

Facultad de  
**Información y  
Comunicación**



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

## **Maestría en Información y Comunicación**

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

### **La alfabetización en información en contextos de educación inclusiva: un análisis desde los Liceos Mandela**

Autora: Victoria Sangiuliano Corujo

Directora de tesis: Dra. María Gladys Ceretta Soria

Montevideo

Diciembre, 2022



Facultad de  
**Información y  
Comunicación**



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

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

“La alfabetización en información en contextos de educación inclusiva: un análisis desde los Liceos Mandela”

Tesista: Victoria Sangiuliano Corujo

Maestría en Información y Comunicación

Fallo:

Tribunal:

Profesor/a:

---

Profesor/a:

---

Profesor/a:

---

## Agradecimientos

A Gladys Ceretta y Magela Cabrera por el compromiso que implicó asumir la responsabilidad de dirigirme en todos estos meses. Por el acompañamiento, el interés, la confianza, el respeto y respaldo en todo el proceso, por ser excelentes guías y consejeras.

A mis colegas María López y Fabián Hernández con los cuales transité todo el recorrido curricular y siempre han estado apoyando tanto en lo humano como lo académico.

A Marcelo Alborés por el acompañamiento teórico y motivacional.

A Eugenia Rodríguez por sostener desde lo emocional.

A Juan por estar presente todos estos años.

A familiares, amigos/as y compañeros/as de trabajo por las ausencias.

## Tabla de contenido

Lista de siglas y acrónimos .....	1
Lista de figuras .....	3
Resumen .....	4
Abstract .....	5
1. Introducción .....	6
2. Antecedentes .....	8
2.1 Experiencias sobre Alfabetización en información en contextos de inclusión.....	8
2.2 Personas en Situación de Discapacidad: normativa internacional y nacional .....	11
2.3 Red Mandela en Uruguay .....	15
3. Marco teórico .....	17
3.1 Contexto actual.....	17
3.1.1 Sociedad de la Información .....	17
3.1.2 Las Tecnologías de la Información y Comunicación y su uso con sentido.....	20
3.1.3 El acceso a la información como Derecho Humano.....	22
3.1.4 Infoxicación.....	25
3.1.5 Brecha digital .....	25
3.2 Alfabetización en información .....	28
3.2.1 Alfabetización en información: marco de referencia .....	28
3.2.1.1 Concepto.....	29
3.2.1.2 Competencia en información.....	32
3.2.1.3 Aprendizaje significativo a lo largo de toda la vida .....	35
3.2.2 Alfabetización en información como Derecho Humano e instrumento de inclusión social.	38
3.3 Personas en Situación de Discapacidad y educación inclusiva .....	40
3.3.1 Aproximación al concepto de Personas en Situación de Discapacidad.....	40
3.3.2 La educación inclusiva .....	47
4. Objetivos y preguntas de investigación.....	55
4.1 Objetivo general .....	55
4.2 Objetivos específicos.....	55
4.3 Preguntas de investigación .....	55
5. Metodología .....	56
5.1 Estrategia metodológica .....	56
6. Análisis y resultados.....	59
6.1 Sistematización de experiencias de Alfabetización en información en contextos de inclusión ..	59

6.1.1 Programa y contexto.....	59
6.1.2 Responsables/Financiación .....	62
6.1.3 País y año.....	63
6.1.4 Profesionales que participan.....	64
6.1.5 Objetivos y estrategias desarrolladas.....	65
6.1.6 Competencias implicadas .....	68
6.1.7 Situaciones de discapacidad atendidas .....	69
6.1.8 Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación .....	70
6.2 Posibilidades de desarrollo de Alfabetización en información en la Red de Liceos Mandela ...	71
6.2.1 Descripción general del dispositivo Mandela.....	72
6.2.2 Identificación de posibilidades de desarrollo de Alfabetización en información en la Red de Liceos Mandela .....	74
6.2.2.1 Alfabetización en información como instrumento de inclusión social.....	74
6.2.2.2 Promoción de derechos humanos a través de la Alfabetización en información.....	76
6.2.2.3 Aprendizaje a lo largo de toda la vida .....	77
6.2.2.4 Introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el contexto educativo inclusivo.....	78
6.2.2.5 Composición de equipos interdisciplinarios.....	79
6.2.2.6 Promoción de competencias en información en las familias implicadas .....	81
6.2.2.7 Competencias en información a desarrollar .....	82
6.2.2.8 Generación de recursos de información accesibles para personas en situación de discapacidad .....	83
7. Lineamientos para el desarrollo de Alfabetización en información en el marco del dispositivo Mandela.....	85
7.1 Competencias en información que pueden desarrollarse en estudiantes en situación de discapacidad .....	85
7.2 Conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo .....	85
7.3 Inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas que favorecen el acceso a la información.....	86
7.4 Desarrollo de recursos educativos abiertos accesibles a medida.....	86
7.5 Trabajo con las familias de estudiantes en situación de discapacidad para que puedan desarrollar competencias en información acorde a sus necesidades reales .....	87
7.6 Promoción de los Derechos Humanos a través de la Alfabetización en información .....	87
7.7 Documentación de las experiencias.....	87
7.8 Oportunidad de uso del aula ampliada como espacio propicio para el desarrollo de la Alfabetización en información .....	88
8. Conclusiones .....	89
9. Referencias bibliográficas .....	92
10. Anexo 1 .....	101

## Lista de siglas y acrónimos

ACRL	Association of College and Research Libraries
AFANIAS	Asociación de Familiares de Personas con Discapacidad Intelectual
ALA	American Library Association
ALADI	Asociación Latinoamericana de Integración
Alfin	Alfabetización en información
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ANII	Agencia Nacional de Investigación e Innovación
ASINDOWN	Asociación síndrome de Down
BIDYA	La Biblioteca Digital y Accesible
BIUR	Bibliotecas de la Universidad de la República
CCESPD	Comisión Honoraria para la Continuidad Educativa y Socio-Profesional para la Discapacidad
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CeR	Centro de Recursos para Estudiantes Sordos
CERESO	Centros de Recursos para alumnos ciegos y con baja visión
CFE	Consejo de Formación en Educación
CES	Consejo de Educación Secundaria
CIDDM	Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
CODICEN	Consejo Directivo Central
DDHH	Derechos Humanos
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
DGETP	Dirección General de Educación Técnico Profesional
DIE	Departamento Integral del Estudiante
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EDyTIC	Espacio de Educación y TIC
FIC	Facultad de Información
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FMI	Fondo Monetario Internacional
IFS	Instituto de Formación en Servicio
iiDi	Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo
LACNIC	Registro de Direcciones de Internet para América Latina y el Caribe
LSU	Lengua de Señas Uruguaya
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMC	Organización Mundial del Comercio
OMPI	Organización Mundial de la Propiedad Intelectual
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
POP	Profesor Orientador Pedagógico
PRONADIS	Programa Nacional de Discapacidad
PsD	Personas en Situación de Discapacidad
REAA	Recurso educativo abierto accesible
SI	Sociedad de la Información
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
Timbó	Trama Interinstitucional Multidisciplinaria de Bibliografía On-line
UdelaR	Universidad de la República
UNCU	Unión Nacional de Ciegos del Uruguay
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

## Lista de figuras

Figura 1: Gráfica Nro. 1 Contexto de aplicación .....	62
Figura 2: Gráfica Nro. 2 Distribución de experiencias por países .....	63
Figura 3: Cuadro Nro. 1 Profesionales que participan .....	64
Figura 4: Gráfica Nro. 3 Situaciones de discapacidad atendidas .....	70

## Resumen

La educación inclusiva exige que la enseñanza se adapte a la diversidad para asegurar que cada persona acceda al derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Al respecto, Uruguay incorporó en el año 2019 los Liceos Mandela, con el fin de transformar la enseñanza secundaria en centros educativos inclusivos, para responder y respetar las necesidades de su comunidad.

La presente investigación se dirige a analizar distintas iniciativas de Alfabetización en información en contextos de inclusión educativa y visualizar las posibilidades de su desarrollo en el marco de los Liceos Mandela, desde un enfoque integrado de derechos humanos. En esta oportunidad, se identifica como población objetivo a estudiantes en situación de discapacidad. Se empleó una metodología cualitativa, con el cometido de abordar la Alfabetización en información vinculada a la inclusión educativa a través del análisis documental de su estado del arte. Seguidamente, se sistematizaron distintas experiencias tanto a nivel nacional como internacional, para luego, profundizar en la documentación relacionada al dispositivo Mandela, a través del estudio de sus características. En este marco, se detectaron distintas posibilidades de desarrollo de Alfabetización en información en el dispositivo, lo que permitió generar lineamientos para el desarrollo de competencias en información en este contexto. Además, se analizó el rol que poseen las Tecnologías de la Información y Comunicación en el desarrollo de competencias en información en el ámbito de la educación inclusiva.

En conclusión, se constata la escasa cantidad de programas relacionados a la temática abordada. En cuanto a los contextos de aplicación, se identifican diversos grados educativos y se asocian con variedad de situaciones. Ello responde a la cantidad de disciplinas que participan en cada una de las iniciativas, que incluye al rol del profesional de la información. En relación con el uso de las tecnologías, se asume que estas favorecen al aprendizaje. A través de los lineamientos propuestos, se pretende que la investigación sea un insumo exploratorio y teórico para contribuir con la comunidad educativa en el desarrollo de competencias en información, en el entendido de que se necesita contar con una formación pertinente y continua.

Palabras clave: ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN; LICEOS MANDELA; EDUCACIÓN INCLUSIVA; DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN

## Abstract

Inclusive education requires that teaching be adapted to diversity to ensure that each person has access to the right to education throughout life. In this regard, Uruguay incorporated the Liceos Mandela in 2019, in order to transform secondary education into inclusive educational centers, to respond to and respect the needs of its community.

This research is aimed at analyzing different information literacy initiatives in contexts of educational inclusion and visualizing the possibilities of its development within the framework of the Liceos Mandela, from an integrated approach to human rights. On this occasion, students with disabilities are identified as the target population.

A qualitative methodology was used, with the task of addressing Information Literacy linked to educational inclusion through documentary analysis of its state of the art. Next, different experiences were systematized both nationally and internationally, to then deepen the documentation related to the Mandela device, through the study of its characteristics. Within this framework, different possibilities for the development of Information Literacy in the device were detected, which allowed the generation of guidelines for the development of information skills in this context. In addition, the role of Information and Communication Technologies in the development of information skills in the field of inclusive education was analyzed.

In conclusion, the low number of programs related to the topic addressed is verified. Regarding the contexts of application, various educational degrees are identified and are associated with a variety of situations. This responds to the number of disciplines that participate in each of the initiatives, which includes the role of the information professional. In relation to the use of technologies, it is assumed that they favor learning. Through the proposed guidelines, it is intended that the research be an exploratory and theoretical input to contribute to the educational community in the development of information skills, with the understanding that relevant and continuous training is needed.

**Keywords: INFORMATION LITERACY; LICEOS MANDELA; INCLUSIVE EDUCATION; DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN INFORMATION**

## 1. Introducción

El sistema educativo debe utilizar las estrategias pertinentes para asegurar la igualdad de acceso a la educación por parte de la ciudadanía como derecho fundamental. En la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (en adelante CDPD) se expresa la necesidad de compromiso por parte de los Estados en adoptar los instrumentos que aseguren ese derecho fomentando al máximo el desarrollo académico y social de los y las estudiantes, para que impulsen todo su potencial y promuevan su participación en la sociedad. Desde un enfoque inclusivo, la educación debe atender las barreras de aprendizaje y de participación que se le presentan al estudiantado, no centrarse exclusivamente en las características personales, sino en aquellas que surgen por la propia estructura u organización de los centros de estudios. Se deben prestar apoyos, en el entendido de realizar las modificaciones que aseguren el aprendizaje significativo y la participación plena de estudiantes en situación de discapacidad (Cunha, Montes, Rossi, Yambei y Couto, 2022, pp. 34-35).

En este marco, la presente investigación tiene por objetivo identificar experiencias de Alfabetización en información (en adelante Alfin) en contextos de inclusión educativa y visualizar las posibilidades de su desarrollo en el marco de los Liceos Mandela, desde un enfoque integrado de derechos humanos con el interés de favorecer al acceso a la información y a la educación para reducir las desigualdades existentes en favor de la justicia social.

El trabajo se encuentra estructurado en diez capítulos, cada uno de ellos pertenece a una etapa definida en la investigación. El primer capítulo, corresponde a la presente *Introducción*, con la intención de dar a conocer la estructura organizativa del documento desarrollado.

El segundo capítulo, responde a los *Antecedentes* seleccionados para comprender el progreso de la temática, donde se exponen tres puntos vinculantes, en primer lugar, tres experiencias en Alfin en contextos de inclusión, en un segundo momento, la normativa internacional y nacional sobre Personas en Situación de Discapacidad (en adelante PsD) y, para terminar, una presentación sobre el dispositivo Mandela en Uruguay.

A continuación, se plantea el *Marco teórico* (capítulo tres), el cual se dirige a conocer el estado del arte asociado a la Alfin en espacios de educación inclusiva. Como primer punto, se analiza el contexto actual a través del concepto de Sociedad de la Información, para luego desarrollar el uso de las nuevas tecnologías, el acceso a la información como derecho humano, la infoxicación y la brecha digital. En un segundo momento, se exponen aspectos teóricos vinculados a la Alfin, como ser su concepto, el de competencia en información y el aprendizaje significativo a lo largo de toda la vida. Además, la justificación de la Alfin como derecho

humano e instrumento de inclusión social. En una tercera instancia, se analiza la evolución conceptual del término PsD desde su visión histórica hasta la actualidad, para culminar con la concepción y las características de la educación inclusiva.

En el cuarto capítulo, se plantea el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación y su justificación.

En cuanto a la metodología empleada (quinto capítulo) se destaca que es cualitativa, con un diseño exploratorio en función de los objetivos definidos y de la incipiente investigación sobre el tema. Se presenta la estrategia a seguir en cada etapa de la metodología.

Para llevar adelante el análisis, se realiza una sistematización y un estudio de experiencias en Alfin en contextos de inclusión a nivel nacional e internacional (capítulo sexto). Este abordaje brinda la posibilidad de conocer el trabajo en territorio sobre la temática. En forma complementaria, en una segunda instancia, se recopila la documentación emanada en el marco del dispositivo Mandela y a partir de su análisis se identifican las posibilidades de llevar adelante la formación en competencias en información en dicho dispositivo.

En un séptimo capítulo, se presentan ocho lineamientos para el desarrollo de Alfin en el marco del dispositivo Mandela como resultado del análisis del *Marco teórico*, las experiencias seleccionadas y la documentación relevada.

En el capítulo de *Conclusiones* (capítulo ocho) se expone una síntesis que, siguiendo los objetivos presentados, busca poner en diálogo el *Marco teórico*, el análisis de experiencias y la documentación seleccionada. Se menciona que las conclusiones no pretenden dar un cierre definitivo a la temática abordada, sino que interesa que a partir de allí surjan nuevas propuestas académicas para contribuir a la inclusión social desde la Alfin.

Para finalizar, se destacan el capítulo de *Referencias bibliográficas* vinculado a los documentos citados durante todo el documento y el *Anexo I* donde se presenta el cuadro comparativo de experiencias.

## 2. Antecedentes

Por tratarse de un tópico escasamente abordado, se entiende necesario referir como antecedentes a tres temáticas, por un lado, las experiencias de Alfin en contextos de inclusión, en segundo lugar, a la normativa internacional y nacional sobre PsD y finalmente una presentación del dispositivo Mandela en Uruguay.

### 2.1 Experiencias sobre Alfabetización en información en contextos de inclusión

Los antecedentes vinculados a la temática comprenden un número limitado de experiencias. De todos modos, se pueden identificar iniciativas a nivel nacional y regional que contribuyen a la Alfin en contextos de educación inclusiva. Se presentan a continuación cronológicamente algunos ejemplos:

- Programa de alfabetización informacional como herramienta inclusiva para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales de la localidad séptima de Bosa en Bogotá, Colombia (2014)

Propuesta implementada por el Liceo Moderno Grinbehy en la localidad séptima Bosa, Bogotá, Colombia. Esta institución educativa del ámbito privado, crea y lleva adelante un programa de Alfin como herramienta inclusiva aplicada a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), con el cometido de desarrollar y potenciar sus habilidades y destrezas de información a través del uso de herramientas tecnológicas. El proyecto es liderado por Ingrid Bermúdez, Ingri Patacón y Camilo Corchuelo y financiado por el programa FRIDA, el cual este último brinda apoyo económico a iniciativas vinculadas a la consolidación de internet.

La propuesta fue impulsada en el 2014 y tiene como primer objetivo “Crear e implementar el programa de alfabetización informacional para niños y niñas con NEE” y el segundo objetivo “Estimular el desarrollo de habilidades y competencias informacionales en los participantes con NEE para incrementar su nivel de desempeño en los procesos de aprendizaje y manejo adecuado de herramientas tecnológicas e Internet” (Bermúdez, Patacón y Corchuelo, 2014, pp. 5-6). El programa persigue la formación en competencias para garantizar el acceso a una educación informacional inclusiva, adecuada y de calidad, destinada a una población vulnerable, con el fin de obtener un correcto desempeño en los procesos de aprendizaje. Estas competencias comprenden: reconocer fuentes de información, acceder, localizar, compartir y comunicar información en internet. El público objetivo corresponde a niños y niñas entre cinco y doce años con NEE de la localidad séptima Bosa, además, se

considera que en consecuencia serán beneficiarias sus familias y la comunidad en su conjunto. Como herramienta tecnológica principal para la formación de competencias en información, se define al dispositivo *tablet* gracias a su facilidad de manipulación y desarrollo visual (p. 4).

- Proyecto de Biblioteca Digital y Accesible (2016-2017) - Primera etapa

La Biblioteca Digital y Accesible (en adelante BIDYA) surge de la alianza entre la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay (en adelante UNCU) y la Universidad de la República (en adelante UdelaR) con el fin de impulsar y desarrollar la primera Biblioteca Digital Accesible de la región, en el contexto del *Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso*. Dicho tratado fue aprobado en el 2013, en el marco de un conjunto de acuerdos vinculados al derecho de autor administrados por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI).

El objetivo de la BIDYA es “ofrecer herramientas que favorezcan la reinserción, tránsito y permanencia en el sistema educativo formal, de la población con discapacidad visual o baja visión, garantizando la igualdad de oportunidades” entre estos y aquellas personas que no se encuentran en situación de discapacidad (UNCU, 2017, p. 1). Se crea un sistema de digitalización de materiales en formato accesibles dispuestos en línea alojados en un repositorio. Esta iniciativa busca favorecer el acceso a textos de estudio en formatos accesibles (braille, letra aumentada y audiolibros) destinados exclusivamente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual u otras dificultades para utilizar el texto impreso. El acceso es restringido, los encargados de llevar adelante el registro y asignación de usuarios y contraseñas es el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la UNCU. En una primera etapa la propuesta fue subvencionada por el programa FRIDA e integró profesionales de diversas disciplinas.

El proyecto se implementó mediante tres paquetes de trabajo. El primer punto, *Paquete de Trabajo Nro. 1: Digitalización y catalogación*, vinculado a la selección y acceso a los documentos utilizados en Educación Primaria, Secundaria disponibles en la Biblioteca Ceibal; el segundo, el *Paquete de Trabajo Nro. 2: Sistema* en el que se elige al *Repositorio Colibrí* para alojar a BIDYA; y el último, el *Paquete de Trabajo Nro. 3: Estrategias de adopción de la iniciativa*, enfocado en la Alfin y de relevancia para el análisis de la presente investigación. El mismo estuvo a cargo del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza de UdelaR en conjunto con el Grupo de Investigación *Alfainfo*, su contribución implicó el aporte de elementos que colaboran en el desarrollo de competencias en

información destinado a estudiantes en situación de discapacidad visual y el cuerpo docente. La intención fue la formación y capacitación de los y las jóvenes participantes nucleados en la UNCU, para ello, se crea un recurso educativo abierto accesible (REAA) en lenguaje *html* “*Guía de aplicación accesible del Modelo Pindó*” que busca promover la Alfin en la comunidad destinataria, basado en el modelo mencionado (UNCU, 2017, pp. 1-4).

- Proyecto de Biblioteca Digital y Accesible 2 (2017) - Segunda etapa

Debido al éxito e interés de la BIDYA se lleva adelante una segunda etapa denominada “*Biblioteca Digital y Accesible: Digitalización de bibliotecas en el marco del cumplimiento del Tratado de Marrakech*” (BIDYA 2), esta es financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (en adelante ANII), en la línea Innovación Inclusiva, con objeto de ampliar el impacto y los alcances de la BIDYA mediante la digitalización, disposición en formato accesible y publicación de material de nivel universitario de las distintas carreras de la UdelaR que cuenten con estudiantes en dicha situación de discapacidad. El proyecto posee las siguientes líneas de investigación: 1) El desarrollo de metodologías de digitalización y accesibilidad de bibliotecas; 2) La federación con otras bibliotecas accesibles y calidad basada en los usuarios; 3) La alfabetización en información de usuarios de la Biblioteca Digital Accesible; y, 4) Realizar estrategias de adopción de la Biblioteca Digital Accesible por comunidades universitarias. Acceso restringido por clave y contraseña (BIDYA, 2018).

El proyecto es implementado por la Facultad de Información (FIC), Facultad de Psicología, Facultad de Ingeniería y el Núcleo Interdisciplinario de Recursos Educativos Abiertos y Accesibles que está a cargo de la coordinación (UdelaR).

- Programa de formación en lectura crítica en internet para jóvenes con discapacidad intelectual (2018)

El programa toma como referencia al *Club de Lectura Fácil* para jóvenes en situación de discapacidad intelectual presentado en las *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, en 2015 en Salamanca, desarrollada por la Asociación de Familiares de Personas con Discapacidad Intelectual (AFANIAS), Madrid. Por tanto, se propone un plan piloto en conjunto con dicha institución denominado *Club de Lectura Crítica de la información disponible en internet*, su diseño fue en base a la propuesta llevada adelante por el proyecto MD-Skills, de la Agencia Nacional Francesa de Investigación y la Fundación Alemana de Investigación. Los resultados del plan piloto fueron positivos, en consecuencia, más adelante se formularon mejoras al diseño del programa y se aplicó a treinta y tres jóvenes estudiantes en la asociación ASINDOWN y en las Escuelas San José-Jesuitas

(Valencia). Los y las participantes se encontraban en situación de discapacidad intelectual leve o moderada con una edad promedio de 19 años, en donde sus habilidades lectoras corresponden a los tres primeros años de Educación Primaria. Como resultado, se constató que mejora la competencia digital, pues colabora en la toma de decisiones al momento de seleccionar las fuentes de información en internet y evaluar su fiabilidad (Delgado, Ávila, Fajardo, y Salmerón, 2018, pp. 229-231).

El programa tuvo por objetivo:

[...] sensibilizar a los participantes acerca de la habitual existencia de información contradictoria en internet sobre un mismo tema, y, principalmente, enseñarles a identificar y evaluar tres factores básicos relacionados con la fiabilidad y la validez de dicha información: (1) El control editorial de la fuente, (2) el conocimiento acreditado por la profesión del autor y (3) la intención del autor o del sitio web. (Delgado, Ávila, Fajardo, y Salmerón, 2018, p. 231)

## 2.2 Personas en Situación de Discapacidad: normativa internacional y nacional

A lo largo de la historia la concepción sobre la discapacidad ha cambiado según diferentes enfoques marcados por distintas etapas de la humanidad. Estas ideas serán desarrolladas durante el transcurso del *Marco teórico*, pero resulta pertinente aclarar desde un principio, que las distintas implicancias del término y sus características no son del todo acabadas. El presente capítulo se centra exclusivamente en lo que refiere a la normativa internacional y nacional más relevante de la temática de la discapacidad, con atención al ámbito educativo.

Para comenzar, un acontecimiento significativo que involucra un enfoque actual desde los derechos humanos vinculado al tópico estudiado, es CDPD de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobada el 13 de diciembre de 2006, cuyo objetivo es que los Estados promuevan y garanticen el goce de los derechos de las PsD oficiando como guía de actuación y compromiso para los distintos Estados. El propio documento establece que

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. (2006a, p. 4)

La CDPD plantea que el concepto discapacidad evoluciona y es el entorno que limita el correcto desarrollo de las PsD. A lo cual, se busca reducir las barreras que se les presentan

promoviendo la autonomía, la libertad de tomar sus propias decisiones y su participación en igualdad de oportunidades en los distintos ámbitos (ONU, 2006a, p. 1-2).

Las principales reivindicaciones quedan expresadas en su artículo Nro. 1 bajo el título de “Principios”, estas son:

a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; b) La no discriminación; c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; e) La igualdad de oportunidades; f) La accesibilidad; g) La igualdad entre el hombre y la mujer; h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (ONU, 2006a, p. 5-6)

En este contexto, la sociedad debe aceptar la diversidad y realizar los ajustes necesarios en el medio para que las PsD puedan desenvolverse en igualdad de condiciones. Se concibe a las PsD como poseedoras de derechos y obligaciones, en la que se ponderan las distintas capacidades en vez de las diferencias, coloca a la diversidad humana como beneficioso para la sociedad. Además, se remarca que en su mayoría las PsD viven en situación de pobreza. A ello se le suma, en el mismo año, la *Convención sobre los Derechos del Niño: Observación General Nro. 9 (2006): Los derechos de los niños con discapacidad*, con el cometido de orientar a los Estados Partes para hacer efectivo los derechos de los niños y niñas en situación en discapacidad (ONU, 2006b).

En la CDPD su artículo Nro. 24, está dedicado a la educación y remarca que los Estados Partes, reconocen el derecho a la educación de las PsD, específicamente a llevar adelante un sistema de educación inclusivo para todos los niveles de enseñanza a lo largo de toda la vida, en base a la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Esto asegura que las PsD no queden excluidas y puedan acceder a una enseñanza de calidad y gratuita dentro de su comunidad, con las adaptaciones pertinentes en función de sus necesidades.

Se destaca que Uruguay ratifica la CDPD mediante la Ley Nro. 18.418 en el año 2008 y aprueba su Protocolo Facultativo en el año 2011. Además, se adhiere a la *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad* (1999) a través de la Ley Nro. 17.330. Asimismo, al *Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso* (2013) mediante la Ley Nro. 19.262.

Dentro de la normativa nacional, el *Código de la Niñez y la Adolescencia* del 2006 aprobado por la Ley Nro. 17.823 (actualizada en marzo de 2014), define niño y niña a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los y las mayores de trece y menores de dieciocho años de edad. En su artículo Nro. 9, se expresa que es esencial que todo niño, niña y adolescente: “tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones” sin depender de su situación y condición social. En su artículo Nro. 10, refiere a los derechos de los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en situación de discapacidad, afirmando que: “tiene derecho a vivir en condiciones que aseguren su participación social a través del acceso efectivo especialmente a la educación, cultura y trabajo”.

Por su parte, la Ley Nro. 18.437 *Ley General de Educación* del año 2009 define en su artículo Nro. 8, que el Estado asegurará el derecho a la educación a colectivos que se encuentren en situación de vulnerabilidad, con respeto a las características de cada estudiante para garantizar la igualdad de oportunidades, en el ejercicio de dicho derecho en el marco de una educación inclusiva. Más adelante, en su artículo Nro. 33, plantea que, para garantizar la igualdad en el ejercicio al derecho a la educación, la educación formal contempla las singularidades temporales o permanentes, personales o contextuales mediante distintos mecanismos como ser organizativas y metodológicas.

Cabe señalar que, en 2010 entra en vigencia la Ley Nro. 18.651 de *Protección Integral de Personas con Discapacidad*, en su Artículo Nro. 1, expresa que debe

Establecerse un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, tendiente a asegurarles su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas.

En Uruguay esta ley significa un cambio sustancial en el tratamiento de la temática, pues reafirma la necesidad de dignificar a las PsD sin importar su origen y naturaleza de la diversidad funcional, la adopción de medidas para lograr una mayor autonomía y calidad de vida; también la seguridad económica, social, salud, educación, entre otros derechos. En cuanto al derecho a la educación, se expresa en su Capítulo VII “Educación y promoción cultural”, que:

El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.

Sumado a lo anterior, se menciona la necesidad de equiparar las oportunidades para las PsD desde la educación inicial y demás etapas, en aulas comunes con respeto a la diversidad con la finalidad de que puedan ser incluidas dentro de la comunidad mediante la flexibilidad curricular siempre que sea oportuno.

Para continuar, en concordancia con lo planteado por la CDPD y la Ley N° 18.651 se referencian a los y las integrantes de la comunidad abordada en esta investigación con la denominación *Personas en Situación de Discapacidad* (su sigla PsD) y no con otros calificativos como ser “discapacitados”, “capacidades diferentes”, “persona con discapacidad”, o “inválidos”. En el entendido que la denominación elegida permite ubicar la problemática dentro de la sociedad, pues es ella misma quien sitúa a las personas en tal situación, es el entorno quien genera y las ubica en ese lugar (Angulo, Díaz, y Míguez, 2015, p. 15).

Adicionalmente, otra normativa que acompaña la temática es la Ley Nro. 17.378 del 2001, que establece el reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU), como la lengua oficial propia de las personas sordas dentro del territorio nacional. Posteriormente, en el año 2015 se implementa como política pública el Sistema Nacional Integrado de Cuidados, cuyo uno de sus objetivos es atender a las PsD o en situación de dependencia en varios aspectos.

Para culminar, con base en la CDPD y la Ley Nro. 18.651 en marzo del 2017 se aprueba por decreto el *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos* elaborado por la Comisión Honoraria para la Continuidad Educativa y Socio-Profesional para la Discapacidad (CCESPD), aplicado a todos los centros que integran el sistema Nacional de Educación. Dicho documento pretende ser un marco de referencia y orientación en relación a las buenas prácticas en atención a las PsD; es una guía para toda la comunidad educativa. Su cometido es contribuir a la inclusión de las PsD en distintas instituciones educativas públicas o privadas, correspondiente a la educación formal o informal habilitadas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), además, será aplicado en las bibliotecas de acceso público y privado. El protocolo establece el seguimiento a su aplicación, fundamentado en la educación inclusiva, accesibilidad y diseño universal, formación docente, acciones de sensibilización y convivencia, asimismo, impulsa el cambio de NEE a Barreras al aprendizaje (Cunha, Montes, Rossi, Yambei y Couto, 2022, pp. 17-18).

### 2.3 Red Mandela en Uruguay

En Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP en adelante), es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) y Formación en Educación dentro de todo el territorio nacional. Es un ente autónomo con personería jurídica creado el 28 de marzo de 1985 por la Ley Nro. 15.739, conforme a los artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y la *Ley General de Educación* Nro. 18.437, tiene a cargo la administración de la educación estatal y el control de la educación privada en todos los niveles mencionados. La ANEP está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), del cual dependen la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE) (ANEP, 2018).

En este contexto organizacional, es importante destacar que para que un centro educativo se transforme en inclusivo, la responsabilidad deja de ser singularizada (de la propia persona) y pasa a ser una responsabilidad colectiva (la sociedad) (DGES, 2019, p. 4). Las autoridades de educación inicial y primaria inician un proceso de transformación en la cual la Educación Especial debe trabajar en conjunto a la educación común. Ello implica que las escuelas especiales, por contener recursos valiosos en cuanto a formación y experiencia, se transforman en Centros de Recursos de apoyo para las aulas comunes, y así sostener y promover la Educación Inclusiva. Además, se incorporaron otros dispositivos como ser Maestros/as de apoyo, Maestros/as de apoyo itinerante, Intérpretes LSU, Maestros/as en discapacidad visual, Red Mandela, entre otros (Cunha, Montes, Rossi, Yambei y Couto, 2022, p. 38). Por otro lado, se destaca que a nivel de Educación Secundaria en 2014, se aprueba la Circular Nro. 3.224 que promueve las Adecuaciones Curriculares para los y las estudiantes que lo necesiten y la Reformulación 2017 para estudiantes sordos; para ambos casos se impartió la formación necesaria a docentes mediante cursos (DGES, 2019, p. 7).

