare le fonti informative. In ogni caso, questo ruolo per i bibliotecari è una sfida: devono imparare a cercare occasioni di apprendimento o a potenziare le proprie capacità di facilitatori dell'apprendimento.

Requisiti per il ruolo di formatore (Goldfarb, E.K. in Stripling, 1999).

I nuovi metodi pedagogici adottati nelle scuole e nelle università richiedono ai bibliotecari di svolgere un ruolo attivo nei processi di apprendimento. Pertanto i bibliotecari dovrebbero:

- Assumere il nuovo ruolo di facilitatori dell'accesso alle conoscenze e all'istruzione
- Fornire le competenze essenziali per a) accedere all'informazione, b) selezionare le risorse informative, c) facilitare l'uso dell'informazione nei processi di apprendimento (Kuhlthau, in Stripling, 1999)
- Conoscere e insegnare le nuove tipologie di informazione (lineare e non lineare)
- Facilitare l'accesso alle fonti di informazione non tradizionali o in trasformazione, dal momento che i mezzi e le risorse informative sono in continua evoluzione.

Autoapprendimento (Goldfarb, E.K., in Stripling 1999).

La crescita professionale dei bibliotecari dipende dai processi e dalle azioni di auto-apprendimento. Essi devono:

- Sviluppare le proprie capacità di IL
- Migliorare le proprie capacità di facilitatori dell'apprendimento e comunicare le basi del pensiero critico e della ricerca
- Essere responsabili del proprio aggiornamento e della propria conoscenza delle tecnologie
- Ricevere costante formazione professionale, elemento fondamentale per acquisire nuove competenze e conoscenze
- Far parte di organizzazioni professionali, partecipare a conferenze e acquistare documentazione tecnica /letteratura professionale
- Riservare del tempo per collaborare con i colleghi, avere/dare supporto continuo e fornire/ricevere consiglio sulle attività previste nel proprio curriculum

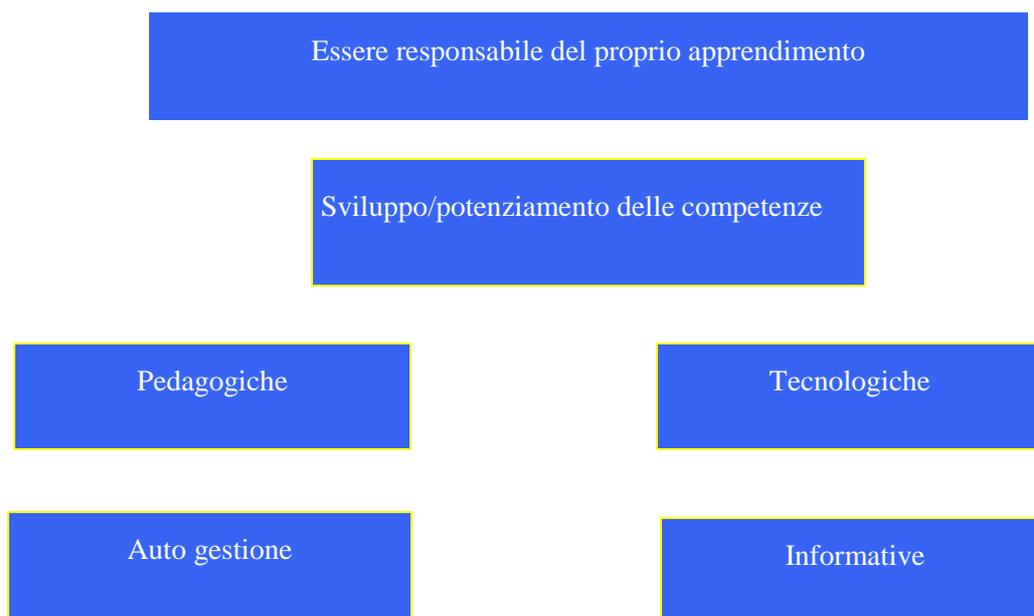
Formazione istituzionale.

La biblioteca deve fornire la formazione adeguata in base ai propri mezzi. Un progetto per migliorare o sviluppare le capacità di insegnamento può includere quanto segue:

- Formazione per l'intero gruppo di lavoro, compreso il personale amministrativo della Biblioteca
- Sessioni separate per la formazione di base, intermedia e avanzata
- Uno schema temporale definito per seminari e corsi che si svolgano per più di un anno
- Almeno quattro tipi di formazione: pedagogica, tecnologica, potenziamento delle capacità personali, IL.
- La componente pedagogica dovrebbe comprendere temi come la creazione di un corso, la progettazione didattica, valutazione e verifica, comunicazione in aula, conflitti e gestione del gruppo, oltre a competenze di base relative all'insegnamento

- Rispetto alle tecnologie, si dovrebbe pensare a corsi su software per ufficio, per la gestione del corso, software di progettazione web e gestione delle attrezzature
- Per quanto riguarda il potenziamento delle capacità personali, i temi potrebbero essere la gestione del tempo, la pianificazione, seminari motivazionali e la gestione in generale
- I bibliotecari devono diventare esperti conoscitori e utilizzatori degli strumenti e delle risorse informative disponibili in biblioteca così come in Internet, inclusi motori di ricerca, banche dati, pubblicazioni elettroniche, oltre ai contenuti informativi disponibili all'interno e all'esterno della biblioteca.

Figura 7. Sviluppo personale



Formazione a distanza e e-learning.

Quando si progettano corsi IL rivolti a più gruppi di persone, è più utile ricorrere alla formazione a distanza e all'e-learning. Si tratta di strumenti utili per risolvere il problema del numero limitato di bibliotecari o professionisti dell'informazione presenti in biblioteca. Chi si occupa di IL deve quindi conoscere le nuove modalità di formazione fondate sulle reti, in modo particolare Internet, per esempio le classi virtuali, oltre a quelle tradizionali. I bibliotecari che adottino questa modalità possono interagire con i loro studenti online. In questo modo gli studenti svolgono la propria ricerca e i propri compiti da casa, dall'ufficio, o da qualsiasi luogo in cui ci sia accesso a un computer e a una rete di telecomunicazioni, e il bibliotecario provvede alla formazione e al supporto agli utenti ovunque ci sia l'accesso a un computer.

Bibliografia

- Biggs, J.B. and Moore, P.J. (1993). *Process of Learning*. New York : Prentice Hall.
- Goldfarb, E.K. (1999). Learning in a technological Context. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton : Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C.C. Literacy and Learning for the Information Age. In B.K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton : Libraries Unlimited.
- Marton, F. and Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. IN F. Marton, et al (Eds), *The Experience of Learning*. Edinburgh : Scottish University Press.
- Oellers, B. and Monfasani, R. (2001), April). Capacitación del Personal y Formación de Usuarios. Retrieved July 26, 2004, from the Asociación de Bibliotecarios Garduados de la República de Argentina, Web site: <http://www.abgra.org.ar/>
- Saavedra Fernández, O. (2003, May). El bibliotecario del siglo XXI. ACIMED. 11 Retrieved July 26, 2004, from the Web site: http://bvs.sdl.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci10503.htm

Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull : University of Hull.

Capitolo 8: Teorie dell'apprendimento

Le attuali teorie dell'apprendimento sono basate sulla psicologia cognitiva e sulle ricerche nell'ambito dell'educazione costruttivista. La familiarità con queste teorie è essenziale se i bibliotecari vogliono sviluppare tecniche d'insegnamento efficaci al fine di sostenere l'apprendimento (McGregor, come citato da Stripling, 1999). Essi infatti non solo hanno bisogno di questa familiarità con gli elementi di base dell'*Information Literacy*, ma devono anche dimostrare competenze didattiche, ed inoltre devono aver consapevolezza dei diversi stili di apprendimento degli studenti.