Es así, que en el 2014 el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), actualmente denominado DGEIP y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) firman un acuerdo para llevar a adelante un proyecto denominado *Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*, con el apoyo técnico del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi). La razón de la elección del nombre “Red Mandela”, radica que en el año 2013 falleció el activista Nelson Mandela, quien fue una de los grandes referentes en la defensa de

los derechos humanos. La iniciativa propone que los centros de educación se alineen al paradigma de educación inclusiva dirigidos a los niños y niñas en situación de discapacidad. Su objetivo general es “Integrar a niños y niñas con discapacidad y provenientes de diferentes contextos, en escuelas públicas de todo el país, desde el respeto y la aceptación de la diversidad” (ANEP, 2020). Se realizó una convocatoria a centros interesados y comenzó con un total de diecisiete instituciones, entre ellas nueve jardines y escuelas de educación común y ocho escuelas especiales trabajando como Centro de Recursos y fue progresivamente aumentando su cobertura (INEEd, 2021, p. 15). A partir de esta experiencia fue extendido el proyecto a Educación Media en 2019 en ocho liceos del país.

### 3. Marco teórico

El contexto teórico de la presente investigación se dirige a abordar el estado del arte en materia de Alfin en espacios de educación inclusiva, lo cual conlleva en primera instancia conocer el contexto actual, vinculado a la Sociedad de la Información, el uso de las nuevas tecnologías, el acceso a la información como derecho humano, la infoxicación y brecha digital. En un segundo punto, se plantean aspectos teóricos vinculados a la Alfin y el posicionamiento de la Alfin como derecho humano e instrumento de inclusión social. En tercer lugar, se presenta una aproximación al concepto actual de las PsD desde una visión histórica y conceptual, para luego pasar al fenómeno de la educación inclusiva y sus principales características.

#### 3.1 Contexto actual

En una primera instancia, es necesario describir el escenario actual en el cual se desarrolla el estudio para poder ubicar y comprender el tópico seleccionado.

##### 3.1.1 Sociedad de la Información

Se ha generado gran variedad de literatura y debates sobre el fenómeno Sociedad de la Información (en adelante SI), asimismo, han sido diversas las denominaciones recibidas. En esta oportunidad, con el fin de ubicar la temática en cuestión, interesa ofrecer brevemente el concepto según autores de referencia.

Para comenzar, se menciona que a mediados del siglo XX se presentan gradualmente distintos cambios que impactan en el orden social mundial relacionados con el advenimiento de las tecnologías y la especialización de las distintas disciplinas científicas. Es gracias al desarrollo exponencial y a su incorporación en los espacios cotidianos de las personas que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante), pasan a tener un papel protagónico en estas transformaciones y en consecuencia representan una nueva forma de organización social, económica, política y cultural.

En 1996, la Comisión Europea presenta el *Libro verde: vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*, en el cual establece que:

Las TIC ya forman parte integrante de nuestra vida cotidiana, nos proporcionan instrumentos y servicios útiles en nuestro hogar, en nuestro lugar de trabajo, por todas partes. La sociedad de la información no es la sociedad de un futuro lejano, sino una realidad de la vida diaria. Añade una nueva dimensión a la sociedad tal como la conocemos ahora, una dimensión de importancia creciente. La producción de bienes y servicios se basa cada vez más en el conocimiento. (p. 4)

Lo expresado, conlleva a una reestructura de valores, ideas, pensamientos y creencias, por tanto, una nueva manera de participar, funcionar, comprender y estudiar la sociedad. En términos económicos y sociales, esta estructura se distingue por la creación, distribución y manipulación de la información y el conocimiento, caracterizada por una producción heterogénea, intangible y volátil de información, con un mayor grado de acceso. Esta realidad gobierna la manera de vivir, trabajar, estudiar, comunicar, informar y participar de las personas en democracia. Se destaca que a medida que la sociedad avanza, esta se complejiza y la noción de SI se amplía debido al predominio de actividades que se generan y se basan intensivamente en la producción de conocimiento.

Este escenario denominado SI, data desde mediados de los años 70 del siglo XX y es estudiada por distintas disciplinas ya que es transversal a las diferentes áreas del conocimiento. Aunque se ha intentado designar de diferentes formas, la SI “es sin duda la expresión que se ha consagrado como el término hegemónico, no porque exprese necesariamente una claridad teórica, sino gracias al bautizo que recibió, en las políticas oficiales de los países más desarrollados” (Torres, 2005, p. 1).

Dentro de los teóricos referentes sobre esta temática, se encuentra el japonés Yonei Masuda como pionero en la conceptualización de la idea de SI, la cual menciona que:

La era de la información es el periodo durante el cual tiene lugar una innovación, se convierte en la fuerza latente de la transformación social, capaz de acarrear una expansión en la calidad y en la cantidad de información y un aumento en gran escala del almacenamiento de la información. (Masuda, 1984, p. 67)

El autor expresa que la SI es una sociedad que se basa en la producción y difusión de la información enmarcados en un sistema tecnológico que supone un cambio en los valores y en la estructura social. Además, se instala la idea de que el desarrollo de la sociedad se da a partir de la producción y difusión de este recurso y no así de bienes materiales, como lo era en sociedades anteriores.

Por su parte, el *Libro Verde sobre la Sociedad de la Información en Portugal* (1997) reafirma la idea de que dentro de la SI la información es un recurso que genera riqueza en cuanto a su adquisición, almacenamiento, gestión, evaluación, diseminación y difusión, debido a que permite la producción de nuevo conocimiento para satisfacer las necesidades de personas y organizaciones. Es por ello, que la información juega un papel fundamental en todas las actividades, ya sean económicas, sociales, culturales y políticas, entre otras.

Otro referente destacado con una extensa producción en el área es el teórico Manuel Castells, quien enuncia que:

Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos. (Castells, 1997, p. 58)

Además, suma que “Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción”. Las TIC son un producto en sí mismo, no se limitan a ser exclusivamente instrumentos que permiten facilitar y agilizar la sucesión de ciertas actividades, sino que además son un proceso a desarrollar. Es necesario crear un sistema informático que facilite una actividad determinada (por ejemplo, elaborar un software que participe en el proceso de la cadena de un producto alimenticio) y, a su vez, es pertinente que ese sistema requiera de un mantenimiento o actualización para que se ejecute correctamente (Castells, 1997, p. 58).

Por su parte, el autor mexicano Rendón Rojas realiza un análisis del concepto SI desde un enfoque histórico, toma a la información como un criterio de división. Con base, en que la información siempre existió para el ser humano, el individuo para sobrevivir necesitó y necesita información, por ello, es erróneo decir que en la SI la información resulta imprescindible, sino que en las sociedades anteriores la información se presentaba en situaciones concretas, pero en la SI este recurso tiene “personalidad propia” (2001, p. 12). Para el teórico la SI “es el conjunto de relaciones sociales en un espacio social (institucionalidad) altamente dinámico, abierto, globalizado y tecnologizado, que se apoyan y realizan a través de la información; la cual es igualmente dinámica, abierta, globalizada y tecnologizada, además de mercantilizada” (Rendón, 2001, p. 16).

En la etapa de la SI, Rendón Rojas presenta cinco condiciones estrechamente vinculadas que motivan a que la información se encuentre en un lugar central, estas son: 1) Dinámica y cambio de la vida social (que exige el estar actualizados); 2) Globalización (la información fluye y actúa sin importar las barreras geográficas); 3) Mercado liberal (como un recurso estratégico de desarrollo); 4) Avances tecnológicos (desarrollo de diferentes instrumentos); y 5) Nivel elevado socio-económico (interés por tener un nivel de vida más elevado) (Rendón, 2001, pp. 13-14).

Para finalizar, si bien la denominación de la sociedad actual es una discusión extensa, debate en el cual no se pretende profundizar en la presente investigación, interesa mencionar la

distinción que realiza Rendón Rojas (2001, p. 16) sobre los conceptos SI y Sociedad del Conocimiento. Estos no son sinónimos, pues dependen de las diferencias conceptuales entre los términos información y conocimiento. Se destaca que el segundo, es posterior al primero, ya que es resultado de una actividad más compleja. Para el caso del desarrollo de la tesis, se cree más conveniente utilizar SI.

### 3.1.2 Las Tecnologías de la Información y Comunicación y su uso con sentido

La realidad presentada en el punto anterior, se describe como un entorno dinámico, abierto y globalizado, caracterizado por la virtualidad e instantaneidad en la comunicación, que incide en nuevas formas de expresarse y relacionarse entre las personas. Las TIC traen consigo diferentes formas de producir, almacenar, difundir y consumir información y ha modificado notoriamente los vínculos personales, lo cotidiano, los sistemas de producción de productos y servicios, educación y entretenimiento.

Las TIC se desarrollan en el área de la informática y las telecomunicaciones y se propagan a todos los ámbitos de la sociedad, con el objetivo de agilizar y hacer posible una gran cantidad de actividades. Su rol como nexo entre las personas y la información muchas veces se da en el discurso establecido, ya que como punto inicial las promesas son amigables, pero los intereses reales no siempre son los más honestos. Por ello, desde el campo profesional de la información (en este caso la Bibliotecología) no se debe centrar la discusión en si las aceptamos o no, sino que se deben tomar en cuenta las verdaderas ventajas de las tecnologías como mediadoras; para potenciar los beneficios, reducir los peligros, acortar brechas y proporcionar la capacitación pertinente que favorezcan a las personas.

En una primera instancia las políticas suelen centrarse en el acceso y la conectividad por parte de la ciudadanía, pero es importante atender que ese acceso sea con sentido, de manera equitativa y con una verdadera apropiación del recurso. Con el objetivo de dirigirse a la utilización de estos medios en combinación con otras formas de comunicación social, la producción de contenidos propios y la exitosa resolución de problemas, de forma individual o en la propia comunidad. Para alcanzar estos niveles de uso y apropiación, las TIC no deben visualizarse con un fin económico, tienen que ser concebidas como dispositivos que fortalezcan la democracia de los pueblos mediante la transparencia y la justicia social (Sánchez, 2008, pp. 156-157).

Las tecnologías no son neutras, existen intereses variados, pero lo que las valoriza es lo que las personas hacen con ellas. Pueden ser beneficiosa en varios sentidos, pero hay que asumirlas con responsabilidad. “Solo una ciudadanía informada, organizada y capaz de

apropiarse responsable y equitativamente de los recursos de la Internet, puede hacer frente a las amenazas que implica la introducción de las TIC en la sociedad” (Sánchez, 2008, p. 159).

Para que el acceso sea equitativo, no solo basta con la disponibilidad, es necesario la educación sin discriminación y prevaleciendo la inclusión. La formación debe enmarcarse dentro de políticas públicas contextualizadas en beneficio del desarrollo humano. Por estas razones el abordaje de este trabajo incorpora la perspectiva de las TIC como herramientas desde una concepción integradora e inclusiva que dan soporte a espacios para el aprendizaje significativo y participativo. Como mencionan Carmen Watts y Linda Lee las TIC son instrumentos que promueven la equidad, pertinencia e inclusión educativa ya que favorecen el desarrollo de variedad de habilidades dentro de los escenarios de formación educativa. Los proyectos educativos que contemplan las TIC, son una alternativa para el desarrollo de espacios de aprendizaje aptos para la diversidad de cada estudiante (2017, p. 95).

En el ámbito educativo, las TIC colaboran en el proceso de alfabetización pues permiten nuevas formas de alcanzar los objetivos de aprendizaje. Se integran como nuevas herramientas didácticas que renuevan paulatinamente el escenario educativo,

[...] permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro, acceso y presentación de datos, información y contenidos en forma alfanumérica, imágenes, videos, sonidos, aromas, vibraciones, temperaturas, movimientos, acciones a distancia. Son herramientas muy importantes, gracias a estas se llega a obtener una mejor metodología de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de nuevos saberes a través de las diversas tecnologías educativas creadas en la actualidad, mediante las cuales se tiene una alta relación para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. (Cruz, Pozo, Aushay y Arias, 2019, p. 7)

Son muchas las oportunidades en la que las TIC favorecen a los ciudadanos. Ejemplo de ello, es en los sectores de la población que se reinsertan al ámbito educativo, con la opción de la educación a distancia. En otros casos, las TIC potencian la accesibilidad para PsD, distintos dispositivos informáticos mejoran el vínculo con los programas curriculares. Por otro lado, se tiene la posibilidad de conectarse con una amplia variedad de información de manera más inmediata, en la cual el cuerpo docente no se limita a dar sus clases magistrales, sino que deja paso a que el alumnado tenga la posibilidad de producir y volcar sus propias ideas. Los y las docentes poseen un rol de guía y orientador, quien motiva al estudiante a que sea creativo y crítico con los contenidos.

### 3.1.3 El acceso a la información como Derecho Humano

La información, como se expresó en apartados anteriores, es un recurso imprescindible para la SI, es un elemento sustancial que busca satisfacer diferentes necesidades para la ejecución de distintas actividades individuales y organizacionales, en el cual, se genera nuevo conocimiento y un aumento en la productividad.

A lo largo de la historia, el término información ha modificado su manera de ser entendido y explicado. El concepto es abordado desde diferentes áreas del conocimiento, y ello provoca que actualmente se presenten una gran variedad de definiciones, con distintos enfoques y vinculados a diversos aspectos de la sociedad. Se afirma que es un recurso intangible, perdurable o perecedero y se encuentra en constante construcción.

Para mencionar algunos conceptos, se exponen brevemente varios aportes de autores que demuestran una evolución significativa del término información. Para Patricia Hernández Salazar “la palabra información puede ser entendida desde diferentes disciplinas” y expresa que “la información es un conjunto de símbolos con la capacidad de significar, está registrada en diferentes soportes y tiene el potencial de recuperarse” (Hernández, 1997, p. 1).

Más adelante, el autor Celso Martínez menciona a Madden quien propone que:

[...] la información debe considerarse según el contexto. El primero es el lector quien es el que la recibe y la interpreta; el segundo es el autor quien es el que la origina; el tercero es el mensaje, que es el medio por el cual la información es transmitida. En la propuesta de este autor se percibe una gran influencia de las ciencias de la comunicación, en otras palabras este proceso se interpreta como el quién, qué y cómo se envía y recibe la información. (Madden 2000, citado por Martínez, 2012, p. 3)

Aquí puede verse la incorporación de las nociones de recepción e interpretación de la información y no solo la emisión de un mensaje o un símbolo. También, es oportuno el aporte de Zhang y Benjamin quienes expresan que la información

[...] puede ser tangible e intangible, que se compone de datos, mismos que al organizarse y sistematizarse representa símbolos o un conjunto de símbolos con un significado potencial, conformando de esta manera la información. La información, en la medida que es tangible e intangible, puede requerir un soporte o no. Una cualidad de la información es que puede crearse, convertirse en mensaje, ser recibida y atender una inquietud o necesidad personal o colectiva. La información puede ser de vital importancia en cuanto a que reduce incertidumbres, y al ser utilizada, organizada, sistematizada y nuevamente utilizada puede generar conocimientos, también de manera

individual o colectiva, siempre y cuando haya la disponibilidad y se creen las condiciones para compartirla. (Zhang y Benjamin, 2007, citado por Martínez, 2012, p. 4)

Una vez expresados algunos conceptos del término información, es pertinente manifestar que el acceso a la información, en este trabajo se concibe como un derecho humano. La noción de Derechos Humanos (en adelante DDHH) no es un concepto acabado, este ha ido evolucionando significativamente a lo largo de la historia. Es además, abordado por distintos campos disciplinares y como sostienen Blengio, Navarrete y Robaina

Los derechos humanos son facultades y potestades, que históricamente se les ha reconocido a los seres humanos. Responden a demandas éticas de justicia y dignidad, se encuentran basados en necesidades humanas y son el resultado de una praxis de interacción con el poder, para obtener su reconocimiento. (2019, p. 1)

Los titulares de los DDHH son todas las personas (físicas y/o jurídicas) independientemente de su género, orientación sexual, edad, religión, pertenencia a grupo étnico, situación de discapacidad, entre otros (Blengio, Navarrete y Robaina, 2019, p. 1). En la actualidad, al ser humano se lo reconoce como beneficiario de la protección de sus derechos por simple hecho de serlo, sin distinción alguna; y es el Estado el que tiene la potestad y obligación de respetar y garantizar su protección (Nikken, 1994, p. 15).

Los diferentes Estados han ido incorporando paulatinamente en su legislación la protección de los titulares de estos derechos. Para Pedro Nikken

La noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado. El poder público debe ejercerse al servicio del ser humano: no puede ser empleado lícitamente para ofender atributos inherentes a la persona y debe ser vehículo para que ella pueda vivir en sociedad en condiciones cónsonas con la misma dignidad que le es consustancial. (1994, p. 15)

En la *Declaración y Programa de Acción de Viena* aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993 se refuerza el rol de los Estados exponiendo que

Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos

y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. (p. 19)

Luego de conocer aspectos fundamentales referidos a los DDHH, se retoma la idea inicial sobre el acceso a la información como un derecho humano. Conviven muchas discusiones sobre ello, pero existe un hito fundamental en este aspecto que es la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. En dicha declaración, en su Artículo Nro. 19 se expresa que:

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

Más adelante, se presentan entre otros acuerdos internacionales, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* en 1966 y la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* en 1969 (Pacto de San José de Costa Rica) que reafirman las ideas mencionadas.

Estos acuerdos, abordan derechos tales como la libertad de pensamiento, expresión, opinión, comunicación, entre otros. Con la concepción de que cualquier persona tiene el derecho de buscar, recibir y difundir información en las mismas condiciones de igualdad sin discriminación. Sumado a esto, se establece la prohibición de la difusión de ideas de odio y de toda apología de violencia que perjudique, por cualquier motivo, a una persona. Asimismo, la potestad de fundar medios de comunicación para ejercer por esta vía la libertad de expresión. Estos derechos de acceso a la información y de expresión deben ser garantizados por el Estado.

En la actualidad, el debate de acceso a la información gira principalmente en torno a la gestión estatal, vinculado específicamente a la transparencia desde las administraciones públicas impulsadas desde los gobiernos en base a compromisos y nuevos marcos normativos. Se busca que la ciudadanía se empodere y participe en la sociedad, de manera que conozca su funcionamiento y pueda ejercer sus derechos dentro de la democracia. No obstante, la discusión de acceso a la información como un derecho no debe ligarse estrictamente al acceso a la información pública, ya que la información como derecho, no se limita solo a ello, sino que es un recurso transversal que trasciende a todos los ámbitos de la vida de las personas.

Para culminar, cabe señalar, que en la literatura y normativa internacional está presente la idea de la Alfin como derecho humano, específicamente con el acceso a la información, ya

que desde la formación en competencias en información se busca generar personas críticas, con la facultad de desarrollarse éticamente en la SI.

#### 3.1.4 Infoxicación

Es evidente que la producción y consumo de información en el mundo virtual abunda, pero no basta solo con su acceso. Para que exista una apropiación verdadera de la información es necesario contar con competencias que les permitan a las personas acceder a la información con el fin de transformarla en nuevo conocimiento. Sin embargo, estas competencias no se presentan en todos los casos, es así, que frente a este gran caudal de información disponible se produce el fenómeno denominado como “infoxicación”.

Sobre ello, Pinto, Díaz y Santos analizan esta idea a través de variedad de autores, expresan que es un término que fue introducido por el español Alfons Cornellá en 1996 y que se vincula al exponencial crecimiento de los recursos informativos y como estos intoxican a las personas. Es una manera de simbolizar su estado cognitivo cuando se enfrentan a una gran cantidad de información disponible a través de las TIC (2018, p. 104). Ante esto, Area y Guarro enuncian que “a mayor cantidad de producción y difusión de información se incrementa la confusión, o si se prefiere, la ignorancia” (2012, p. 48). Este estado de saturación excesiva de datos provoca en las personas que tengan ideas confusas e incomprensibles de la realidad y no se puedan apropiar de la información.

Se incorpora lo que plantea Sánchez: “Más información no necesariamente equivale a mayor conocimiento” (2008, p. 159). Esto significa, que a pesar de existir una sobrecarga se corre el riesgo de realizar un análisis superficial de los recursos. Es por ello, que frente a la sobrecarga informativa existente es pertinente la formación continua en estos recursos para que las personas puedan aprender a buscar, identificar, filtrar, localizar y evaluar la información que realmente le sea útil para el desarrollo de sus actividades. La formación permite tomar una postura crítica y contextualizada de la información, un uso con sentido e intención (Pinto, Díaz y Santos, 2018, p. 108). Por ese motivo, a partir de la Alfin se proponen estrategias que buscan reducir esta sobrecarga y estado de incertidumbre permitiendo a las personas posicionarse con mayores elementos ante el fenómeno de la infoxicación.

#### 3.1.5 Brecha digital

Las tecnologías están instaladas en la esfera cotidiana de las personas, son agentes de cambio constante; posibilitan el acceso a bienes materiales e intelectuales que favorecen el

desarrollo de la vida diaria y laboral, así como el progreso de la comunidad en su conjunto. Se han introducido en todos los ámbitos de la vida humana a tal grado que

[...] lo que caracteriza más profundamente nuestra situación actual... es que todos los fenómenos pueden ser vistos, analizados, contruidos y manipulados bajo la condición de que puedan ser digitalizados. A nivel diario esta creencia tiene efectos muy banales: ¡si no estás presente en la red es como si no existieras!. (Capurro, 2009)

Se debe tener presencia en este universo interconectado, sin embargo, aquellas personas que no se vinculan a través de estas herramientas no forman parte, se encuentran aislados, sin identidad en la SI, debido a que la interacción se da en el mundo digital. En consecuencia, se requiere ser críticos frente a este escenario ya que el desarrollo tecnológico trae consigo la conocida brecha digital.

Frente a este panorama, la UNESCO desde su *Informe Mundial del año 2005*, expresa que con el avance de la SI también avanzan las brechas y las exclusiones. Las diferencias entre las distintas naciones y sus ciudadanos ya no son sólo económicas, sino también cognitivas, ello se observa en el acceso a la información, la educación, la investigación científica y la diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2005).

Por su parte, la Secretaría de la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) realiza un estudio en sus países integrantes en el año 2003 en la cual define a la brecha digital como

[...] un término resultante de la ausencia de acceso a la información en el contexto de la red. Si se prefiere una conceptualización más amplia y comprensiva, puede definírsela como la distancia 'tecnológica' entre individuos, familias, empresas, grupos de interés, países y áreas geográficas en sus oportunidades en el acceso a la información y a las tecnologías de la comunicación y en el uso de internet para un amplio rango de actividades. (citado por Monfasani y Curzel, 2008)

Así pues, a pesar de las oportunidades del fenómeno de la SI, no se debe olvidar que este es un concepto que se construye desde una política e ideología neoliberal globalizada, apoyado por organizaciones como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. En el cual, su intención es favorecer a un mercado mundial abierto y autorregulado, con el beneficio de que aquellos países más frágiles dependen de aquellos más fortalecidos, profundizando así las distancias entre las naciones ricas y pobres (Torres, 2005, p. 2).

Para Rafael Capurro,

[...] la brecha digital como aquella que se refiere a la falta de acceso a la información digital. Esta división aún persiste entre países con cobertura nacional de acceso a Internet y aquellos con menor o ningún acceso. Esta brecha también es relevante dentro de las llamadas sociedades ricas en información. Además, la división no es solo técnica sino también cultural, educativa y política. Internet está sujeto a censura en muchos países y puede ser utilizado y, de hecho, está siendo utilizado como instrumento de vigilancia y control social. Al mismo tiempo, ofrece nuevas posibilidades para una vida mejor y para el cambio social [Traducción propia]<sup>1</sup>. (Capurro, 2011)

En esa línea, se menciona que las diferencias de desarrollo económico, social, educativo, entre otras, a escala global son un hecho desde siempre, y eso inevitablemente se traslada a la implementación y utilización de las tecnologías. En otras palabras, se puede afirmar que la brecha digital es producto de las desigualdades ya existentes, por consiguiente, se presenta una gran diferencia en las oportunidades que estas ofrecen y una profunda interdependencia por parte de los países pobres respecto a los ricos. Los beneficiarios reales del crecimiento económico y de la distribución de la riqueza, son aquellas personas de mayores recursos, al igual que las sociedades más avanzadas.

En cuanto al enfoque que le han dado los Estados al problema de la brecha digital Delia Crovi manifiesta que

La brecha digital se incorporó a la agenda de los Estados como promesa de desarrollo, sin embargo, en su tratamiento el acento fue puesto en la infraestructura tecnológica, sin duda importante, pero no fundamental como sería dotar a las personas de las capacidades cognitivas que les permitan seleccionar, jerarquizar, interpretar y hacer uso de la información para mejorar su calidad de vida. (Crovi, 2002, p. 20)

Dicho fenómeno no sólo comprende la falta de acceso a los espacios digitales por parte de personas o Estados, pues involucran otros elementos. Para revertir esta situación, es imprescindible ser competente en el mundo digital, es así, que para alcanzar un real empoderamiento no solo basta con proporcionar acceso al recurso, sino que se hace necesario

---

<sup>1</sup> Texto original: *the digital divide as that which deals with the lack of access to digital information. This divide persists still between countries with nationwide coverage of internet access and those with lesser or no access. This gap is also relevant within so-called information rich societies. Moreover, the divide is not just technical but also cultural, educational and political. The internet is subject to censorship in many countries and can be used and, in fact, is being used as an instrument for surveillance and social control. At the same time, it offers new possibilities for a better life as well as for social change.* (Capurro, 2011)

estimular la incorporación y la formación de diferentes competencias en la búsqueda, selección y apropiación de la información de manera crítica en la ciudadanía.

Para reducir las distintas brechas es pertinente que los gobiernos promuevan diversas políticas públicas de información, entendidas como

[...] las orientaciones que propone una sociedad o un grupo social, articuladas en directrices para facilitar e impulsar tanto la generación como la transferencia de la información, su organización, disponibilidad, acceso, recuperación y almacenamiento, como lineamiento para incrementar la comunicación entre agentes generadores de información y los usuarios de la misma. (Sánchez, citado por Almada, 2012, p. 10)

Los mecanismos mencionados no pueden elaborarse alejados de las necesidades de información de las personas. Por lo tanto, es pertinente investigar los distintos escenarios en los cuales están insertos (económicos, políticos y sociales, entre otros), conocer los hechos de su vida diaria que motivan la búsqueda de información, describir cómo y por qué se produce el proceso informativo. Para estimular la creación de distintos instrumentos que posibiliten la formación en competencias en información requeridas por las distintas comunidades.

Lo expuesto no es ajeno a las PsD, al contrario, estas brechas se profundizan si no se toman los mecanismos pertinentes. Por esta razón, se hace imperioso llevar adelante investigaciones teóricas y prácticas en este campo desde la bibliotecología. Se considera fundamental la formación en competencias en información para esta comunidad habitualmente rezagada por la sociedad y que requiere especial atención desde los y las profesionales de la información.

### 3.2 Alfabetización en información

En una segunda instancia, es pertinente presentar los conceptos y elementos vinculados a la Alfin, con el cometido de contextualizar la temática a nivel teórico.

#### 3.2.1 Alfabetización en información: marco de referencia

A continuación, se desarrolla el concepto de Alfin y aspectos asociados a dicho fenómeno, pues el entendimiento de estas ideas es sustancial para el desarrollo de la presente investigación. Estos insumos, son parte del marco de referencia que sostiene la pertinencia en el desarrollo de competencias en información, con el objeto de que las personas sean capaces de identificar sus necesidades de información y usar eficientemente las fuentes y los recursos de información desde una perspectiva crítica; con el estímulo del aprendizaje independiente y

permanente, para la toma de decisiones, la resolución de problemas en cualquier ámbito de acción y el ejercicio de sus derechos dentro de la democracia.

### 3.2.1.1 Concepto

Es importante destacar que en este apartado no se aspira a realizar un análisis exhaustivo de la evolución conceptual e histórica del término ya que no es su objetivo, además, existen variedad de estudios referidos al tema de gran riqueza teórica y analítica. En esta línea, se aclara que se adhiere a la idea que plantea José Gómez y Feliz Benito (2001) quienes expresan que la Alfin se puede entender en dos sentidos

1) Desde el punto de vista de los usuarios, es el dominio de una serie de competencias o habilidades para obtener, evaluar, usar y comunicar la información a través de medios convencionales y electrónicos; 2) desde el punto de vista de las instituciones educativas y documentales, es el servicio y las actividades para lograr la enseñanza-aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes relativos al acceso y uso de la información. (p. 53)

Se destaca que el concepto de Alfin ha evolucionado debido a que se añaden paulatinamente nuevos elementos como producto del advenimiento de la SI. En sus inicios estuvo vinculado con la instrucción bibliográfica y la formación de usuarios en bibliotecas, pero con el transcurso del tiempo se fue incorporando a otros ámbitos.

El término “alfabetización en información” proviene del inglés como “*information literacy*”, cuyas siglas son IL o INFOLIT y es la expresión más común aceptada a nivel internacional. En el caso iberoamericano, este término ha recibido múltiples traducciones lo que ha generado cierta polisemia, es decir, una variedad de significados: alfabetización informativa, formación en competencias informativas, desarrollo de habilidades informativas, alfabetización informacional, entre otras (Uribe, 2008, p. 33). Para el caso de la presente investigación se utiliza la denominación alfabetización en información con su acrónimo Alfin.

El surgimiento del término “*information literacy*”, e inicio de esta área disciplinar se le atribuye a Paul Zurkowski, en 1974 en un trabajo presentado para la Comisión Nacional de Biblioteconomía y Documentación de Estados Unidos, durante su presidencia en la Asociación de Industrias de la Información. En la que se relacionaba a la transformación de los servicios bibliotecarios tradicionales, en espacios innovadores que suministraban información asociada al ámbito laboral, específicamente el sector privado (Bawden, 2002, p. 376).

La Alfin se la vinculó con la idea del uso eficaz de información para la resolución de problemas, Zurkowski afirma que

Pueden considerarse alfabetizados, competentes en información, las personas que se han formado en la aplicación de los recursos de información a su trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas. (Zurkowski, 1974 citado por Bawden, 2002, p. 376)

A partir de ese momento, se inicia un proceso para ampliar la idea que sostiene la Alfin con una multiplicidad de acepciones vinculadas inicialmente a la resolución de problemas de información. Incluso en este periodo se extiende a las funciones hacia el ciudadano como menciona el Major R. Owens (1976) quien afirma que “más allá de una AI que posibilite mayor eficacia y eficiencia en el trabajo, la AI es necesaria para garantizar la supervivencia de las instituciones democráticas” (citado por Bawden, 2002, p. 376).

Una de las definiciones más citadas, es la proporcionada la American Library Association (ALA) en 1989, que expresa que “Para ser alfabetizado en información, una persona debe ser capaz de reconocer cuándo se necesita información y tener la capacidad de localizar, evaluar y utilizar de manera efectiva la información necesaria” [Traducción propia]<sup>2</sup> (ALA, 1989).