Esistono molte teorie dell'apprendimento e ciascuna presenta molte varianti al suo interno. Non esiste una teoria dell'apprendimento giusta o sbagliata, così come non tutte le pratiche educative sono basate su di una specifica scuola di pensiero (Grassian, Kaplowitz, 2001).

I bibliotecari devono scegliere una teoria – con le sue varianti – che sia compatibile sia con il proprio stile d'insegnamento sia con i temi che devono affrontare nei loro corsi.

Va ricordato per esempio che secondo Squires (1994):

- Apprendere implica un cambiamento
- Questo cambiamento tende ad essere stabile
- L'apprendimento può comportare un cambiamento nel modo di pensare e nel modo di comportarsi, o in entrambi
- L'apprendimento avviene attraverso l'interazione tra diversi elementi dell'ambiente che ci circonda, quindi tra informazioni, fatti ed esperienze (tra i quali sono rilevanti non solo quelle legate all'attività di insegnamento e di formazione in corso)

Di seguito è presentata una sintesi delle principali teorie dell'apprendimento, dei modelli di apprendimento e dei fattori che influenzano l'apprendimento dei singoli individui, del modo di pensare e degli stili di apprendimento (McGregor apud Stripling, 1999). È necessario sottolineare che quelle elencate sono solo alcune tra le tante teorie esistenti.

Teoria comportamentale: per questa teoria la realtà è esterna e assoluta ed è possibile misurarla. Causa ed effetto possono essere determinati e standardizzati: un esempio di applicazione di questa teoria si ritrova nei test standardizzati. Alcuni concetti principali sono:

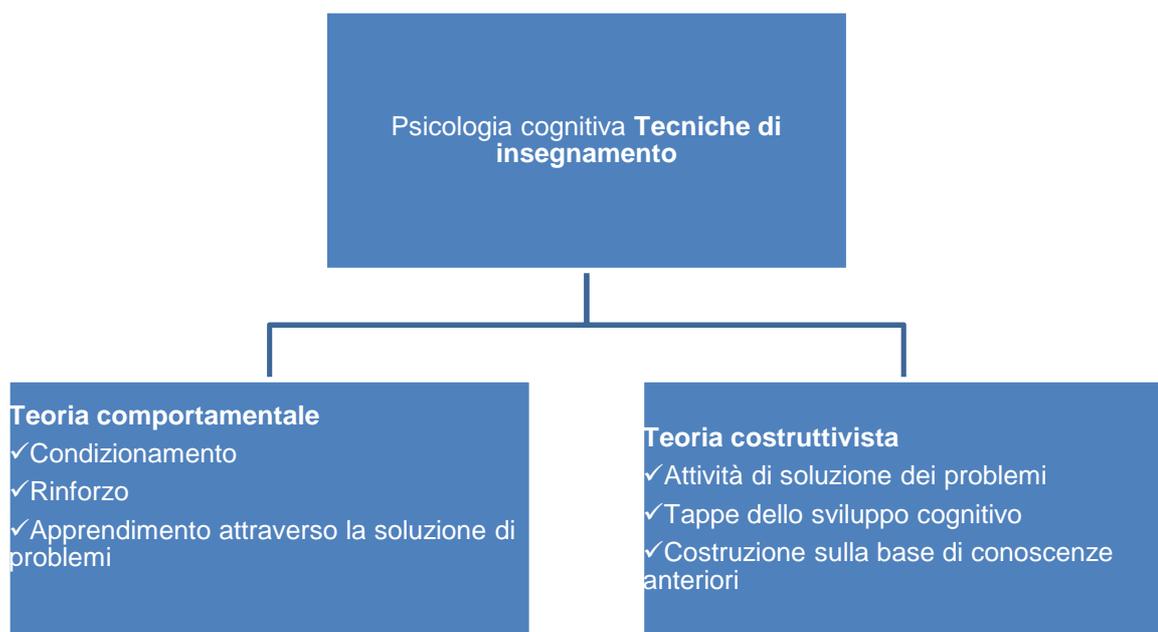
- **Condizionamento** (Pavlov, 2005) – L'apprendimento è interpretato in accordo con il comportamento osservabile. Quello che le persone fanno è più importante di quello che pensano.
- **Rinforzo** (Skinner, 1986) – Lo stimolo è fornito dopo che un atto si realizza, in modo da incentivare o scoraggiare la ripetizione del comportamento posto in essere
- **Apprendimento attraverso l'osservazione** (Bandura, 2004). L'apprendimento avviene attraverso l'osservazione e l'imitazione del comportamento altrui.

Teoria costruttivista: La realtà è costruita socialmente da individui, i quali determinano la propria realtà basandosi sulla loro conoscenza pregressa e sull'esperienza, entrambe uniche.

Questa teoria differisce dalla teoria comportamentale perché considera possibile esaminare ciò che non è osservabile e tentare di comprendere quello che succede nella mente quando si sta imparando. Il pensiero attuale sull'apprendimento è fortemente influenzato dalle teorie costruttiviste e dalle relative ricerche. Alcuni dei modelli educativi costruttivisti:

- **Attività di problem solving (Dewey 1967).** – L'apprendimento può essere raggiunto mediante il pensiero riflessivo finalizzato alla soluzione di problemi attraverso l'analisi di problemi simili a quelli che si affrontano nella vita reale, valutando anche le possibili soluzioni alternative. Per esempio: gli insegnanti accompagnano l'apprendimento e non forniscono soluzioni già pronte.
- **Tappe dello sviluppo cognitivo (Piaget, 2005)** – Lo sviluppo dell'apprendimento nei bambini si consolida sulle basi delle loro conoscenze pregresse, anche se incomplete. Piaget descrive le quattro fasi dello sviluppo che i bambini devono percorrere. Non possono passare da una fase all'altra se non vengono soddisfatti alcuni requisiti. La teoria si fonda sulla valorizzazione di quello che i bambini sanno già fare, piuttosto che ciò che non sanno ancora fare.
- **Costruire su conoscenze già acquisite (Bruner, 1962).** – Coloro che apprendono costruiscono sulla base del proprio apprendimento precedente per raggiungere livelli sempre più avanzati di comprensione. L'apprendimento è un processo attivo di scoperta e categorizzazione.

Figura 8: Teorie dell'apprendimento



Modelli di apprendimento (McGregor, 1999). Nei modelli di apprendimento costruttivista dell'educazione, la pedagogia dell'apprendimento e la psicologia cognitiva si basano su differenti modelli di apprendimento che non necessariamente si escludono a vicenda.

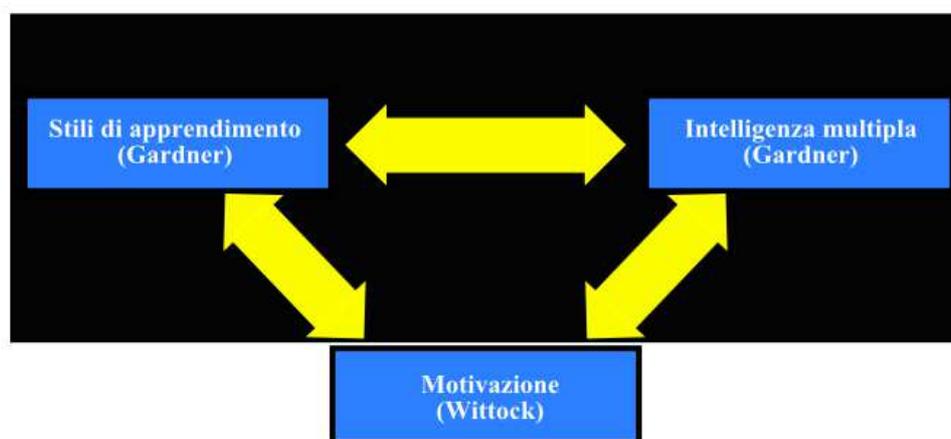
- **Apprendimento basato sulla ricerca (Bruner, 1962)** – Il docente presenta un problema (con risposte aperte, chiuse o attive) affinché gli studenti possano risolverlo e gli fornisce gli strumenti per farlo.
- **Apprendimento centrato sullo studente.** – Gli studenti sono visti come individui che hanno qualcosa da dire su ciò che stanno imparando. L'apprendimento è attivo e gli studenti sono incentivati ad auto-svilupparsi, assumendo in prima persona la responsabilità del proprio apprendimento.

- **Apprendimento cooperativo** (Slavin, 1995). – L’interazione tra gli studenti promuove e consente di raggiungere gli obiettivi dell’apprendimento in modo più efficiente rispetto all’apprendimento individuale.
- **Apprendimento basato sulle caratteristiche cerebrali.** – Questo stile di apprendimento è basato su cinque presupposti: 1) il cervello funziona organizzando ciò che vi entra e attribuendogli un significato; 2) il cervello funziona cercando modelli; 3) il cervello può fare più di una cosa alla volta e processa il tutto e le parti simultaneamente; 4) le emozioni hanno un ruolo importante sull’apprendimento; 5) ogni cervello è unico e diverso dagli altri
- **Apprendimento significativo.** – Gli studenti s’impegnano in compiti significativi che li mettono in gioco, e sono interessati a risolvere problemi del mondo reale. Costruiscono i loro significati quando sono interessati a ciò che imparano, quando possono regolare e controllare ciò che stanno imparando, quando loro stessi stabiliscono i propri obiettivi di apprendimento, e quando sono consapevoli e scelgono le proprie strategie di apprendimento e sono capaci di lavorare con gli altri studenti. Questo modello include diversi aspetti dei precedenti.

Fattori del processo di apprendimento (McGregor, 1999). – L’apprendimento è influenzato da diversi fattori, tra i quali diversi tipi di intelligenza, diversi stili di apprendimento e diversi tipi di motivazione.

- **Intelligenza multipla** (Gardner, 1983). – L’intelligenza è un concetto sfaccettato e gli studenti hanno varie forme simultanee di analizzare la propria realtà. Queste sono: linguistiche, logico-matematiche, spaziali, corporali-cinestetiche, musicali, interpersonali, intrapersonali e naturaliste.
- **Stili di apprendimento** (Gardner, 1983). – Uno stile di apprendimento è una preferenza generale, a prescindere dal fatto che l’intelligenza è una capacità di affrontare uno specifico contenuto. Alcuni autori enfatizzano le preferenze fisiche ed ambientali, gli stili cognitivi e il modo di lavorare. Esistono varie categorizzazioni per valutare i diversi tipi di personalità, le preferenze sensoriali (visiva, uditiva, cinestetica), le preferenze ambientali e gli stili di pensiero.
- **Motivazione** (Wittrock, 2004) – Il problema di avviare, mantenere, condurre un’attività influenza fortemente come le persone imparano. I programmi motivazionali sono basati sulla teoria comportamentale, per esempio: forniscono ricompense estrinseche per incoraggiare l’apprendimento. L’inconveniente è che gli studenti tendono a focalizzarsi sulla ricompensa a detrimento dell’attività in se stessa.

Figura 9 I fattori di apprendimento:



Pensiero e apprendimento (McGregor, 1999) – Il modo in cui le persone pensano e le tipologie dei loro pensieri sono elementi importanti nel processo di apprendimento.

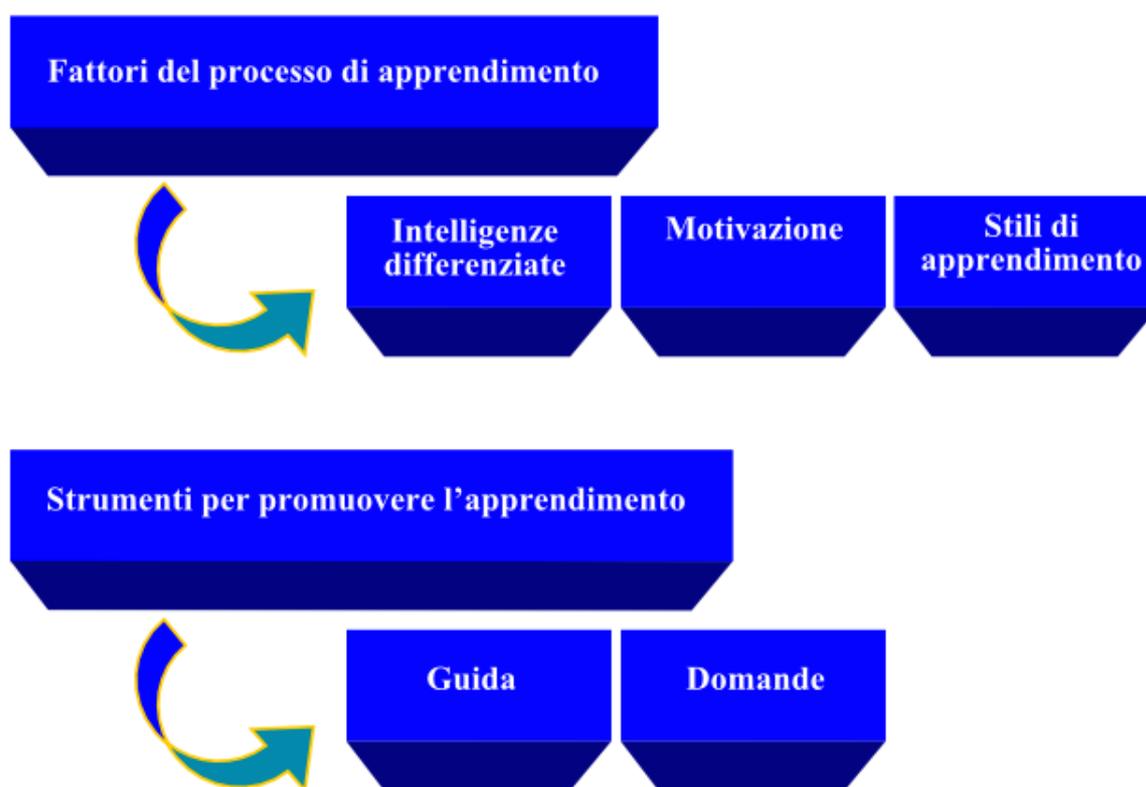
- ***La Tassonomia di Bloom*** (Bloom, 1956) - La tassonomia per classificare gli obiettivi di apprendimento nel dominio cognitivo mette in relazione le capacità di pensiero in un ordine gerarchico che suggerisce le qualità/capacità che i docenti devono promuovere. Queste capacità⁵, dalla più semplice alla più complessa, sono: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione. La conoscenza è qui considerata in un’accezione di significato più semplice, con una definizione diversa da quella comunemente usata in biblioteconomia.
- ***Pensiero critico*** (Ennis, 1985) – è “un pensiero riflessivo, razionale orientato a decidere cosa credere o cosa fare” (pag.54). Ci si riferisce quindi anche alla capacità di prendere decisioni e a quella di mettere a punto le capacità speculative.
- ***Pensiero creativo*** (Cave, 1996) – E’ la capacità di vedere le cose in maniera differente da quella ovvia o tradizionale. Il pensiero creativo ha due componenti: il pensiero divergente e quello convergente. Il primo corrisponde alla possibilità di pensare più di una cosa contemporaneamente e di elaborare idee; il secondo alla capacità di valutare logicamente, criticamente e scegliere da un insieme di idee quella migliore.
- ***Metacognizione*** (Blacke; Spence, 1990) La metacognizione è definita come pensiero sul pensiero: è un elemento importante tanto nel pensiero critico quanto in quello creativo. Chi è consapevole di che cosa e come sta pensando può migliorare il proprio modo di pensare. Un esempio di questo approccio consiste nel chiedere agli studenti che rileggano e analizzino i pensieri che registrano nei propri diari.
- ***Modelli mentali*** (Glynn, 1997). – I modelli mentali sono uno schema di base su come si costruiscono nuovi significati (secondo quanto sostengono nelle loro teorie Piaget e Vygotsky). Chi apprende percepisce i concetti grazie a rappresentazioni mentali che lo aiutano a comprendere. I modelli mentali esaltano l’importanza della conoscenza previa, poiché questa è memorizzata all’interno di modelli e la nuova conoscenza si costruisce su di essi.