Más adelante, Doyle (1994) propone una definición concreta del término en la que enumera una serie de acciones propias del proceso de Alfin, en la que afirma que: “la AI es la capacidad de acceder, evaluar y utilizar la información a partir de una variedad de fuentes” (citado por Bawden, 2002, p. 377).

En el siglo XXI esta línea de trabajo comienza a tener cada vez más fuerza y se realizan variedad de encuentros académicos y profesionales para abordar el tema en cuestión, ejemplo de ello es la Declaración de Praga (2003), en la que se establece que la Alfin:

[...] comprende el conocimiento y necesidades de los individuos y la habilidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar información eficazmente para enfrentar aspectos o problemas; es un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información y es parte de los derechos básicos de la humanidad para un aprendizaje de por vida.

---

<sup>2</sup> Texto original: “*To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.*” (ALA, 1989)

Un año más tarde, el Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) proporciona una definición en la cual expone que la “Alfabetización Informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética” (Abell et al, 2004, p. 79). Esta incluye un conjunto de habilidades necesarias para que una persona se considere alfabetizada, para ello debe comprender: 1. La necesidad de información; 2. Los recursos disponibles; 3. Cómo encontrar la información; 4. La necesidad de evaluar los resultados; 5. Cómo trabajar con los resultados y explotarlos; 6. Ética y responsabilidad en la utilización; 7. Cómo comunicar y compartir tus resultados; 8. Cómo gestionar lo que has encontrado (Abell et al, 2004, pp. 80-84).

El autor Alejandro Uribe Tirado (2009) formula una macro-definición, esto significa, una propuesta que reúna las distintas tendencias conceptuales del término, en la cual busca involucrar todos los aspectos relacionados a la temática. Por tanto, entiende por Alfin como:

El proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo y colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, empleando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (modalidad presencial, «virtual» o mixta -blend learning-), alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (comportamiento informacional) en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética, a partir de sus potencialidades (cognoscitivas, prácticas y afectivas) y conocimientos previos (otras alfabetizaciones), y lograr una interacción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural-inclusión social), según los diferentes papeles y contextos que asume (niveles educativos, investigación, desempeño laboral o profesional), para finalmente con todo ese proceso, alcanzar y compartir nuevos conocimientos y tener las bases de un aprendizaje permanente para beneficio personal, organizacional, comunitario y social ante las exigencias de la actual sociedad de la información. (Uribe, 2009. pp. 14-15)

En esta definición se toma a la Alfin como un proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando el carácter educativo de esta línea de trabajo.

Más adelante, en el 2018 el CILIP realiza una revisión de su propuesta del 2004, ya que se considera desactualizada, plantea que:

La alfabetización informacional es la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad [Traducción propia]<sup>3</sup>. (CILIP, 2018, p. 3)

En el documento elaborado por CILIP se destaca que la Alfin empodera a las personas como ciudadanos, involucra el pensamiento y conciencia crítica y está dirigida a todas las personas que utilicen información. Además, se adapta a variedad de soportes y medios y se vincula con otras alfabetizaciones. Va más allá de la educación formal, pues comprende diferentes contextos de aplicación de la Alfin, como ser: vida cotidiana, ciudadanía, educación, espacio laboral y profesional y salud (CILIP, 2018, p. 3). Otro aporte significativo, es el papel que obtienen los y las profesionales de la información como apoyo, promotores y facilitadores de la Alfin, también pondera el trabajo interdisciplinario entre los y las profesionales de la información con otros actores involucrados (CILIP, 2018, p. 7).

En base al corpus teórico presentado, se puede afirmar que el concepto de Alfin fue evolucionado desde aquella primera aparición en 1974 con el aporte de Zurkowski hasta la actualidad, se han ido incorporando nuevos elementos como producto del desarrollo de una sociedad cada vez más informatizada, que exige una ciudadanía más activa capaz de participar dentro de una cultura informacional. En consecuencia, frente a una realidad con un alto volumen de información en circulación, en el cual las personas se convierten en generadores y difusores de información por distintos canales, se requiere la formación necesaria en cuanto a selección, acceso, evaluación y apropiación de la información con el cometido de que el recurso informativo sea utilizado de manera crítica y ética. Se concibe a la Alfin como un derecho humano que toma relevancia en la SI pues garantiza la inclusión social y la democratización del conocimiento.

### 3.2.1.2 Competencia en información

A partir del análisis teórico de Ángel Díaz Barriga (2006, p. 13), se destaca que el término competencia proviene primeramente del campo de la lingüística y luego del mundo del

---

<sup>3</sup> Texto original: “*Information literacy is the ability to think critically and make balanced judgements about any information we find and use. It empowers us as citizens to reach and express informed views and to engage fully with society*”. (CILIP, 2018, p. 3)

trabajo. Es así, que para algunos referentes el impulsor de esta idea fue Chomsky en 1964 con la intención de identificar el objeto de estudio para la lingüística, mediante el concepto “competencia lingüística” el cual promueve una nueva área de estudio. Luego, es aplicado al ámbito laboral desde una perspectiva utilitaria, pues se concibe a la competencia como una estrategia vinculada al desarrollo de las distintas habilidades y destrezas que implican una tarea.

El término competencia y su significado provienen del mundo anglosajón. Al momento de realizar la traducción del idioma inglés al español se presenta confusión por utilizar como sinónimos los términos *competency* y *competence*. En el primer caso, el término refiere a una cualidad concreta de una persona y el segundo se refiere a una cualidad genérica no específica. Por ello, la competencia se asocia más al comportamiento o conducta que evidencia la persona competente en algo, más que el valor intrínseco del término (Area y Guarro, 2012, p. 52).

Por su parte, Díaz Barriga frente a la dificultad de encontrar un consenso vinculado al concepto competencia dentro de este contexto, reconoce que este término contempla la combinación de tres elementos: a) una información (se requiere el dominio de información específica); b) el desarrollo de una habilidad (es necesario el manejo de habilidades como producto de los procesos de información); y por último, c) puestos en acción en una situación inédita (se genera en una situación problema real, espacio donde la competencia se manifiesta) (2006, p. 20).

Los autores Yunia Castillo, Adalis Reyes e Inalvis Rodríguez (2016) definen el término competencia como la posesión de conocimientos, habilidades y actitudes suficientes para ejecutar una tarea o acción de manera oportuna con el objetivo de lograr un resultado deseado. Es una cualidad implícita en la persona vinculada al desempeño de una actividad, en la cual se moviliza y aplica dentro de las exigencias de un contexto dado (p. 650).

En cuanto al desarrollo de competencia en el ámbito educativo, se presenta desde el enfoque de pensamiento complejo, Sergio Tobón (2008) cual define a la competencia como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (5 p.)

A esta definición, el autor agrega que no hay que concebir a la formación en competencias como un modelo pedagógico, sino como un enfoque para la educación que se centra en determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación. Se destaca, que este enfoque puede ser aplicado a variedad de modelos pedagógicos, para ello debe existir una construcción y un consenso institucional del modelo pedagógico a seguir, con una idea clara de qué personas son las destinatarias, los procesos y programas de formación dentro de la filosofía institucional, la evaluación y demás aspectos involucrados (Tobón, 2008, p. 7-8).

Más adelante, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su informe *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (2010), se conceptualizan las habilidades y competencias que necesita el alumnado dentro de un mundo digital y cuáles son los efectos en su desarrollo cognitivo. Ambos términos, habilidad y competencias, tienen un tratamiento terminológico en el documento no como sinónimos, pero se toman sin distinción debido a las similitudes conceptuales en los distintos países. El informe señala que esas habilidades y competencias para el siglo XXI se centran en un modelo de educación economicista preparado para un mercado laboral en concreto (OCDE, 2010 p. 4).

Al mismo tiempo, propone que las competencias puedan ser enseñadas según tres dimensiones vinculadas estrechamente con el desarrollo de las TIC: a) información, b) comunicación y c) impacto ético-social. La primera dimensión, la información, plantea que para ser competente es pertinente no sólo ser capaz de procesar y organizar información, sino que se añada la posibilidad de adaptarla y transformarla para crear nuevo conocimiento con el objeto de la resolución de problemas o aportar nuevas ideas. A su vez, esta dimensión se subdivide en información como fuente de información y como producto. Para el caso de la segunda dimensión, la comunicación, está conectada con la habilidad de comunicar, transmitir, criticar y presentar información. Se subdivide en la subdimensión comunicación efectiva y colaboración e interacción virtual. Por último, la dimensión ética e impacto social, se subdivide en responsabilidad social, es decir, que las acciones que realizan las personas tienen un impacto en la sociedad, por ello es pertinente al momento de utilizar las TIC contar con la habilidad de aplicar criterios para su uso responsable; y para terminar, la subdivisión impacto social, unido a la conciencia de cómo influye las acciones en sí mismo en la era digital (OCDE, 2010, pp. 6-9).

Para continuar, Angulo Marcial (2003) define específicamente a la competencia en información como “la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de información empleando los conocimientos, las habilidades, actitudes, destrezas y comprensión necesarios

para lograr los objetivos de información”. En este sentido, una persona competente en información se manifiesta cuando se evidencia que sabe ejecutar una actividad o tarea de información, pues ha desarrollado los conocimientos y habilidades pertinentes para identificar la necesidad y resolverla de manera eficiente. Dicho proceso, involucra el desplazamiento de atributos y valores de la persona con el fin de poder enfrentarse a problemas de información y su solución.

La competencia en información se desarrolla dentro de un contexto real o de prueba, que involucra la posesión de calificaciones físicas, intelectuales y conductuales que conforman un grupo relacionado de conocimientos, habilidades y su comprensión, en la cual se evidencian cuando se ejecuta una actividad de manera exitosa. Además, la formación en competencias favorece la posibilidad de conocer cuál y cómo es el desempeño ya sea laboral o de otra índole de una persona frente a una tarea general y/o específica (Angulo, 2003).

Desde un análisis más actual, Elizete Vieira Vitorino y Daniela Piantola (2020) en la publicación *Competência em informação: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação* presentan un análisis conceptual e histórico exhaustivo de la competencia en información relacionada principalmente con la práctica profesional. Es oportuno destacar la mención de Philippe Zarifian quien conceptualiza a la competencia en información, como la puesta en acción de los recursos en una situación práctica específica, en la que se involucra la movilización de dos tipos de recursos internos. Por un lado, personales (desarrollados por las personas en una situación concreta) y los colectivos (incorporados dentro de las organizaciones) (Zarifian, 2003, citado por Vitorino y Piantola, 2020, p. 35).

Para culminar, se considera el llevar adelante propuestas educativas en Alfin que promuevan el desarrollo de competencias en información por parte de los centros educativos hacia el estudiantado, transformándose en una pieza clave de inclusión educativa, dado que les permite a sus destinatarios la posibilidad de formarse en el universo de la información para la participación activa en la sociedad.

### 3.2.1.3 Aprendizaje significativo a lo largo de toda la vida

En la sociedad dinámica actual se necesitan personas en constante actualización y adaptación a los nuevos cambios que surjan. Es así, que el aprendizaje permanente se transforma en una pieza clave ya que lo aprendido en una ocasión pasa a ser obsoleto prontamente. Este fenómeno de formación permanente se relaciona con una sociedad en continuo movimiento y se denomina aprendizaje a lo largo de toda la vida. En sintonía con lo expresado, Daniela Dávila Heitmann plantea que

El aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) se presenta como una concepción que pretende potenciar el desarrollo de las personas hacia el ejercicio pleno de todas sus potencialidades, brindándoles las oportunidades de acceso al conocimiento en cualquier etapa de su vida. (2013, p. 87)

La autora afirma que la vida en sí misma es un proceso en continuo aprendizaje en la que solo se aprende enfrentándose a lo que se presenta en distintos momentos y que “se aprende de la vida y para la vida”. Se promueve una actualización y adaptación permanente a los contextos, en la cual la persona se va perfeccionando activamente para su satisfacción personal (pp. 88-89).

Por su parte, María Remedios Belando-Montoro (2017) manifiesta que los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida son: 1) realización personal, 2) ciudadanía activa, 3) integración social, y 4) empleabilidad y adaptabilidad. Mientras que los principios son: a) papel central del alumno, b) la importancia de la igualdad de oportunidades y, c) la calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje.

La ALA (1989), la Declaración de Praga (2003) y la Declaración de Alejandría (2005) sostienen esta idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este sentido, la Alfin se vincula estrechamente con este fenómeno, pues se requiere contar con la formación pertinente para poder enfrentarse a las transformaciones que se les presentan a las personas; ya que aquellos conocimientos que se adquieren en un momento determinado cambian a futuro. En este sentido, debe fundamentarse en una metodología de aprendizaje centrada en la diversidad del alumnado, que promueva su autonomía para aprender a aprender de forma continua, crítica y creativa en las distintas etapas de su vida. La idea de aprender a aprender pasa a ser tan valioso como los contenidos impartidos en los centros educativos.

La Alfin debe estar presente desde temprana edad en la educación formal, no formal e informal con la meta de desarrollar una ciudadanía crítica y creativa, capaz de gestionar eficaz y eficientemente la información. Autores como Gómez Hernández (2007), Pinto Molina y Uribe Tirado (2011) coinciden en que

[...] la alfabetización y el desarrollo de competencias informacionales se relaciona con los enfoques constructivistas del aprendizaje, en los que el sujeto hace un aprendizaje significativo, que parte de sus conocimientos previos, y es activo, reflexivo e intencional en la realización de sus tareas. (Pinto y Uribe, 2011, p. 16)

Con ello, el alumnado contará con la posibilidad de reconocer la necesidad de información, utilizar información, conocer las fuentes de información y comprender lo aprendido para poder sumarlo al conocimiento ya existente y utilizarlo en las distintas

situaciones o problemas (Pinto y Uribe, 2011, p. 15). En esta línea, la Alfin busca llevar adelante métodos de aprendizaje activo, a través de la resolución de problemas con la capacidad de la autoevaluación del proceso y lograr la autonomía (Gómez, 2007, p. 46).

Al referirse al aprendizaje significativo, se hace alusión a uno de los conceptos fundamentales del constructivismo. Es llevada adelante por el psicólogo Paul Ausubel y sostiene que “este aprendizaje se facilita cuando la nueva información se incorpora a estructura cognitiva del estudiante, provocando un proceso de asimilación cognoscitiva, en el que se relaciona la nueva información con los conocimientos previos” (Garcés, Montaluiza y Salas, 2018, p. 234). Ello hace referencia a cuando la persona/estudiante vincula nueva información con la ya existente, es decir, que el aprendizaje se da como producto de la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos. Asimismo, se produce un cambio cognitivo, caracterizado por ser permanente, basado en la experiencia y lo adquirido, para ser luego utilizado en situaciones y contextos nuevos.

Sumado a lo anterior, al momento de pensar las estrategias educativas, especialistas, autoridades, docentes y profesionales de la información deben adaptar sus propuestas a los cambios en los perfiles de los y las estudiantes y sus necesidades de información, debido a que cada vez son más exigentes, autónomos, generan y difunden información (Pinto y Uribe, 2011, p. 14) en un espacio híbrido (con fuerte presencia digital). Asimismo, se presentan nuevas formas de lectura y de acceso a la información, aspecto clave en la formación de competencias en información. Ello hace que la enseñanza deba ser transversal, integral y contextualizada en los centros educativos, ya que los procesos a seguir dependen de la diversidad del alumnado pues condicionan su modo aprender y vincularse con la información, así como el actuar en sociedad.

La importancia de la formación en competencias en la educación queda claramente ejemplificada en lo que refiere a ciudadanía digital. Es necesario que las personas estén capacitadas para enfrentarse al gobierno cuyas administraciones y sus funcionamientos utilizan cada vez más el espacio virtual. Temas claves en este sentido son la gestión de trámites, transparencia estatal, acceso a la información pública, entre otras actividades. De nada sirve que se avance en iniciativas en gobierno electrónico, si no existe la formación en cuanto al qué, cuándo, para qué y cómo se utilizan las herramientas y procedimientos por parte de las personas para la resolución de cuestiones de la vida cotidiana.

Por esta razón, el sistema educativo debe llevar adelante acciones en Alfin que respeten ese escenario dinámico sin olvidar las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona. Con el objetivo de que aprendan los procedimientos convenientes, para identificar la

necesidad, buscar, seleccionar, analizar, evaluar, gestionar y transmitir información para la solución de problemas y la toma de decisiones que se le presente.

### 3.2.2 Alfabetización en información como Derecho Humano e instrumento de inclusión social

Para culminar con los conceptos e ideas teóricas de la Alfin, es necesario mencionar que ésta es percibida y definida como un derecho humano. En este sentido, en la Declaración de Praga (2003) se establece que la Alfin es un prerrequisito para la participación eficaz en la SI y se concibe como un derecho humano básico para el aprendizaje permanente. Por su parte, en la Declaración de Alejandría (2005) se manifiesta que la Alfin “Constituye un derecho humano básico en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones”.

Al respecto, dentro de la legislación de las distintas naciones existen derechos fundamentales como el derecho a la información y a la educación, ambos permiten que la ciudadanía pueda desarrollarse correctamente en la SI. Por ende, estos derechos justifican a la Alfin como derecho humano pues esta busca formar a las personas en competencias en información para que puedan hacerse de dicho recurso de manera eficiente para la solución de problemas, toma de decisiones y el desempeño de distintas actividades. Ello se fundamenta en que las personas podrán identificar sus necesidades de información, tendrán la posibilidad de seleccionar y evaluar las fuentes que mejor se adapten a dicha necesidad, con la facultad de crear y comunicar nuevo conocimiento respetando la propiedad intelectual.

En este sentido, autores como Paul Sturges y Almuth Gastinger (2012) reflexionan sobre la idea de Alfin como derecho humano, y expresan que, si se afirma la necesidad de formar a la ciudadanía para el ejercicio de ese derecho, es pertinente llevar adelante programas y demás instrumentos para cumplirlo. Desde esta perspectiva, impulsar la Alfin desde el sistema educativo les brinda a las personas la posibilidad de estar informadas con el objeto de desenvolverse de manera práctica, activa e inteligente dentro de su contexto y comunidad. El resultado de incorporar competencias en información permite tener una postura crítica y creativa frente a la información, y no limitarse exclusivamente a la utilización correcta de herramientas. Estar informado es una necesidad humana aplicada a la diversidad de actividades y la toma de decisiones (p. 5).

En un mundo en constantes cambios sociales y frente a la gran variedad de procesos estatales en los cuales se involucra a la información, es obligación de los gobiernos formar a la ciudadanía por medio de instrumentos de aprendizaje en Alfin en el sistema educativo, para así hacer realidad el derecho a la información, y ayudar al desarrollo cotidiano y laboral de las personas a través del acceso y uso de la información. Para que esto se cumpla correctamente,

es pertinente mencionar que el estudiantado que asiste a las aulas no es heterogéneo, existe una gran diversidad de identidades. Con el fin de que el aprendizaje en Alfin sea significativo es un requisito, por parte de autoridades e impulsores, que estas herramientas respeten esa diversidad para que el alumnado pueda contar con las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo, transformándose así en un espacio de formación, participación y empoderamiento de las personas.

Paralelamente a lo expresado, la Alfin se concibe como una herramienta de inclusión social. Para comprender esta idea, se expresa que en los últimos años se han suscitado grandes transformaciones estructurales, económicas, sociales y culturales a nivel mundial causados por la crisis del Estado de bienestar, la precariedad e informalidad laboral, pérdida de sociedad salarial, la globalización y las nuevas tecnologías (Ziccardi, 2008, p. 13). Estos cambios se dan de manera vertiginosa y comienzan a repercutir en la vida de las personas, debido a las dificultades que se presentan en su asimilación.

Frente a este escenario, es conveniente mencionar los conceptos de “pobreza” y “exclusión social”. El término pobreza es definido como una situación de acceso insuficiente a un salario que permita llevar adelante un nivel de vida digna. Manuel Hernández Pedreño destaca dos tipos de pobreza: a) la absoluta, aquella que remite a un conjunto de necesidades básicas no satisfechas (consumo mínimo para subsistir) y b) la relativa, definida por comparación con el estándar normal en una sociedad determinada (se fijan estándares de vida). Esta posición hace que no se puedan cubrir todas las necesidades y trae consigo nuevas desigualdades sociales (2010, pp. 26-27).

A lo antes dicho, surge un nuevo término que sí abarca todos esos contextos, denominado: exclusión social. Es importante aclarar, que la pobreza ya no es un fenómeno único de la exclusión social, es decir que, estar en situación de pobreza no necesariamente significa estar excluido socialmente. Muchas personas se pueden considerar en situación de pobreza, pero a pesar de ello mantienen los lazos comunitarios. Sin embargo, la exclusión social corresponde a romper lazos con el colectivo, escenario en el que es muy complejo salir y se pasa a estar ausente para el resto de la sociedad.

La exclusión social es consecuencia de una determinada estructura social, política, cultural y económica que contempla la aparición de nuevos colectivos en situaciones de desventaja social, así como los ámbitos en que se ven afectados: vivienda, salud, educación, trabajo, participación, entre otros, que afecta las distintas esferas de la vida cotidiana. Se caracteriza por ser un fenómeno estructural, dinámico, multifactorial, multidimensional y heterogéneo que incide sobre personas y colectivos que dependen del contexto en el cual están

inmersos. Existen varios estadios de exclusión a la vez de diferentes grados (Hernández Pedreño, 2010, pp. 32-30).

Las nuevas formas de desigualdad sociales afectan a gran cantidad de grupos, como ser: adulto mayor, PsD y dependencia, mujeres, jóvenes (dificultades de emancipación y oportunidad laboral), infancia, estructura familiar (monoparentales), minorías étnicas, migrantes, identidad de género, personas sin hogar, privados de libertad, precariedad laboral, lo rural, entre otros.

Lentamente se generaliza el término exclusión social en las políticas públicas que identifican claramente las distintas situaciones de vulnerabilidad social. Aparece el término de “inclusión social”, entendido desde un punto de vista general como “El proceso de mejorar los términos para que las personas y los grupos participen en la sociedad” y desde un punto de vista ejecutivo como “El proceso de mejorar la habilidad, la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja debido a su identidad, para que puedan participar en la sociedad” (Banco Mundial, 2014, p. 7).

En consecuencia, la Alfin favorece a la inclusión social pues mediante la formación en competencias en información, posibilita a que grupos diversos de la sociedad con distintas necesidades y trayectorias, puedan tener una real participación en los procesos que les afectan. La transición de la exclusión a la inclusión es un proceso gradual que conlleva una proyección a largo plazo. El primer paso, es reconocer aquellas personas excluidas e “invisibles”, para proyectar espacios de aprendizaje (Banco Mundial, 2014, p. 29). Considerando que la educación es un derecho fundamental del ser humano, enseñar a la comunidad para el acceso y uso con sentido de la información desde el sistema educativo, trae consigo la posibilidad de igualdad de oportunidades y participación plena en la sociedad.

### 3.3 Personas en Situación de Discapacidad y educación inclusiva

En una tercera instancia, se exponen nociones básicas sobre PsD y educación inclusiva con el fin de ubicar al público objetivo de la presente investigación.

#### 3.3.1 Aproximación al concepto de Personas en Situación de Discapacidad

Con la finalidad de comprender la temática abordada, se presentan a continuación los conceptos y las ideas claves vinculadas a las PsD dentro del marco de la educación inclusiva, en la cual se busca mediante la formación de competencias en información reivindicar el derecho a la educación de calidad en los centros educativos inclusivos. Esta investigación es desarrollada desde la perspectiva del modelo social, por lo que la discapacidad es entendida

como una construcción social. Este término es un concepto que ha evolucionado debido a que han existido grandes confrontaciones en el tratamiento asignado a las PsD, su razón radica en las distintas posturas y respuestas sociales y jurídicas otorgadas a lo largo de la historia de la humanidad, en la cual se distinguen tres modelos que han servido de referencia para su tratamiento.

La autora referente en el área Agustina Palacios (2008) realiza un análisis exhaustivo de estos modelos. El primero, se denomina *Modelo de prescindencia* que justifica el origen de la discapacidad por un motivo religioso. Se consideraba que las PsD no aportan a las necesidades de la comunidad, albergan mensajes diabólicos o advertencias como consecuencia del enojo de los dioses (generalmente por los pecados de las madres y los padres) (p. 26). La postura de la sociedad es prescindir de ellas mediante medidas eugenésicas, eran tratadas como objetos de caridad y sujetos de asistencia, pues se afirma que son seres improductivos y una carga para la sociedad. Dentro de este modelo se distinguen dos submodelos, que, si bien en ambos prescinden de las PsD, llevan adelante cada uno dos formas de solucionar la cuestión. Por un lado, el *submodelo eugenésico*, y por el otro el *submodelo de la marginación* (p. 37).

En el *submodelo eugenésico*, se vincula a la antigüedad clásica (sociedad griega y romana), concebida por motivos religiosos y políticos, con una clara búsqueda de la perfección humana, en el que el Estado debía evitar que dentro de la ciudadanía existan personas no provechosas para la comunidad. Eran consideradas a la PsD como seres cuya vida no valía la pena ser vivida, la diversidad funcional es vista como una situación desgraciada, con un tratamiento cruel y de menosprecio (Palacios, 2008, pp. 37-53). Existía una diferencia en la percepción entre las PsD, en el caso que se detectaran diversidades funcionales congénitas a niñas y niños, se le sometía al infanticidio debido que no era conveniente el desarrollo de estas infancias en situación de discapacidad, ya que eran una carga para sus madres, padres y la sociedad en su conjunto. En otros casos, cuando era adquirida posteriormente la diversidad funcional a causa de guerras, enfermedades o accidentes, se les otorgaba ayuda a los fines de su subsistencia. La razón de esta diferencia se fundamenta en que, en esta última, la persona no nacía con el estigma religioso y excluirlos en su totalidad a aquellos heridos en batalla desestimulan la participación del resto en futuros enfrentamientos (p. 40). En ambos casos pasan a ser objetos de burla o diversión para el resto de los integrantes de la comunidad. Estas respuestas se fundamentan en el temor y persecución que se obtiene por considerar a las PsD peligrosas e innecesarias para la sociedad, incluso eran acusadas y depositarias de los males existentes (pp. 38-53).

Por su parte, en el *submodelo de marginación*, empleado en la Edad Media, las PsD eran ubicadas dentro de los grupos de “pobres” y “mendigos”, destinados a la exclusión social y persecución, ya sea por subestimarse y considerarlas objetos de compasión o de maleficios (Palacios, 2008, p. 30). Influenciado por el cristianismo, se percibía a la diversidad funcional una finalidad divina, que no se podía modificar y se debía aceptar con resignación. Amparados en la religión, eran los sacerdotes y médicos los encargados de diagnosticar dicha situación, en oportunidades era alojados en las propias iglesias y eran utilizados como objeto de caridad; además, era una forma de mantenerlos organizados y establecidos dentro de las normas de convivencia. En las infancias en situación de discapacidad no se practica el infanticidio pero fallecían a consecuencia de las omisiones por falta de interés, de recursos o por utilizar la fe como la mejor solución. Las PsD no tenían espacio en el campo laboral, esto provocaba la exclusión de los vínculos sociales. Asimismo, se consideraba que la carencia de recursos materiales o de salud era parte del orden natural, ubicando así a estos colectivos en un puesto necesario opuesto al del rico. En esta etapa, el cuerpo tenía un rol fundamental, pues exponer signos exteriores vinculados a la diversidad funcional, permitía legitimar y solicitar caridad, para así transformarse en un medio que les permita a aquellos que se encuentran en una mejor situación salvarse de sus remordimientos. Por otra parte, cualquier diversidad funcional servía para ser objeto de diversión y burla. En suma, se presentaba una discrepancia entre el trato humanitario de la caridad cristiana, frente a otro, vinculado al rechazo y miedo (pp. 54-65).

Para continuar, el segundo paradigma es denominado *Modelo rehabilitador*, aquel por el cual las causas ya no son religiosas sino científicas. Es un modelo que se origina a inicios del siglo XX y posee una nueva forma de abordar a las PsD, ya que no se consideraban innecesarias para la sociedad, sino que tienen para aportar siempre y cuando sean rehabilitadas o normalizadas. La diversidad funcional es vista como una enfermedad, producto de causas biológicas, en consecuencia, es necesario mejorar la calidad de vida mediante la prevención y tratamientos para su integración social. Además, una de las razones del desarrollo de este modelo son las consecuencias que dejaron las distintas guerras, pues se buscaba reintegrar o volver a una situación anterior a aquellos y aquellas participantes (Palacios, 2008, pp. 66-70).

En este modelo, también definido como médico, las PsD se encuentran disminuidas frente a una integración social ya que se centra exclusivamente en las “limitaciones”, es por ello, que se ubican en desventaja por encontrarse alejadas de una supuesta “normalidad estándar”. En función de estas valoraciones, se plantea que aquellas no pueden participar plenamente de la vida dentro de su comunidad a consecuencia de la diversidad funcional, esta

es vista como una enfermedad/deficiencia a ser rehabilitada, se debe modificar su estado actual para que sus vidas tengan un sentido (Palacios, 2008, pp. 81-82).

Se presenta una actitud paternalista y de sobreprotección, se implementan variedad de medidas para normalizar la vida de las PsD, con énfasis en el ámbito médico, con nuevos tratamientos y avances científicos. Paulatinamente, se inicia la incorporación de algunos aspectos psicosociales; es imprescindible rehabilitar psíquica, física, mental o sensorialmente. El diagnóstico es definido por un médico, quien genera subestimación y discriminación en relación a aspectos generales de las PsD en la comunidad. En este sentido, las infancias tienen mayor posibilidad de supervivencia puesto que se busca su recuperación, y de este modo, la Educación Especial se convierte en una herramienta fundamental para su éxito. Al mismo tiempo, la institucionalización forma parte de una práctica habitual de este modelo que se presenta como una oportunidad de integración social, pero deja de lado derechos fundamentales como ocio, vínculos con pares, familias, entre otros espacios. En muchas ocasiones la institucionalización es contra la voluntad de las personas, pasan a denominarse pacientes y en momentos pierden el control de sus propias vidas (Palacios, 2008, pp. 81-82).

El mecanismo principal de subsistencia de las PsD pasa a ser la asistencia social, uno de los instrumentos de asistencia es la creación de empleos protegidos como medio para sostenerse, ello permite, el acceso al trabajo rentable que de lo contrario serían excluidos. De este modo, existen políticas públicas que acompañan con incentivos y descuentos en impuestos como forma de acción positiva a aquellas empresas que brindan estas oportunidades laborales. Al mismo tiempo, dichas respuestas para asistir y proteger se transforman en una manera de exclusión social en todos los ámbitos de la sociedad pues etiqueta a las personas, igualmente, se demuestra una falta de educación adecuada para enfrentarse al mercado laboral en igualdad de condiciones. Por tanto, estas medidas se presentan como insuficientes (Palacios, 2008, pp. 85-87).

Estos dos primeros modelos, el de *prescindencia* y de *rehabilitación*, dan visibilidad a las dificultades por las que han transitado las PsD a lo largo de la historia y al posicionamiento sistemático de exclusión social, esto evidentemente influencia de manera drástica el ámbito educativo, que limita las posibilidades de acceso a un mercado laboral en igualdad de oportunidades. Por otra parte, se presentan barreras al goce de otros espacios (transporte, vivienda, entretenimiento, representación negativa en medios de comunicación) ya que no es contemplada la diversidad de las personas dentro de la propia sociedad.