Strumenti per promuovere l’apprendimento (McGregor 1999). Esistono diverse tecniche per incentivare l’apprendimento, tra le quali:

- ***Coaching***: Guidare (supportando, facilitando) uno o più studenti attraverso un compito da svolgere o durante lo sviluppo di un ragionamento qualsiasi è una tecnica utile per gli insegnanti. Si differenzia radicalmente da un approccio direttivo.
- ***Questioning***: Uno strumento utile per sondare le conoscenze già esistenti e per allargare il ragionamento. E’ utile per incentivare il pensiero divergente, critico e di un livello superiore.

⁵ Nell’originale inglese *skills*

Figura 10. Elementi dell'apprendimento



Bibliografia

Bandura, A. (1998) *Personality Theories*. Retrieved July 28, 2004, web site:

<http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>

Biggs, J. B., (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Blakey, E. and Spence, S. (1990, May-June). *Thinking for the Future*. *Emergency Librarian*, No. 18, pp. 11-14

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals*. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: Longman, Green and Co. 40

Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press.

Cave, C. (1996). *The Creativity Web*. Retrieved November 5, 1998, web site:

<http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/>

Dewey, J. (1967). *La Concepción democrática en educación*. Democracia y Educación. Ed. Losada.

Educational Technology and Information Literacy: Planning to Make a Difference in How we Teach and Learn (2004). Retrieved July 28, 2004, from the Colorado Department of Education web site:

http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm

Ennis, R. (1985). *Goals for a Critical Thinking Curriculum*. In A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Grassian, E and Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New York: Neal-Schuman.

Glynn, S. (1997, January). Drawing Mental Models. *Science Teacher*, Vol. 61, pp. 30-32.

Information Literacy: Learning How to Learn (2004). Retrieved July 28, 2004, from the The University of Rhode Island web site: http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html

Information Power: Building Partnerships for Learning: Learning and Teaching Principles of School Library Media Programs (2004). Retrieved July 28, 2004, from the American Association of School Librarians Web site: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm>

Learning Theories (2004). Retrieved July 28, 2004, from the web site: Emerging Technologies http://www.emtech.net/learning_theories.htm#Skinner1

McGregor, J. H. (1999). How do we learn. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited

Pavlov, I. P. (1999, May). *Condicionamiento Clásico*. Retrieved October 2004, from the web site: <http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm>

Piaget, J. (2005). *Psicología de la inteligencia*. Retrieved date, from the web site: <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm> 41

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

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Among Students: Theory, Research, and Implications for Active Learning*. Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University.

Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull: University of Hull.

Tarpy, R. M. (1999). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

Teacher Tips, Tools, and Tutorials: Information Literacy Skills Used in BCPS Research Lessons (2004). Retrieved July 28, 2004, from the Baltimore County Public Schools web site: <http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips/>

Wittrock, M. C. (1986). *Students' Thought Processes*. New York: Macmillan.

Capitolo 9: Monitoraggio⁶ dell'apprendimento

Il monitoraggio consiste in un'attenta verifica del processo di apprendimento. Richiede diverse fasi: raccolta, analisi e diffusione dei dati lungo tutto il processo di apprendimento dell'*Information Literacy* (ACRL, 1998).

Il monitoraggio differisce dalla valutazione nel senso che normalmente quest'ultima viene compiuta sul lavoro svolto dallo studente una volta che è stato completato. Il monitoraggio è un processo più completo, in quanto raccoglie elementi informativi sui risultati d'apprendimento dello studente sia durante il percorso di educazione alle competenze informative che a conclusione delle attività assegnate.

L'altra differenza importante tra questi due termini è che il monitoraggio "è realizzato assieme allo studente, mentre la valutazione viene effettuata sul suo lavoro. Il monitoraggio dovrebbe coinvolgere lo studente in una ricerca e in un prodotto volto a dimostrare quanto ha appreso" (AASL, 1998, p.67).

Gli aspetti seguenti segnalano i principali fattori che bisogna prendere in considerazione quando si sta controllando l'apprendimento dell'*Information Literacy*:

Perché svolgere azioni di monitoraggio?

Perché:

- Incrementa la crescita dello studente (aspetto formativo)
- Migliora la formazione (aspetto formativo)
- Riconosce il raggiungimento del risultato (aspetto complessivo)
- Modifica e migliora il programma d'apprendimento (aspetto complessivo)

Importanza del monitoraggio

- Il risultato ottenuto dagli studenti è strettamente collegato alle tecniche di monitoraggio (WIGGINS, 1998)
- Il monitoraggio è essenziale per determinare se gli studenti stanno effettivamente apprendendo (JONES; GARDNER and STRIPLING, 1999)
- consente di trovare modi migliori per valutare la capacità degli studenti di utilizzare le competenze curriculari (BARON, 1995)
- consente di sbloccare i successi degli studenti (BARON, 1995)
- L'apprendimento e il monitoraggio basato sulla *performance* possono essere implementati a tutti i livelli di istruzione e per tutte le discipline
- le prove utilizzate attualmente verificano a mala pena quello che gli studenti fanno
- consente di combinare apprendimento e monitoraggio all'interno di un'unica strategia
- Dovrebbe essere possibile condurre una misurazione costante e continuativa dei risultati degli studenti durante l'intero ciclo formativo (JONES; GARDNER and STRIPLING, 1999)
- Il monitoraggio di come si sviluppa l'*Information Literacy* dovrebbe essere integrato col il resto del curriculum in tutti i vari livelli di istruzione e in tutte le discipline

⁶ Nell'originale in inglese *Assessment*

Centralità dell'apprendimento autonomo

- Il monitoraggio dovrebbe essere basato sulla *performance* in modo che gli studenti siano preparati anche per la vita e non soltanto per la scuola
- Promuovendo tecniche di autovalutazione gli studenti imparano come valutare l'informazione per risolvere problemi, prendere decisioni e trasformarsi in persone capaci d'apprendere in autonomia
- E' necessario mettere in grado lo studente di creare un proprio insieme di strategie di verifica e di criteri per valutare il proprio lavoro (Donan y Stein, citati in Stripling, 1999)
- Il monitoraggio aiuta gli allievi nell'auto-riflessione
- Il monitoraggio dovrebbe essere finalizzato a migliorare il rendimento dell'allievo
- Un monitoraggio autentico implica misurare i risultati d'apprendimento dello studente sulla base di attività che siano rilevanti e utilizzabili nella vita reale (BARON, 1995)
- Progettare e usare il monitoraggio dell'apprendimento focalizzandosi sui bisogni dello studente

Un livello più avanzato di pensiero

La nuova prospettiva dell'*Information Literacy* riguarda la ricerca dell'informazione, la sua valutazione e il suo utilizzo e non più soltanto l'individuazione di fonti informative e il loro recupero

Lo sviluppo dell'*Information Literacy* dovrebbe enfatizzare i processi di pensiero complessi (applicazione, sintesi e valutazione dell'informazione) oltre che le capacità di pensiero più di base (memorizzazione e comprensione dell'informazione) (Donan e Stein, citati in Stripling, 1999)

- Occorre insegnare i processi informativi, per esempio il saper prendere decisioni e risolvere problemi, piuttosto che limitarsi alla conoscenza di dati e informazioni, in modo che gli studenti possano realmente imparare ad imparare
- Occorre rendere espliciti i processi informativi in tutte le tecniche di monitoraggio dell'apprendimento
- Le attività da svolgere e il monitoraggio devono mettere in collegamento le abilità necessaria nel processo di ricerca delle informazioni con la loro presentazione (JONES; GARDNER e STRIPLING, 1999)

Domande per un facilitatore di IL

- Che cosa sto cercando di accertare?
- Cos'hanno imparato gli studenti?
- Come si sentono gli studenti in relazione al proprio apprendimento?
- Gli studenti stanno davvero imparando?

Domande per il processo di monitoraggio (WIGGINS, 1998)

- Il monitoraggio misura davvero quello che dichiara di valutare?
- Il criterio di misurazione è chiaro, obbiettivo e collegato in maniera esplicita a degli standard?
- Il sistema di misurazione è affidabile e discrimina adeguatamente i diversi livelli qualitativi del lavoro?
- L'attività che si sta controllando rappresenta un impegno reale (in senso positivo)?
- La tecnica di monitoraggio offre un'occasione di apprendimento adeguata per gli studenti?
- L'attività sottoposta a monitoraggio riflette gli impegni richiesti nel mondo reale, il contesto e i limiti?

Esempio (STEC, 2004)

”Seleziona un criterio di monitoraggio principale e suddividilo nelle sue componenti minori. Quest’ultime non solo renderanno più esplicito il criterio di monitoraggio prescelto ma dovranno essere la base per la progettazione del corso. Di seguito un breve esempio:

- Cos’hanno imparato gli studenti?
- Gli studenti riescono a includere nei propri lavori di ricerca articoli adeguati?
- Gli studenti riescono a individuare indici delle pubblicazioni periodiche adeguati? A stampa?
- Possono utilizzare i PC per le ricerche online?
- Sono in grado di elaborare una strategia di ricerca utile?
- Conoscono parole sufficienti per svolgere delle ricerche basate su parola chiave?
- Capiscono cos’è un vocabolario controllato e sono in grado di utilizzarlo?
- Impiegano nelle loro strategie di ricerca in maniera efficace gli operatori booleani?
- Sanno selezionare per la loro ricerca articoli sottoposti a *peer reviewing*?

Tipologie di monitoraggio (STEC, 2004).

Le tre tipologie di monitoraggio sono:

Prescrittiva o diagnostica. Valuta le conoscenze e le capacità dei partecipanti prima della progettazione dell’attività di formazione. Può assumere la forma di prove standard o di test sviluppati dal formatore, verifiche o revisione di lavori precedentemente svolti dagli studenti.

Formativa. Fornisce un feed-back sull’apprendimento degli studenti mentre questo sta avvenendo e permette al formatore di modificare in itinere le strategie d’insegnamento adottate durante il corso. Ad esempio, sollecitare gli studenti a scrivere una pagina di testo suscitata da una lettura assegnata o a preparare una bibliografia commentata sui materiali di ricerca alcune settimane prima che il lavoro di ricerca sia concluso.

Riassuntiva. E’ una valutazione finale che adotta il criterio di monitoraggio prescelto al termine della formazione. Ad esempio, domande a risposte multiple, saggi svolti a seguito d’indicazioni precise, valutazione delle citazioni utilizzate nel lavoro di ricerca dello studente o revisione di un portfolio costruito durante la ricerca. Gli ultimi due esempi richiedono lo sviluppo di uno standard di performance. Il monitoraggio delle idee che lo studente sviluppa in relazione al proprio apprendimento può essere fatto attraverso un questionario o con dei focus-group. Queste tecniche non misurano l’apprendimento anche se spesso sono erroneamente utilizzate a questo scopo.

Figura 11. Monitoraggio



Tecniche di monitoraggio.

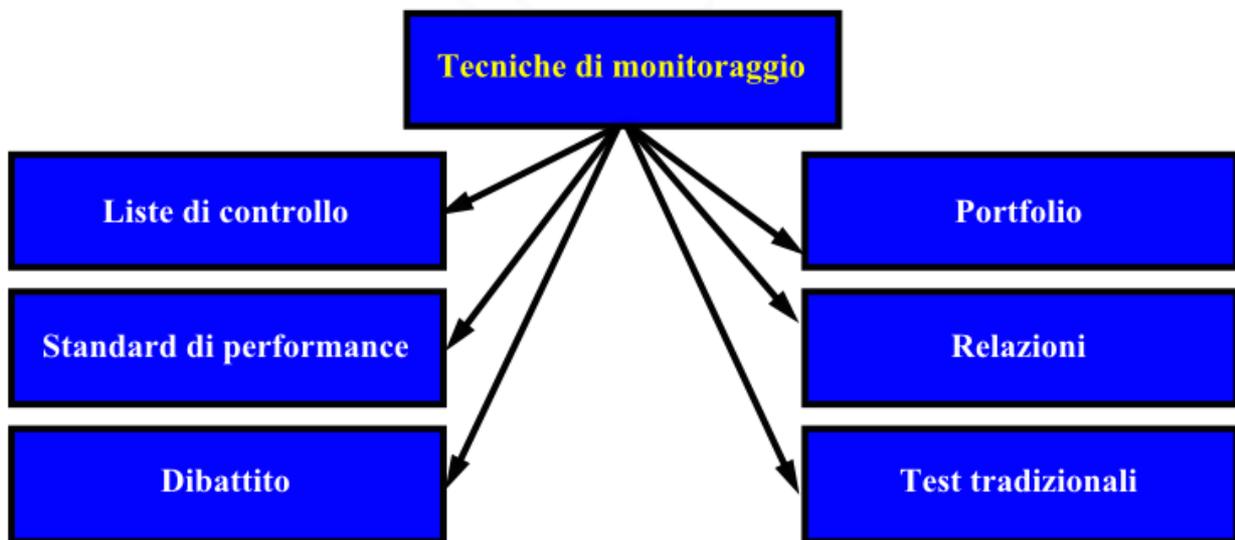
Esistono diversi metodi di monitoraggio utili per sostenere gli studenti durante il processo di apprendimento dell'*Information Literacy*. Di seguito le principali modalità raccomandate:

- **Liste di controllo.** Esistono liste per guidare gli studenti nello svolgimento dei compiti loro assegnati. Includono le diverse tappe, i livelli o gli elementi necessari per completare un compito assegnato. Dovrebbero contenere delle attività che sfruttino l'elemento della memoria visiva per aiutare lo studente nella sua crescita. Le liste di verifica dovrebbero essere proposte all'inizio dell'attività assegnata in modo da essere utilizzate durante tutto il progetto di apprendimento o proposte in modalità di auto-valutazione.
- **Standard di performance:** Questa è una forma di monitoraggio strutturato in maniera precisa che orienta gli studenti al raggiungimento di risultati positivi. Include normalmente una lista graduata di attributi/capacità che lo studente deve sviluppare durante le sue attività di apprendimento. L'indicazione dei livelli ritenuti positivi o insufficienti deve evitare un linguaggio giudicante. I termini devono descrivere il risultato atteso e che lo studente dovrà ottenere. Uno standard di performance può essere suddiviso in funzione delle varie tappe dell'apprendimento con un indicatore chiaro per ogni elemento che deve essere considerato per il raggiungimento della meta desiderata.
- **Dibattito.** Una tecnica basata sulla discussione con il singolo studente, con alcuni studenti o con l'intera classe per riflettere insieme sul processo di sviluppo dell'*Information Literacy*. Può essere sviluppata in diverse fasi dell'attività formativa così come al termine di questa. Utilizza domande formulate dal facilitatore, che vertono sul processo di apprendimento.
- **Portfolio.** Consiste nell'accumulare il lavoro svolto nel tempo dallo studente e integrato in un pacchetto finale di prodotti sul processo relativo all'IL. I portfolio sono tecniche di monitoraggio utili perché offrono agli studenti la possibilità di vedere come i prodotti del

loro apprendimento si compongono in un risultato/prodotto finale. Mostrano agli studenti quello che hanno imparato (standard di contenuto) e ciò che sono capaci di realizzare (standard di esecuzione) (JONES; GARDNER e STRIPLING, 1999). Rappresentano un'eccellente maniera di misurare l'efficienza nel raggiungimento dei risultati d'apprendimento attesi e di valutare l'efficacia delle strategie d'apprendimento, così come la chiarezza nella presentazione delle conoscenze.

- Relazioni. Questi sono saggi molto utili purché non si convertano in esercitazioni di 'copia-e-incolla' o nella mera ripetizione delle informazioni recuperate nella documentazione cartacea o elettronica, senza una sintesi o una valutazione selettiva di quanto recuperato. La pura riproduzione di testi già esistenti annulla le finalità stesse dell'insegnamento (JONES; GARDNER e STRIPLING, 1999).
- Test tradizionali. Anche le liste di domande aperte o con opzioni strutturate sono utili, a patto che siano focalizzate sui contenuti dell'apprendimento. I test possono essere utilizzati quando il tempo è poco o quando la valutazione è specificamente focalizzata su un aspetto particolare dell'apprendimento.
- Altri approcci. Una valutazione integrale enfatizza la necessità di combinare i risultati d'apprendimento attesi a seguito degli interventi dei docenti e il monitoraggio all'interno di un insieme unico e omogeneo. (BLIGH, 2000). Un metodo simile è proposto da Biggs (1999) il cui modello *Structure of observed learning outcomes* (SOLO) fornisce una struttura per accertare la capacità di pensare.

Figura 12. Tecniche di monitoraggio



Bibliografia

- American Association of School Librarians (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.
- Angelo, T. A., and Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron, M A., and Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.
- Bligh, Donald A. (2000). *What's the Use of Lectures?*. In Gibbs, *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.

- Donnahan, J. and Stein, B. B. (1999). *Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners*. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Goldfarb, E. K. (1999). *Learning in a Technological Context*. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Jones, A. J. and Gardner, C. (1999). *Student Learning: Linking Research and Practice*. In: Stripling, B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Kitzinger, J. (1995, July). *Introducing Focus Groups*. *British Medical Journal*, No. 3, pp.299-302
- Practical Assessment, Research, and Evaluation (2003). Retrieved October 20, 2004, from the web site: <http://pareonline.net/>
- S.A.I.L.S (2004). Retrieved May 25, 2004, from the web site: <http://sails.lms.kent.edu/index.php>
- Stec, E. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment (A flyer)*. The Hague: IFLA.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, J. *Creativity in Assessment of Library Instruction* (2000). *Reference Services Review*, No. 28, pp. 323-334.

10. Definizioni dei concetti fondamentali

I concetti inclusi in questo elenco sono definiti da un punto di vista operativo. In generale, possono avere più di una connotazione semantica che varia in base al processo e al contest in cui sono usati, aspetti che non sono specificati in questo glossario. Molti concetti sono basati su definizioni date da altri autori; in questi casi le fonti sono citate. L'obiettivo di questo glossario è di fornire un inquadramento concettuale allo studio dell'*Information Literacy*.

Accademico. Un docente universitario, altrimenti chiamato professore, *lecturer*, ecc. Figure analoghe nell'ambito delle scuole primaria e media sono chiamate insegnanti. Il termine connota genericamente un ambito educativo orientato all'insegnamento. Un professore, in senso tradizionale, ha l'incarico di offrire conoscenze all'interno di uno spazio formativo tenendo al centro le proprie capacità di offrire informazioni piuttosto che ciò che gli studenti possono fare in modo autonomo. *Sinonimi: professore, educatore, lecturer, docente, istruttore, accademico, insegnante.*

Teoria cognitiva. Un insieme di teorie e di ricerche scientifiche originariamente derivate dalla teoria di Jean Piaget, che si basano su "... l'elaborazione mentale dell'informazione: questa è acquisizione, organizzazione, codificazione, revisione, memorizzazione e recupero e, naturalmente, cancellazione dalla memoria (Schunk, 1997)." *Sinonimi: psicologia cognitiva, scienza cognitiva.*

Costruttivismo. Un processo di apprendimento centrato sullo studente; utilizza metodi per far sì che il soggetto costruisca la propria conoscenza, usando strategie di ricerca, studi di caso, lavori di gruppo (o lavori collaborativi), e sistemi di apprendimento significativi, oltre a vari altri approcci pedagogici. *Termini correlati: scienza cognitiva, apprendimento significativo.*

Sviluppo delle abilità informative (*Development of information skills DHI*): Un processo stimolato nelle istituzioni educative per far sì che gli studenti sviluppino la loro capacità di identificare, trovare, accedere, recuperare e usare l'informazione. *Sinonimi: educazione dell'utente, istruzione bibliografica, Information Literacy, formazione dell'utente.*

Facilitatore. Un termine utilizzato nel management per indicare un individuo che in modo democratico dà supporto ad un gruppo, così che i membri stessi del gruppo raggiungano i desiderati obiettivi formativi. In campo educativo, indica un docente che lavora come orientatore del processo formativo di un gruppo di persone o discenti, così che loro stessi possano costruire le proprie conoscenze. *Sinonimi: manager didattico, direttore didattico (simile all'allenatore di una squadra sportiva), amministratore didattico, guida didattica.*

Informazione. E' una percezione di un dato o di dati attraverso la stimolazione di uno dei sensi dell'uomo. Il altre parole, "un individuo acquisisce informazioni quando è conscio di certi dati che appartengono ad un evento" (Debons, 1988). Questo gruppo di dati rilevanti possono essere acquisiti da una persona quando questa li ottiene, elabora, organizza, trasferisce, promuove per trasformare se stessa e il suo ambiente. *Sinonimi: dati, conoscenza.*