Más adelante, surge un tercer paradigma denominado *Modelo social* el cual nace a fines de los años setenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra como producto de distintas reivindicaciones políticas y sociales de diferentes organizaciones afines. Palacios destaca que

Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas -sin discapacidad-, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. (2008, pp. 26-27)

Este modelo rechaza los argumentos expuestos en los modelos anteriores, en donde las causas que originan la situación de discapacidad ya no son ni religiosas ni científicas, sino sociales. Esto significa, que no son las limitaciones individuales las que generan inconvenientes, pues es la propia sociedad que no sabe dar respuesta a la variedad de situaciones. En este sentido, se sostiene desde este paradigma que todas las personas tienen para aportar sin distinción de la circunstancia en la se encuentren, bajo la concepción de que cualquier integrante de la comunidad debe desarrollarse en su vida cotidiana con un trato respetuoso e igualitario. Es un modelo que promueve la inclusión social y la aceptación de las diferencias, en consecuencia, la vida de las PsD tiene el mismo valor que aquellas que se encuentran sin transitar una situación de discapacidad (Palacios, 2008, pp. 103-106).

Resulta valiosa la observación que plantea Palacios (2008) como producto del análisis de diferentes documentos vinculados a la temática, en la cual distingue los conceptos de *deficiencia/diversidad funcional* y *discapacidad*. La deficiencia es definida como una condición del cuerpo y la mente, en donde existe una pérdida total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo que no actúa de la misma forma que el resto de las personas. En cambio, la discapacidad es observada como la desventaja o restricción que experimentan las PsD dentro de la propia sociedad frente a la diversidad funcional, ello asume la exclusión de las actividades y una discriminación estructural en varios ámbitos. La discapacidad, desde el modelo social, es interpretada como las barreras sociales que la comunidad impone, aquellas que restringen y limitan el ejercicio en la participación plena de la vida política, social, cultural, laboral, entre otras, y que forma parte de una relación opresiva. Es por ello, que las soluciones no son individuales, por el contrario, deben enfocarse en la sociedad en su conjunto, incluso el

concepto de PsD y sus implicancias varían, pues dependerá del contexto histórico, geográfico y cultural aplicado (pp. 122-124).

Las PsD desde esta perspectiva, deben dejar de ser percibidas como personas “con problemas”, sino como titulares de derechos, así pues, centrar la atención en los obstáculos que se le presentan, para que estas puedan participar de la sociedad sin restricción de sus derechos. Esto no significa negar las diversidades, sino asumirlas como parte de la heterogeneidad de los contextos. La diversidad no debe ser “tolerada”, sino que debe ser aceptada como parte de la pluralidad humana, por esta razón, todas las personas son igual de dignas más allá de las diversas características que se poseen. Además, se persigue una accesibilidad universal que busca que todos los productos, servicios, procesos y entornos puedan ser utilizados de la forma más independiente posible. Se tiene un enfoque holístico que busca en lo posible implementar una vida autónoma en cuanto a su autocontrol y la toma de decisiones (Palacios, 2008, pp. 141-142).

Los prejuicios a los que se enfrentan las PsD radican en que la sociedad destaca la diferencia por encima de las capacidades, ligado a lo que se entiende por “normal”. En concordancia con lo expresado, los autores Esteban Kipen y Aarón Lipschitz plantean que,

Para concebir un cuerpo como *deficitario* se debe oponer a la noción de un cuerpo *normal*. La normalidad y su ideología normalizadora son una construcción, en un tiempo y en un espacio determinado, fruto de ciertas relaciones de desigualdad que permiten a un grupo instalar ciertos criterios para delimitar qué es y qué no es, es decir, criterios hegemónicos, que aparecen como únicos e incuestionables. (2009, p. 118)

La “normalidad” se vincula con lo que es común, lo correcto y deseable dentro de determinados parámetros, que a su vez genera un sentido de pertenencia. En cambio, aquello que queda por fuera de dichos parámetros, ya sea por características funcionales, de comportamiento, apariencia, entre otros, pasan a discriminarse del grupo anterior. Por este motivo, las PsD que presentan variantes ya sean físicas, psíquicas, sensoriales o intelectuales tienen un valor simbólico negativo; sumado a ello, se busca en un mundo de normalidad que las personas con diferentes situaciones aspiren a ese mundo ideal (Palacios, 2008, pp. 143-144).

La construcción de la discapacidad está estrechamente influenciada por la ideología de la normalidad que diferencia aquello que sí pertenece y aquello que no; desde las singularidades, las personas quedan etiquetadas y excluidas de los espacios cotidianos. No reconocer la existencia de estas brechas y seguir reproduciendo profundiza más aún las líneas demarcatorias de lo normal y lo anormal. A la vez ahonda estas relaciones asimétricas, puesto que es un motivo para presentar vínculos de poder, dejando a juicio de otros y de otras que es

mejor para distintas situaciones. Desde este modelo, se plantea que esta ideología es una construcción social y por ende puede ser modificada (Angulo, Díaz, y Míguez, 2015, pp. 16-18).

Por otro lado, desde este paradigma se aspira a que las PsD puedan decidir por su propia vida fuera de las instituciones, por ende, se busca una desinstitucionalización. En consecuencia, evitar este tipo de recintos, ya que es la misma sociedad la que debe brindar las posibilidades y espacios potenciando la autonomía y calidad de vida de las personas (Palacios, 2008, p. 146).

En suma, se puede establecer que el modelo social apunta a erradicar las barreras para lograr equidad de oportunidades, pues entiende que las PsD están determinadas por la propia comunidad. Esta concepción se ve plasmada en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD) de la Organización de las Naciones Unidas, aprobada el 13 de diciembre de 2006 desarrollada anteriormente.

Para continuar con el desarrollo teórico, se destaca que las PsD han sido constantemente ubicadas, clasificadas o entendidas como diferentes a la norma, esto se plasma en documentos creados para dicho fin. El primer documento que presenta esta idea fue la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM) de 1980 desarrolladas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la cual se incluyen tres términos que se vinculan entre sí: las deficiencias (diversidad funcional), las discapacidades (restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad) y las minusvalías (rol social). Las PsD son concebida como personas que presentan diferencias en su funcionamiento, no ajustándose a la norma, y lo que impera es educar y estimular su reinserción en los distintos espacios sociales (Míguez y Esperben, 2014, pp. 64-65).

Más adelante, la OMS en el año 2001 publica una nueva clasificación denominada *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF). El propio documento expresa que esta clasificación agrupa sistemáticamente los diferentes dominios de una persona frente a un estado de salud concreto “el concepto de funcionamiento se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación; de manera similar, discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación.” Además, la clasificación presenta factores ambientales que se relacionan con los distintos elementos. (OMS, 2001, p. 4). El documento brinda un marco y un lenguaje unificado y estandarizado que describe situaciones vinculadas con el funcionamiento humano y sus restricciones, agrupa sistemáticamente los distintos dominios (cuerpo, actividad, participación social) de una persona en un determinado estado de salud (p. 10).

Para culminar con este apartado, se puede caracterizar de forma general y alejada de las dos clasificaciones anteriores, a las distintas situaciones de discapacidad como lo plantea el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS) en su guía de buenas prácticas para trabajadoras y trabajadores de la comunicación (2018):

1. Situaciones de discapacidad motriz: limitaciones que responde al sistema motor al que se profundiza con la restricción para participar plenamente en su vida cotidiana (acceso edilicio, el transporte, servicios, entre otros).
2. Situaciones de discapacidad sensorial: limitaciones que afecta a alguno de los sentidos al que se profundiza con la restricción para establecer una comunicación por no disponer de los medios necesarios (sistema braille, LSU, entre otros).
3. Situaciones de discapacidad intelectual: limitaciones en el área del desarrollo cognitivo y la comprensión, adoptan varios grados o niveles al que se profundiza con la restricción dependiendo de las condiciones y oportunidades del entorno.
4. Situaciones de discapacidad psíquica: limitaciones en la construcción de realidad compartible que impacta en el área vincular (personal/social) y en su adaptación a diversas situaciones y entornos.
5. Situaciones de discapacidad “múltiple”: limitaciones en diferente orden que pueden ser motriz, sensorial, cognitiva o psíquica. En oportunidades, la situación de dependencia aumenta para el desarrollo de su vida cotidiana (pp. 18-19).

A pesar de esta clasificación que identifica las distintas situaciones de discapacidad por su tipología (motriz, sensorial, intelectual, psicosocial y múltiple) de una forma general y que señala sus características y necesidades, no es posible definir con exactitud cada una de esas situaciones y sus necesidades, pues existe una gran diversidad y heterogeneidad que impide ser exactos en el tratamiento y abordaje, va a depender de cada trayectoria de vida y los escenarios en los cuales habite (Cunha, Montes, Rossi, Yambei y Couto, 2022, p. 11).

### 3.3.2 La educación inclusiva

Desde una óptica actual se sostiene que la discapacidad es una construcción social, pero a pesar de los nuevos enfoques, la “ideología de la normalidad” continúa presente con la dualidad de normalidad/anormalidad. En este sentido, la imagen propia que se tiene y la imagen que se percibe de las demás personas es juzgada y cuestionada, es así, que la diferencia es vista como algo negativo, como una marca corporal, una realidad orgánica y biológica que no se desea tener. La idea de normalidad se interioriza desde la niñez como un objetivo a alcanzar y

la educación, como institución, juega un papel importante en cuanto a su producción y reproducción (Míguez y Esperben, 2014, pp. 62-64).

La autora Pilar Arnaiz (2000 y 2011) expresa que desde el *modelo del déficit (modelo médico)* se justifica que las dificultades del aprendizaje son estrictamente biológicas, con una postura segregadora y homogeneizadora, que etiqueta, clasifica y jerarquiza a las personas; se sostiene una educación con un ritmo común, desigual y selectivo, que afecta entre otras cuestiones la autoestima y la motivación de las PsD. Se centra en las dificultades del estudiantado, dejando de lado otros factores contextuales limitantes, es así, que la responsabilidad del denominado “fracaso escolar” recae en el alumnado.

La Educación Especial ha sido una estrategia pionera desde esta perspectiva. Asimismo, se practica la integración escolar, en la cual las infancias y las adolescencias en situación de discapacidad o con NEE son incorporadas a un aula común, con un currículum diferente en muchos aspectos al de sus compañeros y compañeras, lo cual genera dificultades para una sana convivencia y el aprendizaje. Pues dicha población se encuentra excluida de las actividades, incluso suele ser considerada una distorsión en el aula. Ello provoca frustración en el cuerpo docente que se manifiesta de las siguientes formas: no consiguen dar respuestas a esas necesidades, no saben cómo abordar estas diferencias, por tanto, sienten que no pueden colaborar en el éxito académico y genera rechazo ante la diversidad. En algunos casos, el alumnado recibe una educación reducida, sin estímulo y por debajo de sus capacidades, práctica que estimula actitudes de sobreprotección, e incluso se puede llegar a subestimar sus logros escolares, lo que produce en muchas oportunidades la deserción escolar y el rechazo a la escuela.

A lo antes dicho, Gerardo Echeita y Marta Sandoval (2002) manifiestan que cuando un sector del estudiantado se enfrenta a una educación incapaz de brindarle una enseñanza acorde a sus necesidades y motivaciones, se abandonan los centros de estudio sin la posibilidad de adquirir las competencias pertinentes para la vida adulta, propiciando la desigualdad de oportunidades, por ejemplo, para insertarse al campo laboral. El propio sistema educativo ordinario, desde el nivel escolar, propende a la exclusión de diversos colectivos, en donde las dificultades educativas provienen de las individualidades y no del contexto social. Se considera al estudiantado como responsable de los problemas de aprendizaje, cuando en realidad son víctimas de una estructura estigmatizante, que los clasifica en distintas categorías según su rendimiento académico (pp. 32-36).

En otra línea, Agustina Palacios (2008) sostiene desde su análisis que, en cuanto a la educación, el *modelo social* promueve la educación inclusiva la cual presenta diferencias

sustantivas con la noción de “normalidad” pues afirma que la normalidad no existe ya que es una construcción social impuesta. La Educación Especial demuestra una realidad sesgada, en cambio, la educación inclusiva sostiene la participación del alumnado dentro de un aula común, con una formación individualizada centrándose en las necesidades educativas de cada estudiante, el currículum se adapta al ritmo de aprendizaje. Además, se acompaña al estudiantado que presenta algún tipo de diversidad funcional, es decir, el profesorado adaptará las condiciones de enseñanza en función de las necesidades de cada caso. La educación inclusiva para que sea efectiva requiere de un cambio ético del propio centro educativo (estudiantes, docentes, funcionariado, familias, comunidad). No alcanza con una adecuación en la organización de la escuela o que el equipo docente adquiera nuevas habilidades, sino que implica un cambio que valore la diferencia con un compromiso moral con la inclusión sostenido por un sistema educativo comprometido (pp. 129-134).

El movimiento de la educación inclusiva surge a finales de los años 80 y toma fuerza en los años 90 del siglo XX (Arnaiz, 2011, p. 23). El hecho que da impulso al fenómeno inclusivo fue la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, celebrada en junio de 1994 en Salamanca (España). Participaron diversos representantes de gobiernos, organizaciones sociales, entre otros, centrados en evaluar los cambios pertinentes en las políticas para sustentar la educación inclusiva, con el objetivo de que todos los niños y todas las niñas asistan a la escuela en sus comunidades. Si bien la Conferencia de Salamanca se focalizó en las NEE, se evaluó la necesidad primordial de llevar adelante un cambio general en la estrategia global de la educación, que involucra una transformación en la escuela ordinaria sostenida por nuevas políticas económicas y sociales, con la idea de que es el instrumento más eficaz para combatir la discriminación y participación social. Más adelante, se celebra en abril del 2000 el *Foro Mundial sobre la Educación*, en Dakar, con el fin de evaluar los avances en la materia y se declaró que la *Educación para Todos* debe tener en cuenta la diversidad de necesidades educativas de variedad de grupos de niños, niñas, adolescentes y en edad adulta; como ser aquellos que se encuentran en situación de pobreza, habitantes de zonas rurales y remotas, minorías étnicas y lingüísticas, refugiados y afectados por diversidad de conflictos, PsD, entre otros (UNESCO, 2009, pp. 8-9).

Referentes teóricos como Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2011) plantean que el término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” genera confusión dependiendo del país donde sea utilizado ya que se le asigna variedad de acepciones. En esta investigación se alinea a la idea de que la educación inclusiva es una reforma educativa que apoya la diversidad humana y que persigue el objetivo de eliminar la exclusión social a través de la equiparación de

oportunidades; en el caso particular de este estudio se detendrá exclusivamente en las PsD, pero no deja de lado conceptualmente otros colectivos vulnerables (pp. 28-30).

La educación inclusiva desde una perspectiva de derechos se debe analizar como un proceso, debido a que continuamente se necesita encontrar nuevos instrumentos para responder a la diversidad del alumnado para “aprender a vivir con la diferencia” y a la vez pretende la posibilidad de potenciarlas. Busca la presencia, participación y el éxito de cada estudiante, en cuanto a ello, se puede expresar que la “presencia” va más allá de un lugar físico, es una actitud comprometida por eliminar barreras y obstáculos; la “participación” referido a la calidad de la experiencia en el centro educativo y el “éxito”, a los resultados del aprendizaje en relación a las evaluaciones. Sumado a lo expresado, la inclusión persigue la identificación y eliminación de barreras, entendidas como aquellas creencias y actitudes que le impiden ejercer el derecho a la educación de calidad, que profundiza a la exclusión y marginación con énfasis en las poblaciones más vulnerables (Echeita y Ainscow, 2011, pp. 32-34). En cuanto a la idea de participación, Rosa Blanco (2006) suma que es algo más que formar parte de una actividad, esto significa que los niños y niñas tengan la posibilidad de expresar sus opiniones vinculadas a los asuntos que les son propios, sobre todo a aquellas PsD a la que no se les considera su postura frente a la toma de decisiones que le competen (p. 21).

Es valiosa la distinción entre lo que implica integración y lo que es la inclusión. La primera se refiere al movimiento que debe hacer la persona para poder ajustarse a la estructura, a lo ya establecido, para que luego la estructura se adapte a ella. Es la persona que debe llevar adelante ciertas acciones para encontrar su lugar. En cambio, la inclusión es la estructura quien debe prever y estar organizada para ser receptiva a las PsD; se da un cambio en el entorno, la estructura y en la propia sociedad (Míguez y Esperben, 2014, pp. 63). En la inclusión se reconoce la diversidad en el sentido más amplio, y las instituciones de aprendizaje son el espacio por excelencia como promotores de la socialización, deben estar preparadas para reconocer las singularidades de las personas y potenciarlas (Angulo, Díaz, y Míguez, 2015, p. 25).

El fenómeno de la inclusión se sustenta en la idea de que la diversidad humana es inherente a cada persona, pues esta tiene distintos orígenes, variedad de trayectorias y proyectos de vida, pluralidad de características, intereses, motivaciones, distintos ritmos de aprendizaje. Estas diferencias deben ser reconocidas y valoradas en los distintos centros educativos, se debe partir de la base de que el estudiantado aprende de forma diferente, ajustándose así a las distintas necesidades para que la formación llegue equitativamente a sus destinatarios. “La atención a la diversidad radica en conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de

enseñanza-aprendizaje personalizado”. La educación que comprende a la diversidad percibe a las diferencias como “lo normal”, lo cotidiano, lo que es natural entre las personas, en consecuencia, se ve a la pluralidad con un valor positivo y en beneficio para toda la comunidad (Arnaiz, 2000, pp. 1-6).

La filosofía de la educación inclusiva tiene como objetivo crear escuelas eficaces con el principio de atender la heterogeneidad del alumnado en aulas regulares y ofrecer una respuesta educativa significativa, adaptada a las necesidades particulares de aprendizaje de cada alumno y alumna que asiste al centro educativo, sea cual fueren sus características biológicas, psicológicas o sociales, con énfasis en quienes se encuentran en situaciones de exclusión y marginación. Propone un cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como en la estructura de la organización con el fundamento de una educación para todos y todas con base en la igualdad y la equidad (Arnaiz, 2011, p. 26). Para ello, es necesario una transformación en las políticas educativas gubernamentales, con la participación y el compromiso de todos los actores involucrados (alumnado, docentes, autoridades, escuelas, familias, instituciones, comunidad) para lograr un cambio holístico con un nuevo modelo curricular y de evaluación de los aprendizajes. La organización del espacio y horario curricular dependerá de la metodología adoptada, creando un clima de respeto y valoración de las diferencias existentes. Con el correcto apoyo institucional, el cuerpo docente busca de forma cooperativa la atención a la diversidad, con el rechazo a la idea de “fracaso escolar”. Cada centro buscará la forma de adaptar la inclusión con éxito, con planes de acción y las estrategias pertinentes según su realidad y comunidad educativa, pues dependerá del contexto, profesorado, características de alumnos y alumnas para impulsar el cambio y erradicar la desigualdad y la injusticia (pp. 29-32).

Se suma además, que la educación inclusiva debe atender la diversidad no en base al esquema de asignar docentes exclusivos para trabajar con estudiantes erróneamente denominados “especiales”, sino que

Trata de adoptar una perspectiva, social/interactiva, bien representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de alumnos con necesidades especiales o con dificultades de aprendizaje y empezar a hablar y pensar en términos de obstáculos que impiden, a unos u otros, la participación y el aprendizaje. (Echeita y Sandoval, 2002, p, 42)

Un organismo referente en el área de educación es la UNESCO, que expresa en las *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (2009) que “La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT

[Educación para Todos]”. Establece que las políticas y prácticas educativas deben partir de la concepción de que la educación es un derecho humano fundamental y base para una sociedad más justa, igualitaria y equitativa (pp. 8-9).

Dentro de la realidad nacional, en el artículo Nro. 5.2 del *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos* (2017) se sostiene que:

La educación inclusiva se centra en la participación plena y efectiva, accesibilidad, asistencia y logros en el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos quienes, por diferentes razones, están en situación de exclusión o riesgo de marginalización; busca desarrollar en las comunidades, sistemas y estructuras para combatir la discriminación incluyendo los estereotipos dañinos; reconocer la diversidad, promover la participación y la superación de las barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación para todos, centrándose en el bienestar y trayectoria de los estudiantes con discapacidad (Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

A lo expresado, se concibe que la educación es un derecho humano básico fundamental, y una herramienta para el desarrollo de las personas, por lo cual se deben crear las condiciones para que sea de calidad, equitativa e inclusiva. Un sistema educativo se define como inclusivo cuando existe una valoración positiva de la diversidad, con respeto a las características y necesidades de cada estudiante, potenciando sus capacidades para asegurar su participación social en condiciones de igualdad y no discriminación (Cunha, Montes, Rossi, Yambei y Couto, 2022, pp. 30-31).

El derecho a la educación inclusiva se encuentra especificado en el artículo Nro. 24 de la propia CDPD en la que los Estados Partes reconocen el derecho al acceso a la educación de las PsD,

Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (ONU, 2006a)

Se obliga a las autoridades a crear las condiciones necesarias para su acceso, en el caso contrario se estaría llevando adelante prácticas discriminatorias. Además, manifiesta la relevancia de “Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana”. Asimismo, impulsar el desarrollo al máximo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las PsD y hacer posible la participación efectiva dentro de la sociedad. Los Estados Partes deben asegurar que las PsD no queden excluidas del sistema

educativo por su situación de discapacidad, deben garantizar una educación de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, ya sea en primaria, secundaria o educación superior. Igualmente, realizar las adecuaciones pertinentes en función de las necesidades para su formación efectiva, además, prestar apoyo a distintos actores participantes (ONU, 2006a).

Responder a la diversidad del aula implica utilizar distintos procedimientos de evaluación que se adapten a los distintos ritmos de aprendizaje. Frente a esto, Agustina Palacios expresa que la inclusión promueve la noción de evaluación de rendimiento, ya que no se utiliza un criterio general único para considerar los resultados, sino que se evalúa en función del progreso individual de cada estudiante (2008, pp. 129-134), con la noción de que el rendimiento escolar depende del contexto.

Para continuar, la educación inclusiva promueve el “diseño universal” que es entendida como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” por tanto, existirá currículum de enseñanza aprendizaje flexible que se adapte a la diversidad del alumnado para que este pueda influir activamente en el entorno, enfrentarse a distintas situaciones, con implicancia en el plano cognitivo y práctico. En este sentido, se menciona brevemente al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual se origina a mediados de los años 80 del siglo XX en Estados Unidos. Este corresponde a un modelo:

[...] fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica. (Alba, 2019, p. 55)

Es un diseño curricular que permite que todas las personas puedan desarrollar habilidades, motivación y compromiso con el aprendizaje. El DUA parte de la diversidad desde un primer momento proporcionando la oportunidad de aprendizaje a todo el alumnado.

En definitiva, la esencia de la educación inclusiva es reconocer que todas las personas tienen la posibilidad de aprender independientemente de su situación y contextos en los que conviven (Cunha, Montes, Rossi, Yambei y Couto, 2022, p. 32). Una educación de calidad brinda la formación pertinente para responder a la diversidad del alumnado garantizando el derecho a la educación con base en los principios de igualdad, equidad y justicia social (Araniz, 2012, p. 26). La escuela se convierte así en una institución abierta a toda la comunidad que se resignifica en función a las transformaciones de la sociedad. El asistir a centros inclusivos requiere de un cambio en la política, cultura y organización educativa en donde todos los actores

están presentes. La escuela debe prepararse para acoger a la totalidad de estudiantes creando comunidades de bienvenida (Arnaiz, 2003, p. 18).

De esta forma, el cuerpo docente en un clima de colaboración, con un rol mediador, utilizará las estrategias acordes a las singularidades y ritmos de aprendizaje del alumnado para el mayor desarrollo de sus capacidades; en donde el aprendizaje se proyecte más allá de los muros del aula para el bienestar personal y social sin etiquetar (Araniz, 2012, pp. 25-26). Se capacitará continuamente para ayudar a aprender y comprender la realidad por parte del alumnado en vistas de un proceso a lo largo de toda la vida, respetando y promoviendo la diversidad y la multiculturalidad.

## 4. Objetivos y preguntas de investigación

### 4.1 Objetivo general

El objetivo general de la investigación es identificar experiencias de Alfabetización en información en contextos de inclusión educativa y visualizar las posibilidades de su desarrollo en el marco de los Liceos Mandela, desde un enfoque integrado de derechos humanos.

### 4.2 Objetivos específicos

1. Sistematizar experiencias de Alfabetización en información en contextos de inclusión.
2. Detectar en el dispositivo Mandela posibilidades de desarrollo de Alfabetización en información.
3. Analizar el rol de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el desarrollo de competencias en información en contexto de inclusión, desde una perspectiva crítica.

### 4.3 Preguntas de investigación

- 1 ¿Qué experiencias de Alfin han estado dirigidas a contextos de inclusión?

Conocer el estado de situación en cuanto a las experiencias resulta fundamental para abordar el tema. A través del relevamiento y sistematización de experiencias se propone conocer las características de dichas experiencias, recogiendo elementos como ser entidades responsables, país, año, integración de equipos profesionales, competencias que trabajan, objetivos, situaciones de discapacidad atendidas, entre otros.

2. ¿Qué es el dispositivo Mandela en la educación uruguaya? y ¿Qué posibilidades de desarrollo de Alfin puede permitir dicho marco educativo?

En primer lugar, se describe el dispositivo Mandela, con atención en sus características, ámbito de aplicación en el país y análisis de los insumos generados desde su creación. A partir de esa base de conocimiento es posible proponer posibles líneas de desarrollo de Alfin en dicho dispositivo.

3. En el contexto de inclusión educativa ¿Cuál es el rol particular de las TIC en el desarrollo de competencias en información?

La pregunta busca identificar el papel que obtienen las TIC en la formación de competencias en información dentro de la educación inclusiva. Conocer cuáles son los beneficios que proponen estas herramientas para las PsD y su contexto educativo, y cómo potenciar su uso en favor de la inclusión social.

## 5. Metodología

Se propone una metodología cualitativa, con un diseño exploratorio, en el que se analiza la Alfin dentro de la educación inclusiva y en particular en los centros de educación media, bajo el dispositivo Mandela. Para ello, se lleva adelante un estudio de sistematización de experiencias de Alfin en contextos de inclusión tanto a nivel nacional como internacional, dicho análisis permitirá acercarse a un estado de situación del tema, tanto a nivel teórico como desde las experiencias. Asimismo, se propone conocer las posibilidades de desarrollo de programas de Alfin en el contexto de los Liceos Mandela, a través del estudio de sus características, lo que propicia a la generación de lineamientos para el desarrollo de competencias en información.

### 5.1 Estrategia metodológica

Se utiliza una metodología cualitativa compuesta por cinco etapas. La primera etapa, corresponde a la construcción del marco teórico relacionada a la recopilación y análisis del estado del arte de la temática abordada. En una segunda etapa, se presenta el análisis de las experiencias seleccionadas. Posteriormente, en una tercera etapa, se plantean distintas posibilidades de desarrollo de Alfin en la Red de Liceos Mandela; para luego, en una cuarta etapa proponer lineamientos para la formación de competencias en información en estudiantes en situación de discapacidad. Por último, en la quinta etapa, se elaboran las conclusiones que resultan de la interacción entre los elementos anteriormente mencionados. Para una mejor comprensión, a continuación, se desarrollan cada una de las instancias expuestas.

Etapas 1: Construcción del marco teórico de referencia que sustenta la investigación a través de la recopilación y análisis de bibliografía vinculada a la SI, educación, educación inclusiva, discapacidad, normativa e iniciativas a nivel nacional e internacional. Para ello se llevó adelante una búsqueda de literatura especializada en fuentes primarias y secundarias en diversidad de soportes (papel y digital) y formatos.

Entre las bases bibliográficas consultadas se accedió a *Timbó Foco*, dicho producto es desarrollado por la ANII, su elección radica a que es una plataforma que ofrece recursos de información gratuitos en variedad de disciplinas del conocimiento de forma actualizada a nivel nacional e internacional. Además, se suma la indagación en el repositorio institucional de la UdelaR: *Repositorio Colibri*, este forma parte de la colección digital de acceso abierto que reúne y preserva la producción de dicha universidad. Para culminar, se accede a bibliografía a través de *Google Académico* ya que este es un motor de búsqueda de *Google* que se centra en la búsqueda de contenido científico y académico.

Etapa 2: Análisis de experiencias vinculadas a la inclusión educativa. Con el objetivo de investigar la existencia de iniciativas en Alfin aplicadas en el sistema educativo en general y en centros educativos inclusivos y conocer la realidad nacional e internacional.

En esta etapa se toma contacto con experiencias vinculadas al tópico abordado de acuerdo con las propuestas mencionadas en los distintos documentos utilizados para la elaboración del *Marco teórico*. Las iniciativas presentadas fueron analizadas gracias a los documentos a los que se accedieron en las fuentes *Timbó Foco*, *Repositorio Colibri*, *Google Académico*. Los términos utilizados para la búsqueda no se limitan a los escogidos como definitivos en la presente investigación, como ser: personas en situación de discapacidad, alfabetización en información, competencias en información, educación inclusiva, entre otros, sino que además de estos se los combinó con sus variantes para no limitar las ocurrencias. Esto significa que existe variedad de términos a la hora de nombrar a los mismos conceptos ya sea por momentos históricos distintos, diferencias en las denominaciones en diversidad de países o simplemente a la falta de actualización en la utilización de términos afines. El idioma utilizado en los términos de búsqueda fue el español para *BiuR* y *Colibrí*, para el caso de *Timbó Foco* y *Google Académico* se utilizó además de español el inglés.

Con esos insumos se seleccionaron nueve iniciativas consideradas como las más relevantes y significativas en la realidad hispanoparlante. La elección de experiencias parte de la base de que se identifican y/o poseen elementos de Alfin en conjunción con el fenómeno de la discapacidad y educación inclusiva. La información sobre dichas experiencias fue sistematizada a través de un cuadro (Anexo 1) elaborado para tal fin y organizado de la siguiente manera: 1. Número de experiencia, 2. Programa/Iniciativa, 3. Responsables/Financiación, 4. País, 5. Año, 6. Profesionales que participan, 7. Competencias implicadas, 8. Objetivos, 9. Contexto, 10. Situaciones de discapacidad atendidas, 11. Estrategias desarrolladas. 12. Características, 13. Uso de TIC, 14. Observaciones, y 15. Cita/Link. Estos elementos tienen el objeto de identificar, caracterizar y contextualizar las experiencias con el fin de brindar información necesaria para conocer, comparar y evaluar las instancias analizadas para poder contribuir a los objetivos de la presente investigación. La organización de las experiencias, en el cuadro, se realiza de forma cronológica.

Etapa 3: Posibilidades de desarrollo de Alfin en la Red de Liceos Mandela. Se analizaron los documentos considerados como claves sobre el dispositivo Mandela. En un primer relevamiento se identificaron los documentos disponibles sobre la temática:

- ANEP. (2020). Red de Escuelas y jardines de infantes inclusivos: Mandela
- DGEIP. (2018). Red de Escuelas Mandela
- DGES. (2019). Hacia los Liceos Mandela
- DGES. (2022a). Liceos Mandela: el acompañamiento a los Liceos Mandela
- DGES. (2022b). Departamento Integral del Estudiante
- INEEEd. (2021). Evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela
- Mauri, P. y García, S. (Coord). (2019). Educación inclusiva un camino a recorrer Montevideo: FLACSO
- Míguez, M. N., Angulo, S., Mancebo, M. y Píriz A. (2021). Marchas y contramarchas de la educación inclusiva en la enseñanza media Evaluación del dispositivo Mandela.

A partir del análisis de los documentos se construye una caracterización general del dispositivo Mandela y luego se identifican posibles líneas de desarrollo en Alfin.

Etapa 4: Elaboración de lineamientos para el desarrollo de competencias en información de estudiantes de educación media en el marco de los Liceos Mandela y la realidad uruguaya. Se presentan ocho propuestas para su implementación a futuro como orientación para comenzar a trabajar el tema, basado en la novedad y su escaso desarrollo. Entre las que se destacan: competencias en información que pueden desarrollarse en estudiantes en situación de discapacidad, conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo, inclusión de las TIC como herramientas que favorecen el acceso a la información, desarrollo de REAA a medida, trabajo con las familias de estudiantes en situación de discapacidad para que puedan desarrollar competencias en información acorde a sus necesidades reales, promoción de los DDHH a través de la Alfin, documentación de las experiencias y la oportunidad de uso del aula ampliada como espacio propicio para el desarrollo de la Alfin.

Etapa 5: Elaboración de conclusiones. Desde la puesta en diálogo de las etapas anteriores se esbozan, como instancia final, un conjunto de ideas que reflexionan sobre todo el proceso de investigación y promueven un número de recomendaciones para continuar implementando a futuro propuestas de avance en el tópico abordado; es decir, que interesa desde este punto abrir camino para el nacimiento de nuevas oportunidades de investigación.

## 6. Análisis y resultados

En el presente capítulo se sistematizan las experiencias que se consideran más relevantes vinculadas a iniciativas en Alfin en contextos de inclusión educativa y que contribuyen al desarrollo de los objetivos de esta investigación. Interesa explorar la realidad nacional, regional e internacional ya sea en el sistema educativo en general, y de existir, en centros educativos inclusivos y/o en unidades de información. Seguidamente, se identifican áreas de oportunidad de desarrollo de Alfin en el marco del dispositivo Mandela a partir del análisis de los documentos seleccionados, en este sentido, se busca que estas áreas sean de utilidad a futuro para toda la comunidad Mandela.

### 6.1 Sistematización de experiencias de Alfabetización en información en contextos de inclusión

A continuación, se presenta el análisis de las experiencias que se consideran más relevantes y que aportan al contexto abordado derivado del cuadro comparativo elaborado, teniendo en cuenta los siguientes ítems:

- Programa y contexto
- Responsables/Financiación
- País y año
- Profesionales que participan
- Objetivos y estrategias desarrolladas
- Competencias implicadas
- Situaciones de discapacidad atendidas
- Uso de TIC

#### 6.1.1 Programa y contexto

Las nueve experiencias abordadas<sup>4</sup> se enumeran a continuación, correspondiendo a la numeración asignada en el cuadro de análisis (Anexo 1, columnas A), dicha numeración será utilizada para identificarlas durante el análisis:

1. Atención a usuarios con discapacidad visual y auditiva en una biblioteca (Ospina, 2009)

---

<sup>4</sup> No necesariamente todas las denominaciones de los proyectos elegidos y plasmados en el cuadro corresponden al título utilizado como tal para el desarrollo de la iniciativa, esto significa que en oportunidades se selecciona el título designado en la fuente de información primaria (artículo, informe, tesis, entre otros) debido a que no es nombrado de forma certera en la experiencia. En ocasiones, se desprende que es una iniciativa de inclusión educativa, pero en su título no se identifica a la Alfin, por tanto, es pertinente ahondar en el propio cuerpo de los documentos para considerarlo como valioso, es decir, que no siempre el título ha sido representativo del contenido de la experiencia.

2. CREADIS (Centro de recursos electrónicos para alumnos universitarios con discapacidad) (Millán, 2011)
3. Programa de desarrollo de habilidades informacionales basado en el estándar No. 1 de ACRL (Sabogal, 2012)
4. Programa de alfabetización informacional como herramienta inclusiva para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales de la localidad séptima de Bosa en Bogotá (Bermúdez, Patacón y Corchuelo, 2014)
5. Biblioteca Digital y Accesible (BIDYA) - PAQUETE DE TRABAJO 3: Estrategias de adopción de la iniciativa (UNCU, 2017) y (Ceretta, Alonso, Cabrera, Canzani, Díaz, Fager y Saraiva, 2017)
6. Biblioteca Digital y Accesible: Digitalización de bibliotecas en el marco del cumplimiento del Tratado de Marrakech (BIDYA 2) (ProEVA, 2019) y (BIDYA, 2018)
7. Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual leve. Un estudio de caso en la ciudad de Saltillo, México (Aguirre, Casas, y Paramio, 2018)
8. Programa de formación en lectura crítica en internet para jóvenes con discapacidad intelectual: Club de Lectura Crítica de información disponible en Internet (Delgado, Ávila, Fajardo, y Salmerón, 2018)
9. La Alfabetización en Información como herramienta inclusiva para estudiantes de secundaria con discapacidad NEE: estudio de caso Liceo Pyaguazú de Paysandú (Escobar, 2021)

Para comenzar el análisis se propone relevar los términos y conceptos contenidos en las denominaciones de cada experiencia. Dentro de los elementos de cada título (Anexo 1, columna B), se deduce que hay cinco experiencias que nombran directa o indirectamente a la Alfin, ya sea especificado el término de Alfabetización en información (o variantes) como ser la Nro. 3 con “desarrollo de habilidades informacionales”, la Nro. 4 “alfabetización informacional”, la Nro. 9 con “Alfabetización en Información”. Además, se suman, la denominación “Alfabetización digital” en la experiencia Nro. 7, entendida como una de las alfabetizaciones que componen la Alfin y por último, el caso de la experiencia Nro. 8 con “Lectura Crítica de información”, es decir, que utiliza una de las competencias que promueve la Alfin. Esta iniciativa se puede dividir en dos momentos, como un programa en sí mismo y como resultado: un club de lectura específico.

Por otro lado, las Nro. 3, 4 y 8 se denominan como “programas” propiamente dichos seguidos por términos vinculados a la Alfin. En la Nro. 8 agrega la palabra “formación” que

evidencia el rol educativo de la iniciativa. Asimismo, las experiencias Nro. 7 y 9 se definen como un estudio de caso, en el cual estas últimas, junto con la Nro. 4, especifican el lugar donde es aplicado el estudio. En dos instancias se definen “como herramienta inclusiva”. Las Nro. 5 y 6 corresponden a las dos etapas de la BIDYA<sup>5</sup>, su denominación es titulada como el resultado de la iniciativa, el producto en sí mismo: una biblioteca digital y accesible. Ambas son las únicas que utilizan la palabra “accesible”, además la Nro. 6 menciona al *Tratado de Marrakech* quien da el sustento teórico y legal a dicho proyecto.

Las Nro. 1, 2, 7, 8 y 9 mencionan la palabra “discapacidad” transformándose en el término más reiterado en los títulos. En la mayoría de las ocasiones el término discapacidad es acompañado de la diversidad funcional específica como ser: visual, auditiva, intelectual y NEE. En la Nro. 2 no se plantea qué situación atiende y la Nro. 7 y 8 comparten el mismo público destinatario: jóvenes en situación de discapacidad intelectual. La Nro. 4 solo alude a la NEE. La experiencia Nro. 5 no lo señala y la Nro. 6 al indicar que es en el marco del *Tratado de Marrakech* de manera implícita remite a PsD visual.

En seis experiencias definen a su público destinatario: niños y niñas (Nro. 4), jóvenes, estudiantes de secundaria (Nro. 9), jóvenes (Nro. 7 y 8), alumnos universitarios (Nro. 2). y usuarios de biblioteca (Nro. 1). Las iniciativas Nro. 1 se desarrolla en una biblioteca y la Nro. 5 y 6 se conforman como una biblioteca. Además, estas últimas al utilizar la palabra “Digital” delatan que se desarrollan en un espacio virtual, al igual que la Nro. 8 que destaca que es un “programa de formación” en competencias para la lectura crítica en “internet”; y la Nro. 2 se señala que se da en torno a los recursos electrónicos. Por tal motivo, los proyectos Nro. 2, 5, 6 y 8 se encuadran según su título en el espacio digital.

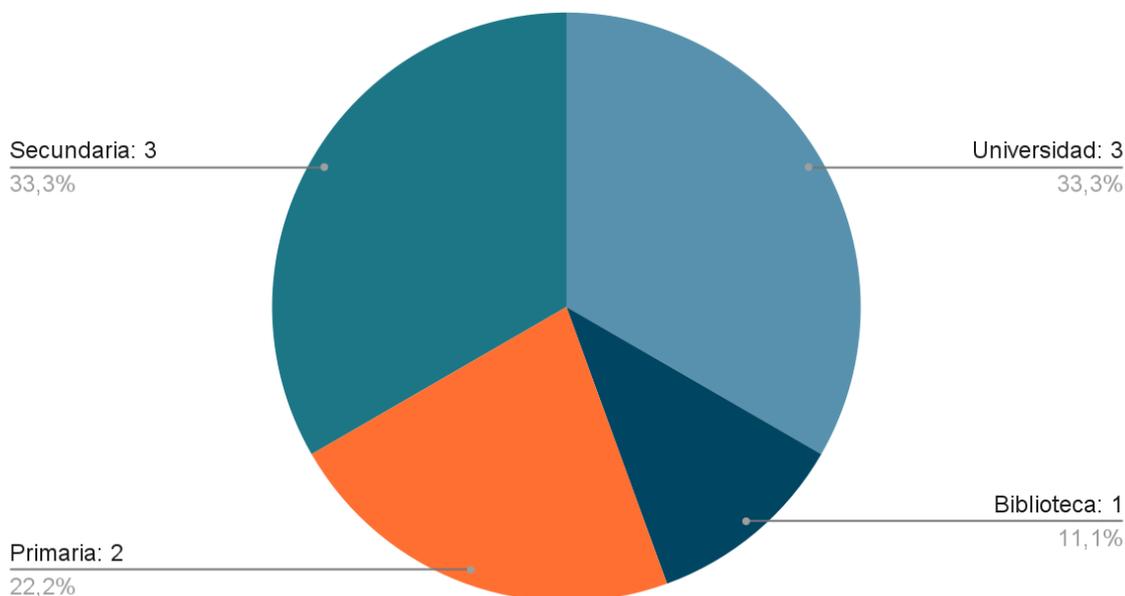
La experiencia Nro. 2 es titulada como el nombre del centro en el que se conforma la experiencia “CREADIS” y la Nro. 3 menciona que se centralizará en el desarrollo del Estándar número 1 del “Modelo ACRL”. En suma, las iniciativas según lo expresan sus títulos responden a una gran variedad de público objetivo, a distintas situaciones de discapacidad, y a entornos donde se desarrollan.

---

<sup>5</sup> Las iniciativas Nro. 5 y 6 pertenecientes al producto Biblioteca Digital y Accesible (BIDYA), serán abordadas juntas o separadas según los aspectos a analizar. En el cuadro de experiencias (Anexo 1) es dividida en dos etapas independientes dado que interesa observar los elementos constitutivos por separado, además cada una de ellas es subdividida, asignando una fila a la etapa general, para contextualizar y en una segunda fila a lo que compete exclusivamente a la labor del grupo *Alfainfo.uy*. Por tanto, en algunos puntos serán tomadas como una única experiencia y en otros como separadas. Para el caso de la iniciativa Nro. 5 se toma exclusivamente el *PAQUETE DE TRABAJO 3: Estrategias de adopción* de la BIDYA para completar el cuadro de experiencias y su análisis debido a que se atiende a lo vinculado a la Alfin en contextos de inclusión.

Con respecto al contexto en donde se aplican los proyectos (Anexo 1, columna I) se presenta la Gráfica Nro. 1 *Contexto de aplicación* con el fin de identificar la diversidad de espacios empleados.

**FIGURA 1: GRÁFICA NRO. 1 CONTEXTO DE APLICACIÓN**



Fuente: Datos de la investigación aportados por las experiencias

Del cuadro se desprende una experiencia desarrollada en una biblioteca (Nro. 1), dos en Educación Primaria (Nro. 4 y 8), tres en Educación Secundaria (Nro. 5, 7 y 9) y en tres en el ámbito universitario (Nro. 2, 3 y 6). Ello demuestra que existe interés desde varios espacios de formación vinculados a la Alfin y las PsD en lo que refiere a las edades contempladas. Seguidamente, se puede mencionar que las iniciativas se pueden dividir según la franja etaria y vincularse con los distintos proyectos. En este sentido, las propuestas Nro. 4 se concentra en niños y niñas entre 5 y 12 años de edad, la Nro. 9 en adolescentes que asisten a educación secundaria, la Nro. 7 se enfoca entre 15 y 20 años de edad. Además, las Nro. 5 en jóvenes entre 20 a 30 años y las Nro. 2, 3 y 6 en estudiantes universitarios sin limitación de edad. Para el caso de las experiencias Nro. 1 y 8 no se especifica la franja etaria.

#### 6.1.2 Responsables/Financiación

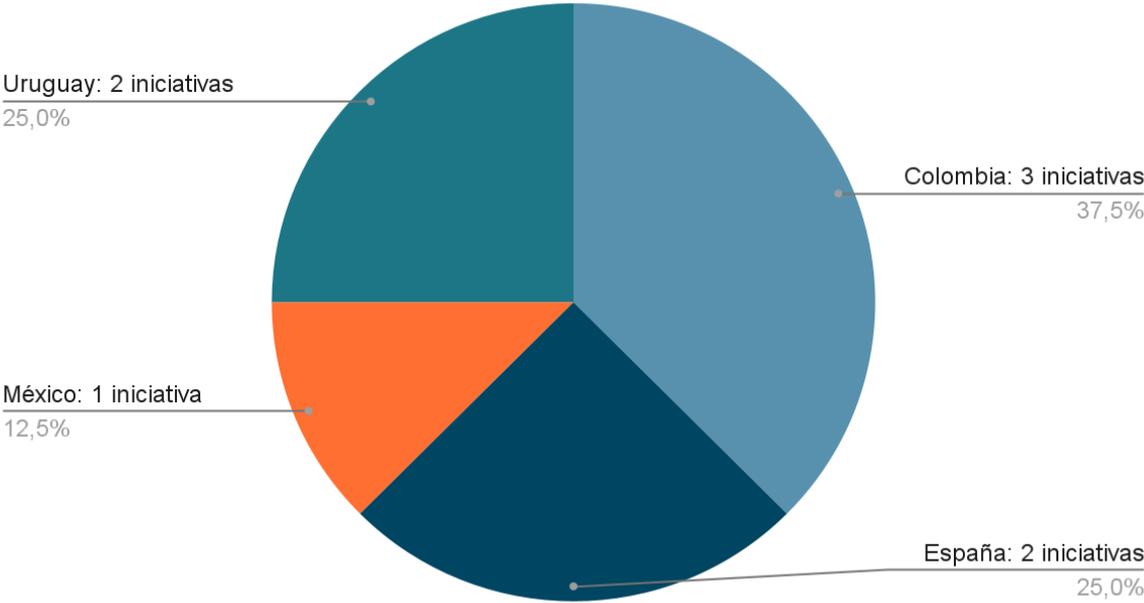
Se deduce que en su mayoría las experiencias (Anexo 1, columna C) provienen del ámbito académico, en el entendido de que se presentan seis experiencias con origen en universidades públicas y privadas. En el caso de la propuesta de la BIDYA (Nro. 5 y 6) la iniciativa surge de la academia, la UdelaR y de una asociación civil, la UNCU. La Nro. 8 nace

exclusivamente de una asociación de familiares de PsD, la Nro. 1 de una biblioteca pública la Biblioteca José Félix de Restrepo y la Nro. 4 del Liceo Moderno Grinbehy, institución educativa de ámbito privado que atiende primera infancia, primaria y secundaria. Cabe destacar, que se detectó que las propuestas Nro. 4 y 5 se encuentran financiadas bajo FRIDA, este es un programa financiado y coordinado por LACNIC (Registro de Direcciones de Internet para América Latina y el Caribe) en la cual apoya a proyectos e iniciativas vinculadas a consolidar internet.

6.1.3 País y año

Para continuar se analizaron las experiencias según se desarrollan a nivel nacional, regional e internacional (Anexo 1, columna D). Como se puede observar en la Gráfica Nro. 2 *Distribución de experiencias por países* las propuestas provienen de cuatro países de habla hispana: Colombia y Uruguay<sup>6</sup> (América del Sur), México (América del Norte) y España (Europa).

FIGURA 2: GRÁFICA NRO. 2 DISTRIBUCIÓN DE EXPERIENCIAS POR PAÍSES



Fuente: Datos de la investigación aportados por las experiencias

Países como Colombia, España y México son pioneros en el desarrollo teórico y práctico de la bibliotecología y afines, por ello, al momento de conocer el origen de las experiencias vinculadas a la Alfin y PsD en contexto de inclusión resulta grato comprobar que estos

<sup>6</sup> Para su confección y análisis en este apartado se considera a la experiencia BIDYA (Nro. 5 y 6) como una única experiencia.

continúan profundizando sus estudios en competencias en información en varios ámbitos. Igualmente, resulta alentador que Uruguay presente iniciativa en este aspecto y que se originen dentro de la UdelaR.

Respecto al año (Anexo 1, columna E) se observa que las experiencias cobran fuerza a partir del año 2010, se deduce que con el paso del tiempo se respalda la idea de que la educación es un instrumento de inclusión social pues requiere mayor inversión e interés por distintos actores sociales.

#### 6.1.4 Profesionales que participan

Los equipos de profesionales que han participado en los distintos proyectos abarcan varias áreas del conocimiento (Anexo 1, columna F), demostrando el trabajo interdisciplinario que implica la temática. Se presenta el Cuadro Nro. 1. *Profesionales que participan* que demuestra la labor en equipo de las distintas experiencias. Es de aclarar que en el caso de BIDYA (Nro. 5 y 6) se contabiliza a cada profesional por separado ya que se consideran dos etapas distintas que involucran diversidad de acciones. Además, se toma en cuenta aquellas profesiones que participan desde el grupo de investigación *Alfainfo.uy*, por tanto, el área de “comunicación” y “otras disciplinas del ámbito social” no están incluidas ya que forman parte del proyecto más general.

**FIGURA 3: CUADRO NRO. 1 PROFESIONALES QUE PARTICIPAN**

Formación profesional	Cantidad
Docente de Educación Especial	2
Fonoaudióloga	1
Informática	3
Nutricionista	1
Profesionales del ámbito educativo	1
Profesional de la información-Bibliotecólogo/a	7
Psicología	1
Optometría	1
No específica	1

Fuente: Datos de la investigación aportados por las experiencias

Se desprende del Cuadro Nro. 1 *Profesionales que participan* que el Profesional de la información-Bibliotecólogo/a está mencionado en la mayoría de las instancias analizadas, ello destaca la relevancia de la disciplina. En consecuencia, se lo visualizan como profesionales

involucrados en la temática capaces de trabajar de forma interdisciplinaria. Igualmente, en menor medida se encuentran como parte del equipo profesionales de la informática. Se aprecia en dos oportunidades (Nro. 3 y 4) docentes de Educación Especial y en el caso Nro. 8 se deduce que es personal de la educación, pero no detalla en particular a qué campos pertenecen. En iniciativas, se presentan áreas del conocimiento específicas y de asistencia que acompañan al mejor desarrollo de la PsD: optometría y fonoaudióloga, nutrición y psicología. En el caso Nro. 7 no especifica qué profesionales participan en la iniciativa.

#### 6.1.5 Objetivos y estrategias desarrolladas

Con respecto a los objetivos (Anexo 1, columna H) se destaca que existe concordancia entre las competencias a trabajar por las distintas propuestas, además, es posible aclarar el ámbito en el que se desarrollan las iniciativas. En su mayoría, los objetivos atienden el desempeño académico de sus destinatarios en varios escenarios (educación primaria, secundaria y terciaria), como ser la experiencia Nro. 1, 2, 3, 4, 5 y 6. En cambio, las restantes trabajan desde una postura más amplia, la formación en competencias trasciende lo académico, involucra la vida cotidiana en general. Por ejemplo, la Nro. 7 propone estimular la habilidad comunicativa para procesar información y así realizar un buen desempeño en el medio en que se desarrollen la PsD. También, la Nro. 8 se centra en reconocer cuando la información es fiable y válida en el espacio digital sin profundizar cuáles son sus fines, y la Nro. 9 la Alfin está dirigida a la construcción de ciudadanía, educar en competencias a las PsD como una herramienta de formación ciudadana. Se remarca, que la experiencia Nro. 1 si bien se enfoca en lo académico busca como resultado mejorar las condiciones de vida de su público objetivo, la Nro. 2 expresa que el objetivo es llevar adelante un servicio de recursos electrónicos enfocado al ámbito académico de PsD pero refuerza la idea del aprendizaje a lo largo de la vida y la Nro. 3 menciona el aprendizaje permanente.

Se presentan propuestas que dentro de su objetivo se definen como iniciativas de Alfin de forma explícita, pues la Nro. 3 menciona al estándar No. 1 del Modelo ACRL, la Nro. 4 expresa que su objetivo es crear e implementar el programa de Alfin, la Nro. 5 promover la Alfin y la Nro. 7 nombra a la alfabetización mediática.

Las experiencias según las competencias propuestas pueden ser diferenciadas en dos grupos según su nivel de especificidad. Por un lado, aquellas que son generales en su contenido e incluso no especifican, cómo ser la Nro. 1 que no menciona competencias, en esta línea, la Nro. 4 propone estimular el desarrollo de habilidades y competencias en información para mejorar el manejo de las TIC sin detallar al respecto. Si bien el objetivo general de la BIDYA

es el acceso a los materiales disponibles en el *Repositorio Colibri*, el objetivo que propone el grupo *Alfainfo.uy* en la propuesta Nro. 5 está direccionado a formar en Alfin en general sin comentar detalles. Por otro lado, en la Nro. 2 menciona competencias relativas al acceso de recursos necesarios para la formación de las PsD, seguidamente, las Nro. 3 y 9 refieren a competencias relacionadas a la búsqueda, recuperación, análisis y utilización de la información. La Nro. 6 destaca permitir el acceso a material bibliográfico de la comunidad comprendida, mientras que la Nro. 7 indica el evaluar el desarrollo de la habilidad comunicativa para estimular el comportamiento y destreza para procesar información. La iniciativa Nro. 8 destaca la formación de su público destinatario para que pueda identificar y evaluar la fiabilidad y la validez de la información dispuesta en internet, es decir, profundiza en reconocer las fuentes de información.

Se desprende de los distintos objetivos que en las iniciativas Nro. 1, 3, 5 y 9 no están presentes las TIC como elemento, sin embargo, en las Nro. 2, 4, 6, 7 y 8 se destacan componentes que reflejan el interés de su uso. Por ejemplo, la Nro. 2 se define como centro de recursos electrónicos y promueve el uso de las TIC, la Nro. 4 busca incrementar su nivel de desempeño en los procesos de aprendizaje y el manejo adecuado de herramientas tecnológicas e internet. En la Nro. 6 se impulsa la creación de una colección digital accesible alojada en el repositorio institucional *Colibrí*, la Nro. 7 propone evaluar el desarrollo de la habilidad comunicativa dentro de un medio electrónico y la Nro. 8 sensibilizar a los destinatarios del proyecto la existencia de información contradictoria en internet.

En lo que respecta a las estrategias desarrolladas (Anexo, columna K) se presentan diversidad de metodologías según los objetivos definidos. En las experiencias Nro. 5, 6 y 9 se especifica como etapa la búsqueda de antecedentes sobre la temática Alfin y PsD a nivel teórico y práctico. En las iniciativas Nro. 1, 2, 6, 7 y 9 utilizan como insumo un diagnóstico de la situación a abordar. Para el caso de la Nro. 1 se ejecuta un estudio de usuarios que valora la ausencia de atención a la población en situación de discapacidad y cuál sería el impacto si se lleva a cabo el servicio, además, se elabora un perfil de la comunidad de usuarios a atender con la propuesta. En la Nro. 2 el diseño metodológico resulta del análisis de la información brindada gracias a grupos de discusión de distintas profesiones. En la Nro. 6 se realiza un diagnóstico de las condiciones de la Facultad de Psicología para la implementación, mediante entrevistas a informantes calificados y a usuarios. La Nro. 7 especifica que se realiza un diagnóstico. La experiencia Nro. 9 presenta una metodología de carácter exploratorio y descriptivo, su interés es identificar el estado de situación de los y las adolescentes de secundaria y su vínculo con la

Alfin, por tanto, se aplican entrevistas a informantes calificados y una encuesta a una muestra de estudiantes para conocer su comportamiento con la información.

La Nro. 1 especifica que para el diseño del servicio aplica un programa de sensibilización de la temática al personal de biblioteca y la comunidad, además de implementar señalización y accesibilidad. También, se consultó la legislación vigente y a autoridades competentes para llevar adelante el servicio destinado a PsD y en esta línea poner en práctica una metodología para evaluar el impacto del servicio. En cuanto al propuesta Nro. 2 se define como un producto en sí mismo, denominado como un portal de contenidos mediante pautas definidas para la implementación de portales académicos.

Las propuestas Nro. 3, 4, 7 y 8 enumeran detalladamente las etapas desarrolladas. Para comenzar, la Nro. 3 se conforma por cinco fases, en la cual cada una está compuesta por actividades y productos que le son propios. En la Fase 1 se define la muestra, en la Fase 2 se lleva adelante una metodología cuantitativa, mientras que en la Fase 3 una metodología cualitativa, en la Fase 4 se aplica el diseño de un currículo centrado en el estándar 1 de ACRL (Association of College and Research Libraries) y se le suma la integración al modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, y por último la Fase 5 con el Diseño del Objeto Virtual de Aprendizaje (Sabogal, 2012, pp. 49-74). La propuesta Nro. 4 es desarrollada en tres fases: “crear” (reconocimiento del dispositivo tecnológico y herramientas web, internet y sus formas de comunicación); “implementar” (seleccionan los y las participantes en base a criterios establecidos) y “estimular” (tiene en cuenta las cualidades previas que tienen los niños y las niñas para poder lograr el éxito de todo programa de Alfin) (Bermúdez, Patación y Corchuelo, 2014, pp. 6-8).

Para continuar con las estrategias, la Nro. 7 se define con una metodología cuantitativa, estructurada en varias etapas. Las primeras dan a conocer y comprender las aplicaciones de internet y luego se realizan sesiones para la evaluación del alumnado (Aguirre, Casas, y Paramio, 2018). Por último, la propuesta Nro. 8 se encuentra dividida en cuatro fases: 1) Evaluación pre-test, se le presenta al estudiantado una situación problema de información sobre un determinado tema donde deben escoger la mejor opción para comprenderlo dentro de un número de páginas web. 2) Fase de intervención-instrucción, compuesto por módulos vinculados a los factores responsables de la fiabilidad de las fuentes de información. 3) Fase intervención práctica, el estudiantado aplica los criterios de fiabilidad aprendidos en las instancias anteriores. 4) Evaluación post-test, un encuentro similar a la primera fase pero con situaciones problemas distintos y con la posibilidad de aplicar los elementos incorporados

durante todo el proceso de aprendizaje (Delgado, Ávila, Fajardo, y Salmerón, 2018, pp. 231-232).

Se menciona que la propuesta Nro. 5 como estrategia elabora una REAA en lenguaje html “*Guía de aplicación accesible del Modelo Pindó*” basado en el Modelo Pindó en un formato accesible. Este modelo lo componen cuatro etapas: 1) Reconocer la necesidad de información, 2) Planificar la estrategia de búsqueda, 3) Evaluar y seleccionar la información, y 4) Elaborar y comunicar la respuesta. Creado originalmente para el Plan Ceibal, pero es flexible, por tanto se adapta a distintos grados educativos y a diversas comunidades de aprendizaje. El REAA fue testado en jóvenes entre 20 y 30 años que integran la Asociación civil UNCU y asisten a Educación Secundaria, Técnico Profesional-UTU y estudios terciarios mediante una búsqueda de información en la web empleando el recurso propuesto. Su evaluación fue positiva para los aspectos vinculados a la accesibilidad y pertinencia, asimismo aportan elementos para la mejora del recurso (Ceretta et al., 2017, pp. 1-4).

En la Nro. 6, el grupo de trabajo *Alfainfo.uy* confecciona una guía de Normas APA en audio para estudiantes en situación de discapacidad que asisten la Facultad de Psicología. Igualmente, brinda formación para la presentación de trabajos académicos, uso ético de la información y citas. Además, en la propuesta Nro. 7 se crea un instrumento de medición “*Matriz de congruencia metodológica*” que involucra tres variables a investigar: habilidad para procesar la información, habilidades comunicativas y comportamiento para procesar la información.

#### 6.1.6 Competencias implicadas

Cada una de las experiencias tiene como objetivo trabajar en una o más competencias en información (Anexo 1, columna G). En su mayoría no existe un apartado dedicado exclusivamente a nombrar o desarrollar las competencias que aborda, sino que hay que proceder a una lectura total de los documentos. En algunos ejemplos no definen la competencia propiamente dicha, sino que es necesario realizar una interpretación y relacionarlo con un término específico en el cuadro de experiencias. Como sería el caso Nro. 1 que no lo comenta, pero plantea que la biblioteca debería atender el acceso a la información de sus usuarios en situación de discapacidad. También, la Nro. 2 presenta elementos que justifican la necesidad de formar en acceso a recursos de información en internet dirigido a su formación académica. En la Nro. 6 se trabaja sobre el uso ético de la información y los sistemas de citación. La Nro. 7 menciona como competencias “procesar la información” y “competencia mediática”, también se deduce que promueve el desarrollo de competencias en el acceso a plataformas digitales. En

cambio, en las experiencias Nro. 3, 4, 8 y 9 se toman literalmente los términos en cuanto a competencias. En los proyectos Nro. 2 y 6 se desprende que se trata de la formación en competencias en el ámbito académico. Las experiencias Nro. 2, 3, 4, 7 y 8 se ubican en un espacio digital, es decir, que dentro del cometido de su formación están las TIC, son las competencias que busca formar, se expresan palabras como “recursos de información en internet”, “base de datos”, “dispositivos tecnológicos”, “información en la web”, “plataformas digitales” e “información disponible en internet”.

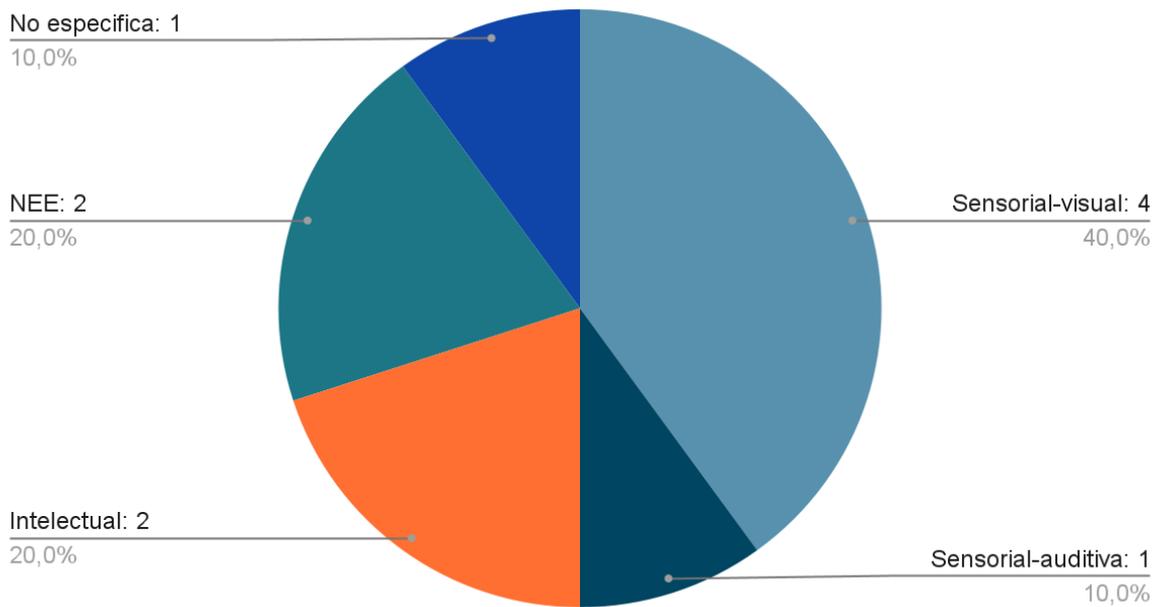
En las iniciativas Nro. 1, 2, 4 y 7 la palabra “acceso” permite identificar algunas competencias, entre ellas en la Nro. 1 refiere al acceso a información en general y el resto se encuentra vinculada al acceso en el espacio digital, como ser recursos de información en internet, en la web y plataformas digitales. Se menciona además, en las experiencias Nro. 3, 5 y 9 las competencias de búsqueda, selección, recuperación y uso. En cuanto al uso de dispositivos las experiencias Nro. 3 y 4 mencionan el uso de bases de datos y de dispositivos tecnológicos (*tablets*) respectivamente. La experiencia Nro. 6 incorpora el uso ético y especifica la presentación de trabajos académicos y las citas bibliográficas. En las Nro. 8 y 9 se destacan “evaluar” como parte de sus competencias. También, las iniciativas Nro. 4 y 7 detallan el compartir y comunicar información en un medio electrónico. Además, la Nro. 7 utiliza el “procesar información” como uno de sus cometidos formativos.

En suma, se desprende que las experiencias Nro. 1, 2, 5, 8 y 9 apuntan a competencias más generales, a diferencia de las Nro. 3, 4, 6 y 7 que desarrollan formación más específica. Asimismo, las competencias que más interesa su formación en el contexto de Alfin y PsD son el acceso y uso de la información ya sea en el espacio tradicional o digital.

#### 6.1.7 Situaciones de discapacidad atendidas

A continuación, se presenta la Gráfica Nro. 3 *Situaciones de discapacidad atendidas*.

FIGURA 4: GRÁFICA NRO. 3 SITUACIONES DE DISCAPACIDAD ATENDIDAS



Fuente: Datos de la investigación aportados por las experiencias

Como se puede visualizar los proyectos se vinculan (Anexo 1, columna J) con cuatro situaciones diferentes de discapacidad: sensorial-visual, sensorial-auditiva, intelectual y NEE. En primer lugar, se presenta la situación de discapacidad sensorial-visual en cuatro iniciativas que desarrollan experiencias de Alfin en ese contexto (Nro. 1, 3, 5 y 6). Una de las experiencias trabaja con la situación de discapacidad sensorial-auditiva (Nro. 1), junto con la sensorial-visual<sup>7</sup>. Se desprende, que dos experiencias abordan la situación de discapacidad intelectual (Nro. 7 y 8) y dos trabajan con NEE (Nro. 4 y 9). Se presenta un caso que no especifica.

#### 6.1.8 Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación

Se observa que en todas las experiencias (Anexo 1, columna M) están presentes las TIC como herramientas educativas, en casos involucran el aprendizaje vinculado al acceso y uso de información en general en un ámbito digital y en otros son parte del producto en sí mismo que se le suma su instrucción. Por ejemplo, se desprende que de las iniciativas Nro. 1, 4, 7, 8 y 9 la enseñanza vinculada a las TIC busca formar en competencias en información a través de la utilización de dispositivos electrónicos o internet. En algunos casos son más amplias y en otras más específicas. Por ejemplo, la Nro. 7 promueve la capacitación en plataformas digitales, la

<sup>7</sup> En el caso de la iniciativa Nro. 1 se seleccionaron las dos situaciones de discapacidad abordadas de manera independiente debido a que interesa conocer la diversidad atendida.

Nro. 8 la evaluación del contenido en páginas web y la Nro. 9 uso de dispositivos con acceso a internet. En cambio, la Nro. 1 promueve el aprendizaje relacionado al acceso, base de datos e información en internet, la Nro. 4 plantea que su público objetivo logre identificar fuentes de información, localizar, acceder, compartir y comunicar en internet. De las propuestas mencionadas anteriormente, se destaca que tres mencionan el término internet, una base de datos, una página web, una plataforma digital, y dos el término dispositivo, de las cuales una hace referencia a la *tablet*.

En el caso de las experiencias Nro. 2, 3, 5 y 6 el escenario difiere, pues existe un producto digital en sí mismo y requiere la enseñanza en competencias de información para el éxito en su acceso y uso, es decir, se enfocan en herramientas educativas específicas que requieren de su formación. El proyecto Nro. 2 es un portal educativo, CREADIS que conforma un repositorio de recursos electrónicos que necesita la capacitación de sus destinatarios para localizar y utilizar sus contenidos. La Nro. 3 parte de la base de la preparación de currículo basado en la formación en bases de datos y en la confección de un REAA. En el caso de la Nro. 5 y 6 son parte de un proyecto mayor que se vinculan a la creación de una biblioteca digital accesible (BIDYA) para PsD visual, en la cual, la Nro. 5 elabora un REAA para el acceso a la biblioteca con su respectiva evaluación, igualmente, busca identificar las dificultades que se le presentan a la comunidad atendida en cuanto a la información digital. Por último, la Nro. 6 lleva adelante una iniciativa en Alfin para fortalecer el éxito en la utilización de la BIDYA en estudiantes universitarios, además de desarrollar una herramienta de audio para citas.

## 6.2 Posibilidades de desarrollo de Alfabetización en información en la Red de Liceos Mandela

En este apartado se analizan las posibilidades de inserción de la Alfin en los Liceos Mandela y cómo esta puede contribuir al logro de sus objetivos. Para ello, toman como insumos los elementos que surgen del relevamiento bibliográfico realizado en el *Marco teórico* sobre: Alfin, PsD, educación inclusiva y la perspectiva de uso con sentido de las TIC desde un enfoque de derechos humanos. Este contenido es puesto en diálogo con la documentación sobre los Liceos Mandela, si bien la literatura sobre dicho programa es escasa (pues existe mayor desarrollo de literatura en lo que refiere a la Red de Jardines y Escuelas Mandela) el material existente permite identificar información relevante para los objetivos de la presente investigación.

### 6.2.1 Descripción general del dispositivo Mandela

Desde la propuesta del dispositivo Mandela se toman aportes de la referente Mel Ainscow (2001) en vista a desarrollar: políticas inclusivas, prácticas inclusivas, culturas inclusivas y comunidades inclusivas (DGEIP, 2018, p. 4). En este sentido, se definen como objetivos específicos de la red:

- favorecer el desarrollo de escuelas y jardines de infantes que implementan proyectos de educación inclusiva en todo el país;
- mejorar los apoyos disponibles para que las escuelas puedan implementar, sostener y evaluar sus prácticas de educación inclusiva;
- favorecer procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores claves para la inclusión educativa (docentes, alumnos, alumnas, familias, personal escolar y comunidad);
- estimular procesos de intercambio, aprendizaje compartido, visibilización y disseminación de buenas prácticas de inclusión entre los centros de recursos (escuelas especiales), las escuelas y los jardines de infantes comunes, y
- generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de la educación inclusiva en Uruguay a través de la documentación y evaluación de experiencias. (ANEP, 2020)

Para que estos objetivos se lleven a cabo, el programa se estructuró en cuatro componentes: a) pedagógico, b) ambiental social, c) de monitoreo y evaluación, y d) de accesibilidad. Cada uno de estos componentes implica un conjunto de acciones que le otorga a las escuelas participantes recibir asistencia técnica y el apoyo correspondiente para asegurar la correcta implementación del proyecto adaptándose a los desafíos que se le presenten, y compartir sus experiencias mediante la sistematización de prácticas y demás logros (ANEP, 2020).

El Consejo de Educación Secundaria (CES), actualmente denominado DGES, expande este dispositivo a la Educación Media en 2019 como proyecto piloto en liceos públicos dentro del territorio nacional. Esto se realiza mediante un grupo de trabajo *Hacia los liceos Mandela* conformado por el Departamento Integral del Estudiante (DIE), Centros de Recursos para alumnos ciegos y con baja visión (CeR), Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO), el Espacio de Educación y TIC, las Inspecciones de Asignaturas y de Institutos y Liceos, y Planeamiento Educativo de la DGES (DGES, 2022a). Es valioso aclarar que el DIE fue creado en el 2014 con el objetivo “acompañar y asesorar a docentes, equipos directivos, inspecciones y otros/as profesionales de la DGES sobre procesos y estrategias que contribuyan a consolidar una educación inclusiva desde la perspectiva de derechos” (DGES, 2022b).

La propuesta de Liceos Mandela está centrada en la Educación Media (DGES y DGETP), para ello fue necesario coordinar con variedad de dispositivos internos de la ANEP. Este proyecto tuvo dos posibilidades de diseño, en el primero, se pensó su aplicación como un Modelo de proximidad territorial, es decir, elegir liceos que contaran con proximidad territorial con Escuelas Mandela, con el supuesto que luego del egreso de niños y niñas de sexto año de primaria iban a aportar nuevos ingresos a los liceos. Para este cometido, se solicitó apoyo a UNICEF y primaria brindaría apoyo de maestros y maestras itinerantes. En el segundo diseño, se aplica un Modelo articulado e interinstitucional con la idea de institucionalizar las acciones que ya se vienen realizando en los liceos, dándole una estructura unificada y articulada con los lineamientos del CES. Para el caso de los Liceos Mandela se llevó adelante un modelo mixto que combina la proximidad territorial y la articulación e interinstitucionalidad. Las condiciones para formar parte de este proyecto fueron: 1) contar con matrícula de estudiantes en situación de discapacidad, 2) la voluntad de formar parte del proceso de construcción de un liceo inclusivo con el acompañamiento, formación y monitoreo desde el CES y otras instituciones estatales y civiles, y por último, 3) poseer accesibilidad o que puedan tener la posibilidad de adaptar sus instalaciones (DGES, 2019, pp. 6-9).

Los liceos que se alinearon a la propuesta de aulas Mandela fueron ocho: Liceo Nro. 1 de Artigas, Liceo Nro. 6 de Rivera, Liceo Fraile Muerto, Liceo Cebollatí, Liceo Shangrilá, Liceo Fray Marcos, Liceo Nro. 3 Minas y Liceo Nro. 74 de Montevideo. El objetivo es que estudiantes en situación de discapacidad estén en un aula común junto a sus compañeros y compañeras, acompañados de un/a tutor/a responsable de asesorar a cada estudiante, docentes y sus familias. El rol del tutor/a referente es fundamental para que el dispositivo logre ser exitoso pues es el articulador y referente. Este proyecto se trata de una propuesta que comparte la idea de “aprender juntos” en un aula común, donde el centro educativo se adapta a las necesidades, ritmos y particularidades de aprendizaje de cada asistente; se construyen trayectorias educativas personalizadas mediante adecuaciones, con distintas formas de evaluar y de acceso a los contenidos.

Para llevar adelante esta propuesta, es necesario rediseñar el funcionamiento de trabajo de los distintos centros educativos con la meta de lograr la inclusión. El estudiantado no necesariamente debe permanecer durante toda la jornada de forma presencial en el aula común, para ello se cuenta con aulas de apoyo que funcionan de forma presencial para realizar un acompañamiento personalizado con clases de apoyo especial y también otros entornos personales de aprendizaje. En consecuencia, es abordado el concepto de aula ampliada, donde convive el espacio de aula común con el espacio de trabajo personal, por ejemplo, en

plataformas educativas virtuales, orientados por equipos técnicos de apoyo (DGES, 2019, p. 12).

Es oportuna la formación y desarrollo profesional permanente de docentes, por tal motivo desde el 2016 la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en convenio con UNICEF, la antigua CEIP y el Instituto de Formación en Servicio (IFS), ofrecen a docentes de educación pública, de primaria, media y técnica del Uruguay el curso de postítulo *Educación inclusiva, un camino a recorrer* con varias generaciones de egresados (Beramendi, 2019, p. 9). Al mismo tiempo, se pondera la generación de espacios para la reflexión y sensibilización periódica entre actores del propio liceo, como así otras instituciones y autoridades. En forma complementaria, se lleva adelante el trabajo con las familias mediante talleres articulados por UNICEF y otros referentes, transformándose en un instrumento valioso al momento de atender la diversidad estudiantil.

#### 6.2.2 Identificación de posibilidades de desarrollo de Alfabetización en información en la Red de Liceos Mandela

A partir del análisis de los documentos se lograron identificar áreas de oportunidad para el desarrollo de Alfin en el dispositivo Mandela, a saber: Alfabetización en información como instrumento de inclusión social, promoción de derechos humanos a través de la Alfabetización en información, aprendizaje a lo largo de toda la vida, introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el contexto educativo inclusivo, composición de equipos interdisciplinarios, promoción de competencias en información en las familias implicadas, competencias en información a desarrollar y generación de recursos de información accesibles para personas en situación de discapacidad. Se espera que la identificación de dichas posibilidades sea de utilidad tanto para profesionales de la información como para autoridades de la red.

##### 6.2.2.1 Alfabetización en información como instrumento de inclusión social

Desde una concepción actual y sostenida durante toda la investigación, la discapacidad responde a la interacción entre las particularidades individuales y las barreras que se le presentan en la sociedad. Cuando se habla de inclusión la responsabilidad deja de ser individual, para pasar a una responsabilidad colectiva, es decir, quien interfiere en la presencia, permanencia, participación y el pleno desarrollo de las personas es el propio medio. En esta línea, para que en educación exista una real inclusión es pertinente que el sistema educativo y

las prácticas de enseñanza se reorganicen para contemplar a la diversidad del alumnado sin discriminación (DGES, 2019, p. 4).

Frente a esta perspectiva y sumando a que el apoyo a la inclusión educativa en ese momento excede a la capacidad de respuesta, Uruguay comienza a implementar en 2014 la *Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. En el año 2019 la iniciativa se traslada a la educación secundaria, con el principal objetivo de “desarrollar un dispositivo enmarcado en una política educativa que se preocupara por el cumplimiento integral del derecho a la educación de las poblaciones más vulnerables”. En la cual, se persigue ampliar la democratización de la educación, mediante el ejercicio al derecho a la educación inclusiva a colectivos rezagados históricamente al margen de la sociedad (Míguez, Angulo, Mancebo y Píriz, 2021, pp. 7-8).

La inclusión resulta un concepto clave en el dispositivo Mandela sustentada en tres principios rectores dependientes entre sí: inclusión, participación y calidad (DGEIP, 2018, p. 4). Asimismo, se sostiene como una de sus principales finalidades el “atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a su diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión.” (CEIP citado por DGEIP, 2018, p. 1). Con el reconocimiento a la diversidad como valor, a través de prácticas educativas universales, se atienden las singularidades del alumnado sin la existencia de barreras para el aprendizaje (Míguez, Angulo, Mancebo y Píriz, 2021, pp. 17-18). El centro educativo se transforma de modo que incorpora el contexto social, en el sentido de que los y las estudiantes quedan comprendidos dentro del sistema, ya que se organiza receptivamente a las diferencias, sin que queden excluidos de los procesos educativos favoreciendo el desarrollo humano y la inclusión social (p. 10).

Como se mencionó anteriormente en el capítulo *Marco teórico* la Alfin tiene un fuerte componente relacionado a la inclusión social y desde hace varios años se ha trabajado en este aspecto, ya sea desde la teoría como desde la experiencia. Dicho planteo se sustenta en las posibilidades que brindan las competencias en información para que grupos diversos (usualmente excluidos) adquieran mayores niveles de participación. De esta manera el acceso y uso con sentido de la información contribuye a una mayor igualdad de oportunidades entre las personas y aumenta las posibilidades de participación plena en la sociedad.

El desarrollo de competencias en información dentro de los Liceos Mandela, permitirá promover la igualdad de oportunidades de acceso a la información de los y las estudiantes que asisten a los centros, dado que se desarrollaría dentro de un marco educativo, que desde sus principios contempla estos aspectos. Es una oportunidad de formación ciudadana para

materializar el acceso a la información como herramienta de participación social activa y efectiva. La participación ciudadana es entendida

[...] como los derechos de las personas a participar en igualdad de oportunidades, en la cooperación entre el estado y los individuos, en la intervención de una sociedad civil organizada, activa y responsable en el diseño, elaboración y ejecución de las decisiones públicas, en la preocupación por el interés público, velando por la transparencia y probidad de la gestión pública. (Castillo, 2005, p. 4)

Para ello, es necesario que la formación en competencias en información dentro del liceo, considere y reconozca la diversidad como valor para educar de forma personalizada acompañando las dificultades y aumentando todo el potencial de sus destinatarios, en la que se promueve el interés permanente de formarse para obtener una participación activa, responsable y crítica.

#### 6.2.2.2 Promoción de derechos humanos a través de la Alfabetización en información

La educación es un derecho fundamental del ser humano y debe ser comprendida como una herramienta imprescindible para la construcción ciudadana, la inclusión social y la erradicación de las desigualdades. En esa línea, la educación inclusiva se transforma en un medio para que el derecho a la educación sea alcanzado sin discriminación. Es así, que forma parte de las políticas de la ANEP, con el apoyo de la oficina de UNICEF en Uruguay, el garantizar el ejercicio del derecho a la educación por parte de las infancias y las adolescencias más vulnerables y en situación de discapacidad (INEEd, 2021, p. 10).

Como se ha mencionado, el acceso y uso con sentido de la información es un insumo necesario para que la educación sea exitosa y ese derecho sea alcanzado. Al respecto, el acceso a la información también considerado como derecho humano, permite a las personas ser libres, autónomas y protagonistas de su propia historia. Enseñar a los y las estudiantes en el acceso y uso de la información desde el sistema educativo, trae consigo la posibilidad de igualdad de oportunidades y la participación plena en la sociedad.

El estar informado es una necesidad humana clave en la realidad actual, dado que las personas deben desenvolverse en infinidad de actividades y tomar decisiones de manera crítica, creativa, práctica e inteligente dentro de cotidianidad. Para que la ciudadanía acceda a la Alfin como derecho humano, se requiere implementar diferentes iniciativas para su cumplimiento. La posibilidad más asertiva es impulsar la Alfin desde el sistema educativo, pues es el espacio por excelencia para educar en competencias en información.

Con perspectiva en derechos humanos, en la educación inclusiva se educa en y para la diversidad reconociendo e incorporando a las PsD, las cuales han sido excluidas de las estructuras educativas (Míguez, Angulo, Mancebo y Píriz, 2021, p. 10). Es un colectivo que constantemente encuentra vulnerados sus derechos cuando se enfrentan a barreras y obstáculos colocados por el propio entorno y las prácticas educativas (p. 23). Es así, que se presenta una oportunidad ineludible de formación en competencias en información, pues gracias al dispositivo Mandela se puede alcanzar a poblaciones que antes no accedían al centro educativo ya que eran dirigidas a lugares especiales (p. 21). En este escenario, si las PsD se forman en Alfin dentro del propio centro educativo, en interacción con sus pares, se presenta la posibilidad de lograr la emancipación, autonomía y una ciudadanía activa para el cumplimiento de sus derechos dentro de un entorno propicio para ello.

#### 6.2.2.3 Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Dentro de una sociedad en constante movimiento, es pertinente que las personas se adapten y actualicen a la dinámica actual, para ello, se requiere un aprendizaje permanente dado que lo aprendido en un momento puede pasar a ser obsoleto prontamente. La persona va transformando sus prácticas para el logro de sus objetivos personales en las distintas etapas de su vida, a esto se denomina aprendizaje a lo largo de toda la vida. En concordancia con lo expresado, la Alfin se vincula estrechamente con este fenómeno, pues es necesario un aprendizaje continuo en competencias en información para sobrellevar los cambios sociales que se presentan. En este sentido, implementar esta concepción dentro de la educación inclusiva, más precisamente en los Liceos Mandela, permite utilizar una metodología de aprendizaje que comprenda la diversidad del alumnado de una forma colectiva. El ejercicio de aprender a aprender para las PsD, como por ejemplo organizar sus tiempos de estudio según la asignatura, le habilita su autonomía y estimula su permanencia y culminación de la etapa educativa (Míguez, Angulo, Mancebo y Píriz, 2021, pp. 53-55).

Se destaca que el dispositivo Mandela busca desarrollar estrategias que posibiliten el aprendizaje de alumnos y alumnas en situación de discapacidad, a través de sus cuatro componentes ya mencionados. El *componente pedagógico* se vincula en parte con la formación permanente de docentes en varias áreas, sumado a la generación de espacios de intercambio. Si bien no se detallan los contenidos específicos de la formación y su contacto con la Alfin, se visualiza la posibilidad formativa del cuerpo docente para poder adaptarse a las distintas situaciones que implica la diversidad del alumnado e instrumentar nuevas prácticas educativas dentro de la educación inclusiva (INEEd, 2021, pp. 11-12).

#### 6.2.2.4 Introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el contexto educativo inclusivo

En busca de una educación inclusiva destinada a la participación de estudiantes independientemente de sus características particulares, las TIC posibilitan desarrollar aspectos que ubican al estudiantado como protagonista de su propio aprendizaje, dado a que, con un enfoque pedagógico adecuado, pueden favorecer a la equidad, participación, pertinencia e inclusión social. Ejemplo de ello son las aplicaciones dirigidas a la concreción de actividades cotidianas y herramientas que asisten a la mejora del vínculo con los programas curriculares.

En este escenario, la educación reinventa sus prácticas pues se tiene la posibilidad de conectarse de manera inmediata con una amplia variedad de información en la cual el alumnado forma parte del proceso. Colaboran en superar las barreras producidas por el propio contexto, ayudan a la autonomía adaptándose a cada necesidad y permiten la individualización de la enseñanza en escenarios de formación digital.

Se puede expresar que las TIC favorecen a la reinserción al ámbito educativo por parte de las PsD gracias a la educación a distancia. El aprendizaje virtual se construye con la idea de que el estudiantado pueda acceder a los contenidos en aquellos horarios y días que no concurra al aula común pues se presentan situaciones en que no pueden asistir o sostener horarios extensos. En consecuencia, las TIC pasan a abrir nuevas posibilidades y maximizan el aprendizaje para aquellas PsD, con la meta de facilitar la trayectoria en la autonomía y romper las barreras que se presentan, accediendo a la información con docentes y pares de forma sincrónica y asincrónica. Existen dos herramientas que colaboran en el aprendizaje a las PsD, por un lado, los Entornos Virtuales de Aprendizaje, estos se transforman en auxiliares del aprendizaje ya que actúan de repositorio de recursos accesibles y como vía de comunicación, sobre todo en los casos de estudiante que no pueda acceder de forma presencial al aula y así no se interrumpe el proceso. Por otro lado, las Tecnologías Asistivas (TA), cuales conforman una serie de sistemas y servicios que permite que las PsD puedan involucrarse en las mismas actividades de sus pares que no se encuentran en esa situación. La correcta utilización y combinación (de ser necesario) de ambas herramientas favorecen y potencian la participación de estudiantes en situación de discapacidad (DGES, 2019, p. 13).

En este marco se destaca que:

Las TIC y las diversas tecnologías asistivas son herramientas favorecedoras de la accesibilidad, y por tanto su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje una oportunidad para promover el tránsito a una autonomía personal cada vez mayor

para estos estudiantes. El desarrollo actual de las tecnologías permite ir superando las barreras que deben sortear las personas con discapacidad en referencia al uso de diferentes dispositivos. (DGES, 2019, p.13)

Con las TIC como instrumentos, el docente deja de ser portador de conocimiento, para convertirse en un mediador, su rol se transforma en orientador, que motiva al estudiante a la búsqueda del saber, a que sea creativo y crítico con los contenidos con una percepción colaborativa del proceso de aprendizaje sin distinción de origen y situación.

En el marco de educación secundaria en Uruguay, en el año 2008 se aprueba la creación del *Centro de Recursos para estudiantes con discapacidad visual (CeR)*<sup>8</sup>, su objetivo es favorecer el acceso a la educación de personas ciegas y con baja visión a la educación media en un marco de inclusión, gestionada por la DGES (DGES, 2022c). En una misma línea, en 2015 comienza a funcionar el *Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO)*<sup>9</sup>, como dispositivo de la DGES. Se estructura en tres áreas de trabajo: tecnología, lengua y formación. El objetivo es brindar la posibilidad de cursar Ciclo Básico y Bachillerato en acuerdo a las necesidades de su población destinataria: jóvenes sordos e hipoacúsicos. Se crean recursos educativos para estudiantes en dicha situación, además se dictan cursos de formación y se asesora a estudiantes, docentes, funcionarios, intérpretes y familias en todo el país. La DGES aprobó el Plan de acompañamiento 2021 que aplica a todos los liceos del Uruguay en los que asisten estudiantes sordos, en conjunto a toda la comunidad educativa para la democratización y acceso de la lengua de señas (DGES, 2022d).

Los recursos CeR y CERESO son utilizados por estudiantes y docentes que asisten a los centros educativos Mandela. Estas herramientas permiten potenciar y fortalecer las necesidades académicas de sus destinatarios y destinatarias gracias a la accesibilidad y organización que presentan. Ambos tienen contenidos de las distintas materias curriculares y otras áreas, además cuentan con el acceso a las aulas virtuales de Uruguay Educa de la ANEP. En el caso de CeR el estudiantado accede en formato de audio a la plataforma y en el caso de CERESO en video en LSU y su versión bilingüe en español.

#### 6.2.2.5 Composición de equipos interdisciplinarios

Para la implementación de los Liceos Mandela se hizo necesario rediseñar el funcionamiento de trabajo de los distintos centros educativos con la meta de lograr la inclusión. El estudiantado no necesariamente debe permanecer durante toda la jornada de forma presencial

---

<sup>8</sup> <https://www.cercentroderecursos.com/>

<sup>9</sup> <https://sites.google.com/view/cereso>

en el aula común, para ello, se cuenta con aulas de apoyo que funcionan de forma presencial para realizar un acompañamiento personalizado con clases de apoyo especial y también otros entornos personales de aprendizaje. Ello significa, que es abordado el concepto de aula ampliada, donde convive el espacio de aula común con el espacio de trabajo personal, por ejemplo, en plataformas educativas virtuales orientados por equipos técnicos de apoyo

Estos apoyos especializados y personalizados serán organizados en tiempos paralelos a los del espacio áulico común como forma de reforzar aprendizajes pero no sobrecargar con tiempo presencial dentro del centro educativo a estudiantes a los que por distintos motivos se les hace difícil sostener jornadas largas de trabajo. Se construirá el trabajo de acuerdo a las características y necesidades de los estudiantes. En estos espacios los estudiantes tendrán el acompañamiento de los tutores y los equipos educativos del liceo y de otros técnicos con los que se trabaje en forma de red. Estos diferentes dispositivos contruidos desde el respeto a las características de los estudiantes con el acompañamiento y apoyo de todos los recursos con los que cuenta el CES (DIE, CeR, CERESO, Espacio EDyTIC, Inspección de asignaturas) y con los que se articule. (DGES, 2019, p. 12)

El equipo de trabajo dentro del dispositivo Mandela requiere de la participación de varios actores en busca de la construcción de comunidades de práctica y de aprendizaje (DGEIP, 2018, p. 1). En el documento *Hacia los liceos Mandela* se sugiere que sea integrado por el Director/a del centro educativo, en conjunto de un equipo de acompañamiento pedagógico, conformado por la figura del Profesor Orientador Pedagógico (POP), docentes que representan las distintas áreas, integrantes del equipo socioeducativo, un representante de adscriptos y “un representante de otras figuras de docencia indirecta del centro educativo” (DGES, 2019, p. 15). Se generan espacios de coordinación para dialogar, intercambiar opiniones y experiencias del aula en pos de desarrollar las fortalezas que tiene el estudiantado.

Se destaca además, el rol del tutor/a Mandela quien tiene un papel protagónico en el desarrollo del dispositivo. Pues conoce a los y las estudiantes en situación de discapacidad que asisten al centro, mantiene un diálogo fluido en base a la confianza y cercanía con el alumnado, implementa las estrategias necesarias para potenciar sus capacidades. Además, tiene experiencia dentro de la institución y está al tanto de la trayectoria del centro educativo. Dentro de sus funciones, asesora a docentes en distintas actividades pedagógicas, conoce a las familias y las situaciones que involucran al estudiante (Míguez, Angulo, Mancebo y Píriz, 2021, pp. 33-41). Interesa mencionar que en el documento *Marchas y contramarchas de la educación inclusiva en la enseñanza media: Evaluación del dispositivo Mandela* especifica que cuando al

estudiante se le dificulta el acceso a la información y el conocimiento es la figura del tutor/a quien guía dicha actividad (pp. 38-39). Se desprende que desde su inicio y su implementación la figura del Profesional de la información/Bibliotecólogo/a no está incorporado dentro del equipo interdisciplinario.

Lo expresado anteriormente no se limita a dicho documento, sino que en la bibliografía vinculada a la propuesta Mandela no se visualiza la incorporación del profesional de la información al equipo pedagógico. Cabe destacar la importancia de su rol como profesional pues esto se ve reflejado en el apartado previo *Sistematización de experiencias de Alfabetización en información en contextos de inclusión*, en donde en la mayoría de las instancias contempladas se encuentra involucrada la profesión. En consecuencia, se destaca la posibilidad que tienen dichos profesionales en participar de forma interdisciplinaria en variedad de iniciativas vinculadas a la educación inclusiva.

Interesa mencionar que el papel del bibliotecólogo/a, además de ser mediador y gestor de la información entre otros aspectos, es formador en competencias en información para el acceso y uso de la información con sentido, en pos del desarrollo social y humano de las personas en cualquier contexto. En el ámbito de la educación inclusiva, su rol se potencia en conjunto con otras profesiones, dado que interesa al colectivo que las PsD dejen de ser excluidas del ejercicio de su ciudadanía y participación de la democracia. En relación con ello, la enseñanza en competencias en información favorece el desarrollo de las actividades y la toma de decisiones de manera autónoma e independiente de las personas en esa situación.

#### 6.2.2.6 Promoción de competencias en información en las familias implicadas

La familia tiene un papel fundamental en el aprendizaje de los y las adolescentes que asisten a los centros educativos inclusivos, en otras palabras, el proceso educativo no se limita al liceo, sino que la familia debe acompañar y apoyar el tránsito del estudiantado garantizando el acceso y la continuidad formativa. Es pertinente, que en la educación inclusiva se promueva un buen vínculo con las distintas familias en favor del avance académico y social del alumnado. El mantener una relación amena con las familias permite comprender a los y las estudiantes de una manera global y sostener el tránsito educativo de forma exitosa (Míguez, Angulo, Mancebo y Píriz, 2021, pp. 47-48).

En la bibliografía consultada se presenta un estrecho vínculo entre las distintas situaciones de discapacidad y el contexto de pobreza, esto radica por distintos motivos, por ejemplo, condiciones económicas y sociales que no favorecen al correcto desarrollo de niñas, niños y adolescentes y el excesivo gasto que genera su cuidado, entre variedad razones (DGES,

2019, p. 3). Desde el dispositivo Mandela existe interés de trabajar con las familias “la inclusión desde la perspectiva de derechos, la comprensión y el apoyo mutuo entre las familias, a los niños y a la institución”. Asimismo, “El trabajo con la comunidad se propone generar apoyos a las instituciones educativas, comprensión y acompañamiento a su labor” (DGEIP, 2018, p. 5).

Si bien el propio dispositivo Mandela proporciona formación a las familias a cargo de UNICEF y demás articuladores (DGES, 2019, p. 16), no se especifican los contenidos. Las familias que provienen de un entorno de vulnerabilidad económica y social también requieren formación para el acceso y uso de información de calidad como derecho humano para acompañar el proceso educativo y superar las barreras que se le imponen. A razón de ello, interesa que estas también puedan adquirir competencias en información para poder proceder de la mejor forma en lo que refiere a su familiar en situación de discapacidad. La idea se conecta a que la familia pueda estar mejor informada en relación a aquello vinculado a las necesidades y derechos de quienes tienen a su cargo. Además, desde una perspectiva de aula ampliada, deben colaborar en el proceso de aprendizaje en el hogar, razón por la cual reafirma la importancia de formar a la familia en Alfin.

#### 6.2.2.7 Competencias en información a desarrollar

En la documentación oficial del dispositivo Mandela no se evidencia una atención específica al desarrollo de competencias en información por parte de estudiantes en situación de discapacidad. Se destaca la posibilidad de concretar lineamientos de acción en Alfin en el dispositivo, gracias al análisis de la publicación *Educación inclusiva: un camino a recorrer* (2019) coordinado por Patricia Mauri y Sofía García, que recoge propuestas concretas de docentes que han participado del curso dictado por FLACSO sobre inclusión educativa. A lo largo del documento se desarrollan trabajos relacionados con la búsqueda, localización, procesamiento, análisis, percepción, acceso, comprensión, presentación, expresión y comunicación de la información. También, se suma el uso de las TIC y como su incorporación permite un mayor acceso a la información, la comunicación y la cultura, incluso dos de las experiencias son aplicadas en el marco de la *Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Por tal motivo, se cree necesario que dado a los elementos que se mencionan en la publicación, la necesidad de incorporar en futuras oportunidades el aprendizaje en competencias en información ya que estas iniciativas abordan el tema, pues especifican competencias en información propias de la Alfin.

En el segundo capítulo de dicha publicación, se presenta la contribución de Valeria Odetti titulada *Competencias de alfabetización digital en inclusión educativa*, en ella se realiza

un análisis de competencias digitales y su implicancia. Propone cinco competencias de alfabetización digital, que desde la perspectiva de este trabajo pueden ser entendidas como áreas de la Alfin, reunidas en cinco grupos: acceder, buscar, analizar, producir y compartir. En el caso de *acceso*, lo vincula con la manipulación y accesibilidad de los dispositivos. En cuanto a *buscar*, lo relaciona con la ejecución de búsquedas en internet necesarias para producir y compartir información, en ese sentido presenta la pertinencia de la navegación en la web y los caminos necesarios para encontrar información. Para la competencia *analizar*, expresa que esta va de la mano de buscar, y cuando la persona busca información evalúa la pertinencia a través de ciertos criterios, dentro de estos destaca la fiabilidad, seguridad, verificación y almacenamiento de la información. En el caso de *producción*, se afirma que cualquier usuario/a de internet puede producir información, y si bien las herramientas cada vez son más intuitivas es necesario contar con un número de competencias para realizarlo: literacidad electrónica, tipos de texto, competencias comunicativas y programación, su elección va a depender del contexto donde se produzca. Por último, relacionado con la circulación de la información el *compartir*, en este ítem es necesaria la toma de decisiones ligadas a la identidad que se tiene en internet, cómo se presenta el vínculo en el espacio público dentro de las redes sociales y qué postura se toma frente al contenido público y privado (Odetti, 2019, pp. 109-114).

Estas propuestas y relatos de experiencias permiten evidenciar la posibilidad y la necesidad de formar en competencias en información en el marco del dispositivo Mandela, pues este espacio formativo favorece a la inclusión social de grupos sociales frecuentemente excluidos. En este contexto, es pertinente que su inserción contemple la diversidad que implica el trabajo con la población abordada, pues requiere de diferentes atenciones debido a sus distintas necesidades y trayectorias de vida. Se sostiene que la educación en competencias en información es un derecho fundamental para las PsD, pues permite formar en aquellos aspectos vinculados al universo de la información, como ser procesar, organizar y comunicar de forma ética la información para que puedan alcanzar la autonomía necesaria en función de la toma de sus propias decisiones en los distintos procesos que le afectan.

#### 6.2.2.8 Generación de recursos de información accesibles para personas en situación de discapacidad

Se desprende del análisis de experiencias y los aportes visualizados dentro de la documentación relacionada al dispositivo Mandela, la necesidad de generar recursos de información accesibles dado a que son una valiosa herramienta que brinda la posibilidad de que sean utilizados por el mayor número de personas independientemente de su situación de origen.

Su diseño y objetivo deben permitir que las PsD puedan acceder a la información para su formación académica sin necesidad de que se le presenten obstáculos y barreras que no favorezcan el derecho al acceso a la información y educación.

En el marco institucional al que pertenece el dispositivo Mandela se identifican como espacios de oportunidad las experiencias educativas CeR y CERESO, dependientes de la DGES. Ambas instancias son recursos que ya existen y pueden representar un aporte significativo la formación en competencias en información. Es necesario tomar como referencia de aplicación la experiencia desarrollada en la BIDYA, la biblioteca digital accesible cuenta con la ventaja de que ya trabaja con un público específico como los son CeR y CERESO. Para el caso de CeR, comparten sus destinatarios: estudiantes en situación de discapacidad visual, y para el caso de CERESO se harán las adaptaciones correspondientes para jóvenes sordos e hipoacúsicos. Si bien, la BIDYA no se centra exclusivamente en estudiantes de nivel secundaria, ya que trasciende a todas las edades y grados académicos, sería interesante que tanto la BIDYA y CeR puedan cooperar en cuanto a materiales gestionados para ahorrar en recursos humanos y centralizar esfuerzos. Asimismo, con CERESO como experiencia de accesibilidad es muy valiosa y se podrán realizar las adaptaciones necesarias. Esta propuesta, significa además una oportunidad para el trabajo en conjunto entre DGES y la UdelaR.

La intención, en concreto, es incentivar al acceso y uso de recursos digitales accesibles a través de la formación de competencias en información para alcanzar el máximo de su potencial. Corresponde formar en un principio en el acceso y uso a los recursos que contiene CeR y CERESO, igualmente, estimular en aquellas competencias académicas que requieran su grado formativo (presentación de trabajos, citas, entre otras); para luego generar nuevos espacios de aprendizaje. En este sentido, poder contar con la oportunidad de capacitar en competencias en información tales como: identificar una necesidad de información, saber dónde y cómo buscar información para resolverla, seleccionar y evaluar aquello que es pertinente, y por último, acceder y utilizar lo encontrado, ya sea para producir nuevos conocimientos y/o comunicarse en un espacio físico o digital. Se expresa en suma, que estas dos instancias (CeR y CERESO) se proyecten a las distintas situaciones de discapacidad abordadas dentro del dispositivo Mandela, para poder abarcar la mayor diversidad posible y contribuir a la inclusión educativa.

## 7. Lineamientos para el desarrollo de Alfabetización en información en el marco del dispositivo Mandela

A continuación, se presentan lineamientos que surgen como resultado del desarrollo de las etapas anteriores basado en la novedad y poco abordaje del tema, con el interés de orientar a su futura aplicación en propuestas vinculadas a la formación en competencias en información en población que asiste a centros educativos que incorporan el dispositivo Mandela.

### 7.1 Competencias en información que pueden desarrollarse en estudiantes en situación de discapacidad

Es pertinente la formación en competencias en información en la educación formal en todos sus grados de enseñanza, pero es significativo remarcar la necesidad de profundizar en esta disciplina en contextos de exclusión social. Se presenta como una oportunidad valiosa su aplicación en los liceos que contemplan al dispositivo Mandela, pues es una posibilidad de colaborar con la inclusión educativa desde la profesión. La Alfin destinada a estudiantes en situación de discapacidad deberá atender la formación en competencias tales como la búsqueda, acceso, gestión, uso y difusión de la información en función de las necesidades de cada estudiante ponderando la autonomía de las decisiones que le competen y el desarrollo de sus actividades en sociedad. Las competencias mencionadas reúnen de forma general aquellas que se visualizan como imprescindibles y más extendidas en las experiencias analizadas. Dentro del contexto educativo, la búsqueda, el acceso y uso de la información son las más utilizadas a nivel de enseñanza media, y las que requieren una formación al respecto; a ello, se le suma la pertinencia de formar en gestión y difusión de la información. La intención es que involucre la diversidad del alumnado y que respete sus tiempos y necesidades formativas.

### 7.2 Conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo

En un espacio educativo inclusivo el trabajo interdisciplinario se hace imprescindible para contemplar la diversidad del alumnado, de esta forma, se presenta un abordaje global y contextualizado de la comunidad destinataria. Cada disciplina participante actúa dentro de su área con el fin de lograr un objetivo común: la inclusión; permitiendo transitar y resolver distintas situaciones desde la perspectiva de cada profesión con el beneficio de buscar soluciones y encontrar el éxito. Cuando se menciona la conformación de equipos interdisciplinarios que se desarrollan en educación, sobre todo en inclusión educativa, el/la profesional en bibliotecología posee un rol fundamental como formador en competencias en

información, para que su público objetivo ejerza su derecho a la educación y a la Alfin. Su trabajo en conjunto con otras profesiones se potencia y se complementa, le permite obtener una mejor comprensión del contexto y brindar las mejores oportunidades y soluciones al aprendizaje en competencias en información.

### 7.3 Inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas que favorecen el acceso a la información

En la actualidad, las TIC se transforman en instrumentos imprescindibles que favorecen el derecho a la educación por parte de estudiantes en situación de discapacidad ya que permiten eliminar barreras de acceso y uso a la información y a los procesos educativos, convirtiéndose en mediadores del aprendizaje. Al respecto, permite conectarse a recursos educativos que en su formato original no sería posible, además, estas incentivan la creatividad y el autoaprendizaje ajustándose a los ritmos de cada integrante de la comunidad atendida. En este marco, es necesario estimular la formación en competencias en información en el contexto del dispositivo Mandela mediante diferentes herramientas tecnológicas, pues de no existir una instrucción adecuada se corre el riesgo de que el acceso y uso de la información a través de las TIC no sea efectivo y exitoso.

### 7.4 Desarrollo de recursos educativos abiertos accesibles a medida

Resulta importante dentro de los Liceos Mandela desarrollar REAA debido a que son herramientas que permiten el acceso a los contenidos educativos independientemente de la situación de origen y trayectoria de vida del estudiantado. Asimismo, deben contemplar aquellos REAA ya existentes y colaborar en la formación de competencias en información para mejorar su utilización. Estos recursos tienen que estar estructurados de manera accesible para la formación por parte de las PsD y toda la comunidad académica en función del correcto uso, sin presentar obstáculos y barreras que no apoyen el derecho al acceso a la información y educación. Los REAA deben ser desarrollados por grupos interdisciplinarios de trabajo para comprender todas las aristas y puntos de vista de las distintas disciplinas en favor del aprendizaje de las PsD. En algunos casos, puede que un recurso se dirija a un grupo determinado, pero existen distintas posibilidades de adaptarlas a toda la comunidad, por ejemplo, CERESO y CeR si bien apuntan a una población específica están desarrolladas para que accedan personas que no se encuentran en situación de discapacidad.

## 7.5 Trabajo con las familias de estudiantes en situación de discapacidad para que puedan desarrollar competencias en información acorde a sus necesidades reales

Para que exista un abordaje completo de la Alfin en estudiantes en situación de discapacidad es necesario que las familias también cuenten con la posibilidad de desarrollar competencias en información. En otras palabras, para que el aprendizaje por parte de los y las adolescentes sea global e inclusivo es pertinente la necesidad de instrumentar la enseñanza en competencias en información para quienes acompañan el proceso educativo. Por tanto, es deseable que las familias tengan la oportunidad de formarse en el acceso y uso de información en el entendido de transitar y superar las barreras informativas que se le imponen. Es en este contexto, que no basta con adquirir competencias en información por parte del alumnado en situación de discapacidad, sino que la familia que admita el aprendizaje en Alfin acompañará de la mejor forma en lo que infiere a su familiar a cargo, es decir, puedan estar mejor preparadas para asistir a la formación de los y las adolescentes en favor de sus derechos.

## 7.6 Promoción de los Derechos Humanos a través de la Alfabetización en información

En los últimos años se ha avanzado progresivamente en el derecho a la educación inclusiva en respuesta a las distintas exigencias sociales y mecanismos internacionales para su defensa, enmarcada en los principios de igualdad y la no discriminación entre las personas, para asegurar que estas accedan al derecho a la educación, más allá de sus características biopsicosociales. Para aquellos centros educativos que consideren el dispositivo Mandela se sugiere incorporar a su currícula la Alfin como instrumento de inclusión social en consonancia con los principios propios de la educación inclusiva, adaptándose a los estilos y ritmos de aprendizaje de cada niño, niña o adolescente. En este sentido, la formación en competencias contribuye a la promoción de los derechos humanos pues brinda herramientas necesarias para que las personas puedan desarrollarse en la SI y es observada como un derecho humano fundamental a lo largo de toda la vida. La Alfin en este contexto exige que la enseñanza en competencias en información se adapte a la diversidad existente, contemplando las diferencias y reconociéndolas como una oportunidad para lograr aulas más inclusivas, en aras de una sociedad apta para todos y todas.

## 7.7 Documentación de las experiencias

Se evidencia durante todo el proceso de la investigación que existe una falta de registro documental de experiencias vinculadas a la Alfin en contextos de inclusión educativa. Se impulsa la importancia de asentar desde la disciplina aquellos avances tanto a nivel teórico

como práctico con la intención de compartir a toda la comunidad involucrada y para favorecer al progreso de dicha temática. Ello dirige los esfuerzos hacia un lugar en común en beneficio de las personas destinatarias, asimismo, estimula la innovación y evita la duplicación de esfuerzos, pues el conocimiento compartido está presente y permite visualizar los avances en la materia y la posibilidad de cooperar en nuevas propuestas a futuro.

#### 7.8 Oportunidad de uso del aula ampliada como espacio propicio para el desarrollo de la Alfabetización en información

Como se ha mencionado, los denominados Liceos Mandela son un instrumento que apuntan a que estudiantes en situación de discapacidad compartan el aula común, junto a un/a tutor/a encargado/a de guiarlos, además a sus familias y docentes que imparten sus clases. Pero el aprendizaje no se limita al establecimiento educativo, sino que se extiende al espacio digital con la posibilidad de continuar el proceso en el hogar. En este marco, el aula ampliada se transforma en una instancia fundamental para profundizar la formación; interesa destacar que para que ello sea posible se utilizan plataformas educativas virtuales que contribuyen al aprendizaje de la comunidad destinataria. Aquí se visualiza la importancia de llevar adelante la enseñanza en competencias en información, dado que es necesario que el estudiantado continúe con su formación lejos del aula tradicional, en el entendido de que la Alfin busca la autonomía e independencia en cuanto al acceso y uso de la información en cualquier ámbito educativo.

## 8. Conclusiones

Se presentan a continuación las conclusiones alcanzadas como resultado del diálogo entre los objetivos definidos, la construcción del sustento teórico, el análisis de experiencias y la documentación seleccionada.

A partir de las experiencias relevadas en la región, se puede constatar la escasa cantidad de programas relacionados a la Alfin en contextos de inclusión educativa vinculados a PsD. No obstante, aquellas iniciativas seleccionadas brindan aportes significativos a la temática y evidencian las posibilidades beneficiosas de aplicación de la Alfin en un marco de inclusión.

Además de la escasez de iniciativas mencionadas, se detecta la dificultad para localizar la documentación que refleje todo el proceso de las experiencias, incluso no se descarta la posibilidad de que existan propuestas que no se tomaron en cuenta por falta de registro que las identifiquen como tal. En este sentido, se recalca el beneficio de documentar y compartir los proyectos por parte de las instituciones responsables pues es positivo para toda la comunidad involucrada. Desde la presente investigación interesa estimular el conocimiento compartido, dado a que permite percibir qué avances hay en el área con el fin de colaborar en conjunto y avanzar hacia un lugar común para contribuir con las personas destinatarias. Además, fomenta la innovación y creatividad de nuevas iniciativas y evita la duplicación de esfuerzos.

En cuanto a los contextos de aplicación, se identifican diversos grados educativos como ser: educación primaria, secundaria, terciaria y universitaria, en correspondencia con la literatura especializada que afirma la relevancia de la Alfin en todos los niveles educativos. En su mayoría, los responsables de las iniciativas se originan en el ámbito universitario, aunque también se puede encontrar participación de asociaciones civiles.

Sobre el personal que participa de las distintas propuestas se visualiza el trabajo en equipos interdisciplinarios. Ello significa que las iniciativas son más integrales en su abordaje, razón necesaria para el éxito en educación inclusiva. Desde los beneficios se destaca que aumenta la diversidad de perspectivas, promueve una retroalimentación entre los profesionales, colabora en la posibilidad de ideas y soluciones nuevas e innovadoras, entre otras. Se destaca que el Profesional de la información-Bibliotecólogo/a está mencionado en la mayoría de las instancias analizadas, destacando así el interés y relevancia de la disciplina. Demuestra que la profesión está involucrada en experiencias de educación inclusiva, en específico con PsD. Asimismo, se recalca la importancia de su rol como educador y mediador capaz de desarrollar su labor dentro de grupos interdisciplinarios, en interacción con otras áreas del conocimiento no siempre vinculadas. En el marco del dispositivo Mandela se indica que el equipo de trabajo

que desarrolla su actividad se nutre de varias disciplinas con el objetivo de construir comunidades de práctica y de aprendizaje. A pesar de ello, no está incorporada la profesión del bibliotecólogo/a dentro de la iniciativa. De ser considerada la formación en competencias en información dentro del dispositivo, la integración del profesional de la información deberá ser efectiva dado el valor de su participación y la apertura que posee el proyecto en cuanto a la conformación de equipos interdisciplinarios.

Para continuar, vinculado a los objetivos de las experiencias analizadas se evidencia que, en su mayoría, se concentran en el desarrollo académico de su público destinatario, mientras que en menor número trasciende lo estrictamente académico. Por ejemplo, el estímulo de habilidades comunicativas, reconocer la fiabilidad y validez de la información y la construcción ciudadana en función de la formación de competencias. Se presentan dos niveles de objetivos según su especificidad, algunos son más generales en cuanto al desarrollo de competencias y otros más específicos, como ser búsqueda, recuperación, acceso, proceso, análisis, utilización y comunicación de la información.

Referido a las competencias en información abordadas en las distintas experiencias las más mencionadas son la de búsqueda, acceso y uso de información, si bien se identifican estas en un espacio tradicional, la mayoría se relacionan con un contexto electrónico (recursos de internet y plataformas digitales). Entre otras competencias, se destaca el seleccionar, recuperar, evaluar, analizar, compartir, comunicar y procesar la información y la competencia mediática. También, se desarrollan competencias relacionadas al uso de dispositivos, bases de datos, sistema de citación y el uso ético de la información. Se desprende de este punto que la mayor formación en competencias en información para las PsD se vincula directamente con la búsqueda, acceso y uso de la información, ya sea en el espacio tradicional o digital. Esto se deriva de que los proyectos implementados detectan la necesidad de formar en estas áreas, siendo de amplia relevancia para el desarrollo de la vida cotidiana de cualquier persona. En relación al dispositivo Mandela, no se identifican en las publicaciones oficiales mención a la formación en competencia en información, salvo a experiencias externas que las abordan.

En términos generales, se visualiza que los proyectos se vinculan con cuatro situaciones diferentes de discapacidad: sensorial-visual, sensorial-auditiva, intelectual y NEE. Cada una de ellas trae consigo requerimientos específicos lo que puede explicar la cantidad de profesionales diferentes que participan en cada una de las iniciativas. Se destaca que la formación en competencias en información no debe ser limitada a una diversidad funcional específica, sino que puede abarcar variedad en favor de alcanzar el derecho a la Alfin para reducir las brechas y la exclusión social.

En relación con el uso de las TIC, se asume que estas pueden acompañar, dar sostén y estructurar a la educación como una herramienta que permite la reducción de la desigualdad en el acceso a la formación, existiendo además un mayor involucramiento de las tecnologías en el ámbito educativo. En este sentido, se constata el compromiso de la academia por llevar adelante propuestas que impliquen el desarrollo de la tecnología en el espacio de la educación, respaldado por las nuevas posturas vinculadas a las PsD como lo es el *Modelo social* y con un enfoque en DDHH. En particular, para estudiantes en situación de discapacidad las TIC se transforman en mediadores del aprendizaje que permiten eliminar barreras de acceso a la información estimulando el autoaprendizaje, la calidad y la creatividad adaptándose al ritmo de sus destinatarios. A la vez brindan la posibilidad de aumentar el acceso a recursos que en su formato original no eran accesibles para toda la población, reduciendo brechas y desigualdades.

En este marco de educación inclusiva, se presenta como oportunidad dentro del dispositivo Mandela, la formación en Alfin de estudiantes para hacer realidad el derecho a la información como instrumento de inclusión social, contemplando la pluralidad de situaciones que presenta el alumnado que asiste a las aulas comunes, con el fin de que existan las mismas oportunidades de aprendizaje frente a la gran variedad de procesos cotidianos que involucra el acceso y uso de la información.

En suma, se sostiene la idea de la educación como derecho humano que va de la mano de la Alfin, ambas concebidas como instrumentos que favorecen la concreción del derecho a la información. En este orden, impulsar iniciativas en la temática colabora en el correcto acceso y uso con sentido de la información, para que las personas puedan desenvolverse en su contexto y comunidad de forma positiva.

## 9. Referencias bibliográficas

- Abell, A., Armstrong, C., Boden, D., Town, J. S., Webber, S. y Woolley, M. (2004). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 19(77). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/353/35307705.pdf>
- Aguirre, R., Casas, P. y Paramio, G. (2018). Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual leve: Un estudio de caso en la ciudad de Saltillo, México. *Universitas*, (28), 39-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4761/476154745002/html/>
- ALA. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final report*. Recuperado de <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Almada Navarro, E. (2012). Bases teóricas para comprender las Políticas de Información. En E. J. Sánchez Vanderkast. *La naturaleza objetiva y subjetiva de las políticas de información*, (pp. 3-26). México: UNAM. Recuperado de [https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/L29/1/naturaleza\\_politicas\\_informacion\\_c.pdf](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L29/1/naturaleza_politicas_informacion_c.pdf)
- ANEP. (2018). *Acerca de la ANEP*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>
- (2020). *Red de Escuelas y jardines de infantes inclusivos: Mandela*. Recuperado de <https://pcentrales.anep.edu.uy/dispositivos/ceip/red-de-escuelas-y-jardines-de-infantes-inclusivos-mandela>
- Angulo, S., Díaz, S. y Míguez, M. N. (Comp.) (2015). *Infancia y discapacidad: una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos*. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9599/1/Infancia%20y%20discapacidad%20una%20mirada%20desde%20las%20ciencias%20sociales.pdf>
- Angulo Marcial, N. (2003). Normas de competencia en información. *Biblioteconomía i Documentació*, (11). Recuperado de <https://bid.ub.edu/11angul2.htm>
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española De Documentación Científica*, 35(Monográfico), 46-74. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F.J. Soto y J.A. López (Coords.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Recuperado de <https://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/parnaiz.pdf>

- (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (4), 9-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100401.pdf>
- (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Educación inclusiva*, (11), 23-35. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/22>
- (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Banco Mundial. (2014). *Inclusión social: clave de la prosperidad para todos: resumen*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16195/817480WP0Spani0IC00InclusionMatters.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, (5), 361-408. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida: concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1255/4291>
- Beramendi, C. (2019). Prólogo FLACSO. En P. Mauri y S. García, (Coord), *Educación inclusiva un camino a recorrer*, (pp. 9-11). Montevideo: FLACSO. Recuperado de [https://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva\\_WEB-1.pdf](https://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.pdf)
- Bermúdez, I., Patacón, I. y Corchuelo, C. (2014). *Programa de alfabetización informacional como herramienta inclusiva para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales de la localidad séptima de Bosa en Bogotá, Colombia*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/33185861.pdf>
- BIDYA. (2018, abril 18). *Se realizó la primera reunión del Proyecto BIDYA 2*. Biblioteca Accesible. Recuperado de <https://www.bibliotecaaccesible.ei.udelar.edu.uy/category/noticias/>
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 9-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Blenzio, M, Navarrete, M. y Robaina, M. C. (2019). *¿Qué entendemos por derechos humanos?*. Montevideo: INDDHH
- Capurro, R. (2009). *Contribución a una ontología digital*. Recuperado de <http://www.capurro.de/ontologiadigital.html>
- (2011). *Information literacies: understanding the digital age: a Dialogue with Rafael Capurro by Linda Treude*. Recuperado de <http://www.capurro.de/moraes.html>

- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura: La sociedad red*. Madrid: Alianza
- Castillo Pérez, Y., Reyes Arguelles, A. y Rodríguez Labaceno, I. (2016). Competencias informacionales. Breves reflexiones sobre el tema. *Revista Información Científica*, 95(4), 647-658. Recuperado de <http://www.revinfoinformatica.sld.cu/index.php/ric/article/view/98>
- Castillo Sáez, E. (2005). Alfabetización informacional y participación ciudadana. En *Tercer Seminario de Bibliotecas y Centros de Documentación Gubernamentales: "Las Bibliotecas en el contexto del Gobierno Electrónico y la Participación Ciudadana"*. Recuperado de [http://eprints.rclis.org/25623/1/Alfabetizaci%C3%B3n%20en%20informaci%C3%B3n%20y%20participaci%C3%B3n%20ciudadana\\_Erika%20Castillo%20S%C3%A1ez.pdf](http://eprints.rclis.org/25623/1/Alfabetizaci%C3%B3n%20en%20informaci%C3%B3n%20y%20participaci%C3%B3n%20ciudadana_Erika%20Castillo%20S%C3%A1ez.pdf)
- Ceretta, G., Alonso, L., Cabrera, M., Canzani, J., Díaz, A., Fager, J. y Saraiva, I. (2017, diciembre). Generación de recursos educativos accesibles para el desarrollo de competencias en información. En *Jornadas de Investigación de la Facultad de Información y Comunicación 2017*. Recuperado de <https://ji.fic.edu.uy/wp-content/uploads/2018/07/GT14-Ceretta-Alonso-Cabrera-Canzani-D%C3%ADaz-Fager-y-Saraiva.pdf>
- CILIP. (2018). *Definition of Information Literacy 2018*. Information literacy group. Recuperado de [https://cdn.ymaws.com/www.cilip.org.uk/resource/resmgr/cilip/information\\_professional\\_and\\_news/press\\_releases/2018\\_03\\_information\\_lit\\_definition/cilip\\_definition\\_doc\\_final\\_f.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.cilip.org.uk/resource/resmgr/cilip/information_professional_and_news/press_releases/2018_03_information_lit_definition/cilip_definition_doc_final_f.pdf)
- Comisión Europea. (1996). *Libro verde: vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1996:0389:FIN:ES:PDF>
- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento: entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 45(185), 13-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/421/42118502.pdf>
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Aushay Yupangui, H. R. y Arias Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *e-Ciencias de la Información*, 9(1). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Cunha, H. da, Montes, L., Rossi, V. Yambei, A. y Couto, R. (2022). "Hacia una definición del rol de acompañante pedagógico para las personas en situación de discapacidad en el marco de una educación inclusiva". Recuperado de <http://www.aujct.org.uy/sites/default/files/noticias/2022-09/Hacia-la-definicion-del-rol-de-acompanante-pedagogico-para-personas-en-situacion-de-discapacidad-en-el-ambito-de-una-educacion-inclusiva.pdf>

- Dávila Heitmann, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida: antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Ciencia y Cultura*, (30), 87-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4258/425839843005.pdf>
- Declaración de Alejandría. (2005). Faros para la sociedad de la información. Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida, Alejandría, 6 al 9 de noviembre. Recuperado de <http://www.ifla.org/node/7275>
- Declaración de Praga. (2003). Declaración de Praga: Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente, Praga, 20 al 23 de septiembre. Recuperado de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3\\_uibd.nsf/B0B3898CFED8884E05257929006DC7C2/\\$FILE/praga.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/B0B3898CFED8884E05257929006DC7C2/$FILE/praga.pdf)
- Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I. y Salmerón, L. (2018). Un programa de formación en lectura crítica en internet para jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6(2), 229-245. Recuperado de <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.13>
- DGEIP. (2018). *Red de Escuelas Mandela*. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/atd/REDDEESCUELASMANDELAparaATD.pdf>
- DGES. (2019). *Hacia los Liceos Mandela*. Recuperado de [http://aulas.ces.edu.uy/pluginfile.php/162740/mod\\_resource/content/1/Documento\\_Liceos\\_Mandela.pdf](http://aulas.ces.edu.uy/pluginfile.php/162740/mod_resource/content/1/Documento_Liceos_Mandela.pdf)
- (2022a). *Liceos Mandela: el acompañamiento a los liceos Mandela*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/liceos-mandela>
- (2022b). *Departamento Integral del Estudiante*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>
- (2022c). *Nosotros: Centro de Recursos para estudiantes con discapacidad visual*. Recuperado de <https://www.cercentroderecursos.com/nosotros>
- (2022d). *Sobre CERESO*. Recuperado de <https://sites.google.com/view/cereso/cereso/sobre-cereso#h.f4leg4c19x70>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 23(111), 7-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, (327), 31-48. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>

- Escobar Ottati, E. (2021). *La Alfabetización en Información como herramienta inclusiva para estudiantes de secundaria con discapacidad NEE: estudio de caso Liceo Pyaguazú de Paysandú* (Monografía de grado, Universidad de la República, Paysandú).
- Garcés Cobos, L., Montaluisa Vivas, A. y Salas Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales*, 1(376). Recuperado de <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1871/1769>
- Gómez Hernández, J. (2007). Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*, 1, 43-50. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/8743/>
- Gómez Hernández, J. y Benito Morales, F. (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuestas para enseñar las habilidades de información. *Scire*, 7(2), 53-83. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/20758/1/alfin%20scire%202001.pdf>
- Hernández Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social: aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3): 25-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419173003.pdf>
- Hernández Salazar, P. (Coord.) (1997). *Seminario latinoamericano sobre formación de usuarios de la información y los estudios de usuarios / participantes Saray Córdoba González, María Cristina Pérez Giffoni, Susana Romanos de Tiratel y Martha Sabelli*. México: UNAM, CUIB. Recuperado de [https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI\\_UNAM/L195](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L195)
- INEEd (2021). *Evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Red-Mandela.pdf>
- Kipen, E. y Lipschitz, A. (2009). Demasiado cuerpo. En A. Rosato, y Angelino, M. (Coord.), *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*, (pp. 117-132). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Recuperado de [https://www.academia.edu/24378782/Discapacidad\\_e\\_ideolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_normalidad\\_Desnaturalizar\\_el\\_d%C3%A9ficit](https://www.academia.edu/24378782/Discapacidad_e_ideolog%C3%ADa_de_la_normalidad_Desnaturalizar_el_d%C3%A9ficit)
- Martínez Musiño, C. (2012). La ciencia de la información como plataforma para potenciar el estudio de los flujos de la información en las organizaciones. *e-Ciencias de la Información*, 2(1), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4768/476848735002.pdf>
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Fundesco, Tecnos.
- Mauri, P. y García, S. (Coords.) (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo: FLACSO Uruguay, CEIP, UNICEF. Recuperado de [http://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva\\_WEB-1.pdf](http://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.pdf)
- Míguez, M. N., Angulo, S., Mancebo, M. y Píriz A. (2021). *Marchas y contramarchas de la educación inclusiva en la enseñanza media: evaluación del dispositivo Mandela*.

- Montevideo: OEI. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/uruguay/publicaciones/marchas-y-contramarchas-de-la-educacion-inclusiva-en-la-ensenanza-media-evaluacion-del-dispositivo-mandela>
- Míguez, M. N. y Esperben, S. (2014). Educación media y discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?. *Revista inclusiones*, 1(3), 56-83. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24927>
- Millán, A. (2011). CREADIS (Centro de Recursos Electrónicos para Alumnos Universitarios con Discapacidad): una iniciativa académica para la alfabetización informacional para alumnos con discapacidad. *Anales de documentación*, 14(2), 1-14. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/115681/124991>
- Monfasani, R. y Curzel, M. (2008). *Usuarios de la Información: formación y desafíos*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Nikken, P. (1994). El concepto de derechos humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Ed.) *Estudios básicos de derechos humanos. Tomo I*, 15-37. San José, C.R.: IIDH. Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/2250/estudios-basicos-01-1994.pdf>
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. España: Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado de <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/181>
- Odetti, V. (2019). Competencias de alfabetización digital en inclusión educativa. En P. Mauri y S. García, (Coord), *Educación inclusiva un camino a recorrer*, (pp. 109-118). Montevideo: FLACSO. Recuperado de [https://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva\\_WEB-1.pdf](https://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.pdf)
- OMPI. (2013). Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Recuperado de <https://www.wipo.int/wipolex/es/text/302979>
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF): versión abreviada*. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/publicaciones/CIF.%20Version%20abreviada..pdf>
- ONU. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica). Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/1969\\_Convenci%C3%B3n\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)

- (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena. Recuperado de [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Events/OHCHR20/VDPA\\_booklet\\_Spanish.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf)
- (2006a). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- (2006b). Convención sobre los Derechos del Niño: Observación General Nro. 9 (2006): Los derechos de los niños con discapacidad. Recuperado de [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRC\\_Observaci%C3%B3n\\_General\\_%209\\_ES.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRC_Observaci%C3%B3n_General_%209_ES.pdf)
- Ospina Sánchez, D. (2009). Atención a usuarios con discapacidad visual y auditiva en una biblioteca. *Ethos Educativo*, (44). Recuperado de <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/44-49.htm>
- Palacios, A. (2008). *El modelo Social de la Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: CINCA. Recuperado de <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Pinto, M. y Uribe Tirado, A. (2011). Formación del bibliotecario como alfabetizador informacional. *Anuario ThinkEPI*, 5(1), 13-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646485>
- Pinto-Santos, A., Díaz Carreño, J. y Santos-Pinto, Y. (2018). Infoxicación y capacidad de filtrado: desafíos en el desarrollo de competencias digitales. *Étic@net*, 18(1). Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11884/9773>
- Portugal. (1997). *Sociedad de la Información, Libro verde sobre la Sociedad de la información en Portugal de 1997*.
- ProEVA. (2019, 3 octubre). *Se lanzó la segunda fase de la Biblioteca Digital y Accesible*. Udelar. Recuperado de <https://proeva.udelar.edu.uy/la-biblioteca-digital-y-accesible-se-expande-a-toda-la-educacion-superior/>
- PRONADIS. (2018). *Comunicación y discapacidad: guía de buenas prácticas para trabajadoras y trabajadores de la comunicación*. Recuperado de <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32256/1/comunicacion-y-discapacidad-guia-de-buenas-practicas-para-trabajadores-y-trabajadoras-de-la-comunicacion.pdf>
- Rendón Rojas, M.Á. (2001). Un análisis del concepto Sociedad de la información desde el enfoque histórico. *Información, cultura y sociedad*, 4, 9-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4291131>
- Sabogal Mora, C. J. (2012). *Diseño de un programa de desarrollo de habilidades informacionales basado en el estándar No. 1 de ACRL estudio de caso aplicado a estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/11250>

- Sánchez Duarte, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 11,155-162. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114584020>
- Sturges, P. y Gastinger, A. (2012). La alfabetización informacional como derecho humano. *Anales de Documentación*, 15(1) 1-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/635/63524084010.pdf>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de [https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Torres, R. M. (2005). *Sociedad de la información / Sociedad del conocimiento*. Recuperado de <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprom/socinfoscon.pdf>
- UNCU. (2017). *Reporte Final: Proyecto Biblioteca Digital y Accesible*. Recuperado de <https://www.bibliotecaaccesible.ei.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Reporte-Final-Proyecto-Biblioteca-digital-Accesible.pdf>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)
- Uribe Tirado, A. (2008). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta formativa de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario*. (Tesis de Maestría, Universidad EAFIT) Recuperado de <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/9090>
- (2009). Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización informacional: propuesta de macro-definición. *Acimed*, 20(4), 1-22. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/acimed/aci-2009/aci094a.pdf>
- Uruguay. (2001, mayo 16). Ley Nro. 17.330: Aprobación de acuerdo internacional - Personas con discapacidad. Recuperado de <http://impo.com.uy/bases/leyes/17330-2001/1>
- (2001, julio 31). Ley Nro. 17.378: Personas discapacitadas: Lengua de señas Uruguay. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001#:~:text=Se%20reconoce%20a%20todos%20los,el%20territorio%20de%20la%20Rep%C3%ABlica>
- (2004, septiembre 14). Ley Nro. 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- (2008, diciembre 04). Ley Nro. 18.418: Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>

- (2009, enero 16). Ley Nro. 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- (2010, marzo 09). Ley Nro. 18.651: Protección Integral de Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- (2014, setiembre 18). Ley Nro. 19.262: Aprobación del Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19262-2014#:~:text=APROBACION%20DEL%20TRATADO%20DE%20MARRAKECH,VISUAL%20O%20CON%20OTRAS%20DIFICULTADES>
- (2017, marzo 27). Decreto Nro. 72/017: Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/72-2017>
- Vitorino, E. V. y Piantola, D. (2020). *Competência em informação: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Watts, C. y Lee, L. (2017). Las tic como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiæ Informaticæ*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/1167>
- Ziccardi, A. (2008). *Pobreza y exclusión social en las ciudades del siglo XX*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/clacso/crop/ziccardi/02zicca.pdf>

10. Anexo 1

Columna A Nro. de experiencia	Columna B Programa/Iniciativa	Columna C Responsables/Financiación	Columna D País	Columna E Año	Columna F Profesionales que participan	Columna G Competencias implicadas
1	Atención a usuarios con discapacidad visual y auditiva en una biblioteca.	Biblioteca José Félix de Restrepo	Colombia	2009	Ingeniero de sistemas, nutricionista, fonoaudióloga, Profesional de la información - Bibliotecólogo/a y optómetra.	Acceso a la información.
2	CREADIS (Centro de recursos electrónicos para alumnos universitarios con discapacidad).	Universidad de Granada	España	2011	Profesional de la información - Bibliotecólogo/a.	Acceso a recursos de información en internet para su formación académica.
3	Programa de desarrollo de habilidades informacionales basado en el estándar No. 1 de ACRL.	Universidad Pedagógica Nacional (Tesis de grado)	Colombia	2012	Profesional de la información - Bibliotecólogo/a y docente de Educación Especial.	Buscar, recuperar, analizar y utilizar información. Uso de bases de datos. Consulta teórica en un objeto virtual de aprendizaje.
4	Programa de alfabetización informacional como herramienta inclusiva para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales de la localidad séptima de Bosa en Bogotá.	Institución educativa de ámbito privado. Financiado por el programa FRIDA	Colombia	2014	Psicología, Educación Especial y Profesional de la información (en varias áreas, que incluye Bibliotecólogo/a).	Uso de dispositivos tecnológicos ( <i>tablets</i> ), en el reconocimiento de fuentes de información, en el acceso a la información, en la localización de información y la habilidad de compartir y comunicar información en la web.
5	Biblioteca Digital y Accesible (BIDYA) - PAQUETE DE TRABAJO 3: Estrategias de adopción de la iniciativa.	UNCU y la UdelaR/ PAQUETE DE TRABAJO 3. Participan: Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza (UdelaR) y Alfainfo.uy (FIC-UdelaR) – Financiación: FRIDA	Uruguay	(2016-2017)	Profesional de la información - Bibliotecólogo/a, informática, comunicación, otras disciplinas del ámbito social.	Aporte de elementos que colaboren en el desarrollo de competencias en información destinado a estudiantes en situación de discapacidad visual y el cuerpo docente.

		- Dentro del PAQUETE DE TRABAJO 3: <i>AlfaInfo uy</i>	Uruguay	(2016-2017)	Profesional de la información - Bibliotecólogo/a e informática.	Búsqueda y selección de la información.
6	Biblioteca Digital y Accesible: Digitalización de bibliotecas en el marco del cumplimiento del Tratado de Marrakech (BIDYA 2).	FIC, Facultad de Psicología e FING y el núcleo REAA que está a cargo de la coordinación (UdelaR) - Financiación por ANII	Uruguay	2018	Profesional de la información - Bibliotecólogo/a, informática, comunicación, otras disciplinas del ámbito social.	Acceso a material de estudio.
		- <i>AlfaInfo uy</i>	Uruguay	2018	Profesional de la información - Bibliotecólogo/a e informática.	Presentación de trabajos académicos, uso ético, citas bibliográficas.
7	Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual leve. Un estudio de caso en la ciudad de Saltillo, México.	Universidad Politécnica Salesiana	México	2018	No especifica.	Competencia mediática. Acceso a plataformas digitales y procesar la información.
8	Programa de formación en lectura crítica en internet para jóvenes con discapacidad intelectual: Club de Lectura Crítica de información disponible en Internet.	Afanias	España	2018	Profesionales del ámbito educativo.	Evaluar críticamente la fiabilidad de la información disponible en internet.
9	La Alfabetización en Información como herramienta inclusiva para estudiantes de secundaria con discapacidad NEE: estudio de caso Liceo Pyaguazú de Paysandú.	UdelaR (Trabajo final de grado-TFG)	Uruguay	2021	Profesional de la información - Bibliotecólogo/a.	Búsqueda, selección, evaluación y uso de la información.

Columna A Nro. de experiencia	Columna H Objetivo	Columna I Contexto	Columna J Situaciones de discapacidad atendidas
1	Iniciar un proceso planeado de intervención socio-académica, entendida ésta como la definición e implementación de estrategias tendientes a modificar no sólo el desempeño académico de la comunidad atendida, sino el comportamiento del entorno mismo hacia ella, buscando finalmente el mejoramiento de sus condiciones de vida.	Usuarios con necesidades especiales que asisten a la Biblioteca José Félix de Restrepo.	Discapacidad auditiva y visual
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un centro de recursos electrónicos para el aprendizaje académico y a lo largo de la vida de las personas con discapacidad que cursen estudios universitarios o deseen acceder a ellos.</li> <li>• Emplear las tecnologías de la información y la comunicación para favorecer la circulación y la utilización del conocimiento sobre aspectos relacionados con la universidad y las personas con discapacidad.</li> <li>• Favorecer el acceso de las personas con discapacidad a aquellas herramientas y recursos de carácter universitario para su formación y orientación académica así como para su desarrollo personal.</li> </ul>	Universidad de Granada.	No se especifica
3	Diseñar un programa de desarrollo de habilidades informacionales basado en el estándar No. 1 de ACRL: estudio de caso aplicado a estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de preparar a los estudiantes en las habilidades necesarias para buscar, recuperar, analizar y utilizar la información, siendo esta la base para el aprendizaje permanente.	Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos - Estudiantes universitarios con discapacidad visual.	Discapacidad visual
4	Crear e implementar el programa de alfabetización informacional para niños y niñas con NEE. Estimular el desarrollo de habilidades y competencias informacionales en los participantes con NEE para incrementar su nivel de desempeño en los procesos de aprendizaje y manejo adecuado de herramientas tecnológicas e internet.	Niños y niñas de 5 a 12 años con NEE que asisten al centro educativo Liceo Moderno Grinbehy.	NEE
5	Impulsar y desarrollar la primera Biblioteca Digital Accesible en el contexto del Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso.	Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional-UTU.	Baja visión y ceguera

	Promover la alfabetización en información en jóvenes con discapacidad visual nucleados en la UNCU.	Jóvenes entre 20 y 30 años que integran la Asociación civil UNCU y asisten a Educación Secundaria, Técnico Profesional-UTU y estudios terciarios.	Baja visión y ceguera
6	La digitalización, disponibilización en formato accesible y publicación de material educativo correspondiente al nivel universitario, de las carreras de la UDELAR, en las que se encuentran cursando personas ciegas o con baja visión. Con el último fin de alcanzar todo el sistema Nacional de Educación.	UdelaR. Facultad de Psicología.	Baja visión y ceguera
	Permitir el acceso a material bibliográfico de los estudiantes de educación terciaria con discapacidad visual a través de la creación de una colección digital accesible alojada en el repositorio institucional <i>Colibrí</i> .	UdelaR. Facultad de Psicología.	Baja visión y ceguera
7	Evaluar el desarrollo de la habilidad comunicativa en los jóvenes con discapacidad intelectual leve, empleando un medio electrónico que estimule el comportamiento y destreza para procesar información que permita iniciar la alfabetización mediática para la buena interacción en su propio medio.	Jóvenes entre 15-20 años que asisten al Pre-Taller en el Centros de Atención Múltiple (CAM laboral) de Saltillo.	Situación de discapacidad intelectual leve.
8	Sensibilizar a los participantes acerca de la habitual existencia de información contradictoria en internet sobre un mismo tema, y, principalmente, enseñarles a identificar y evaluar tres factores básicos relacionados con la fiabilidad y la validez de dicha información: (1) El control editorial de la fuente, (2) el conocimiento acreditado por la profesión del autor y (3) la intención del autor o del sitio web.	Asociación Asindown y las Escuelas San José-Jesuitas.	Situaciones de discapacidad intelectual leve o moderada
9	Contribuir a la formación de las personas con discapacidad NEE en la búsqueda, selección, evaluación y uso de la información como una herramienta de formación ciudadana, tomando como estudio de caso el Liceo Pyaguazú especializado en alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.	Estudiantes de secundaria con NEE que asisten al Liceo Pyaguazú de Paysandú.	NEE

Columna A Nro. de experiencia	Columna K Estrategias desarrolladas	Columna L Características
1	1. Antecedentes. Se elabora un perfil de la situación general de la comunidad de usuarios con necesidades especiales que asisten a la biblioteca. 2. Diagnóstico. Recolección de información sobre estrategias de acceso a la información mediante un estudio de usuarios que confirman su ausencia y su impacto en la vida social y académica. 3. Diseño del servicio. Aspectos a tener en cuenta: Programa de sensibilización del personal de la biblioteca y la comunidad, acciones concretas en la biblioteca, programa de lectores voluntarios con personal de biblioteca, y accesibilidad y señalización de la biblioteca. Se consulta legislación relacionada a servicios para PsD y entrevistas a autoridades competentes en el tema. Crear una metodología que pueda medir el impacto real de los servicios de información en la población beneficiada.	Estructura del servicio: 1. Programa Voluntariado: Lectura en voz alta, acompañamiento en las salas para PsD y capacitación de voluntarios. 2. Equipos, materiales y recursos: a. Colección de audiolibros en conjunto con El Instituto Nacional para Ciegos que complementan la colección ya existente en la biblioteca. Se cuenta con los equipos de reproducción para el acceso a la colección. b. Textos en braille. c. Lectura mediante el uso de tecnología adaptada. Capacitación de usuario en el acceso, base de datos e información en internet. d. Talleres educativos (ejemplo tecnología). Con respecto a la comunidad sorda que asiste a la biblioteca desde el año 2006 se viene trabajando en varias áreas.
2	Definido como portal de contenidos de calidad destinado a estudiantes en situación de discapacidad que pretende mejorar el aprendizaje no sólo académico sino el aprendizaje para toda la vida mediante el desarrollo de competencias y herramientas básicas para la alfabetización informativo-digital. Su diseño en primera instancia resulta del análisis de la información por parte de grupos de discusión de distintas profesiones. El plan de acción es en base a los procesos para la implementación de portales académicos e-learning: diseño conceptual, diseño técnico, desarrollo del prototipo de CREADIS, evaluación del prototipo, implementación de CREADIS y actualización del portal (cada seis meses).	Los contenidos temáticos se vinculan a los propósitos del proyecto y se organizan de forma jerárquica por materias, categorías y subcategorías, además, información sobre el proyecto, finalidad, estructura, funcionamiento, equipo de trabajo y un buscador.
3	Aplicación de estándares en alfabetización informacional. Se presentan 5 fases con actividades y productos propios de la investigación. Fase 1: Definición de muestra, Fase 2: Metodología Cuantitativa, Fase 3: Metodología cualitativa, Fase 4: Diseño de un currículo centrado en el estándar 1 de ACRL ( <i>Association of College and Research Libraries</i> ) y la integración al modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, y Fase 5: Diseño del Objeto Virtual de Aprendizaje.	Método de investigación mixta. Metodología cuantitativa: Diseño y aplicación de una encuesta con preguntas cerradas y de opción múltiple, cada pregunta está relacionada con cada uno de los indicadores de desempeño presentados por ACRL. Observación cuantitativa docente-bibliotecario y del investigador de cada estudiante frente a los desempeños de los indicadores presentados por ACRL. Metodología cualitativa: Un diario de observación del docente-bibliotecario y del investigador que respalda la observación cuantitativa en cada uno de los indicadores de desempeño y cada uno de los estudiantes. Generación de categorías de estudio y lista de necesidades de los usuarios.
4	Tres fases: crear, implementar y estimular. 1. Fase crear, se separa en tres módulos vinculados al reconocimiento del dispositivo tecnológico y herramientas web, internet y sus formas de comunicación. 2. Fase implementar, selección de participantes en base a criterios establecidos y la ejecución del programa propiamente dicho. Duración de dos meses por cada módulo, se atenderán dos cohortes durante un año. Los niños y las niñas concurren al centro educativo tres veces por semana, con una duración de dos horas por encuentro, acompañados por los referentes del proyecto. Se evaluará a cada participante y se lleva adelante un registro de asistencia. 3. Fase estimular, se plantea que para estimular el desarrollo de habilidades es pertinente tener en cuenta las cualidades previas que tienen los niños y las niñas para poder lograr el éxito de todo programa de Alfin.	

5	Dispositivo de formación, difusión, capacitación de usuarios, docentes y bibliotecólogos/as. Además, se abordan aspectos legales de la iniciativa, incluyendo el diseño de protocolos de gestión de usuario y carga de materiales consensuados por todas las partes (MEC, MIDES, UNCU, Udelar). En consecuencia, se logró el desarrollo de un modelo de estrategias para la adopción de bibliotecas digitales accesibles, que incluye una metodología de Alfin especialmente adaptada a personas ciegas y con baja visión, así como el desarrollo de una serie de recomendaciones legales para el desarrollo de repositorios y formatos accesibles.	
	Relevamiento bibliográfico sobre la temática de Alfin y PsD visual. Conocer experiencias existentes en la región. Intercambio de criterios y lineamientos de la propuesta. Se crea un recurso educativo abierto accesible (REAA) en lenguaje <i>html</i> " <i>Guía de aplicación accesible del Modelo Pindó</i> " que busca promover la Alfin en jóvenes en situación de discapacidad visual, basado en el Modelo Pindó en un formato accesible. Testeo y valoración del REAA desde una aproximación exploratoria. Asimismo, realizar una aproximación a las principales dificultades en el acceso a la información por parte de la población estudiada.	Formación para jóvenes con baja visión nucleados en UNCU.
6	Como primera etapa, se aplicó como experiencia piloto en la Facultad de Psicología de UdelaR, digitalizando y adaptando artículos científicos, capítulos de libros y revistas, entre otros materiales. A partir de esta experiencia se trabajó en el diseño y desarrollo de metodologías de digitalización y accesibilidad de bibliotecas, aspectos técnicos, legales y estrategias de adopción, desarrollando guías metodológicas que favorezcan la incorporación de las bibliotecas a BIDYA o la creación de nuevas bibliotecas digitales accesibles.	El proyecto posee las siguientes líneas de investigación: 1) El desarrollo de metodologías de digitalización y accesibilidad de bibliotecas; 2) La federación con otras bibliotecas accesibles y calidad basada en los usuarios; 3) La alfabetización en información de usuarios de la Biblioteca Digital Accesible; y, 4) Y realizar estrategias de adopción de la Biblioteca Digital Accesible por comunidades universitarias. Acceso restringido por clave y contraseña.
	Estado de situación: Relevamiento de experiencias en la región. Recopilación bibliográfica. Diagnóstico de las condiciones de la Facultad de Psicología para su implementación. Realización de entrevistas a informantes calificados y entrevistas a usuarios (estudiantes de Psicología con discapacidad visual). Desarrollo de una herramienta de audio para citas.	Formación para estudiantes de Facultad de Psicología.
7	Cualitativa. Realiza un diagnóstico. Se estructura en etapas, divididas en distintas sesiones según las necesidades de los destinatarios para la obtención de datos. Las primeras sesiones se dan a conocer y comprender las aplicaciones de internet. En segundo lugar, se realizaron veinte sesiones para llevar a cabo la evaluación del alumnado con una duración de tres meses (una hora diaria de lunes a viernes), se explicó cómo acceder a dichas plataformas. Se elabora un instrumento de medición " <i>Matriz de congruencia metodológica</i> " que incluye tres variables a investigar: habilidad para procesar la información, habilidades comunicativas y comportamiento para procesar la información.	Procedimientos en el estudio relacionados con: Área de desarrollo de comunicación, pronunciación y fluidez en la expresión, comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones, habilidad de procesar información, simbólica mediante lecto-escritura, pictogramas e imágenes, no simbólica oral, medio electrónico de comunicación y comportamiento al procesar información.

8	<p>Cuatro fases: 1) Evaluación pre-test, se le presenta una situación problema de información sobre un determinado tema a los participantes en donde deben escoger cuál de las páginas web es más recomendable para comprender un tema determinado. 2) Fase de intervención-instrucción, compuesto por cuatro módulos distribuidos en cuatro encuentros, vinculados a los factores responsables de la fiabilidad de las fuentes de información. 3) Fase intervención práctica, con tres sesiones, en donde el estudiante aplica los criterios de fiabilidad aprendidos en las instancias anteriores. 4) Evaluación post-test, corresponde a un encuentro similar a la primera fase, pero con situaciones problemas distintos y con la posibilidad de aplicar los elementos incorporados durante todo el proceso de aprendizaje. El programa presenta una guía de aplicación en la que se detalla cada sesión, sus objetivos de aprendizaje los pasos a seguir. Se aplica una combinación de distintos métodos: lectura guiada y grupal, que incluye una instrucción directa, grupos de discusión, modelado y contraste de casos. En total se presenta una extensión de nueve encuentros de una duración de 45-60 minutos.</p>	<p>Formación de competencias digitales en jóvenes estudiantes nucleados en la Asociación Asindown y las Escuelas San José-Jesuitas. Aplicado a grupos pequeños (5-10 participantes), la frecuencia en las sesiones se puede adaptar a las necesidades de sus destinatarios, con un ideal diario o de días alternos.</p>
9	<p>Diseño exploratorio y descriptivo, que busca especificar características y rasgos importantes sobre los estudiantes de secundaria independientemente de que tengan o no NEE y su relación con la Alfin. Abordaje cualitativo que involucra una revisión bibliográfica, entrevistas a informantes calificados (autoridades, docentes y maestra especializada). Se aplicó además, una encuesta destinada a una muestra de estudiantes con el fin de recabar información referida al uso de dispositivos tecnológicos, así como también identificar las estrategias de búsqueda, criterios de selección de información como también la evaluación de las fuentes y posterior análisis de información para la comunicación de la misma. Dentro de las variables se define como variable independiente "Necesidades Educativas de los estudiantes" (Estudiantes sin necesidades especiales y Estudiantes con necesidades especiales). Como variables dependientes: Competencias en información que emplean los estudiantes a la hora de ejecutar búsqueda y recuperación, evaluación, comunicación y uso ético de la información.</p>	<p>Con la información obtenida mediante las herramientas de recolección de datos se establecieron 4 categorías de análisis: 1. Uso de la Tecnología, 2. Habilidades y Competencias en Información, 3. Identificación de barreras y/o dificultades que perciben los docentes en los estudiantes para acceder, evaluar y comunicar la información, y 4. Concepto e importancia de la Alfabetización en Información.</p>

Columna A Nro. de experiencia	Columna M Uso de TIC	Columna N Observaciones	Columna Ñ Cita / Link
1	Capacitación del usuario en el acceso, base de datos e información en internet.	La misión del servicio de esta naturaleza sería brindarle al usuario los recursos necesarios para su efectivo desempeño tanto social como académico con el mayor grado posible de autonomía y potenciar sus habilidades para el uso de recursos informativos de cualquier otra unidad de información.	Ospina Sánchez, D. (2009). Atención a usuarios con discapacidad visual y auditiva en una biblioteca. <i>Ethos Educativo</i> , (44). Recuperado de <a href="https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/44-49.htm">https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/44-49.htm</a>
2	Portal educativo genérico, transversal y gratuito, repositorio de recursos electrónicos como punto de acceso a información de calidad, orientado a la facilidad de su uso, localización de los contenidos de forma intuitiva.	Portal de contenidos destinado a estudiantes en situación de discapacidad que asisten a la Universidad de Granada, además estudiantes andaluces, educadores, familiares, entidades, asociaciones y fundaciones vinculadas a las PsD.	Millán, A. (2011). CREADIS (Centro de Recursos Electrónicos para Alumnos Universitarios con Discapacidad): una iniciativa académica para la alfabetización informacional para alumnos con discapacidad. <i>Anales de documentación</i> , 14(2), 1-14. Recuperado de <a href="https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/115681/124991">https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/115681/124991</a>
3	Recurso educativo abierto.	Estándar 1. El estudiante que es competente en el acceso y uso de la información es capaz de determinar la naturaleza y nivel de la información que necesita.	Sabogal Mora, C. J. (2012). <i>Diseño de un programa de desarrollo de habilidades informacionales basado en el estándar No. 1 de ACRL estudio de caso aplicado a estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Pedagógica Nacional</i> . Recuperado de <a href="https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/11250">https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/11250</a>
4	Como herramienta tecnológica principal para el desarrollo de competencias en información, se define al dispositivo <i>tablet</i> gracias a su facilidad de manipulación y desarrollo visual, para que el público destinatario logre identificar fuentes de información, su localización, acceso, poder compartir y comunicar en internet.		Bermúdez, I., Patacón, I. y Corchuelo, C. (2013). <i>Programa de alfabetización informacional como herramienta inclusiva para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales de la localidad séptima de Bosa en Bogotá, Colombia</i> . Recuperado de <a href="https://core.ac.uk/download/pdf/33185861.pdf">https://core.ac.uk/download/pdf/33185861.pdf</a>

5	Formar en competencias en información para el acceso al sistema de digitalización de materiales en formato accesibles a disposición en línea alojados en un repositorio.		UNCU. (2017). <i>Reporte Final: Proyecto Biblioteca digital y Accesible</i> . Recuperado de <a href="https://www.bibliotecaaccesible.ei.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Reporte-Final-Proyecto-Biblioteca-digital-Accesible.pdf">https://www.bibliotecaaccesible.ei.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Reporte-Final-Proyecto-Biblioteca-digital-Accesible.pdf</a>
	Evaluación del REAA y conocer las dificultades de acceso a la información digital.	Modelo Pindó compuesto por cuatro etapas: a. reconocer la necesidad de información, b. planificar la estrategia de búsqueda, c. evaluar y seleccionar la información, y d. elaborar y comunicar la respuesta.	UNCU. (2017). <i>Reporte Final: Proyecto Biblioteca digital y Accesible</i> . Recuperado de <a href="https://www.bibliotecaaccesible.ei.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Reporte-Final-Proyecto-Biblioteca-digital-Accesible.pdf">https://www.bibliotecaaccesible.ei.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Reporte-Final-Proyecto-Biblioteca-digital-Accesible.pdf</a>
6	Repositorio educativo accesible alojada en el repositorio institucional <i>Colibrí</i> .	Entre los resultados a ser alcanzados se espera la ampliación del impacto y alcances de la Biblioteca Digital Accesible a todo el Sistema Nacional de Educación, la generación de guías metodológicas para la digitalización accesible, la federación y calidad de repositorios, la alfabetización en información de usuarios ciegos o con baja visión y elaboración de estrategias de adopción de bibliotecas digitales accesibles, promoviendo su replicación en todas las bibliotecas e instituciones educativas nacionales o extranjeras amparadas en el Tratado de Marrakech.	ProEVA. (2019, 3 octubre). <i>Se lanzó la segunda fase de la Biblioteca Digital y Accesible</i> . UdelaR. Recuperado de <a href="https://proeva.udelar.edu.uy/la-biblioteca-digital-y-accesible-se-expande-a-toda-la-educacion-superior/">https://proeva.udelar.edu.uy/la-biblioteca-digital-y-accesible-se-expande-a-toda-la-educacion-superior/</a>  BIDYA. (2018, abril 18). <i>Se realizó la primera reunión del Proyecto BIDYA 2</i> . Biblioteca Accesible. Recuperado de <a href="https://www.bibliotecaaccesible.ei.udelar.edu.uy/category/noticias/">https://www.bibliotecaaccesible.ei.udelar.edu.uy/category/noticias/</a>
	Alfabetización en información académica que fortalece el acceso al BIDYA.		ProEVA. (2019, 3 octubre). <i>Se lanzó la segunda fase de la Biblioteca Digital y Accesible</i> . UdelaR. Recuperado de <a href="https://proeva.udelar.edu.uy/la-biblioteca-digital-y-accesible-se-expande-a-toda-la-educacion-superior/">https://proeva.udelar.edu.uy/la-biblioteca-digital-y-accesible-se-expande-a-toda-la-educacion-superior/</a>
7	Formación en plataformas digitales.		Aguirre, R., Casas, P. y Paramio, G. (2018). Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual leve: Un estudio de caso en la ciudad de Saltillo, México. <i>Universitas</i> , (28), 39-59. Recuperado de <a href="https://www.redalyc.org/journal/4761/476154745002/html/">https://www.redalyc.org/journal/4761/476154745002/html/</a>

8	Criterios para evaluación del contenido de páginas web.	Se utiliza una presentación Powerpoint en cada sesión para contextualizar los tópicos abordados en esa instancia, con una situación ficticia en la que dos personajes buscan información sobre temáticas sociales y científicas en dos páginas web que difieren en sus respuestas para una misma interrogante de información. Los contenidos fueron seleccionados por los participantes del plan piloto en acuerdo a sus intereses. Se utilizan tarjetas de votación para que los participantes tomen decisiones de manera independiente y al momento de las sesiones grupales, se aplican "carteles de registro" donde se registran las discusiones y respuestas de los participantes.	Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I. y Salmerón, L. (2018). Un programa de formación en lectura crítica en internet para jóvenes con discapacidad intelectual. <i>Revista Española de Discapacidad</i> , 6(2), 229-245. Recuperado de <a href="https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.13">https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.13</a>
9	Uso de dispositivos tecnológicos con acceso a internet.	Se presentan lineamientos para un programa de ALFIN destinado a estudiantes de secundaria contemplando las NEE y proyecciones futuras.	Escobar Ottati, E. (2021). <i>La Alfabetización en Información como herramienta inclusiva para estudiantes de secundaria con discapacidad NEE: estudio de caso Liceo Pyaguazú de Paysandú</i> (Monografía de grado, Universidad de la República, Paysandú)