Competenza informativa. Il termine "competenza" implica un gruppo di abilità tra le quali quella di identificare un bisogno informativo, come anche quelle di trovare, valutare, utilizzare e ricostruire le conoscenze contenute nelle risorse informative recuperate. *Sinonimi: abilità informative, capacità informative, Information Literacy.*

Information Literacy. Questo termine è comunemente impiegato nei paesi di lingua inglese per denominare le competenze informative che implicano la capacità di identificare quando esiste un bisogno informativo, la competenza e l'abilità di trovare, valutare e usare l'informazione in modo efficace. Nel mondo di lingua

spagnola, il significato di *Information Literacy* implica le abilità scolastiche di base del leggere e scrivere. Alfabetismo è il termine usato dai ministeri dell'educazione per indicare l'insegnamento di base della lettura e della scrittura, ma non necessariamente l'apprendimento della capacità di apprendere. Il termine preferibile in questo contesto, allora, dovrebbe essere "sviluppo delle competenze informative". *Sinonimi: abilità informativa, istruzione bibliografica, formazione degli utenti, competenze informative.*

Abilità informative. Il significato di questa espressione differisce da quello di "competenza informativa" nel senso che le "competenze" implicano un insieme di abilità, ma in molti casi le due espressioni possono essere considerate come sinonime. Il *Diccionario de la Real Academia Española* (2005) sottolinea che "competenza" è l'attitudine di fare qualcosa; mentre l'abilità è considerata come la capacità e la volontà di fare qualcosa. In altre parole, le abilità informative possono essere definite come la capacità di identificare un bisogno informativo e l'attitudine a soddisfarlo. *Sinonimi: competenze informative, capacità informativa.*

Discente (Learner). Questo termine sta diventando popolare per indicare il ruolo attivo di uno studente all'interno del processo di apprendimento. Può essere definito come un individuo che partecipa ad un processo educativo orientato all'apprendimento, all'interno del quale egli ha la responsabilità di costruire le proprie conoscenze in un ambiente flessibile con o senza il supporto di un facilitatore. *Sinonimi: discente attivo, studente.*

Apprendimento. "L'effetto del processo di apprendimento che è definito come un cambiamento duraturo del comportamento o delle capacità di un individuo, grazie ad attività pratiche o a altre forme di esperienza" (Shuell, 1986). *Sinonimi: educazione, insegnamento.*

Processo di apprendimento. Le fasi necessarie ad un discente per costruire la propria conoscenza; questo processo può svolgersi in spazi educative diversi, come un'aula, un laboratorio, una biblioteca o anche attraverso l'uso di Internet. *Sinonimi: educazione, istruzione, insegnamento.*

Professore. Un sinonimo di insegnante. La parola implica un'educazione orientata all'insegnamento. Nelle istituzioni educative inglesi, indica il livello più alto che può raggiungere un docente universitario, in altre parole il raggiungimento del pieno sviluppo delle capacità accademiche, non solo nell'insegnamento, ma, soprattutto, nella ricerca. In Messico questo termine è usato per i docenti universitari, indipendentemente dal fatto che insegnino soltanto e raramente svolgano attività di ricerca. *Sinonimi: accademico, insegnante, facilitatore.*

Abilità. Una capacità sviluppata di svolgere un compito relativo all'informazione. *Sinonimi: capacità, competenza, attitudine.*

Studente. Una persona impegnata in un processo educativo. Il significato implica una persona che partecipa ad un processo educativo orientato dall'insegnante, in altre parole, un ruolo passivo. *Sinonimi: studente, discente, discente attivo.*

Studente. Un termine comunemente usato nel campo dell'educazione per designare chi studia all'interno di un'istituzione educativa. Le teorie attuali pongono l'accento su una concezione più avanzata che va al di là dello studio, in questi contesti la parola proposta per indicare uno studente è "discente". *Sinonimi: studente, discente, scolaro.*

Apprendere. "Processo di acquisizione e cambiamento di conoscenza, abilità, strategie, credenze, attitudini e comportamenti" (Schunk, 1997). *Sinonimi: studio, apprendimento, pensiero.*

11. Bibliografia

- ACRL. (2003). *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association Web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>.
- ACRL. (2003). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries Approved*. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>.
- ACRL. (2003). *Information Literacy in Action*. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitinaction/infolitaction.htm>.
- ACRL. (2004). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Retrieved July 26, 2004, from web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>.
- Adams, L. (1994). *Designing the Electronic Classroom*. Retrieved July 28, 2004, from the web site: <http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html>.
- American Association of School Librarians (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.
- American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology. (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning*. Chicago: American Library Association.
- Angelo, T. A., and Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Assessment in Library and Information Literacy Instruction*. (2004). Retrieved July 26, 2004, from the University of Nevada, Reno, web site: University of Nevada, Reno. <http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html>.
- Bandura, A. (1998). *Personality Theories*. Retrieved July 28, 2004, from the New York web site: <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>.
- Baron, M A., and Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.
- Bawden, D. (2001, March). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, No. 57, 218-259.
- Behrens, S. (1994, March). *A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy*. *College and Research Libraries*, Vol. 55, pp. 309-322.
- Biggs, J. and Moore, P. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.
- Biggs, J. B., (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990, May-June). *Thinking for the Future*. *Emergency Librarian*, No. 18, pp. 11-14.
- Bligh, Donald A. (2000). What's the Use of Lectures? In Gibbs, *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals*. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: Longman, Green and Co.
- Bruce, C. and Candy, P. (Eds.) (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga, Wagga, Australia, Centre for Information Studies Charles Sturt University.
- Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. *Seven Faces of Information Literacy*. AULSIB Press, Adelaide Auslib Press.
- Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press.
- Bundy, A. (2002). *Essential Connections: School and Public Libraries for Lifelong Learning*. *Australian Library Journal*, Vol. 51, pp. 47-70.
- _____. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Retrieved July 26, 2004, from the Australian and New Zealand Institute for *Information Literacy*, web site: <http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>.

- Byerly, Greg and Brodie, Carolyn S. (1999). *Information Literacy Skills Models: Defining the Choices*. In *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice, ed. Barbara K. Stripling, Englewood: Littleton: Libraries Unlimited, p.54-82.
- Campbell, S. (2004). *Defining Information Literacy in the 21st century*. IFLA 70th Conference Retrieved September 21, 2004, web site: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf>.
- Candy, P. (2002). *Lifelong Learning and Information Literacy*. Retrieved October 20, 2004 from web site: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>.
- Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
- Cave, C. (1996). *The Creativity Web*. Retrieved November 5, 1998, from the web site: <http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/>>
- Chambers English Dictionary* (2003). City of publication: Publisher.
- Cortes J. (2002). *Diseño y Equipamiento de Salones Electrónicos para Programas de DHI*. Retrieved July 28, 2004, from the web site: http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf.
- Cortés, J.; González, D.; Lau, J.; Et al. *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Juárez: México: UACJ, 2002.
- Debons, A., Horne, E. and Cronenweth, S. (1988). *Information Science: an Integrated View*. Boston, G.K. Hall.
- Dewey, J. (1967). *La Concepción democrática en educación*. Democracia y Educación. Ed. Losada.
- Dibble, M. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Definitions of Information Literacy and Related Terms*. Retrieved July 27, 2004, from University of South Florida web site: <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/definitions.html>.
- Dibble, Mark. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Information Literacy Standards*. Retrieved July 26, 2004, from the University of South Florida, web site: <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html>
- Diccionario de la Real Academia Española*. (2005). Retrieved date, from the web site: <http://www.rae.es/>
- Donnahan, J. and Stein, B. B. (1999). Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.
- Doskatsch, I. (2003). Perceptions and Perplexities of the Faculty- Librarian Partnership: An Australian Perspective. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age*. Vol. 31 pp. 111-121.
- Educational Technology and Information Literacy: Planning to Make a Difference in How we Teach and Learn* (2004). Retrieved July 28, 2004, from the Colorado Department of Education web site: http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm.
- Ennis, R. (1985). Goals for a Critical Thinking Curriculum. In A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Estrategias y Modelos para Enseñar a Usar la Información: Guía para Docentes, Bibliotecarios y Archiveros*. (2000). Murcia, Spain: KR.
- Evers, F. T. (1998). *The Bases of Competence: The Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Flaspohler, M. R. (2003) *Information Literacy Program Assessment: One Small College Takes the Big Plunge*. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age*. Vol. 31, pp. 129-140.
- Ford, N. (2003, April). *Towards a Model of Learning for Educational Informatics*. *Journal of Documentation*, Vol. 60, pp.183-225.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glynn, S. (1997, January). *Drawing Mental Models*. *Science Teacher*, No. 61.
- Goldfarb, E. K. (1999). Learning in a Technological Context. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited. No. 8.
- Grassian, E and Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New York: Neal-Schuman.

- Gratch-Lindauer, B. (2000, August). *Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources*. Retrieved July 26, 2004, from the web site: <http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>.
- Hancock, V. E. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning*. Retrieved October 21, 2004 from web site <http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html>.
- Hepworth, M. (2004, March). A Framework for Understanding User Requirements for an Information Service: Defining the Needs of Informal Careers. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*. Vol. 55, pp. 695-708.
- Hiscock, J and Marriott, P. (2003, March). A Happy Partnership Using an Information Portal to Integrate Information Literacy Skills into an Undergraduate Foundation Course. *Australian Academic and Research Libraries*. Vol. 34, pp. 32-41.
- Horton, Jr. F. (2004, December). *Comments on International Guidelines on Information Literacy*. (E-Mail), Washington, DC. 4p.
- Humes, B. (2004, July). *Understanding Information Literacy*. Retrieved July 26, 2004, web site: <http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>.
- Information Literacy: Learning How to Learn* (2004). Retrieved July 28, 2004, University of Rhode Island, from the web site: http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html.
- Information Literacy Program* (2002, April). Retrieved July 26, 2004, from the Weber State University, web site: <http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm>
- Information Literacy: Definitions and Models* (2001). Retrieved September 21, 2004, from The Information Literacy Place, web site: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm> pp. 30-32.
- Information Literacy Standards*. (2001). Retrieved July 27, 2004, from the Council of Australian University Librarians, web site: <http://www.caul.edu.au/cauldoc/InfoLitStandards2001.doc>.
- Information Power: Building Partnerships for Learning: Learning and Teaching Principles of School Library Media Programs* (2006, March). Retrieved July 28, 2004, from the American Association of School Librarians, web site: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm>
- Jones, A. J. and Gardner, C. (1999). Student Learning: Linking Research and Practice. In: Stripling, B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.
- Kapitzke, C. (2003). *Information Literacy: A Positivist Epistemology and a Politics of Outformation*. *Educational Theory*, No.53, pp.37-53.
- Kitzinger, J. (1995) *Introducing Focus Groups*. *British Medical Journal*, No.3, pp. 299-302.
- Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. In Stripling, Barbara K., *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited. pp. 3-22.
- Langford, L. (2001, June). *Critical Literacy: A Building Block Towards the Information Literate School Community*. *Teacher Librarian*, No. 28, pp. 18-21.
- Learning Theories (2005). *Emerging Technologies*. Retrieved July 28, 2004, from the web site: http://www.emtech.net/learning_theories.htm#Skinner1.
- Marton, F. and Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. In Marton, F., (et al.) (Eds), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish University Press.
- McGregor, J. H. (1999). How do we Learn. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited
- Mednick, M. (2002). *Information Literacy: The New Challenge*. City of Publication: California.
- Nimon, M. (2002, March 24). Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian. *Australian Academic and Research Libraries*, No. 33, pp. 14-24.
- Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior (2002). Retrieved July 28, 2004, from the Tercer Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas, web site: <http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm>.
- Oellers, B. and Monfasani, R. (2001, April). Capacitación del Personal y Formación de Usuarios. Retrieved July 26, 2004, from the Asociación de Bibliotecarios Graduados de la República de Argentina, web site: <http://www.abgra.org.ar/>
- Owusu-Ansah, E. (2003). *Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It*. *The Journal of Academic Librarianship*, No. 29, pp.219-230.
- Pappas, M and Tepe, A. (2002). *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning*. City of Publication: U.S.A. Colorado.

- Pavlov, I. P. (1999, May). *Condicionamiento Clásico*. Retrieved October 2004, from the web site: <http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm>
- Peterson, P. L. and Clark, C. M. (1978). Teachers' Reports of Their Cognitive Processes During Teaching, *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 4, pp. 555-565.
- Piaget, J. (2005). *Psicología de la inteligencia*. Retrieved date, from the web site: <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm>.
- Practical Assessment, Research, and Evaluation* (2003). Retrieved October 20, 2004, from the web site: <http://pareonline.net/>
- Rader, H. (2002). *Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review*. (Bibliography). *Library Trends*, Vol.51, pp. 242-259.
- S.A.I.L.S (2004). Retrieved May 25, 2004, from the web site: <http://sails.lms.kent.edu/index.php>
- SCONUL. *The Seven Pillars of Higher Education*. London: SCONUL, 2001
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Shuell, T. J. (1986). *Cognitive Conceptions of Learning*. *Review of Educational Research*, Vol. 56, No. XXX, pp. 411-436.
- Siitonen, L. (2004, July). *Information Literacy: Gaps Between Concepts and Applications*. Retrieved July 26, 2004, from the IFLA web site: <http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm>
- Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y Conducta Humana*. Barcelona: Martínez Roca.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Among Students: Theory, Research, and Implications for Active Learning*. Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University.
- Spaeth, C. and Walter, L. (1999). *Implement a Literacy Program*. Retrieved July 26, 2004, from the web site: <http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm>
- Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull: University of Hull.
- Stec, E. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment (A flyer)*. The Hague: IFLA.
- Stripling, B. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Tarpy, R. M. (1999). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Teacher Tips, Tools, and Tutorials: Information Literacy Skills Used in BCPS Research Lessons* (2005, July). Retrieved July 28, 2004, from the Baltimore County Public School, web site: <http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips/>
- Teaching Library Projects* (2004). Retrieved July 26, 2004, from the: The Teaching Library, web site <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html>
- Von Herausgegeben E. S.(2003). *Medienkompetenz Information Literacy Wie Lehrt und Lernt Man Medienkompetenz. How to Learn and to Teach Information Literac*. Berlin: BibSpider.
- Walton, G. (November, 2004). *Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA*. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5p.
- Westbrook, L. (1993). Evaluation. *Learning to Teach: Workshops on Instruction*. Chicago: Association of College and Research Libraries, ALA.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, J. (2000) *Creativity in Assessment of Library Instruction*. *Reference Services Review*, No. 28, pp. 323-34.
- Wittrock, M. C. (1986). *Students' Thought Processes*. New York: Macmillan. pp. 297-314.
- WLMA and OSPI Essential Skills for Information Literacy*. Retrieved July 26, 2004, from the Washington Library Media Association web site: <http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm>