



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Comunicación y Documentación
Departamento de Biblioteconomía y Documentación



UNIVERSIDAD DE LA HABANA
Facultad de Comunicación
Departamento de Ciencias de la Información

TESIS DOCTORAL

ALFINEV: Propuesta de un modelo para la evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior en Cuba

Autora: Grizly Meneses Placeres

**Directora(es): Dra. María Pinto Molina
Dra. Bárbara Susana Sánchez Vignau**

**Granada
Octubre, 2010**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Grizly Meneses Placeres
D.L.: GR 1555-2011
ISBN: 978-84-694-0958-9

(...) La sabiduría adquirida por la experiencia no depende de la cantidad de información disponible en la persona capacitada sino en su habilidad para utilizarla. Del cultivo de esta habilidad depende el futuro de la humanidad.

ALEXANDER KING

A mi esposo, por ser mi luz

A mis padres, por seguir siendo su mayor orgullo

AGRADECIMIENTOS

Este resultado no hubiese sido posible sin el apoyo de varias personas a mí alrededor, en especial quisiera agradecer a:

- *Dra. María Pinto Molina, por su dedicación desde el inicio del Programa Doctoral, y por sus oportunas observaciones durante el transcurso de la investigación en pos de la excelencia.*
- *Las chicas y chicos del departamento de Ciencias de las Información por inspirarme, seguirme y soportarme en todos los estados de ánimo que este proceso provoca.*
- *Roberto Vicente, por su ayuda incondicional desde el principio.*
- *Dra. Bárbara Susana, pues a pesar del tiempo sigue siendo mi madre en la Habana.*
- *Mis colegas de siempre Airelys, Arianne, Ailin y Ramoncito, por andar juntos en este largo camino.*
- *Invanchiti, por considerarme su amiga.*
- *Aidita, por su inmensa colaboración con los números.*
- *Mis alumnas Roseli, Beatriz, Dayana, Sindy y Olga, sin sus granitos de arena no hubiese podido avanzar.*
- *Corzo, por brindarme su ingenio.*
- *Mis compañeros de la Facultad de Ciencias de la Información y la Educación y el CDICT por estar presentes en mi formación desde el inicio.*

GRACIAS

RESUMEN

La Alfabetización Información es hoy uno de los derroteros fundamentales en la Ciencias de la Información. Su repercusión en toda la sociedad justifica su estudio y profundización. Medir la efectividad en los diversos sectores donde se desarrolle constituye una necesidad impostergable, siendo este el eje central de la presente investigación.

Por la sensible repercusión en otros escenarios de la sociedad, la pesquisa se enmarca en el área de la Educación Superior en Cuba. Versa sobre el diseño de un modelo para la evaluación de la Alfabetización Informacional. Para ello se realiza un abordaje teórico y conceptual sobre las prácticas de la evaluación en el contexto universitario, donde se revisan los conceptos, funciones e instrumentos para llevarla a cabo. Además se caracteriza la Alfabetización Informacional como proceso necesario en la universidad y sus particularidades. Se fundamentan las cuestiones esenciales de la evaluación del proceso en sí.

En la investigación se tomaron como especialidades objetos de estudios las carreras de Periodismo y Ciencias de la Información de la Universidad Central “MARTA ABREU” de Las Villas. Se analizan las particularidades de ambas profesiones con respecto al proceso de alfabetización. Se justifica el enfoque metodológico utilizado y se describen las fases y sus resultados alcanzados durante el proceso investigativo.

Finalmente se expone la propuesta de un modelo teórico que representa el proceso de evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior en Cuba. Se muestran sus principios teóricos y las exigencias básicas, junto con la presentación de las valoraciones refrendadas por especialistas del área. Se arriban a conclusiones y proyecciones futuras sobre el tema de investigación y se incluyen anexos que constituyen evidencia del estudio realizado.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivo General.....	5
Objetivos Específicos	6
Justificación de la investigación.....	6
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.1 Evaluación: paradigmas, conceptos y características	14
1.1.1 Objeto de la evaluación	20
1.1.2 Funciones de la evaluación	25
1.1.3 Instrumentos de recogida de información para la evaluación.....	29
1.1.4 La evaluación en el contexto universitario	32
1.2 Terminología asociada a la Alfabetización Informacional.....	38
1.2.1 Orígenes y recorrido conceptual de la Alfabetización Informacional	42
1.2.2 Modelos para la Alfabetización Informacional	50
1.2.3 Normas y estándares para la alfabetización informacional	62
1.2.4 Experiencias de Alfabetización Informacional	66
1.2.5 Caracterización de la Alfabetización informacional en Cuba.....	75
1.3 Necesidad de evaluar la ALFIN	83
1.3.1 Panorama histórico de la evaluación en la alfabetización informacional.....	85
1.3.2 Modelos de evaluación de ALFIN	89
1.3.3 Proyectos de Evaluación de ALFIN	94
1.3.4 Métodos y técnicas de evaluación en la alfabetización informacional.....	97
1.4 Referencias Bibliográficas	108
CAPITULO 2: MARCO APLICADO DE LA INVESTIGACIÓN.....	126
2.1 Los estudios de Periodismo ante la alfabetización informacional.....	126
2.1.1 La alfabetización informacional y su inserción en el periodismo	126
2.1.2 Orígenes de la licenciatura en Periodismo en la UCLV.....	128
2.2 Los estudios de Ciencias de la Información ante la alfabetización informacional	136
2.2.1 La alfabetización informacional y su inserción en las Ciencias de la Información	136
2.2.2 Orígenes de la Licenciatura en Ciencias de la Información en la UCLV ...	139
2.3 Referencias Bibliográficas	149
CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	153
3.1 Enfoque de la investigación.....	153

3.2. Contexto de la Investigación.....	154
3.3 Métodos científicos empleados en la Investigación.....	156
3.4 Etapas de la Investigación.....	159
3.5 Técnicas empleadas para la recopilación de información	165
3.5.1 Entrevista en Profundidad	165
3.5.2 Grupos Focales	169
3.5.3 Cuestionario.....	170
3.5.4 Observación Participante.....	173
3.5.5 Criterio de expertos	173
3.6 Triangulación	174
3.7 Revisión Bibliográfica	175
3.7.1 Procedimiento para la revisión de las fuentes documentales.....	175
3.7.2 Resultados de la revisión bibliográfica	175
3.8 Referencias Bibliográficas.....	181
CAPÍTULO 4. ANALISIS DE RESULTADOS	185
4.1 Visión preliminar de la ALFIN en las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información	185
4.1.1. Planes de Estudios	185
4.1.2 Claustro de profesores de ambas especialidades	219
4.1.3 Centro de Documentación e Información Científico- Técnica (recursos para la ALFIN y profesionales de la información)	223
4.2 Acciones para transformar la realidad de la ALFIN en las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información.....	229
4.2.1 Resultados del cuestionario en ambas especialidades	229
4.2.2 Desde las asignaturas	245
4.2.3 Profesores y especialistas en información: sus habilidades de información	249
4.2.4 Evaluación del programa de ALFIN en la UCLV	256
4.3 Las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información ante la ALFIN: transformaciones alcanzadas.....	266
4.3.1 Resultados de las acciones con los estudiantes	267
4.3.2 Resultados de las acciones con los profesores de las especialidades	271
4.3.3 Resultados con la institución de información.....	273
4.4 Regularidades del estudio.....	274
4.5 Referencias Bibliográficas	277
CAPÍTULO 5: PROPUESTA DEL MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ALFIN	280
5.1 Fundamentación teórica de la propuesta	280

5.2 Objetivo y características del modelo	284
5.3 Componentes del modelo	286
5.4 Valoración del modelo por criterios de expertos.....	289
5.5 Referencias Bibliográficas	292
CONCLUSIONES	294
RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES FUTURAS	299
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	301
ANEXOS.....	335
ANEXO 1: MODELO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL PLUS.....	335
ANEXO 2: Los nueve estándares de Alfabetización en Información para el aprendizaje de los estudiantes, de la Asociación Americana de Bibliotecarios Escolares.	336
ANEXO 3: Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior (ALA, 2000)	339
ANEXO 4: Guía de la entrevista estructurada	346
ANEXO 5: Cuestionario ALFINHUMA	347
ANEXO 6: Cuestionario a los docentes y especialistas de información	349
ANEXO 7: Asignaturas que integran la disciplina Teorías y Técnicas de los Lenguajes del Periodismo. (MES, 2000, p.1)	350
ANEXO 8: Grupo Focal de Periodismo	351
ANEXO 9: Plan de Estudio D Ciencias de la Información (extracto).....	361
ANEXO 10: Grupo Focal de Ciencias de la Información	364
ANEXO 11: Convenio de trabajo Biblioteca-Facultad de Derecho	374
ANEXO 12: Análisis estadístico de estudiantes de Periodismo	378
ANEXO 13: Análisis estadístico de estudiantes de Ciencias de la Información	382
ANEXO 14: Programa Analítico de la asignatura Documentación Periodística	392
ANEXO 15: Programa Analítico de la asignatura COMPORTAMIENTO HUMANO EN EL ENTORNO INFORMACIONAL.....	394
ANEXO 16: Coeficiente de competencia de cada experto	396
ANEXO 17: Determinación del consenso de los expertos. Principios Generales que sustentan la propuesta	397
ANEXO 18: Determinación del consenso de los expertos. Funcionalidad del Modelo	398

INDICE DE FIGURAS

Fig. 1 Características de las funciones de la evaluación.....	28
Fig. 2 Conceptos asociados a la alfabetización informacional (elaboración propia)	38
Fig. 3 Modelo de Alfabetización Informacional Stripling-Pitts.....	53
Fig. 4 Modelo de Alfabetización Informacional de la California School Library Association	55
Fig. 5 Modelo de Alfabetización Informacional de McClure.....	56
Fig. 6 Modelo de Alfabetización Informacional Stripling's Thoughtful Learning Cycle .	56
Fig. 7 Modelo de Alfabetización Informacional EXIT	57
Fig. 8 Modelo de Alfabetización Informacional FLIP	58
Fig. 9 Modelo de Siete Caras de la Alfabetización Informacional	59
Fig. 10 Modelo de Alfabetización Informacional INFOhio DIALOGUE	60
Fig. 11 Modelo de Alfabetización Informacional SCONUL	61
Fig. 12 Modelo de Alfabetización Informacional de Sharon Markless	62
Fig. 13 Mapa de las sesiones de trabajo con las comunidades de estudiantes en las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información (elaboración propia)	163
Fig. 14 Clasificación de los tipos de entrevistas	166
Fig. 15 Tipos de Triangulación	174
Fig. 16 Autores más citados en Evaluación de ALFIN	179
Fig. 17 Distribución de fuentes de información empleadas en la investigación	180
Fig. 18 Experiencia Docente del Claustro de Periodismo	220
Fig. 19 Formación de Postgrado del Claustro de Periodismo	221
Fig. 20 Años de experiencia del claustro Ciencias de la Información	221
Fig. 21 Procedencia del Claustro de Ciencias de la Información	222
Fig. 22 Vinculación a estudios de Maestrías y/o Doctorados	222
Fig. 23 Formación de los Especialistas en Información del CDICT.....	228
Fig. 24 Relación entre antigüedad y tiempo de los especialistas en Información	228
Fig. 25 Cantidad de Especialistas en Información vinculados a estudios de postgrado	228
Fig. 26 Formación y Categorías Docentes de los especialistas en información	229
Fig. 27 Nivel de Destreza en la Búsqueda de Información (estudiantes periodismo)	230
Fig. 28 Relación entre ítems de la búsqueda de información (estudiantes de periodismo)	231

Fig. 29 Nivel de destreza en la Evaluación de Información (Estudiantes Periodismo)	232
Fig. 30 Lugar de Adquisición de la habilidad Evaluación de Información (Estudiantes Periodismo)	232
Fig. 31 Nivel de Destreza en el Tratamiento de la Información (Estudiantes Periodismo)	233
Fig. 32 Nivel de Destreza en Comunicación y Difusión de Información (Estudiantes Periodismo)	234
Fig. 33 Importancia de la búsqueda de información (Estudiantes Ciencias de la Información)	236
Fig. 34 Comparación entre las variables Importancia y Nivel de Destreza de búsqueda de información (Estudiantes Ciencias de la Información)	236
Fig. 35 Lugar de Adquisición de la habilidad Búsqueda de Información (Estudiantes Ciencias de la Información)	237
Fig. 36 Importancia de la evaluación de información (Estudiantes Ciencias de la Información)	238
Fig. 37 Lugar de Adquisición de la habilidad Evaluación de Información (Estudiantes Ciencias de la Información)	240
Fig. 38 Importancia del tratamiento de información (Estudiantes Ciencias de la Información)	240
Fig. 39 Comparación entre las variables Importancia y Nivel de Destreza de tratamiento de información (Estudiantes Ciencias de la Información)	241
Fig. 40 Lugar de Adquisición de la habilidad Tratamiento de Información (Estudiantes Ciencias de la Información)	242
Fig. 41 Comparación entre las variables Importancia y Nivel de Destreza de comunicación y difusión de información (Estudiantes Ciencias de la Información)	243
Fig. 42 Lugar de adquisición del ítem conocer la legislación sobre uso de la información (Estudiantes Ciencias de la Información)	244
Fig. 43 Nivel de Destreza en la búsqueda de información (Claustros de Profesores)	251
Fig. 44 Niveles de destreza en la evaluación de información (especialistas y profesores)	252
Fig. 45 Nivel de destreza en el tratamiento de la información (especialistas y profesores)	253
Fig. 46 Nivel de destreza en la comunicación y difusión de información (especialistas y profesores)	255
Fig. 47 ALFINEV: modelo para evaluar la ALFIN en la universidad cubana	286

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Modelo de Alfabetización Informacional Marland	51
Tabla 2 Modelo del proceso de búsqueda de Kuhlthau	54
Tabla 3 Modelo de Alfabetización informacional Big Six Skill	55
Tabla 4. Distribución de encuestados por las especialidades	155
Tabla 5 Planificación de las entrevistas en profundidad realizadas a los especialistas en información del CDICT	167
Tabla 6 Planificación de las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores de ambas especialidades	168
Tabla 7 Distribución de las preguntas en la entrevista estructurada	168
Tabla 8 Planificación de los grupos focales realizados	170
Tabla 9 Participantes en la prueba piloto del cuestionario aplicado a docentes y especialistas en información.....	172
Tabla 10 Autores más productivos en las temáticas de ALFIN y EVALUACION de ALFIN.....	176
Tabla 11 Publicaciones más productivas en ALFIN	177
Tabla 12 Revistas más productivas en Evaluación de ALFIN [SSCI].....	177
Tabla 13 Revistas más productivas en Evaluación de ALFIN [SCOPUS].....	177
Tabla 14 Instituciones más productivas en Evaluación de ALFIN.....	178
Tabla 15. Relación de autores y trabajos utilizados en la investigación.....	181
Tabla 16 Relación entre las opiniones de los estudiantes de Ciencias de la Información y los Indicadores de Rendimiento propuestos por la ALA	213
Tabla 17 Correlaciones entre varios indicadores de COMUNICACIÓN y DIFUSION DE LA INFORMACIÓN	244
Tabla 18 Estado de las habilidades de información en los estudiantes (niveles de destreza de medio y bajo).....	245
Tabla 19 Objetos de Evaluación de la ALFIN en la Universidad: sus dimensiones e indicadores	275
Tabla 20 Caracterización de los expertos escogidos	290

Introducción

INTRODUCCIÓN

La *alfabetización informacional* (ALFIN), desde la década de los 70 aparece en la infoesfera como una de las prácticas profesionales que responde directamente a las demandas de los escenarios socioculturales de las sociedades complejas, caracterizadas por la articulación de múltiples discursos sobre la información y su analogía con el funcionamiento de dichas sociedades, el crecimiento económico, el cambio social, todo ello estrechamente vinculado a la expansión de las tecnologías de información y comunicación, entre otros factores. Vendría entonces a establecer uno de los principales itinerarios investigativos y de aplicación de las disciplinas informativas y encuentra expresión en la totalidad de los países que marcan el eje dominante de las Ciencias de la Información en el mundo.

Denominada ***Faro de la Sociedad de la Información*** (*Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida* 2005) constituye el arma de estos tiempos. Sus límites, al decir de los participantes en el prestigioso evento, van más allá de las tecnologías: resulta una ventaja competitiva para empresas u organismos.

A propósito de esto, varias han sido las figuras de renombre internacional que se han pronunciado a favor del impulso de la ALFIN en la sociedad. Taizo Nishimuro - presidente de la corporación Toshiba - advertía que la ALFIN es *la habilidad para resolver problemas, tomando como ventajas las tecnologías de información y las redes* (ROCKMAN, 2002). Otros la han catalogado como las destrezas de la *nueva economía* (O'SULLIVAN, 2002), basándose en que el movimiento hacia una economía basada en el conocimiento ha revelado la carencia de los trabajadores en un uso efectivo de la información, así como la insuficiente preparación para la localización de información relevante y por ende hacer análisis críticos a la misma.

Bajo estos preceptos, la necesidad de reconocer los aciertos y desaciertos de la aplicación del proceso de ALFIN es un hecho latente en los análisis realizados. Se impone entonces, en la comunidad científica estudiar el impacto de este proceso en la sociedad. Llevar a cabo procesos evaluativos que midan la eficiencia y efectividad de la actividad, contribuirá a su mejoramiento gradual o redireccionamiento de sus postulados y metas cada vez con mayores alcances.

En el contexto de la Educación Superior esta necesidad se acentúa, al ser los estudiantes y profesores quienes estarán en la vanguardia del desarrollo de la sociedad de la información. El avance de una nación puede depender en gran medida del avance de su sistema de Educación Superior. La vinculación estrecha del estudio y el trabajo hacen de esta área el indicador de progreso de la sociedad, al tener la función de formar al individuo que se insertará en el mercado laboral y contribuirá al desarrollo económico de su nación o estado.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S XXI* (UNESCO, 1998) abre las puertas al impulso de la ALFIN en todos los sentidos, cuando establece, por solo citar algunas, entre sus misiones y funciones:

- constituir **un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente** (Artículo 1 inciso b)

- **promover, generar y difundir conocimientos** por medio de la **investigación** y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, **proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades**, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas (Artículo 1 inciso c)

- En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de **una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante**, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como **una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber**, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad. (Artículo 9 inciso a)

- Las instituciones de Educación Superior deben formar a los **estudiantes** para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, **provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad**, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. (Artículo 9 inciso b)

El mundo informacional es ya un espacio abierto para la formación. Actualmente no se concentra la información y el conocimiento en un lugar entre paredes donde se impone se le impone al ciudadano su consulta específica. Se exige entonces una constante preparación por parte de estudiantes, trabajadores, personas en general para incorporar los cambios vertiginosos que aparecen en este nuevo mundo y que impondrán ese aprendizaje permanente, para el cual no todo el mundo se encuentra debidamente instruido.

La universidad tendrá la responsabilidad para convertir en competente a ese futuro profesional, que además será el ente innovador en las transformaciones que ocurran en la esfera laboral. Por tanto, dominará esos espacios de intercambio, confrontación de saberes a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes para promover, generar, difundir información que la universidad logre formar en él.

Sin embargo, esto no puede alcanzarse con el sistema educativo presente en las instituciones de Educación Superior hasta ese momento. Se demanda un cambio de la forma de enseñar hacia la forma de aprender, lo cual redundará en renovaciones en la praxis educativa en estas instituciones. Su rol fundamental radicará en cómo la universidad dispondrá de escenarios, métodos y medios diferentes para llegar al conocimiento, donde indiscutiblemente la ALFIN es definitoria.

Por consiguiente, la evaluación como proceso será el elemento esencial que logre medir la transformación que convoca la UNESCO en su declaración. Será la forma de conocer qué se hace y cómo mejorar lo que se hace. Debe ser vista como un *conjunto de actividades organizadas en un proceso sistemático de recogida, análisis e Interpretación de información, para emitir un juicio en función de unos criterios previamente establecidos y tomar decisiones* (FERNANDEZ, 2005). Implica pues, la respuesta a interrogantes clásicas en el contexto educativo universitario:

1. *¿Qué se entiende por evaluación?*
2. *¿Qué se evalúa?*
3. *¿Para qué se evalúa?*
4. *¿Cómo se evalúa?*
5. *¿Dónde y Cuándo se evalúa?*

Además, la identificación del fenómeno de la alfabetización informacional se considera un paso significativo hacia el amplio camino que depara cualquier proceso de valoración. De allí que encontrar los referentes teóricos que lo conforman, estudiar las normas y modelos que lo rigen, analizar la situación en diversas regiones del mundo resultan elementos de vital importancia para su posterior interpretación, en aras de emitir juicios de valor con respecto a la actividad. Realizar una caracterización en Cuba sobre el particular obedece a esclarecimiento de las semejanzas o diferencias que impone nuestra realidad si se compara relativa a este proceso.

Resulta significativo entonces, dominar los estudios que sobre la evaluación de ALFIN se han llevado a cabo, con el propósito de establecer marcos conceptuales que proporcionen *uniformidad* a investigaciones en este campo o al menos pueden considerarse guías para futuras pesquisas.

Concebir un proceso de evaluación de la ALFIN contribuirá a la toma de decisiones de aquellos que planifiquen, desarrollen o controlen dicha actividad. En este sentido, este proceso permitirá:

1. Definir las metas, objetivos y resultados del proceso de ALFIN en la universidad.
2. Seleccionar aquellas habilidades informacionales más críticas a desarrollar dentro de la ALFIN en el contexto universitario, sin dejar de prepararlas todas.
3. Seleccionar el modo más idóneo de llevar a cabo la enseñanza de la ALFIN, de manera que se consiga la calidad y transformación esperadas en la comunidad universitaria.
4. Enseñar y medir en consecuencia con esos temas y procedimientos de actuación.

Es indudable el peso tan fuerte que posee la evaluación como fenómeno, conlleva una investigación en sí misma, por tanto la conjugación de ambos elementos (ALFIN + EVALUACIÓN) en pos de sentar las pautas a nivel teórico, metodológico y práctico constituye el eje central de la presente investigación.

Con este panorama se identifica como **Problema de Investigación:**

- Cómo contribuir a la comprensión integral del proceso de evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior cubana?

Se deslinda entonces como **OBJETO DE ESTUDIO:** *evaluación de la alfabetización informacional* y como **CAMPO DE ACCIÓN:** *evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior.*

Objetivo General

1. Proponer un modelo de evaluación de la alfabetización informacional para la Educación Superior en Cuba que permita la comprensión del fenómeno de manera integral.

Para dar respuesta al problema formulado en el estudio se formulan como **Interrogantes Científicas:**

1. ¿Cuáles son los antecedentes teóricos y las posiciones actuales respecto a la evaluación en el contexto de la Educación Superior?
2. ¿Cuáles son los antecedentes teóricos y las posiciones actuales acerca de la Alfabetización Informacional (ALFIN) y su proceso de evaluación?
3. ¿Cuáles son las particularidades de la ALFIN en las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información que implican su fomento y desarrollo desde una perspectiva curricular?
4. ¿Cómo es percibido el proceso de la ALFIN por estudiantes, profesores y especialistas en información en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas?
5. ¿Cuáles son los principios teóricos y metodológicos en los que debe sustentarse el diseño de un modelo para la evaluación de la ALFIN en la universidad cubana?

6. ¿Cuáles son los resultados de la valoración del modelo de evaluación de la ALFIN?

Objetivos Específicos

1. Determinar los referentes teóricos y metodológicos de la evaluación en el contexto de la enseñanza superior.
2. Determinar los aspectos teóricos y conceptuales de la Alfabetización Informacional y las particularidades de su proceso de evaluación.
3. Caracterizar las especialidades de Periodismo y Ciencias de la información de la Universidad Central de Las Villas ante el fenómeno de la alfabetización informacional.
4. Diagnosticar el proceso de ALFIN en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
5. Identificar los principios teóricos y metodológicos que sustentan un proceso de evaluación de la Alfabetización Informacional en la Educación Superior.
6. Valorar el modelo de evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior cubana a partir de la consulta de expertos.

Justificación de la investigación

Los estudios de ALFIN, su definición, caracterización y niveles de aplicación aparecen en el contexto científico internacional desde la década del 70, con la meta esencial de orientar un uso adecuado de los recursos de información existente que permitiera la resolución de problemas reales de trabajo por medio del aprendizaje. Sin embargo, se adolece hoy de investigaciones generalizadoras que den respuesta satisfactoria al logro de esa meta, hasta qué punto las personas han resuelto sus problemas por medio del uso efectivo de información? Cómo se ha desarrollado el aprendizaje que se promueve por medio del acceso y uso adecuado de la información? En el caso específico de las universidades, siendo estas la antesala al ámbito profesional, cuáles

han sido las dificultades que se han confrontado y las mejores prácticas que permitan extrapolarlas al resto de instituciones de esta enseñanza superior?

No se puede alegar rotundamente que varias de estas incógnitas no se han podido responder mediante la investigación científica de la comunidad internacional. La cuestión radica en que resultan prácticas puntuales en un determinado escenario local o institucional. Esto no ha permitido una sistematización significativa que examine las regularidades del proceso en su sentido global.

Esta situación se acentúa aún más en el caso cubano, no solo por el tiempo en que se iniciaron los estudios del ALFIN en Cuba, desde el 2002 (MENESES PLACERES, GRIZLY, 2009), sino porque no se han encontrado antecedentes que midan la efectividad de procesos de esta envergadura en las universidades cubanas. La investigación cubana actual sobre la ALFIN carece de estudios teóricos que propongan la uniformidad de acciones en el ámbito nacional. Por tanto se deben crear modelos y elaborar normas o estándares que sirvan para su aplicación real en el escenario cubano presente y futuro, respetando las particularidades y necesidades de la sociedad cubana.

La **NOVEDAD CIENTIFICA** del presente estudio es avalado por los aportes que realiza al campo de estudio al cual pertenece:

- Desde el *punto de vista teórico* en la elaboración, por vez primera, de un modelo que represente el proceso de evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior en Cuba. Contribuirá a llenar el vacío en el campo investigativo de la ALFIN en Cuba, dentro de las Ciencias de la Información, al recopilar los referentes teóricos, metodológicos y conceptuales del proceso de evaluación y servirá para interpretar la realidad y sus niveles de aplicación en otras esferas o sectores, no solo en la Educación Superior.
- Desde el *punto de vista práctico* se presentan la forma adecuada de instrumentación de un proceso de evaluación de la ALFIN para investigadores de este tópico. Además se muestra un diagnóstico global del proceso que puede servir de base para generalizaciones futuras en otras universidades del país o región con características similares al caso que se presenta.

- Desde *una perspectiva social* la investigación tributa al perfeccionamiento de la calidad del egresado universitario en cuanto a la conformación de conocimientos, destrezas y actitudes morales en el manejo, gestión y uso efectivo de la información, como premisa insoslayable de un profesional competente en el actual mundo globalizado y competitivo, donde las habilidades de información influirán de forma decisiva. Además distinguirá a la institución de Educación Superior donde se implemente por la efectividad y conjugación de los procesos de uso de información desde planos tanto curriculares como extracurriculares.

La **ESTRUCTURA CAPITULAR** del informe consta de introducción, cinco capítulos, conclusiones, recomendaciones y líneas futuras, un cuerpo bibliográfico, así como anexos que sustenta el estudio.

El Capítulo 1: *MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN*, identifica los aspectos teóricos y conceptuales asociados al objeto de la investigación. Está conformado por tres epígrafes generales:

- **EPÍGRAFE 1: *Referentes teóricos de la evaluación en el contexto de la Educación Superior.*** Se precisan las cuestiones esenciales que encierran el proceso de evaluación en el contexto educativo. Básicamente se conceptualiza la evaluación, se identifican los objetos y funciones de la evaluación, se revisan los instrumentos de recogida de información y formas de realizar la evaluación de estudiantes. Finalmente se determina el contexto de la evaluación.
- **EPÍGRAFE 2: *Referentes teóricos de la alfabetización informacional.*** Se incluye un apartado dedicado a la terminología diversa asociada a la ALFIN. Se muestran los orígenes históricos y conceptuales del proceso. Se examinan los modelos y estándares internacionales encontrados sobre la ALFIN, así como un bosquejo de las experiencias en diversas partes del mundo. Finalmente se caracteriza en el fenómeno en Cuba.
- **EPÍGRAFE 3: *La evaluación en la alfabetización informacional.*** Esta parte se centra en la exposición de la necesidad de llevar a cabo procesos evaluativos de la ALFIN, se muestran los antecedentes históricos y teóricos de la evaluación de esta actividad. Se examinan los modelos y proyectos

existentes sobre la evaluación de la ALFIN. Se presenta los métodos y técnicas empleadas por la comunidad internacional para su realización.

El Capítulo 2: *MARCO APLICADO DE LA INVESTIGACIÓN* presenta las especialidades escogidas para examinar la ALFIN en la universidad. Incluye dos epígrafes generales:

- **EPÍGRAFE 1: *Los estudios de Periodismo y la alfabetización informacional.*** Se describe el escenario los estudios de Periodismo y su relación con la ALFIN. Además se presentan la sucesión de planes de estudios desde su creación así como los orígenes históricos de la especialidad en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

- **EPÍGRAFE 2: *Los estudios de Ciencias de la Información y la alfabetización informacional.*** Se analiza la influencia de la actividad en el mencionado campo disciplinar, se valora la importancia e incidencia de la formación de las habilidades de información en el profesional. Se particulariza en el rol docente del profesional. Finalmente se muestra la génesis de la especialidad en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

En el Capítulo 3: *MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN* es donde se expone las concepciones metodológicas de la investigación. Sus epígrafes son:

- **EPÍGRAFE 1: *Enfoque de la investigación.*** Se fundamenta la perspectiva seguida en el estudio, a partir de los paradigmas investigativos existentes.

- **EPÍGRAFE 2: *Contexto de la Investigación.*** Se establecen los criterios esenciales para la selección del contexto, específicamente se justifican las especialidades escogidas.

- **EPÍGRAFE 3: *Métodos científicos empleados en la investigación.*** Se incluye una revisión de los diferentes conceptos de métodos existentes en la literatura internacional. Se argumentan los métodos, tanto del nivel teórico como del nivel empírico, utilizados para cumplimentar los objetivos propuestos en el estudio.

- **EPÍGRAFE 4: *Etapas de la investigación.*** Se explican las fases de investigación identificadas para arribar a regularidades.
- **EPÍGRAFE 5: *Técnicas empleadas para la recopilación de información.*** Se describen las técnicas en sentido general, entre ellas, la entrevista, el cuestionario, el grupo focal y otras; y cómo fueron aplicadas éstas en la investigación.
- **EPÍGRAFE 6: *Revisión Bibliográfica.*** Se precisan los procedimientos para la revisión bibliográfica realizada al efecto y sus primeros resultados.

El Capítulo 4: *ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS*, es la exposición y explicación de los resultados alcanzados en cada fase del proceso investigativo. Se presentan las regularidades encontradas en el estudio que permiten representar el proceso de evaluación de la ALFIN. Los epígrafes se corresponden con las fases del estudio:

- **EPÍGRAFE 1: *Visión preliminar de la ALFIN en las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información.*** Se analizan los elementos fundamentales que intervienen en un proceso de ALFIN en la Educación Superior. Cada examen fue considerado una subetapa del proceso de investigación, donde se incluyeron la revisión de los planes de estudios de las especialidades, sus claustros profesoraes y las condiciones de la institución de información universitaria ante la actividad.
- **EPÍGRAFE 2: *Acciones para transformar la realidad de la ALFIN en las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información.*** Se describen las intervenciones realizadas en cada elemento identificado con el propósito de conformar una valoración crítica y lograr transformaciones importantes que favorecen la ALFIN. Dichos elementos devinieron en los objetos de evaluación de la ALFIN considerados en el estudio.
- **EPÍGRAFE 3: *Las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información ante la ALFIN: transformaciones alcanzadas.*** Se exponen los cambios obtenidos en los objetos de evaluación de la ALFIN en la universidad, como exigencia del método científico escogido.

- **EPÍGRAFE 4: Regularidades del estudio.** Se detallan las dimensiones e indicadores reconocidos en la pesquisa. El análisis de cada uno constituyó la base para precisar las regularidades fundamentales encontradas en el proceso de la investigación.

El Capítulo 5: *PROPUESTA DEL MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ALFIN* constituye la presentación del resultado final de la investigación. Se fundamenta teóricamente la propuesta a partir de la identificación de los principios generales, exigencias básicas y características fundamentales que determinan la funcionalidad del modelo. Se explican sus componentes y sus interrelaciones. Se presentan las valoraciones de los expertos con respecto al modelo propuesto.

Por último se arriban a conclusiones que dan respuesta al problema científico identificado. Además el apartado de los anexos constituye un soporte significativo a la investigación, pues evidencian, apoya y ayuda a la comprensión del estudio. Se muestran documentos relativos a la ALFIN y los análisis resultantes del diagnóstico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. *Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida*. 2005 [Consultado el: 20 marzo de 2006]. Disponible en: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>
2. FERNÁNDEZ, A. *La evaluación del aprendizaje en la universidad*. Universidad Politécnica de Valencia. 2005 [Consultado el: 25 marzo de 2007]. Disponible en: www.uc3m.es/uc3m/serv/GA/PROF/documents/Pinchable10-EvaluacionCarlosIIIAmparoFernandez.ppt.
3. MENESES PLACERES, G. *La Alfabetización en Cuba: evolución y estado actual*. ACIMED, 2009
4. O'SULLIVAN, C. Is information literacy relevant in the real world. *Reference Services Review*, 2002, vol. 30, nº 1, p. 7-14
5. ROCKMAN, I. F. Strengthening Connections Between Information Literacy, General Education, and Assessment Efforts. *Library Trends*, 2002, vol. 51, nº 2,
6. UNESCO. *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. 1998 [Consultado el: 3 marzo de 2007]. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Capítulo 1

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se precisan las cuestiones esenciales que encierran el proceso de evaluación en el contexto educativo. Básicamente, se responden las interrogantes que determinan las dimensiones básicas de la *evaluación*. Se resumen de la manera siguiente:

- 1.1. ¿Qué se entiende por evaluación? Conceptualización de la evaluación.
- 1.2. ¿Qué se evalúa? Objetos de la evaluación.
- 1.3. ¿Para qué se evalúa? Funciones de la evaluación
- 1.4. ¿Cómo se evalúa? Instrumentos de recogida de información y formas de realizar la evaluación de estudiantes.
- 1.5. ¿Dónde y Cuándo se evalúa? Contexto de la evaluación

Luego se determinan los referentes teóricos y conceptuales de la alfabetización informacional. Se examinan los modelos, normas existentes en la comunidad científica internacional. Se caracteriza dicha actividad a nivel internacional y nacional.

Por último se examinará las particularidades de la evaluación de la alfabetización informacional en el contexto de la Educación Superior. Para ello se revisan los antecedentes históricos, los modelos y proyectos encontrados durante la revisión bibliográfica. Finalmente se presentan las técnicas y herramientas que se utilizan para realizar la evaluación de la alfabetización informacional.

1.1 Evaluación: paradigmas, conceptos y características

La conceptualización del proceso de evaluación es tan diversa como autores estudiosos del tema se encuentra en la literatura. Según CONNER, ALTMAN y JACKSON (1984) la infancia de la evaluación se sitúa en torno a los años sesenta, y su adolescencia sobre los ochenta, caminando en la actualidad hacia la adultez.

Todas las definiciones son la expresión de un contexto, de una filosofía, de un modelo de pensar y entender la realidad y práctica evaluativa. Las ciencias de la psicología, la educación han sido fundamentalmente las que han determinado su objeto y características.

(DOMÍNGUEZ, G y DIEZ, 1996) establecen tres paradigmas para describir la evaluación:

1. Conductual
2. Cognitivo
3. Ecológico Contextual

Resultado de esa clasificación han sido los conceptos que sobre la actividad se han encontrado. Una expresión del enfoque conductista, como también se le conoce, constituyen las posturas de TYLER (1949,1975), considerado el padre de la evaluación educativa, con su «modelo de evaluación por objetivos», según el cual la evaluación es *una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza.*

Para (DOMÍNGUEZ, G. y MESONA, 1996) la evaluación *viene marcada por la obtención de los datos prefijados y la comprobación de las hipótesis definidas a priori. La evaluación tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados.*

Otro autor advierte que *se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos* (GUTIÉRREZ, 2004)

(CASTRO, 1999) refrendaba que la evaluación vista bajo este enfoque se orientaba hacia:

- *Evaluación de los productos y no de los procesos de aprendizaje.*
- *Evaluación por objetivos expresados en función de conducta esperada.*
- *Evaluación externalista.*
- *Destaca la importancia de la retroalimentación*
- *Cuantificación de las conductas.*
- *La atención centrada en las conductas de tipo cognoscitivo y psicomotriz.*
- *Evaluación de conductas y posibilidad de respuestas*
- *Precisión de indicadores.*
- *Valoración de los cambios en el alumno como resultado del aprendizaje*

A partir de estas ideas, la evaluación era concebida como la simple medición de los resultados de un proceso. El sujeto a evaluar era únicamente el alumno para constatar el logro de objetivos concretos, por tanto se partía de una enseñanza mecánica y repetitiva.

Otras aportaciones en el campo de la evaluación, ya no desde un enfoque basado en la conducta del sujeto han sido los de CRONRACH (1963) donde la evaluación *consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza*. Según Cronrach, la metodología de la evaluación ha de procurar un equilibrio entre los procedimientos experimentales y naturales, en función de su mejor aplicación a cada situación escolar. Este autor introduce otro aspecto importante: la comunicación de los datos de la evaluación. Dicha comunicación ha de ser lo más perfecta posible y por ello no basta la síntesis de datos, a veces demasiado abstractas. Quien toma decisiones ha de poseer un conocimiento muy completo de la realidad y por ello los informes han de ser minuciosos y amplios, recurriendo a las más variadas fuentes (ROSALES, 2000).

En correspondencia con el paradigma cognitivo, según SCRIVEN (1967) la evaluación *constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. Por ello insiste en la diferenciación entre evaluación sumativa y evaluación formativa*

En la evaluación de resultados de la enseñanza, Scriven considera que debía *tomarse en consideración no solamente los que se hayan previsto de manera intencional a través de los correspondientes objetivos, sino que la evaluación debe extenderse también a la estimación de resultados secundarios (...)* Por ello, propone que la evaluación se realice sin referencia a objetivos, que el evaluador no tome en consideración, e incluso, desconozca deliberadamente, los objetivos que se hayan propuesto para la enseñanza. Los criterios para realizar los juicios de evaluación se extraerán del estudio de las necesidades de quienes están implicados en la enseñanza. Los resultados serán positivos en la medida en que respondan a dichas necesidades.

En esta idea la evaluación, *además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica. La finalidad de ésta son los procesos cognitivos, es decir, valorar los procesos mentales que desarrollan los*

alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismos que son la toma de decisiones (DOMÍNGUEZ, G. y MESONA, 1996)

(ARTILES ARMADA y ALVAREZ VALDIVIA, 1999) sostienen que la evaluación educativa consiste en “formular juicios de valor acerca de los procesos de formación de los estudiantes, para orientar las acciones educativas futuras”. Mientras que ROSALES (2000) indicaba que la *evaluación forma parte indisociable de la enseñanza... y actúa como un instrumento de autorregulación y perfeccionamiento dentro del proceso instructivo.*

Las características de la evaluación desde esta perspectiva fueron sistematizadas por CASTRO (1999):

- *La subordinación de la enseñanza al aprendizaje.*
- *El protagonismo fluctuante del maestro y los estudiantes.*
- *La diversificación de los roles del maestro en la intervención, medición, coordinación y facilitación del aprendizaje de los alumnos.*
- *La evaluación basada en este paradigma debe estar orientada a la valoración, al análisis cualitativo de los procesos, sus estadios intermedios y los productos, con una inspiración crítica y una finalidad formativa, educativa.*

La evaluación desde esta perspectiva pasa de ser analizada desde el punto de vista cuantificable y observable, a una visión totalizadora. Es decir, se debe analizar tomando en consideración al sujeto y los procesos personológicos y cognitivos que lo caracterizan.

Por otra parte, estudiosos del tema como MACDONALD (1971) se manifiestan partidarios de una evaluación holística, *tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: proceso, resultados, contexto... Considera que la enseñanza adquiere unas determinadas características distintas para cada situación, por lo que es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual a la evaluación de la misma. Para este autor, finalmente-; la evaluación incidirá de manera prioritaria en la búsqueda de información, para proporcionársela a quienes deben tomar decisiones.*

Para STUFFLEBEAM, la evaluación *debe tener por objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza. Se comienza con un proceso de identificación de necesidades y a partir de aquí se procede a la elaboración de programas de*

evaluación que se centren básicamente en el proceso y no directamente en los resultados. Se pronuncia, además, por la existencia de una meta evaluación. (STUFFLEBEAM, 1971)

PARLETT Y & HAMILTON (1972) son autores del denominado modelo de «Evaluación Iluminativa», que se identifica con un paradigma de investigación antropológica según el cual, la evaluación *ha de abarcar no sólo los resultados de la enseñanza, sino a ésta en su totalidad: fundamentación, desarrollo, dificultades.* Mientras que STAKE (1975) resume que la evaluación *debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio. En ella hay que tomar en consideración además de los resultados, los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios.*

En otro sentido, la evaluación es vista como *proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico* (KEMMIS, 1986). Por tanto, actúa sobre todos los componentes de la educación: profesores, currículum, administradores, programas, etc.

Bajo el paradigma ecológico se destacan otras definiciones de evaluación entendida como:

- *proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos, en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables* (LAFORUCADE citado en MOLNAR, 2000)
- *operación sistemática, integrada en la actividad educativa, con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del proceso mismo, y sobre todo los factores personales y ambientales que en ésta inciden.* (TELEÑA citado en LOPEZ, 2006)
- *Proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. Un elemento clave en la concepción actual en la evaluación, es no evaluar por evaluar, sino para mejorar los programas, la organización de las tareas, y la transferencia a una más eficiente selección metodológica* (MOLNAR, 2000)

- el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución de o los resultados con el fin de tomar una decisión (MACARIO citado en LOPEZ, 2006)

Una definición integradora del proceso de evaluación *implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos, aptitudes, habilidades, comportamientos, etc.,), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente, etc.,) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar, convalidar, etc.,)* (CONTRERAS, 2004)

Los conceptos y aportes relacionados con anterioridad, presentan algunas ideas –en casos reiterativas- que tributan innegablemente a la aplicación de procesos de evaluación dentro de la Alfabetización Informacional y que pueden resumirse como sigue:

- La evaluación en este campo debe garantizar la sistematicidad, continuidad, flexibilidad y comunicación entre todos los componentes del proceso.
- La evaluación mantendrá una visión holística del fenómeno, para lo cual, tomará en consideración los factores de índole social, cultural, ambiental existentes que permitan el perfeccionamiento de la enseñanza, y el reconocimiento del equilibrio entre los objetivos propuestos y los alcanzados.
- La evaluación se debe caracterizar por la valoración crítica de las incidencias encontradas, teniendo en cuenta no solo el enfoque del evaluador, sino también la perspectiva del evaluado.

Hoy día, términos como evaluación participativa, consensuada, múltiple, aparecen cada vez con mayor frecuencia, y es que al presente con las exigencias de un mundo cambiante y dinámico por naturaleza, este tipo de conceptos se logran imponer, muestra además del paradigma socio cognitivo predominante en estos tiempos.

(BORDAS y CABRERA, 2001) hacen referencia a las particularidades de una evaluación en esta época. Resumen sus ideas a partir de defender la evaluación de aprendizajes, y que ha de ser una parte del contenido curricular de aprendizaje, que no sea un acto final ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el propio proceso de aprendizaje. Su visión se acerca a incorporar la evaluación como un modo de actuar ante la vida real. En este sentido caracterizan la evaluación hoy como el proceso de:

1. Sustituir el concepto de momento por el de continuidad.

2. Tomar en cuenta no solamente los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje, sino todas aquellas situaciones que favorezcan la formación, planificadas o no.
3. Estar abierto a lo imprevisto, a objetivos no planteados y a mejoras surgidas en el proceso.
4. Ser adaptativo respecto a los instrumentos y estrategias utilizadas.

Aunque estos autores también defienden a la evaluación vista desde el fomento de una *evaluación multicultural* (BORDAS & CABRERA, 2001), en esta línea, la ubican como un modo de atender a las diferencias culturales, étnicas, religiosas y socioculturales. Por tanto el evaluado tiene la libertad de escoger su modo de evaluarse sin entrar en contradicciones con las mencionadas diferencias.

Asociar a la evaluación con la filosofía del *empowerment*, constituye otro de los nuevos enfoques de este proceso (FETTERMAN *et al.*, 1996) pues consiste en reconocer los beneficios del propio proceso de evaluación para desarrollar habilidades que permitan a las personas mejorar. Aquí el protagonismo sufre un tránsito del profesor al estudiante.

Con estos antecedentes sobre la evaluación, ubicarla dentro de la ALFIN no resulta tan difícil, pues la ALFIN también exige la continuidad, se manifiesta o debe hacerse en situaciones reales, que efectivamente provoquen en los estudiantes la necesidad de localizar, acceder y disponer de información para el desempeño exitoso en su vida estudiantil y laboral futura.

1.1.2 Objeto de la evaluación

Los objetos de evaluación son variables o aspectos sobre los que se recoge información para los diferentes estudios a realizar. En el contexto docente, tradicionalmente se ha venido considerando como objeto propio de *la evaluación los aprendizajes* de los alumnos.

Autores como (GONZÁLEZ, 2000), (PERALTA CASTELLÓN, 2006) advierten que cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado los alumnos, estamos también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que hemos llevado a cabo. La evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes

realizados por los alumnos proporciona al profesor informaciones insustituibles para ir ajustando progresivamente la ayuda que les presta durante el proceso.

La evaluación de los aprendizajes es el reflejo de los enfoques o paradigmas que de la evaluación se examinaron en el apartado anterior. Una recapitulación del tema impone comenzar por el concepto de aprendizaje definido como *cambio en la conducta, más o menos permanente que no se debe a tendencias innatas, ni a procesos de maduración o estadios pasajeros del organismo* (*Enciclopedia General de Educación*, 2000). Por tanto, se pretende en este proceso verificar el cumplimiento de los principios del aprendizaje:

- Se aprende mejor cuando se está dispuesto a aprender.
- Cuanto más se pone en práctica lo aprendido, mejor se entiende.
- Se recuerda mejor lo aprendido cuando ha sido útil, beneficioso o satisfactorio.
- Aprender algo nuevo es más fácil cuando está basado en lo que ya se sabe.
- Se aprende haciendo (learning by doing de J Dewey).

En correspondencia con el enfoque conductista de inicios del siglo aparecen los pilares fundamentales en los que descansan las teorías del aprendizaje, con los criterios de Pavlov con respecto al condicionamiento clásico para el aprendizaje, Thorndike y sus postulados del aprendizaje por ensayo-error o Skinner con el condicionamiento operante, entre otros, todos dignos representantes de esta corriente de la psicología basada en la conducta del sujeto. De una forma u otra estos estudiosos resumen el aprendizaje a las conductas observables en las personas.

Pero con el surgimiento del cognitivismo y de la psicología cognitiva, la concepción de aprendizaje cambia y ahora se asocia al desarrollo cognitivo de los individuos, definido como el conjunto de cambios graduales y ordenados mediante los cuales los diferentes procesos mentales de las persona se hacen cada vez más complejos y más sofisticados (*Enciclopedia General de Educación*, 2000). Fueron varios los autores que se inclinaron hacia esta corriente y sus postulados constituyen aún consulta obligada para los nuevos investigadores de diferentes materias. Por la importancia y

aplicabilidad de estas concepciones en un proceso de evaluación de la ALFIN es que a continuación se resumen los fundamentales:

- **Vigotski:** Es uno de los autores más estudiados y aplicadas sus teorías dentro del desarrollo cognitivo. Según sus criterios existe una zona de desarrollo actual o el desarrollo actual en un momento dado, determinado por la solución independiente de problemas y una de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros. Su mayor aporte fue entonces definir en zona de desarrollo próximo como la distancia entre las dos zonas anteriores. Es aquí donde el aprendizaje se da en un estudiante dado las condiciones educativas apropiadas, es decir, maestro y alumno –o en el caso que nos ocupa bibliotecario y usuario- trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. Para él, el aprendizaje no sigue al desarrollo, sino que tira de él.
- **Piaget:** En su concepción, denominada epistemología genética, las personas toman un papel activo en el procesamiento de la información interpretando acontecimientos. Según su visión, el individuo aprende en sus relaciones con el objeto de aprendizaje independientemente de la función educativa del adulto, atribuyéndole una importancia secundaria a la educación como factor de desarrollo. Se aprende a partir de la interacción con el ambiente.
- **Bruner:** propone el aprendizaje por descubrimiento. Su atención se centra en el estudio de los procesos educativos. Habla del diseño del “currículum en espiral” para facilitar la comprensión de los contenidos de aprendizaje. Para él cualquier reforma educativa debe intervenir en el entorno.
- **Ausbel:** plantea el aprendizaje significativo. Sus criterios se plasman a partir de la diferenciación y ventajas sobre el aprendizaje memorístico arraigado en los procesos de enseñanza tales como: el conocimiento se recuerda durante más tiempo, aumenta la capacidad de aprender nuevos materiales relacionados, facilita el reaprendizaje (volver a aprender lo olvidado). Por supuesto en este aprendizaje se requiere de un esfuerzo mayor de los alumnos para relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya posee.

- **Bandura:** inicia la teoría del aprendizaje social donde las pautas de comportamiento pueden aprenderse por propia experiencia y mediante la observación de la conducta de otras personas. También se conoce como el aprendizaje por imitación que incluye los procesos cognitivos como la atención, retención, reproducción motriz, motivación y refuerzo.
- **Rogoff:** aborda la participación guiada como teoría dentro del desarrollo cognitivo. Aquí se advierte un proceso de aprendizaje orientado o guiado por otra persona de forma tal que el alumno (usuario) vaya paso a paso asimilando el contenido objeto de aprendizaje.

Existen además otras concepciones en torno a la evaluación y que denotan la importancia vital de verla expresada a través de los aprendizajes. Desde la década de los 90 varios autores la han catalogado como la *evaluación auténtica*, que ocurre cuando se llaman a los estudiantes a tareas que realmente valen la pena por su significado intelectual y que requiere además un alto nivel de habilidades de pensamiento (Hart, 1994).

WIGGINS (1998) advirtió que este tipo de evaluación valora el aprendizaje de los estudiantes, requiriendo de ellos la resolución de problemas donde reflexionen a partir de situaciones reales. Los estudiantes tienen que explicar, aplicar, auto ajustar, no solo con exactitud, sus respuestas sino también justificando los algoritmos que le permitieron llegar a dichas explicaciones.

CALLISON (1998) la conceptualizó como un proceso que recoge múltiples formas de dimensiones de desempeño para reflexionar sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION (2002) estableció nueve principios para la evaluación de aprendizajes:

1. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes comienza con valores educativos.
2. La evaluación es más efectiva cuando se refleja un entendimiento del aprendizaje como multidimensional, integrado y revelado en la actuación a través del tiempo.
3. La evaluación trabaja mejor cuando los programas buscan mejorar y tener claros los propósitos explícitamente establecidos.

4. La evaluación requiere la atención de resultados pero también e igualmente las experiencias que llevan dichos resultados.
5. La evaluación trabaja mejor cuando es continuado, no episódico
6. La evaluación fomenta un mayor perfeccionamiento cuando están involucrados en ella representantes de la comunidad educacional.
7. La evaluación hace la diferencia cuando comienza con problemas de uso y esclarece preguntas que las personas verdaderamente se preocupan.
8. La evaluación es probablemente mayor para conducir la mejora cuando forma parte de un gran conjunto de condiciones que promueven el cambio.
9. A través de la evaluación, los profesores hallan responsabilidades para los estudiantes.

Sin embargo, si se toma en consideración los conceptos analizados en el epígrafe anterior, no solo es desde el aprendizaje donde se pudiera recopilar toda la información para futuros procesos evaluativos. De allí que la literatura haya incorporado otros objetos de evaluación. Entre ellos se pueden mencionar: *profesor, recursos didácticos, interacción* que paulatinamente se han enriquecido. Muestra de ello, lo constituye las variables recogidas en las evaluaciones institucionales.

Una visión integradora del objeto de evaluación en el contexto educativo la sintetiza (ROSALES, 2000):

- a) *Componentes: aprendizajes del alumno, funciones del profesor, recursos.*
- b) *Procesos: planificación, desarrollo y resultados.*
- c) *Contextos: grupal, institucional y social.*

Por tanto, *el objeto de la evaluación se amplía y se pugna porque sea holística, apegada a los contextos reales de actuación del alumno (evaluación auténtica de aula), diseñada y desarrollada por el profesor. Se crítica el uso exclusivo de metodologías cuantitativas y se apuesta por otras de orden más cualitativo, o la complementariedad de ambas, lo que conduce a enfocar los procesos pedagógicos tal como se producen dentro de sus propios contextos.*(MORENO OLIVOS, 2009)

De allí que cualquier proceso de evaluación que se pretenda realizar en el marco de la ALFIN, no puede desprenderse ni obviar estos postulados, pues constituyen la guía para determinar el *qué evaluar en la ALFIN*.

1.1.3 Funciones de la evaluación

Los estudiosos del tema aseveran que la evaluación tiene funciones comunicativas, de recogida de información, así como de toma de decisiones a partir de enjuiciamientos de valor.

En la literatura especializada existen diferentes clasificaciones en relación con las funciones de la evaluación. Se resumen en:

Según (DOMÍNGUEZ TRELLES, 1988) las funciones son:

1. de diagnóstico.
2. de control.
3. de clasificación.
4. de individualización.

La visión de (VILLARROEL IDROVO, 1990) se asemeja bastante a la anterior, pues para este autor las funciones de la evaluación pueden clasificarse en:

1. diagnóstico
2. pronóstico
3. de control
4. orientadora
5. clasificadora
6. promocionadora

(GONZÁLEZ, 2000) enuncia que dentro de las funciones pretendidas o no, de la evaluación, están:

- **Las funciones sociales:** tienen que ver con la certificación del saber, la selección y la promoción. A los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento: “a mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente”.
- **Función de control:** esta es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero

evidente en la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y su implicación en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados. Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes.

- **Funciones pedagógicas:** bajo este rubro se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados. Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, de afianzamiento del aprendizaje, de retroalimentación, de motivación.

Dentro de las funciones pedagógicas y social de la evaluación autores como JORBA & SANMARTÍ (1994), BARBERÁ (1999) y otros, plantean la existencia de otras modalidades o funciones de la evaluación caracterizados por el momento de su realización y por los objetivos que persiguen. Ellas son: la evaluación “**inicial o diagnóstica**” (antes de desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje), la “**formativa**” (que se realiza durante la enseñanza) y la “**sumativa**” (al final de la enseñanza):

- Evaluación diagnóstica
 - Se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Busca determinar cuáles son las características del alumno previo al desarrollo del programa, con el objetivo de ubicarlo en su nivel, clasificarlo y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo. (MOLNAR, 2001)
 - Suele considerarse por algunos autores dentro de la formativa. Pero puede también estudiarse como función aparte si consideramos que su realización tiene como misión específica determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico, y servir de base por lo tanto, para decisiones sobre la programación o diseño del mismo. También se atribuye a la evaluación diagnóstica la profundización en el conocimiento de las causas de

determinados problemas a lo largo de la enseñanza, en cuyo caso serviría de base para decisiones relativas a su recuperación. En este último caso, la evaluación diagnóstica resulta más claramente asociable a la de carácter formativo.

- La evaluación diagnóstica se aplica para establecer las condiciones y posibilidades iniciales de aprendizaje de los/las estudiantes. Esta no se restringe, únicamente, a la cuestión de evaluación formal de (conocimientos, interpretaciones, comprensiones, aplicaciones, actitudes, destrezas, hábitos, etc.). (SANTOS, 2006)

- Evaluación sumativa:
 - Suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente (FCH, 2007)
 - La más comúnmente practicada y conocida desde siempre, tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico, constata los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, de promoción o repetición, de selección. Este tipo de función evaluadora ha sido denominada también retroactiva (Stufflebeam, 1972), pues en realidad, da cuenta de lo realizado en el pasado (ROSALES, 2000)
 - Es aquella que tiene la estructura de un balance, realizada después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todos los niveles (alumnos, padres, institución, docentes, etc.). (MOLNAR, 2001)

- Evaluación formativa:
 - la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua(FCH, 2007)

- Es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, y eventualmente, advertir donde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo (Molnar, 2001)
- Su denominación se debe a Scriven (1967), se proyecta no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico. Sirve para determinar la naturaleza del desarrollo del mismo y constituye el punto de partida para decisiones de perfeccionamiento. Se trata de una función evaluadora que ha sido denominada también preactiva, (Stufflebeam, 1972), por constituir un punto de apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza. (Rosales, 2000)

La figura 1 sintetiza las características de las funciones diagnóstica, formativa y sumativa, a partir de los criterios de DOMÉNECH & GARCÍA (2004) *citado en* (ALVAREZ *et al.*, 2007)

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA <i>Ajustar el inicio del proceso educativo al grupo-clase (Doménech y García, 2004)</i>	EVALUACIÓN SUMATIVA <i>Determinar si los alumnos han alcanzado o no y hasta que punto los objetivos educativos propuestos (Doménech y García, 2004)</i>	EVALUACIÓN FORMATIVA <i>Representa la parte central y más extensa del proceso enseñanza-aprendizaje (Giné y Parcerisa, 2000)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Recoge información sobre los conocimientos previos ○ Permite adaptar la programación de la asignatura ○ Fuente de información para los alumnos ○ Aprenda a aprender ○ Anticipar el contenido de la asignatura ○ Estimularlo mediante una implicación más activa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se usa al final de una fase educativa ○ Decisiones respecto a la nota final impuesta al alumno ○ Sistema tradicional ○ Función educativa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recoge información sobre el progreso y nivel de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Durante todo el proceso de aprendizaje ○ Ofrece un feedback inmediato <ul style="list-style-type: none"> ▪ Al profesor ▪ Al alumno ○ Es difícil de realizar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se confunde con la sumativa ▪ Implica un cambio en la metodología

Fig. 1 Características de las funciones de la evaluación

Tomado de Álvarez, González & García (2007) La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 2. Disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/2. Consultado: 3 octubre 2008

Por las propias características del proceso de ALFIN, su evaluación debe implicar un predominio de la función formativa, la cual presenta sus particularidades, pues tendría que estar marcada por (NIEVES, 2005):

- El paso de una epistemología del producto a una epistemología del proceso.
- El paso de concebirla como una acción aislada del proceso Enseñanza-Aprendizaje a reconocerla como parte de este, en relación con los objetivos, habilidades, contenidos y estrategias metodológicas.
- El paso de un carácter pasivo a uno activo por parte del estudiante, creando sus propias valoraciones respecto a su proceso, implicándose, buscando elementos valorativos.

Por tener un carácter de continuidad resulta significativo establecer los momentos en los cuales se debe realizar la evaluación. Es sistemática, se ejerce durante todo el proceso, pero tiene momentos específicos: *Antes* (evaluación inicial), *Durante* (evaluación del proceso) y *Después* (evaluación final).

En la evaluación formativa también se identifican lo que algunos autores denominan espacios y otros como formas de recopilación de información sobre la práctica evaluativa. En definitiva existe un consenso cuando afirman que la evaluación formativa debe darse desde:

- **Autoevaluación:** cuando se da desde los propios evaluados de forma individual.
- **Coevaluación:** cuando se da desde la discusión con personas involucradas en la actividad.
- **Heteroevaluación:** cuando se da desde la consideración negociada de terceras personas no involucradas directamente en la actividad que se evalúa.

La conjugación de las tres formas si bien no se puede considerar como una prescripción médica exacta, se recomienda pues solo con la triangulación de los datos obtenidos se estará en condiciones favorables para emitir juicios de valor efectivos.

1.1.4 Instrumentos de recogida de información para la evaluación

Una de las clave del éxito de cualquier proceso de evaluación es la recogida de información. Esta debe depender de las fuentes de información que se utilicen en tal proceso.

A partir de la clasificación de fuentes de información de (CRUZ-PAZ, 1996) las fuentes no documentales y dentro de estas las personales resultan ser la fuente esencial para recopilar todos los argumentos en un proceso valorativo. En este sentido es la *observación* clasifica como técnica fundamental. Esta debe proyectarse (ROSALES, 2000):

- sobre dimensiones de desarrollo normal o rutinario;
- sobre sucesos accidentales, especialmente significativos.

Otra de las técnicas para la recogida de información lo constituyen los *exámenes*, entendidos como instrumentos formales para evaluar un aprendizaje. Estos se expresan en diferentes modalidades: orales, escritos y prácticos.

Sin embargo, en aras de lograr un aprendizaje significativo, la naturaleza de las preguntas a realizar tipificará la calidad del proceso de recogida de información. Así aparece la siguiente clasificación de preguntas(CASTRO PIMIENTA y LOPEZ MIARI, 1998):

1. **Objetivas:** requieren una respuesta breve y clara. En ella el sujeto debe determinar su respuesta entre un número limitado de opciones, recibiendo un puntaje por cada inciso o ítems. Pueden tender a nivel reproductivo del conocimiento. Entre estas están:
 - a. De selección única o selección múltiple. Ej. Marcar con una X
 - b. De alternativas, es decir, cerradas. Ej, Si o No; Verdadero o Falso
 - c. De correspondencia. Ej. enlace a columna A con a columna B
 - d. De ordenamiento. Ej. Ordene cronológicamente, Organice del 1 al 10 tales elementos
 - e. De completamiento. Ej. Completar los espacios en blanco
 - f. De identificación. Ej. De este esquema identifique que componentes no están
2. **De ensayo o desarrollo:** se les denomina también de composición, pueden ellas el estudiante debe desarrollar un tema de manera am-

plia, lo que permite examinar procesos mentales de alto nivel. Aquí aparecen:

- a. De respuesta restringida. Ej. Definir un concepto
- b. De respuesta extensiva. Ej. Explicar un fenómeno a partir de una situación problemática
- c. A libro abierto. Ej. Se ofrece un planteamiento y varias fuentes bibliográficas para su resolución

Otra clasificación de los instrumentos para la recogida de información la establecieron autores como Lafourde (1970), Rodríguez, (1990) sistematizados por (PEREZ PEREZ, 2006):

1. Pruebas escritas:

- Exigen respuesta:
 - No estructuradas (Preguntas, temas, problemas, etc.). Las respuestas son abiertas. El alumno tiene ciertas dosis de libertad para orientar las respuestas.
 - Estructuradas o semiestructuradas. Guían la respuesta, ya sea por que exigen una respuesta muy breve o porque hay que completar un texto.
- Requieren una respuesta que ha de ser elegida.
 - Pruebas objetivas. La variedad es muy abundante y van desde la elección de alternativas (verdadero-falso, elección múltiple, etc.) hasta de asociación de pares, establecer órdenes o preguntas múltiples de base común.

2. Pruebas orales:

- Desarrollar un tema, ponencia, etc.
- Debates, mesas redondas.
- Interrogatorio, entrevista, etc.

3. Instrumentos y técnicas que complementan datos sobre los aprendizajes.

- Observación (diversas técnicas: escalas, anecdotarios, registros, etc.)
- Información directa: Cuestionarios, inventarios, entrevistas, etc.

A tono con el logro de un aprendizaje significativo y desarrollador, también aparecen las llamadas *tareas auténticas* como técnicas para evaluar pues *no constituyen simples ejercicios que el estudiante puede resolver gracias a la repetición de otros muchos similares, sino que plantean situaciones novedosas, problemáticas, parecidas a las situaciones a las que deberá enfrentarse este estudiante en su vida profesional y que*

requieren la integración de los diferentes conocimientos objeto de estudio (MONEREO, 2007)

Cualquiera que sea la técnica evaluativa seleccionada, debe responder a las exigencias siguientes (CASTRO PIMIENTA y LOPEZ MIARI, 1998):

- Ser válida y confiable.
- Cumplir las funciones de la evaluación.
- Debe ser una ayuda para el aprendizaje.
- Debe ajustarse al tipo de contenido que se necesita evaluar.
- Ser practicable, aplicable en las condiciones y tiempo disponible.
- Debe ser diferenciada.

1.1.5 La evaluación en el contexto universitario

La Educación Superior debe considerarse un proceso en constante perfeccionamiento, como constante es el cambio de la sociedad que demandará sus egresados. La actividad garante de esa transformación es sin dudas la *evaluación*. Solo a través de juicios valorativos se acometerán las renovaciones en el proceso. Evaluar en la Educación Superior significa *valorar su manera de hacer, que no es más que su actividad docente, investigadora y de gestión. Así se pueden definir sus fortalezas y debilidades y se incorporan acciones para la mejora.* (LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2006)

En el contexto europeo aparecen instituciones dedicadas a los procesos de acreditación de titulaciones, con la misión de promover la cooperación europea en el campo de la evaluación de la calidad en la Educación Superior. Ejemplo de ellas lo constituyen la *European Association for Quality Assurance (ENQA)* o *European Consortium for Accreditation*. Un hecho que marcó el desarrollo de procesos evaluativos en las universidades de esta región fue la conferencia ministerial de Berlín celebrado en el 2003, donde se asumieron las siguientes responsabilidades (Marcellán, 2005):

- Acordar que los sistemas nacionales de evaluación de la calidad deben incluir un sistema de garantía para seguir avanzando en la garantía de la calidad en la Educación Superior.
- Desarrollar y compartir criterios y metodologías comunes de acreditación para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior en el 2010.

Con estas premisas, y con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se redimensionaron las prácticas evaluativas que se define en la Declaración de Bolonia (1999). Esta situación supuso una respuesta desde la Universidad a los cambios apuntados que se manifiesta fundamentalmente en dos aspectos que vertebran la reforma de la Educación Superior: en primer lugar, en la implantación del sistema de créditos europeos ECTS (*European Credits Transfer System*) a fin de conseguir titulaciones equiparables a nivel europeo; en segundo lugar, en la transformación de la universidad del enseñar a la universidad del aprender, lo que supone un cambio de énfasis del suministro de información (input) a los resultados del aprendizaje (output). (MARTÍNEZ y CRESPO, 2007)

Este nuevo enfoque trajo modificaciones en la docencia universitaria, entre los que cabe destacar los siguientes:

1. Construcción de un aprendizaje significativo basado en conocimientos previos y no en expectativas infundadas con respecto al nivel del alumnado.
2. Uso de técnicas que permitan trabajar de forma autónoma y manejar recursos de distinta naturaleza. En este sentido, asistimos a una nueva organización de las actividades en la que se prima la producción del estudiante.
3. El profesor pasa a ser un gestor del proceso de aprendizaje, un facilitador de competencias, más que un depositario del saber, que el docente pase a un segundo plano al perder su exclusividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Definición de los objetivos basados en competencias (saber hacer), y no únicamente en conocimientos disciplinarios (saber), que, en no pocas asignaturas, habían sido los únicos índices valorados en la evaluación.

En el ámbito español, la Ley Orgánica de las Universidades del 2001 fija en su texto la garantía de la calidad *como un fin esencial de la política universitaria a través de la evaluación, la certificación y la acreditación de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial*. Esta fue la génesis de la Asociación Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) como órgano encargado de desarrollar lo establecido en materia de de acreditación y por ende rectora de los procesos evaluativos en este contexto.

Gemma Rauret Dalmau, directora de la ANECA, advierte “*el proceso de convergencia europea necesita que la universidad española experimente un profundo cambio cultural; un cambio de concepción que orbite alrededor de un principio fundamental: centrar el proceso enseñanza aprendizaje en el estudiante.*” (2007). Lógicamente esta idea alude directamente a las transformaciones que deben irradiar las prácticas evaluativas en el escenario universitario, y cómo entender que el protagonista ahora es el estudiante, con su autonomía en el aprendizaje. En este sentido instituciones europeas encargadas de la calidad en esta enseñanza, jugaron un papel crucial en aplicar dichas modificaciones. La ANECA ha sido la institución encargada de normalizar estos procesos en España.

La evaluación para la acreditación en este escenario constaba de 3 fases (MARCELLÁN, 2005):

- **Autoevaluación:** las titulaciones seleccionadas elaboran un Informe de Autoevaluación siguiendo la Guía de Evaluación para la Acreditación de la ANECA.
- **Auditoría:** el grupo de auditores analiza el Informe, visita el Centro en que se imparte la titulación y realiza posteriormente un Informe de Auditoría Externa que entrega a la ANECA
- **Informe Final:** informe de carácter metodológico elaborado por ANECA para cada titulación a la vista de los resultados de los informes anteriores, como resultado del Proyecto Piloto y que será remitido al Comité Nacional de Acreditación para su estudio y mejora del modelo de acreditación.

Los criterios a revisar por la ANECA sintetizan la vida y el rol social de las universidades y especialidades en el país. Entre ellos se destacan (ANECA, 2006):

1. **Programa Formativo:** incluye los aspectos relacionados con el plan de estudios, su estructura, objetivos.
2. **Organización de la enseñanza:** resumen los aspectos de planificación, gestión y difusión de las especialidades
3. **Recursos Humanos:** abordan las características tanto del personal académico como el de apoyo a la enseñanza y los servicios

4. **Recursos Materiales:** se exponen la disponibilidad y funcionamiento de los espacios docentes – aula, biblioteca, laboratorios, espacios de trabajo etc-
5. **Proceso Formativo:** se sintetizan las acciones que se acometen con el alumnado en cuanto a su formación integral, cómo se desarrolla su proceso de enseñanza aprendizaje etc.
6. **Resultados:** se indican los resultados generales del proceso, la opinión de los egresados de las especialidades, el impacto en la sociedad etc.

En Estados Unidos, durante 25 años – desde 1927- la evaluación estaba dedicada a la aplicación de cuestionarios que medían el rendimiento académico de los estudiantes. Sobresalen aquí los estudios de Remmers y su equipo quienes aplicaron en un inicio los cuestionarios de forma voluntaria en las universidades, cuestión que se modificó para convertirse en obligatoria en las universidades. El devenir evaluativo de las universidades norteamericanas se dividió en cuatro fases (GARCÍA GARDUÑO, J. M. , 2000) :

1. la primera corresponde a la época de Remmers; la investigación fue escasa y poco sistemática;
2. la segunda la podríamos situar en la década de los setenta donde la mayoría estuvo dedicada a determinar la validez y confiabilidad de los CEDA;
3. la tercera puede situarse en los ochenta; aquí los investigadores estuvieron más preocupados por relacionar los resultados de los CEDA con características de los alumnos, la disciplina y el profesor
4. A partir de los noventa, después de haber sido uno de los temas más estudiados de la Educación Superior en décadas anteriores, el interés de los investigadores comenzó a disminuir, pero algunos siguen elaborando sobre el tema.

Los procesos de evaluación y acreditación en las universidades norteamericanas han sido *por medio de mecanismos de autoevaluación voluntaria y procesos de revisión interinstitucional realizados por académicos (peer review), (...) la acreditación ha sido la metodología establecida para asegurar excelencia y mejora continua de las Instituciones de Educación Superior* (RÍOS, 2008)

Entre los estándares de acreditación que hasta el momento son supervisados en los centros norteamericanos figuran por ejemplo lo de *Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)*:

1. *Estandar 1: Misión, metas y Objetivos*

2. *Estandar 2: Planeación, distribución de recursos y prorrogas institucionales*
3. *Estandar 3: Recursos Institucionales*
4. *Estandar 4: Liderazgo y Gobernabilidad*
5. *Estandar5: Administración*
6. *Estandar 6: Integridad*
7. *Estandar 7: Evaluación institucional*
8. *Estandar 8: Proceso de admisión de estudiantes*
9. *Estandar 9: servicios de apoyo a los estudiantes*
10. *Estandar 10: Facultad*
11. *Estandar 11: Ofertas educativas*
12. *Estandar 12: Educación general*
13. *Estandar 13: Actividades educativas*
14. *Estandar 14: Evaluación del aprendizaje de estudiantes*

En Latinoamérica también existen referentes de la prácticas evaluativas, caracterizadas por la presentación de matices diferentes en el proceso de realización. En México, por ejemplo, *los procesos de evaluación en las universidades mexicanas se han enfocado, principalmente, a otorgar financiamiento sin mejorar de forma sustancial la calidad de la educación* (ARBESÚ GARCÍA, 2004).

Su origen se remonta a 1936 en el Instituto Nacional de Psicopedagogía (GARCÍA GARDUÑO, JOSÉ MARÍA, 2005). En 1984 se publica por primera vez las características psicométricas de un instrumento de evaluación docente. La evaluación en esta fecha se concentraba en el accionar de los alumnos, dejando al margen al profesorado como objeto de evaluación educativa. La mejoría de este proceso en las universidades fue notable a partir de la creación en 2002 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la creación en 1994 del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Este centro generalizó también el empleo de pruebas en el ámbito de la Educación Superior, nivel donde ha cobrado importancia la evaluación de programas a través de pares a partir de la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior en 1991 y, desde 1994, de los organismos integrados en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, en 2000. Últimamente, también en el ámbito del nivel superior, ha destacado el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) iniciado en 2001, para impulsar la evaluación y planeación de las instituciones (DE LA GARZA VIZCAYA, 2004)

En el escenario de la Educación Superior cubana los procesos de evaluación se traducen a través de la *evaluación institucional*; mecanismo que describe y analiza pormenorizadamente los objetos de evaluación en correspondencia con las metas institucionales y la visión de la comunidad universitaria con respecto cada objeto evaluado. Las aristas incluidas están focalizadas en los procesos sustantivos de la Educación Superior en Cuba: *formación del profesional, ciencia e innovación tecnológica, postgrado y capacitación, gestión universitaria*.

Como en España, Cuba también posee un órgano encargado de la calidad de la docencia universitaria, por consiguiente, de evaluar la calidad del egresado del sistema de Educación Superior. La Junta Nacional de Acreditación de Carreras (JAN) tiene como misión la evaluación continua de la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias. De esta forma se asignan tres niveles de acreditación: *autorizada, certificada y de excelencia*.

Para alcanzar tales condiciones se han determinado variables que resumen todas las aristas de un proceso valorativo en la institución de Educación Superior. Estas son:

- **Pertinencia e impacto social:** la carrera responde al encargo de la sociedad y contribuye al desarrollo socioeconómico de la nación y/o de la región a la cual tributan sus egresados.
- **Profesores:** el claustro se destaca por una preparación integral. Se examinan aspectos relativos a la maestría pedagógica, su preparación política e ideológica, su vinculación a la investigación científica avalada por los grados y títulos científicos alcanzados.
- **Estudiantes:** deben ser sujetos activos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Tiene una adecuada preparación general y un dominio completo en los modos de actuación profesional, que se demuestra en los resultados satisfactorios de los exámenes integradores y en la calidad de los trabajos de cursos y de diploma.
- **Infraestructura:** se refiere al adecuado respaldo material con el que debe contar la carrera en su accionar diario, que va desde la bibliografía existente para responder a la especialización hasta los locales e instalaciones para su desarrollo.

- **Curriculum:** aunque se establece centralmente por la Comisión Nacional de Carrera, la institución debe realizar un trabajo metodológico a nivel de carrera y sostenido que se ajuste a las necesidades propias del territorio. Aquí son valoradas además la implementación adecuada de las estrategias curriculares establecidas a nivel de ministerio.

1.2 Terminología asociada a la Alfabetización Informacional

La alfabetización informacional (ALFIN) es una actividad que desde sus inicios ha estado permeada por una amplia gama de conceptos. Todas recorren desde las posiciones más tradicionales y antiguas en la esfera informativa, hasta las más contemporáneas marcadas por el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Fig. 2). Al ser concepto clave de la presente pesquisa, se impone llegar a una clarificación en cuanto a sus coordenadas definiéndose los límites y metas diferenciadoras del resto.

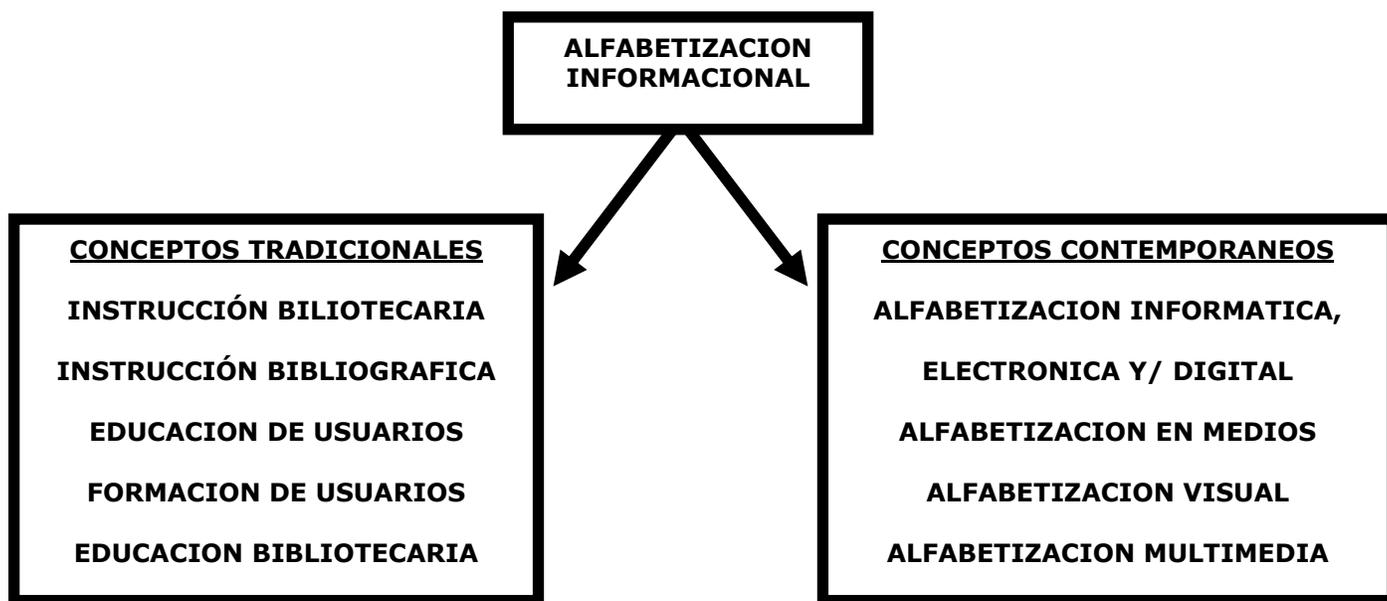


Fig. 2 Conceptos asociados a la alfabetización informacional (elaboración propia)

Términos tales como: *instrucción bibliográfica, instrucción bibliotecaria, educación de usuarios, educación en bibliotecas, alfabetización bibliotecaria, formación de usuarios* etc-pese a sus diferencias formales provenientes sobre todo de sus representaciones en inglés- tuvieron sus inicios alrededor del 1600 en instituciones académicas alemanas

(HOPKINS, 1982) y 1820 en Estados Unidos – Colegio de Harvard- (DUPUIS, 1999; WEISS, 2003) donde las actividades se centraron generalmente en la formación del uso de los servicios y herramientas de la biblioteca, respondiendo en el caso de aquellas instituciones de información localizadas dentro de instancias educativas, a una enseñanza tradicional provenientes de curriculums básicos y estrictos.

La transformación inicial que tuvieron las actividades de instrucción y formación partieron del interés y las exigencias de varias organizaciones de una educación más técnica y que demandara entonces un uso más intensivo del conocimiento. Así, se encontraron definiciones de *instrucción bibliográfica* que la consideraban como enseñanza del uso de herramientas de acceso al catálogo, resúmenes, enciclopedias y otras obras de referencia que ayudaban al usuario en la búsqueda de información (GRAFSTEIN, 2002) *citado en* (ANDRETTA, 2007) Otra de las acepciones de este propio término establece que se encuentra más a menudo en situaciones específicas mientras que la ALFIN contribuye al aprendizaje a lo largo de la vida por medio de la educación individual para la utilización y evaluación efectiva de la información (RADER y COONS) *citada por* (SNAVELY, 1997)

Con el transcurso de los años la *instrucción bibliográfica* tuvo variaciones en la naturaleza de sus actividades. Sin embargo, la esencia era la misma pues se entendía a la *instrucción* como la descripción de las actividades a realizar por el profesor y no al aprendizaje, mientras que *bibliográfica* limita la definición a lo enseñado, además no implica el uso de la tecnología (SNAVELY & COOPER, 1997).

En este sentido, en la década de 1970 las acciones se basaban en el diseño de talleres sobre el uso del catálogo. Ya en 1980 se comenzó a incursionar con la compra de materiales en CD ROOM, así se realizaban tours por la biblioteca que estaban dedicados a explicar a los estudiantes cómo trabajar con estos o cómo encontrar un libro en el edificio. También esta época se caracterizó por la realización en la biblioteca de clases demostrativas sobre el uso de las fuentes tradicionales y electrónicas. En 1990¹, ya se ofrecían clases sobre cómo usar los comandos basados en internet, servicios en línea, bases de datos, además se concentraban en la explicación de los procedimientos de navegación etc (Dupuis, 1999)

¹ En este año el término *alfabetización informacional* comenzaba a utilizarse con mayor fuerza, sin embargo existían autores que continuaban usando el término de instrucción bibliográfica.

Alrededor del término *formación y/o educación de usuarios* también existen discrepancias terminológicas. Según Jacques Tocatlian (Hernández, 2001) para el Programa General de Información (PGI) de la UNESCO la educación y formación de usuarios se consideran sinónimos y se definen:

... en una forma genérica que incluye todo proyecto o programa destinado a orientar e instruir a los usuarios actuales y potenciales, individual o colectivamente, con el objetivo de facilitar: a) el reconocimiento de sus propias necesidades de información; b) la formulación de estas necesidades; c) la utilización efectiva y eficaz de los servicios de información, así como d) la evaluación de estos servicios.

Para Evans (1977) *educación de usuarios* se refiere a asegurar un cambio de actitud y comportamiento en los usuarios en cuanto a sus habilidades para recuperar información. Mientras para Tiefel (1995) la *educación de usuarios* enseña cómo hacer más efectivo el uso de los sistemas bibliotecarios.

La *educación de usuarios* como proceso tiene sus límites muy bien definidos. Es una actividad que recoge la instrucción dentro de la biblioteca. No va más allá de enseñar los servicios de información que posee la biblioteca, cómo trabajar con ellos, entender el funcionamiento y organización de la biblioteca como recinto por excelencia para la búsqueda de información y además cómo realizar y encontrar la información contenida en la biblioteca. En ella son evidentes dos actores fundamentales: usuario/bibliotecario. La calidad del proceso dependerá en su mayoría del bibliotecario y su capacidad para entrenar al usuario en el uso operativo de la biblioteca. Su actitud (bibliotecario) se caracterizará por la pro-actividad, es decir, ir en busca del usuario para transferirle los conocimientos que éste debe dominar para trabajar eficientemente en la biblioteca. En este caso el usuario funge como un actor pasivo del proceso. Su función es captar lo que el bibliotecario le imparta. Los contenidos de la educación de usuarios, como se afirmaba anteriormente, son exclusivos para aplicarlos en la biblioteca. Son impartidos con el fin de facilitar el trabajo del usuario dentro de la institución. Es considerado como un servicio más que la organización puede brindar. En esencia sus contenidos se circunscriben a los fondos bibliográficos de la biblioteca de forma operativa y pragmática.

A partir de una revisión más exhaustiva de los postulados provenientes de la Pedagogía y la Psicología educacional a los términos de educación y formación

Hernández (2001) define *formación de usuarios* como el proceso de intercambio de experiencias o saberes significativos sobre el uso de la información con el fin de que la persona que la usa, de acuerdo con su proceso cognoscitivo, perciba la importancia de la información y adquiera formas de saber hacer o de resolver problemas relacionadas con el acceso y uso de la información.

Otro término significativo es *alfabetización bibliotecaria*, entendida como el aprendizaje de las destrezas básicas utilizadas en la búsqueda de información (Lubans, 1980 citado en Badwen, 2002)

A la luz de las tecnologías se pueden encontrar otras acepciones contemporáneas dentro de las denominadas nuevas alfabetizaciones que generalmente se vinculan o se solapan con la ALFIN. Tales son los casos de *alfabetización digital, electrónica o informática; alfabetización en medios; alfabetización visual; alfabetización multimedia*.

El discurso dentro de la literatura científica radica en lograr discernir las particularidades de cada uno de estos tópicos y en ocasiones su implicación para la ALFIN. La *alfabetización en medios* es uno de los conceptos que usualmente es considerado dentro de la ALFIN, al entenderse como movimiento para extender las nociones de alfabetización hasta incluir a los poderosos medios de comunicación post-impresión que dominan el panorama informativo, ayuda a la gente a comprender, producir y negociar significados, en una cultura hecha de imágenes, palabras y sonidos poderosos. *Una persona competente en el uso de los Medios– y todo el mundo debería tener la oportunidad de llegar a serlo– puede descodificar, evaluar, analizar y producir medios, tanto impresos como electrónicos* (Aufderheide y Firestone 1993). En este concepto están reflejadas varias de las habilidades que fomenta la ALFIN y que solo hacen referencia a otro formato de la información, por tanto, no resultan excluyentes en su propia definición. Las *alfabetizaciones visual y multimedia* también son consideradas parte integrante de la ALFIN asociadas a la interpretación y creación de productos multimedia. Otro de los conceptos fuertemente tratados en la literatura es *alfabetización electrónica o digital*. Para Buckingham (2005, pp. 275-276) la *alfabetización digital* ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, el consumo crítico de los mismos. Según Hunter (1983) es lo que una persona necesita ser capaz de hacer con el ordenador, y de saber sobre ordenadores, para poder valerse en una sociedad basada en la información.

Con estos antecedentes y el amplio abanico que rodea la ALFIN, es importante precisar que se está ante un nuevo proceso que retoma y ha emergido desde 1990 de las tradicionales actividades instrucción bibliográfica o educación de usuarios (Julien, 2003), pues la piedra angular lo constituyen los usuarios y sus necesidades de información, que en definitiva son la razón de ser y existencia de bibliotecas, centros de información, documentación etc. Son procesos rectorados por estos propios centros. Son vías para mejorar el desenvolvimiento de los usuarios en las bibliotecas. En ambos casos se persigue la formación de usuarios interpretada como *cualquier esfuerzo que tiende a la sensibilización, orientación y educación de los individuos, a nivel grupal o colectivo* (MARTÍ LAHERA, Y, 2002). Sin embargo, categóricamente la ALFIN y las instrucciones bibliográficas no son sinónimos (Snavely & Cooper, 1997), debido a que se identifican por primera vez componentes esenciales para su desarrollo aparecidos en los conceptos contemporáneos. Los rasgos de cada uno de ellos constituyen pilares para el progreso y la efectividad de la ALFIN, en tanto, precisan de su aprehensión por el ciudadano como aspectos preliminares, ejemplo el uso consciente y dominio de las TICs para el trabajo como la información.

Partiendo de estos elementos se impone conocer en profundidad las particularidades de la ALFIN que la caracterizan como un proceso diferente.

1.2.1 Orígenes y recorrido conceptual de la Alfabetización Informacional

Varios estudiosos coinciden en afirmar que fue el bibliotecario americano Paul Zurkowski quien utilizó por primera vez “information literacy” para referirse a lo que se conoce hoy como alfabetización informacional, en el escrito titulado *The information service environment relationships and priorities*, publicado en 1974. Ya en aquel momento Zurkowski sugería que los recursos informacionales deberían ser aplicados en situaciones reales de trabajo, en la resolución de problemas, por medio del aprendizaje de técnicas y habilidades en el uso de herramientas de acceso a la información. Se trataba de buscar información para la toma de decisiones (ZURKOWSKI, 1974). Sin embargo, en la Conferencia de la ALA en 1881, Otis Hall Robinson presentó los objetivos de la actividad de instrucción bibliográfica, los cuales están vigentes aún y resultan la génesis de la alfabetización informacional, cuando establecen:

- Los estudiantes necesitan desarrollar el “arte de la discriminación” para ser capaces de juzgar el valor de los libros para desarrollar valoraciones críticas.

- Los estudiantes necesitan convertirse en aprendices independientes para enseñarse ellos mismos.
- Los estudiantes necesitan continuar leyendo y estudiando para convertirse en aprendices para toda la vida (Tuker, 1979)

Por otra parte, Grassian & Kaplowits (GRASSIAN y KAPLOWITZ, 2001) plantean que su origen se encuentra en la antigua instrucción bibliográfica de los cursos que se impartían por el S XIX, mientras que Evans (EVANS, 1914) ubicaba su aparición en los inicios del S XX. Así también lo demuestra Knapp, cuando definió la instrucción bibliográfica como un componente esencial dentro de las experiencias adquiridas por los estudiantes en la universidad. Hacía alusión a que:

(..) la competencia en el uso de la biblioteca, como la competencia en leer, no es claramente una habilidad a adquirir de una vez y por toda, dada en algún nivel o en algún curso. Es un complejo de conocimientos, habilidades y actitudes que tienen que ser desarrolladas sobre un período de tiempo, a través de repetidas y variadas experiencias en el uso de los recursos de la biblioteca (KNAPP, 1956) citado en (ROCKMAN, 2004)

Ya desde esta época comienzan a utilizarse términos que se encuentran en la mayoría de los conceptos y definiciones que sobre la ALFIN se tienen (habilidades, aptitudes etc). De esta forma se ampliaba el radio de la instrucción bibliográfica vista como un proceso continuo.

En la década del 70, además de Zurkowski, varios autores mencionarían el tema. Burchinal (BURCHINAL, 1976) en su trabajo presentado en el simposio de la biblioteca de la universidad de Texas A & M sugirió: para ser alfabetizado en información se requiere un nuevo conjunto de habilidades,(...) que incluye cómo localizar y usar información necesaria para la resolución de problemas y para una toma de decisiones consciente y efectiva. Ese mismo año, Owens y Hamelink (OWENS, 1976), consideraban a la ALFIN como un instrumento de emancipación política; este concepto sostiene la premisa de quien tenga el dominio de la información, podrá tomar decisiones más inteligentes con relación a la persona carente de tales conocimientos. Llama la atención el hecho que Owens fue un bibliotecario americano que devino en político del senado estadounidense de aquella época.

Otros autores del período como Taylor (TAYLOR, 1979) y Garfield, se pronunciaron también e introducen otro elemento: la ALFIN como requisito para la competencia. En este período se reconoce a la información como renglón esencial para el desarrollo de la sociedad, razón que justificaría la necesidad del conocimiento de un nuevo conjunto de habilidades para el uso eficiente y eficaz de la información.

La década de los años 80 se alteraría en todos los sentidos con la explosión de las TIC. Los escenarios donde hasta ese entonces se desarrollaba la información, en cuanto a su producción, difusión, disponibilidad, acceso giran hacia una dirección completamente diferente. Este mismo giro también lo sufre la ALFIN y la circunscriben a una alfabetización tecnológica entendida como la competencia en el uso de las computadoras.

No es hasta la aparición de los estudios de Breivik (BREIVIK, 1985) y su trabajo A Nationat Risk esencialmente, que los bibliotecarios divisan la necesaria conexión biblioteca – educación. Para esta autora ALFIN era un conjunto integrado de habilidades (estrategias de investigación y evaluación), conocimientos de herramientas y recursos, desenvueltos a partir de determinadas actitudes. El mayor aporte de esta autora radica –como plantea Dudziak²- en que sus estudios constituyeron los primeros pasos hacia la integración entre la biblioteca y la docencia y la implementación de programas educacionales de ALFIN.

Otro aspecto importante que impulsó el desarrollo de la ALFIN en esta década fue la producción científica sobre el tema en cuestión, tales como:

El trabajo Information skill for an Information Society: a review of research de Kuhlthau en 1987, quien propone dos premisas importantes: la integración de la ALFIN en el currículum a partir de competencias investigativas y contar con un amplio acceso a recursos informacionales para el aprendizaje estudiantil mediante la aplicación de las TIC. Kuhlthau ve a la ALFIN como un modo de aprender, enfatizando la noción del proceso cognitivo o modelo alternativo centrado en el usuario (DUDZIAK, 2003)

² Directora de la biblioteca de la facultad de Ingeniería Eléctrica, Escuela Politécnica de la Universidad de Sao Paulo. Master en Ciencias de la Comunicación. Doctorante de Ingeniería de la producción. Sus investigaciones giran en torno al aprendizaje organizacional y las learning library. Además se dedica a estudiar el tema de la ALFIN desde la perspectiva de Breivick y Kulthau.

Information literacy: revolution in the library de los autores Breivik y Gee (BREIVIK y GEE, 1989). En este trabajo introducen el término resource-based learning que enfatiza la producción de conocimientos a partir de la búsqueda de información. Su filosofía, quizás un tanto bibliocentrista, colocaba a la biblioteca en un punto clave dentro de este proceso.

ALA, Presidential Committee on information literacy: final report (ALA, 1989) La publicación de este documento normativo abre el abanico de aplicación del proceso de ALFIN, hasta el momento visto solo dentro de la biblioteca. Este documento estaba dirigido a individuos, trabajadores, ciudadanos, recomendando un nuevo modelo de aprendizaje, implicaba una reestructuración curricular con el fin de instituir el hábito de buscar y utilizar críticamente la información.

Con el antecedente tan valioso que poseía, la década de los 90 fue mucho más productiva. El trabajo de ALA fue ampliamente aceptado. En universidades de países como: Reino Unido, Bélgica, Australia, Estados Unidos, este fenómeno se encuentra dentro de las actividades cotidianas de las bibliotecas universitarias, profesores y estudiantes. Pero todavía muchos se referían a la ALFIN como una terminología alternativa para la educación de usuarios (DUDZIAK, 2003). Por otro lado, los intentos por llegar a una definición más concreta no cesarían. Esta época se caracterizaría por buscar una fundamentación teórica y metodológica sobre ALFIN.

Según Trish Ridgeway (RIDGEWAY, 1990) la ALFIN era un “hot topic”, por la proliferación de artículos sobre el tema. Para Lori Arp (ARP, 1990) la ALFIN no era un término claro sobre todo para los no-bibliotecarios. Además resultaba difícil poder determinar y medir cuándo se estaba en presencia de un analfabeto informacional.

Sin embargo (MILLER, 1992) menciona un elemento de suma importancia. Se refiere a las disímiles connotaciones que sobre el vocablo ALFABETIZACION existían. Este es un término que puede fluctuar de una cultura a otra y los estándares por los cuales medirlo variarán en correspondencia también con esa cultura, estar alfabetizado en Honduras no es lo mismo que en Hampstead, Londres (MCGARRY, 1993) Otro elemento es importante, los roles de la alfabetización han cambiado de una sociedad a otra.

Históricamente la alfabetización ha sido definida de forma general como la capacidad de leer y escribir. Otros autores prefieren ampliar un poco este concepto y advierten

que siempre ha significado la capacidad de leer, escribir y entender (GILSTER, 1997). Sin embargo la propuesta que presentan (OLSEN y COONS, 1989) puede interpretarse como el punto de partida para los nuevos retos que se entendería dentro de la alfabetización, al definirla como la posesión de las destrezas que se necesitan para conectarse a la información imprescindible para sobrevivir en sociedad.

Sin dudas esta acepción amplía, aún más, la visión que se tenía de alfabetización, pues a partir del cambio producido en la sociedad actual (según algunos, ahora sociedad de la información), de la utilización casi generalizada de las TIC, hacen que las mínimas actitudes necesarias para estar alfabetizado (leer, escribir y entender) se hayan alterado de manera inevitable. La información publicada gran parte en formato electrónico, con todas las consecuencias que trae de hipertextualidad, aumento de su volumen, agilidad y rapidez en la generación entre muchas otras, la aparición de la multimedia al integrar sonido, video, texto que complejiza la comprensión de tal información, justifican entonces que se realice un replanteamiento en cuanto a qué entender por alfabetización, siempre teniendo en cuenta la relatividad del concepto, pues persistirán países, zonas en las que la alfabetización – por la creciente brecha entre ricos y pobres- tendrá que seguir siendo solo la capacidad de leer, escribir y lograr entender.

Un aspecto importante en esta década fue la creación por Patricia Senn Breivik en 1990 - presidenta en aquel momento del Comité Presidencial de la ALA sobre alfabetización informacional- del Forum Nacional de Alfabetización Informacional. Consistía en una coalición entre más de 90 instituciones de negocios, educacionales, tecnológicas donde el objetivo primario era elevar el conocimiento y compartir nuevos desarrollos en el campo de la ALFIN en las diferentes esferas.

Se destaca esta fundación pues sin dudas la existencia de un escenario oficial para la discusión e intercambio de experiencias en ALFIN, constituiría una herramienta sólida para propagar esta práctica a otras regiones del mundo. Este fórum, apoyaría, iniciaría y monitorearía proyectos para impulsar la aplicación de ALFIN en diversos lugares, sobre todo fuera del área estadounidense donde hasta el momento era una de las más prolíferas. Entre sus tareas estaba examinar el papel de la información en la nueva sociedad, adoptar guías y normas para la ALFIN, trabajar con programas de educación para profesores para asegurar que fueran capaces de incluir la ALFIN en su docencia.

En esta década se destacan además Doyle (DOYLE, 1994) quién revisó la evolución del concepto y demostró su relevancia en las metas de la educación nacional y en las cuestiones del currículo (LOERTSCHER y WOOLLS, 2002). Esta autora define a la ALFIN como un conjunto integrado de habilidades, conocimientos y valores ligados a la búsqueda, acceso, organización, uso y representación de la información en la resolución de problemas utilizando un pensamiento crítico; Aunque muchos siguen la visión que plantea Beherens (BEHRENS, 1994) donde alfabetización informacional es la habilidad de acceder a la información de forma eficaz y de evaluarla para una necesidad concreta; el mayor re-análisis de la fundación teórica de la ALFIN – al decir de (LOERTSCHER y WOOLLS, 2002) - fue hecho por (BRUCE, 1997) quien afirma que ALFIN es un conjunto de aptitudes para localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de finalidades.

Otros autores como Shapiro & Hughes (SHAPIRO y HUGHES, 1996) definen a la ALFIN a partir de la diferenciación con la alfabetización tecnológica. Este elemento aún en los 90 conspira contra la clarificación del término (ALFIN), pues muchos continúan comparándola e incluso solapándola con la alfabetización tecnológica. Ellos notaban:

La alfabetización informacional y tecnológica, en un sentido convencional, son habilidades técnicas valiosas. Pero la ALFIN debe ser concebida más ampliamente como un nuevo arte liberal que se extiende desde conocer cómo usar computadoras y acceder a la información para una reflexión crítica de la naturaleza de la información en sí misma, su infraestructura técnica, social y cultural incluso filosófica y su impacto en un contexto (...)(SHAPIRO y HUGHES, 1996) *citado en* (ROCKMAN, 2004)p7)

En la literatura revisada los autores asocian la definición de ALFIN con conceptos tales como: destrezas, capacidad, habilidad, competencia, términos que sin dudas le imprimen una carga subjetiva y por tanto dependen inevitablemente del ser humano. De allí que en otros casos los conceptos se extrapolan a las características de una persona alfabetizada o lo que es lo mismo, competente en el uso de la información. Se exponen aquí estas concepciones de modo muy evidente, cuando se plantea que una persona alfabetizada en información significa que haga lo siguiente:

- Sobrevive y es exitoso en un ambiente tecnológico e informacional.
- Lleva una vida productiva, saludable y satisfactoria en una sociedad democrática
- Asegura un futuro mejor para generaciones venideras.

- Encuentra la información necesaria para resolver sus problemas personales o profesionales
- Tiene capacidades de escritura y computación (Rader 1991 *citado en* (SNAVELY, L y COOPER, 1997))

Una persona alfabetizada es aquella que es capaz de reconocer cuándo se necesita información y tiene la capacidad para localizar, evaluar, y utilizar eficientemente la información requerida. (ALA, 1989)

Con ánimos de encontrar un término que reflejara fielmente la intención que se quería con este proceso, también se realizaron foros de discusión, encuestas a bibliotecarios y profesores de universidades, específicamente de Estados Unidos, sobre ALFIN. En este sentido Snavely & Cooper (SNAVELY, L y COOPER, 1997) encontraron tres posiciones diferentes:

- Continuar con el término viejo: instrucción bibliográfica
- Buscar un nuevo nombre a la actividad
- Continuar utilizando el término: ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

Se analizaron los pros y contras de cada una de estas aristas. Por solo mencionar algunos, varios encuestados veían en la primera variante la solución más idónea pues ya era bien conocido por estudiantes, profesores, bibliotecarios y se podía aprovechar este conocimiento para beneficiar y aportar mayores ideas a la actividad. Sin embargo, no faltaron los detractores del término, quienes argumentaban, que esta idea solo enmarcaba la instrucción y no el aprendizaje que pudiera gestarse en los estudiantes, para ellos instrucción significaba docencia pero no aprendizaje.

La segunda opción también contó con aliados pero la lista de posibles términos era inmensa y no había consenso. Finalmente se abogó por utilizar el término Alfabetización Informacional, pues ya se había extendido ampliamente y el crecimiento era exponencial.

Esta idea también se demuestra en una búsqueda realizada en el Web de la Ciencia, producto de información del Institute of Scientific Information (ISI), bajo el término information literacy, arrojando los siguientes resultados:

En el período comprendido entre 1972 hasta 1986 y según las publicaciones científicas registradas en esta base de datos solo se publicó un artículo sobre el tema en la revista *Proceeding of American Society of Information Science (ASIS)*.

A partir del año 1987 hasta 1991 el salto en las publicaciones fue cuantioso (20 artículos), producción recogida en las revistas *Research Quarterly*, *Annual Proceeding of ASIS* y *Bulletin Medical of Library Association*. Este hecho puede verse relacionado y especialmente marcado por la explosión a gran escala de las tecnologías de la información y las comunicaciones en todos los sectores de la sociedad.

Entre los años 1992 y 1996 la producción científica superó en 11 el quinquenio anterior.

Entre 1997 y hasta 2001 se constata aún más la diferencia con los períodos anteriores al sumar 75 los artículos publicados en el Web de la Ciencia.

Actualmente (2002- hasta agosto 2005) ascienden a 175 los artículos solamente insertados en la base de datos. Y las revistas que más publican sobre el tema son –en orden de incurrancia- *The Journal of Academic Librarianship*, *Portal- Libraries y College & Research Libraries*.

Se estima que la producción sea aún mayor en este período, pues el web de la ciencia solo incluye en su mayoría revistas en idioma inglés y generalmente de Estados Unidos y el Reino Unido.

La búsqueda por una clarificación sobre el término fue tema redundante en muchos estudios de la época. Incluso se varió por países la visión que sobre el término existía. Se destacaron, además de los ya mencionados, Foster (1993), McCrank (1992), Henri & Bonnano (HENRI y BONANNO, 1998), Virjkus (VIRKUS, 2003), Owusu-Ansah (OWUSU-ANSAH, 2005) quien alerta con el título de su trabajo la sobre saturación en este sentido, al nombrarlo: *Debating definitions of information literacy: enough is enough!*. Este autor hace referencia entre otros elementos a que, continuar discutiendo sobre la definición exacta para todos de ALFIN, después de extensivas exploraciones, no promete beneficios prácticos. Advierte que muchas de estas actividades, podrían convertirse en una gran pérdida de tiempo y esfuerzo, esfuerzo que pudiera invertirse en trabajar más arduamente para mejorar en los estudiantes las habilidades o indagar en el rol que puede jugar la biblioteca en este proceso (OWUSU-ANSAH, 2005)

Siguiendo los resultados antes mencionados por el estudioso del tema, la autora no pretende elaborar a los efectos de esta investigación un concepto nuevo de ALFIN. Después de estudiar su recorrido y desarrollo conceptual, se concuerda con la definición realizada por Cristine Bruce en 1997. En su concepto se refleja la filosofía que la ALFIN promueve, hacer uso de esa información para disímiles objetivos o finalidades. Es ver en este proceso no un elemento adicional en las vidas de las personas, sino sumar en la manera de actuar cotidiana este fenómeno para un mayor desempeño en la nueva sociedad. Así se refuerza la idea que planteaba la ALA (ALA, 1989) de que la ALFIN es un modo de aprender.

1.2.2 Modelos para la Alfabetización Informacional

El surgimiento de modelos de ALFIN ha sido amplio. Muchos se han desarrollado en diferentes regiones del mundo y según los niveles de enseñanza para los cuales han estado dirigidos. Algunos proponen la ALFIN mediante la evaluación de las competencias con las que debe contar un individuo alfabetizado. Otros se centran en la formación de estas competencias, a partir de interrogantes a resolver y reflexiones a hacer.

Loertscher (LOERTSCHER y WOOLLS, 2002) propone el surgimiento de modelos de alfabetización informacional a partir de una línea del tiempo para mostrar el desarrollo acelerado que han tenido. Sin embargo esta propuesta solo se centra en modelos desarrollados en el Reino Unido y Estados Unidos, sin incluir por tanto a países como Australia que tienen una amplia repercusión en la comunidad internacional. Por consiguiente, a continuación se muestran los modelos de ALFIN según Loertscher con la inserción de algunos otros que a juicio de la autora, no deben dejarse de mencionar.

1981. Modelo Marland o the Nine Step Plan. Publicado por Michael Marland. También conocido por The Nine Step Plan. Constituyó la base de muchos de los trabajos realizados con posterioridad en todo el mundo. Consistía en 9 interrogantes que debía hacerse el estudiante.

Pregunta	Relación
1.- ¿Qué necesito hacer?	Formular y analizar las necesidades.
2.- ¿Dónde podría ir?	Identificar y evaluar posibilidades.
3.- ¿Cómo podría obtener la	Ubicar cada uno de los materiales.

información?	
4.- ¿Cuáles recursos se podrían usar?	Examinar, seleccionar y desechar recursos.
5.- ¿Para qué podría usarlos?	Evaluar la información.
6.- ¿Cuáles de ellos uso?	Registrar y extraer información.
7.- ¿Qué hago con la información que necesito usar?	Interpretar, analizar, sintetizar y evaluar.
8.- ¿Cómo la presento?	Organizar y presentar la información.
9.- ¿Qué he logrado?	Evaluar trabajo.

Tabla 1 Modelo de Alfabetización Informacional Marland.

Fuente: Traducción propia

De acuerdo con Corral & Brewerton (1999 *citado en* (VIRKUS, 2003)), a pesar de su edad, el Modelo Marland, constituye un patrón para aquellos que se inician en las habilidades de información y es aplicable para una variedad de situaciones. Ha sido el punto de referencia clave para muchos investigadores, maestros, bibliotecarios interesados en la ALFIN. Como producto del estudio realizado en secundarias en los años 80, el modelo Marland ya establecía el objetivo que perseguiría la ALFIN:

“Los individuos hoy tienen una necesidad creciente de ser capaces de encontrar cosas fuera. Nunca antes nuestras vidas han dependido tanto de nuestra habilidad para manejar información eficazmente. Necesitamos ser capaces de buscar fuera lo que necesitamos, valorar críticamente las ideas y hechos ofrecidos y hacer uso de nuestros descubrimientos. Aprender a aprender que comienza en la escuela y continúa en nuestra vida como adultos, en nuestro trabajo, en nuestras actividades de ocio y en cualquier educación adicional (...) aunque algunos alumnos son capaces de usar un amplio rango de recursos de aprendizaje que la escuela pueda ofrecer, la mayoría no lo saben y esto es responsabilidad central de la escuela, ayudar a sus alumnos a poder con el aprendizaje” (Marland, 1981 *citado en* (VIRKUS, 2003))

1985. Irving Information Skills. Identifica 9 pasos para resolver problemas exitosamente:

1. Formulación y análisis la necesidad de información
2. Identificación y apreciación de los posibles fuentes de información
3. Localización de recursos individuales
4. Examen, selección y rechazo de los recursos individuales
5. Interrogación o uso de estos recursos

6. Grabación y almacenamiento de información
7. Interpretación, análisis, síntesis y evaluación de la información
8. Compartición, presentación y comunicación de la información
9. Evaluación de la tarea

Ann Irving fue de las primeras investigadoras en subrayar cuán importante era para los estudiantes tener habilidades de información cuando tiene que hacer tareas de clases. Ella creía que las habilidades para el procesamiento y recuperación de información practicadas y adquiridas a través de los ejercicios de clases, se transferirían a otras áreas de la vida del estudiante (académica, profesional y personal).

1988. Modelo de Stripling-Pitts.(LOERTSCHER y WOOLLS, 2002) Ganó amplia aceptación en la comunidad científica. Estas autoras observaron cómo los estudiantes realizaban sus investigaciones, escogían prácticamente los mismos temas de investigación, utilizaban las mismas fuentes de información y finalizaban casi con el mismo producto de información. De allí que diseñaran un modelo que guiaba a los estudiantes a través de cada etapa para la creación de un trabajo de investigación. Pero en este caso el estudiante debía preguntarse y reflexionar sobre todo lo que había hecho en cada paso. Este elemento también lo compartirían más tarde Kuhthau, Eisenberg & Berkowitz.

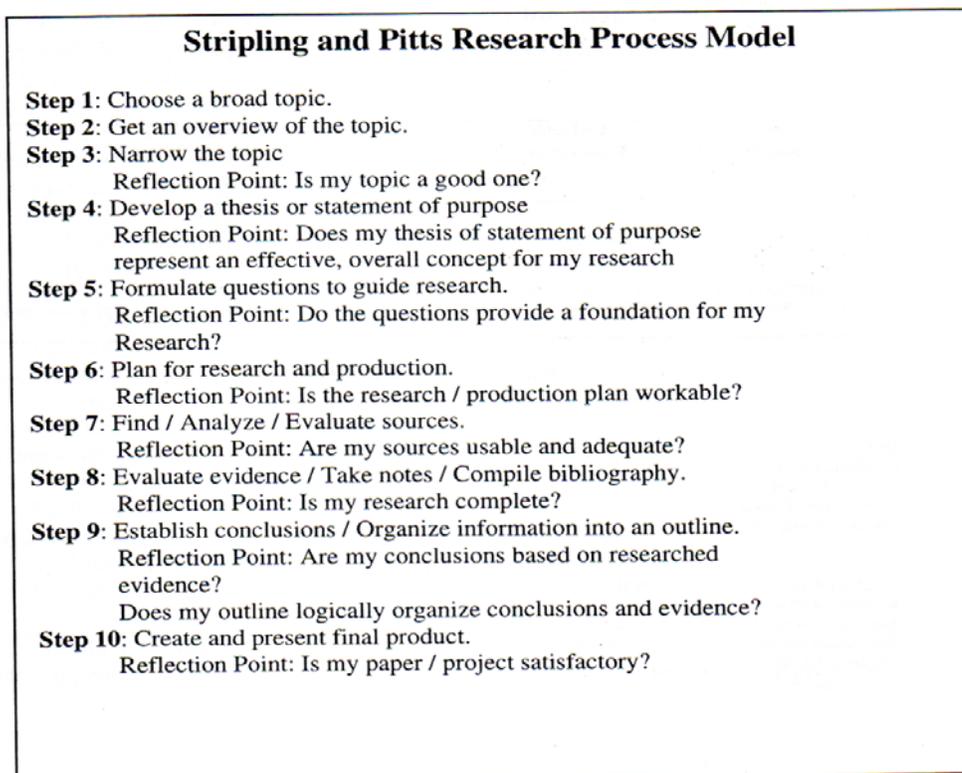


Fig. 3 Modelo de Alfabetización Informacional Stripling-Pitts

1989. Modelo del proceso de búsqueda de Kuhlthau. Se basó en el mayor proyecto de investigación realizado en las escuelas de enseñanza media con estudiantes. No solo se hizo popular en las bibliotecas de esta enseñanza, sino que fue usado en muchas escuelas como texto, demostrando cómo los usuarios se enfrentan a un proceso de investigación como investigadores organizados o desorganizados, además de mostrarles los niveles de confianza dentro de las diferentes etapas del proceso.

Etapas	Sentimientos	Pensamientos
Tarea iniciada - Impuesta-	Incertidumbre	General/Vago
Selección de tema	Optimismo	Evaluar temas versus criterios
Exploración pre-focalizada	Confusión, frustración, duda	Inseguridad de lo que es necesario
Formulación focalizada	Claridad	Estrechamiento/Mas claridad

Recolección de información	Sensación de dirección. Confianza	Aumento del interés
Cierre de la investigación	Alivio	¿Se necesita información adicional? Excluir
Comienzo de la escritura/Presentación	Satisfacción. Insatisfacción	Focalizado

Tabla 2 Modelo del proceso de búsqueda de Kuhlthau

A través de su modelo hacía énfasis directamente hacía su filosofía con respecto a la ALFIN, que no era un conjunto discreto de habilidades, sino un modo de aprendizaje.

1990. The Big Six Skill. Sus autores fueron Michael B. Eisenberg y Robert E. Berkowitz. Ganó rápidamente la atención por su simplicidad y fácil uso. Es el más conocido en el campo y es enseñado ampliamente a los estudiantes como guía para sus investigaciones. Este modelo daba a los estudiantes un marco sistémico para la resolución de problemas y que podían ser usados con estudiantes a todos los niveles de enseñanza.

<p>1. Definición de la tarea</p> <p>Define el problema de información.</p> <p>Identifica la información necesaria para completar la tarea para resolver el problema de información</p>
<p>2. Identifica las estrategias de búsqueda: información apropiada a las necesidades</p> <p>Determina la colección de posibles recursos, <i>por ej. lluvia de ideas</i></p> <p>Evalúa los diferentes posibles recursos para determinar las prioridades - selecciona los mejores recursos-</p>
<p>3. Localización y acceso</p> <p>Localiza recursos -intelectualmente y físicamente-</p> <p>Encuentra información dentro de los recursos</p>
<p>4. Uso de la información</p> <p>Une - ej. lee, oye, mira, toca- la información de un recurso</p> <p>Extrae la información relevante de un recurso</p>
<p>5. Síntesis</p> <p>Organiza la información de múltiples recursos</p>

Presenta la información
6. Evaluación
Juzga el producto –efectividad-
Juzga el proceso de solución de problemas de información -eficacia-

Tabla 3 Modelo de Alfabetización informacional Big Six Skill

1994. California school Library Association Information Literacy Model. (LOERTSCHER y WOOLLS, 2002) Publicó una guía que no solo explicaba el modelo sino que daba sugerencias muchas más claras de cómo incorporarla en una amplia variedad de sistemas y áreas de contenidos.

The CSLA Information Literacy Model

Searcher's Thinking	Search Process	Instructional Strategies
Why do I need information?	Explore/identify the need for information.	Begin journal to track the search process. Brainstorm/cluster/discuss/map. Quickwrite.
What is the problem, topic or question?	Formulate the central search question.	Create possible questions. Continue journal at each step.
What do I already know about this problem/ topic/question? What must I find out?	Relate the question to prior knowledge. Identify key words, concepts, and names.	Quickwrite. Brainstorm/cluster/ map. Use general information sources for background.
Where can I find the information I need? Are there people I can ask? Is the information in my classroom or library media center? Are there resources in my community?	Identify potential resources. How accessible is each?	Brainstorm possible resources. Cluster resources by type, location, etc. Create checklist of resources: How appropriate is each?
How do I get started? What are some key words/topics/ideas? Where do I go first?	Develop general strategies to organize the search.	Develop key word and Boolean search strategies.
What resources can I find? Which can I use?	Locate and explore previously identified resources.	Interview people. Go to libraries, Museums, information centers. Collect resources. Observe/experience/read.
How shall I use/search these resources? How will I find the information I need? What strategies should I use?	Select the most useful resources for further exploration and formulate specific strategies for using them.	Develop search strategies. Use information retrieval/location/ research skills.
What information will help me?	Search for relevant information in these resources.	Read and view.
What should I record? What is important? How could I record it? How could I arrange it?	Evaluate, select, and organize information.	Cluster ideas into subtopics. Use outlining and notetaking skills.
Have I found the information I need? Should I look further?	Analyze information retrieved; Determine its relevance; interpret. Infer, and synthesize.	Review information to see if it meets original needs.
How will I use/present the information? Who is my audience? In what form could I use/present it? How can I structure it?	Determine how to use/present/ communicate information. Organize information for intended use.	Consider options for presenting information. Make needed decisions. Solve original problems. Develop written, visual, oral, multimedia or other media.
How have I done?...In my opinion? ...according to others? What knowledge have I gained? What skills have I learned? What could I improve and how?	Use information. Evaluate results. Evaluate process.	Review the product. Review the search process journal. Review with teacher, family, peers. Plan changes for next project.

Fig. 4 Modelo de Alfabetización Informacional de la California School Library Association

McClure's Information Literacy. Charles McClure publicó su modelo donde mostraba la relación entre las varias interpretaciones que sobre alfabetización existían y el nuevo concepto de alfabetización informacional. Demostrando que este se encontraba en el reino de las habilidades de solución de problemas.

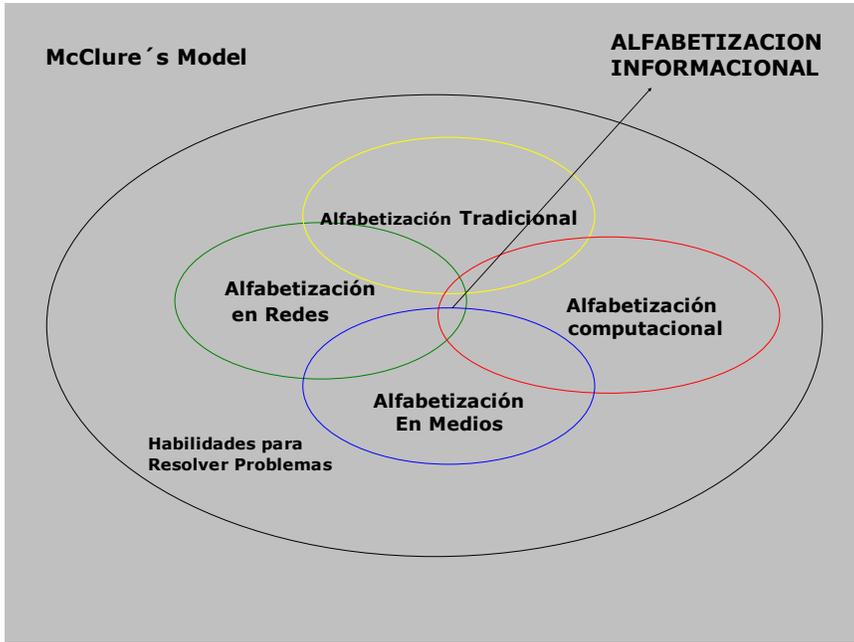


Fig. 5 Modelo de Alfabetización Informacional de McClure

1995. Stripling's Thoughtful Learning Cycle.(LOERTSCHER y WOOLLS, 2002)

Bárbara Stripling más tarde desarrolló su modelo del concepto publicado con anterioridad con Judy Pitts. Ella dibujó en profundidad el concepto constructivista de cómo los estudiantes aprenden.

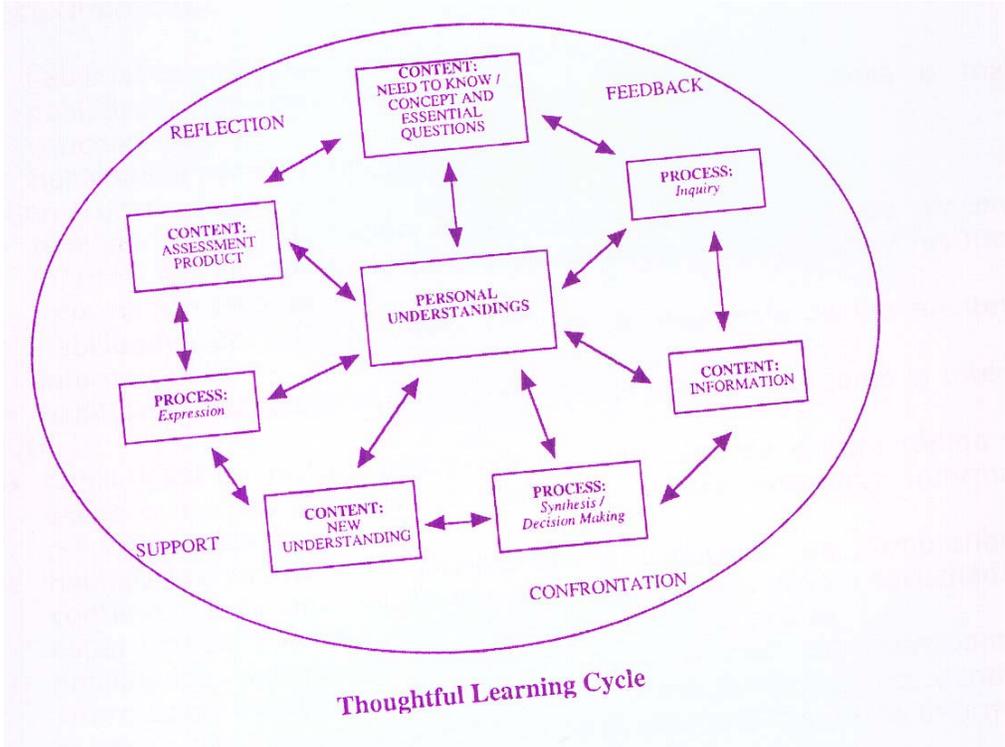


Fig. 6 Modelo de Alfabetización Informacional Stripling's Thoughtful Learning Cycle

1996. The PLUS Model Publicado por James E Herring en el Reino Unido. Incorporó los elementos clave de modelos anteriores, pero le añadió énfasis en las habilidades de pensamiento y análisis así como habilidades para la autoevaluación del estudiante (Anexo 1). Los primeros resultados del estudio de este modelo arrojaron que los estudiantes se vieron beneficiados por usar un acercamiento estructurado para proyectos de trabajos. Veían en el modelo una herramienta útil pues los ayudaba a planificar, organizar y reflexionar sobre su propio trabajo (Herring, 2002 *citado en* Virkus 2003)

1997. The EXIT Model. (LOERTSCHER y WOOLLS, 2002) Las siglas significan Extending Interactions with Text. Desarrollado por David Wray en el Reino Unido para trabajar con jóvenes. En este propio año, se publicó el **FLIP Model.** (Focus, Links, Input, Pay-off).

EXIT: Extending Interactions with Text

Process Stages	Questions
1. Activation of previous knowledge	1. What do I already know about this subject?
2. Establishing purposes.	2. What do I need to find out and what will I do with the information?
3. Locating information.	3. Where and how will I get this information?
4. Adopting an appropriate strategy.	4. How should I use this source of information to get what I need?
5. Interacting with text.	5. What can I do to help me understand this better?
6. Monitoring understanding.	6. What can I do if there are parts I do not understand?
7. Making a record.	7. What should I make a note of from this information?
8. Evaluating	8. Should I believe this information?
9. Assisting memory.	9. How can I help myself remember the important parts?
10. Communicating information.	10. How should I let other people know about this?

Fig. 7 Modelo de Alfabetización Informacional EXIT

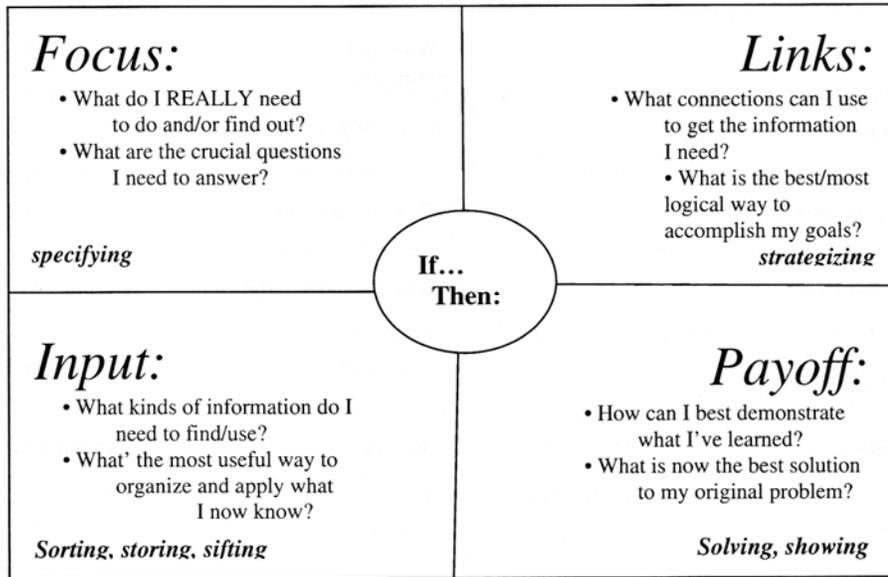


Fig. 8 Modelo de Alfabetización Informacional FLIP

1997. Siete Caras de la Alfabetización Informacional. (LOERTSCHER y WOOLLS, 2002) Propuso un modelo relacional que ubicaba en el centro del esfuerzo las percepciones de los usuarios. Su resultado fue el aislamiento de 7 experiencias significativas de cómo el usuario veía a la ALFIN.

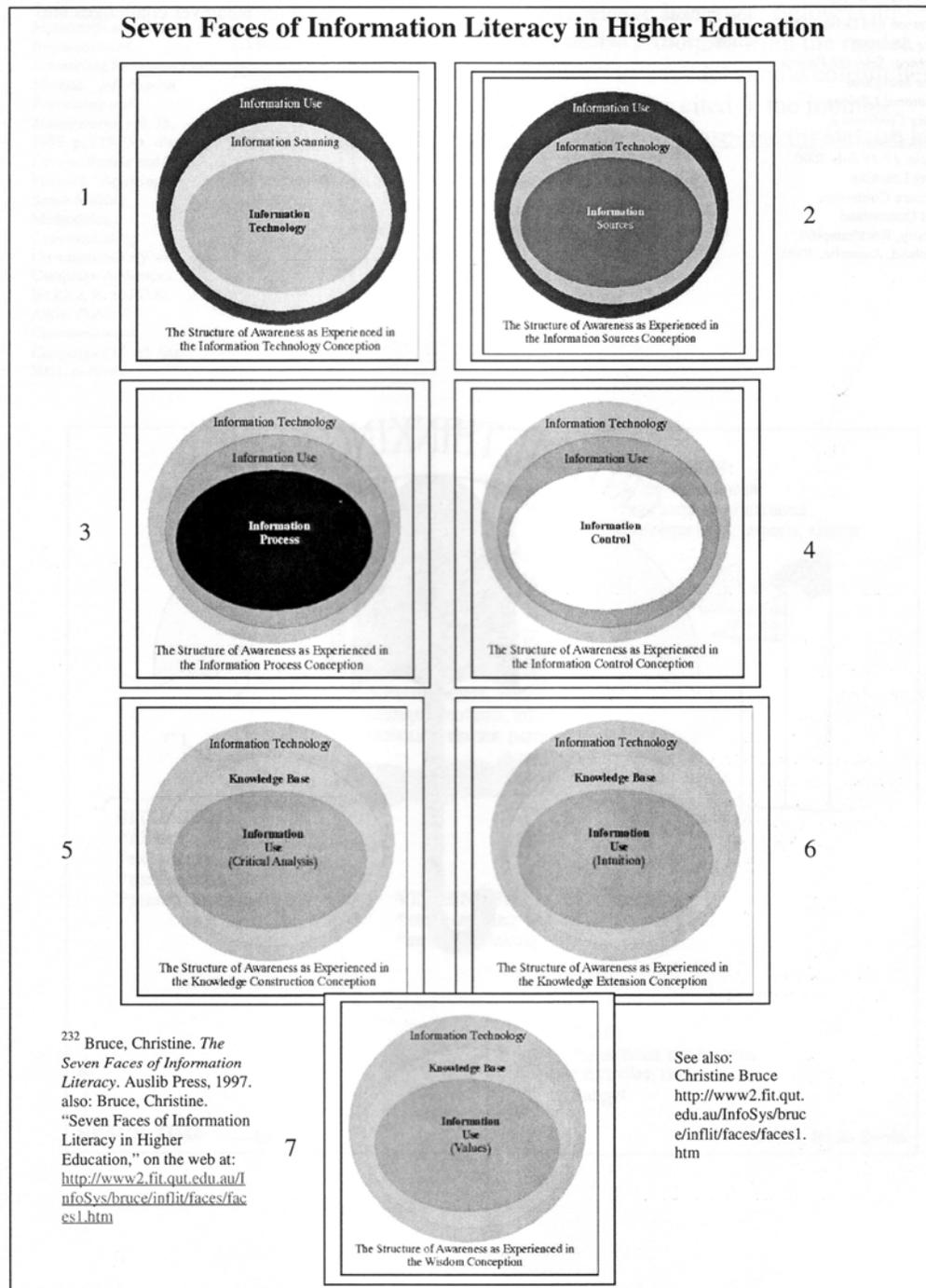


Fig. 9 Modelo de Siete Caras de la Alfabetización Informacional

Christine Bruce, reconoció cómo sus experiencias estaban reflejadas en las habilidades que proponían Eisenberg & Berkowitz, en los atributos de Doyle y en las etapas de Kuhlthau, notando que la ALFIN involucraba las experiencias personales de los individuos. (OWUSU-ANSAH, 2005)

1998. INFOhio DIALOGUE. (LOERTSCHER y WOOLLS, 2002) Fue desarrollado por la red de bibliotecas automatizadas para las escuelas de Ohio. Una serie de más de 20 talleres se llevaron a cabo para introducir el modelo en todo el estado. Una característica de este modelo es que incluye explícitamente el especialista en información, en tanto, es guía del proceso.

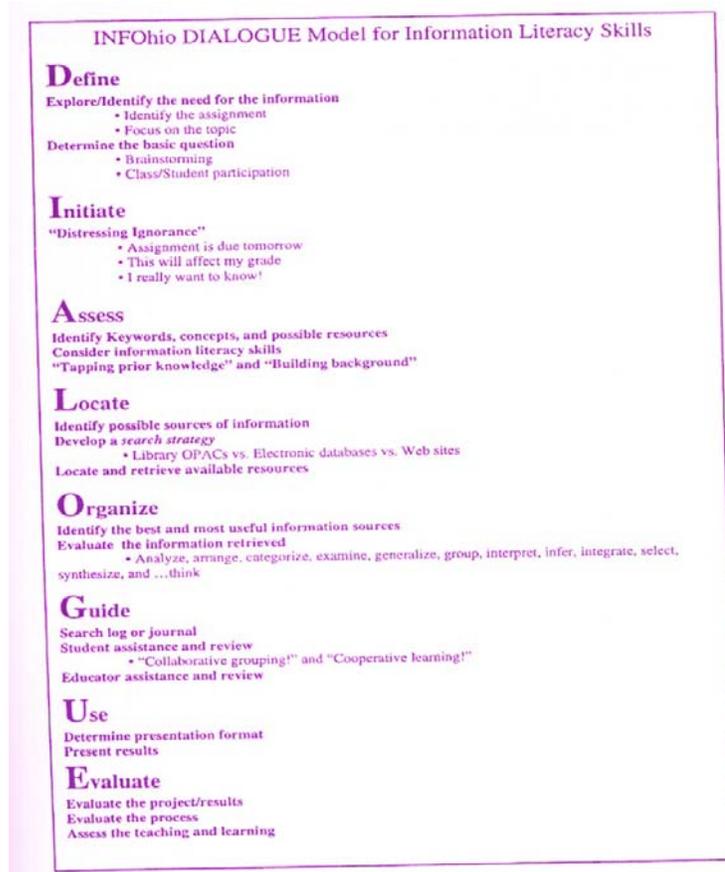


Fig. 10 Modelo de Alfabetización Informativa INFOhio DIALOGUE

1999 Y 2004. SCONUL Model. Perteneciente al Reino Unido, se identifican 7 pilares de la ALFIN.

SCONUL Seven Pillars Model for Information Literacy

© Society of College, National and University Libraries

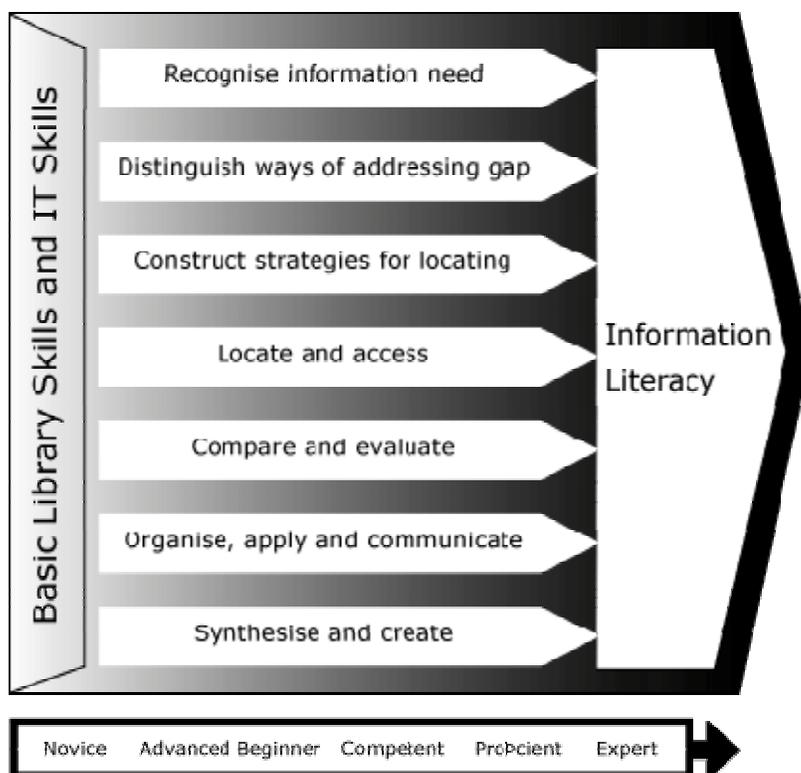


Fig. 11 Modelo de Alfabetización Informacional SCONUL

Fue diseñado para ser un modelo práctico que pudiese facilitar el antiguo desarrollo de ideas entre los practicantes en el campo y estimularía el debate esperanzador sobre las ideas y sobre cómo esas ideas podrían usarse por la biblioteca y otro personal en Educación Superior en relación con el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Combina las ideas sobre el rango de habilidades incluidas entre la necesidad clarificar e ilustrar la relación entre las habilidades de información y las habilidades tecnológicas, y la idea de progreso en la Educación Superior incluida en el desarrollo del curriculum desde el primer año hasta el postgrado.

2007. Modelo de ALFIN desde la perspectiva del aprendizaje. La autora Sharon Markless lo definió a partir de la identificación de los procesos de conexión, interacción y uso de la información.

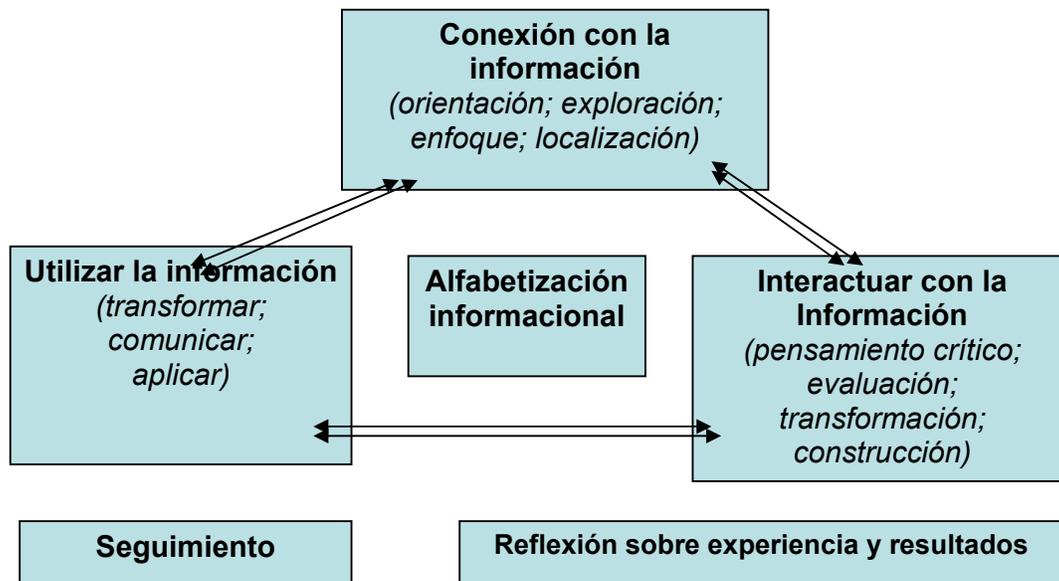


Fig. 12 Modelo de Alfabetización Informacional de Sharon Markless

Hay literalmente cantidad de modelos de ALFIN (STRIPLING, 1999). Sin dudas tratar de listar los modelos que sobre el particular existen sería una tarea un tanto ardua para el investigador. Pues en muchos casos los propios profesionales han desarrollado su modelo de ALFIN, basándose quizás en los ya existentes, exportándolos de otras disciplinas como puede ser la psicología y en el mejor de los casos innovando.

Los modelos expuestos de ALFIN se centran en las actividades que el alumno o el futuro alfabetizado deben conocer y enfrentar. Estos modelos ayudan a la inserción de la universidad, biblioteca etc. dentro de la ALFIN, pues guían el proceso, resumen la idea original. La consecución de cada uno de estos pasos o dar respuestas a las interrogantes pueden representar y acercar lo abstracto que resultaría imaginarse un proceso de ALFIN. Siguiendo la idea de que representan la realidad, la aplicación de uno de estos modelos puede no resultar satisfactoria en otros casos, lo importante sería entonces diseñar modelos en correspondencia con nuestra situación y con las exigencias que ésta genera o simplemente adaptar los ya mencionados para lograr el objetivo que se quiere: reflejar fielmente la realidad.

1.2.3 Normas y estándares para la alfabetización informacional

Las normas y estándares por los cuales evaluar o medir una persona alfabetizada informacional difieren de un escenario a otro y se dirigen a estudiantes, distinguiéndose a veces por el nivel cursado, ciudadanos. Incluso son diversos a partir

de la naturaleza de la información a consultar – electrónica o papel- Amplia ha sido su aceptación en la comunidad científica pues si bien los modelos ayudan a reflejar una realidad concreta, las normas guían, estandarizan el trabajo a realizar por parte del investigador o posible investigado. Entre estas se destacan las siguientes:

AASL/AECT. Normas para el aprendizaje del estudiante. Primeramente se presentaron 9 estándares para el aprendizaje del estudiante en la publicación *Information Power: Pathways for Learning*. Pero más tarde se dividieron en 3 categorías principales: (Anexo 2)

- *Alfabetización Informacional*
- *Aprendizaje Independiente*
- *Responsabilidad Social*

Estas dos últimas categorías tenían que ver más con atributos generales del aprendizaje del estudiante. Sin embargo para la categoría primera existían también estándares que se incluyeron en otro modelo de ALFIN (STRIPLING, 1999). Estos eran:

- *Norma 1:* El estudiante que es un alfabetizado informacional valora la información eficientemente y eficazmente.
- *Norma 2:* El estudiante que es un alfabetizado informacional evalúa crítica y competentemente la información
- *Norma 3:* El estudiante que es un alfabetizado informacional usa con precisión y creatividad la información.

ALA (2000). Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en enseñanza superior. (Anexo 3) Estas 5 normas se centran, a partir de sus 22 indicadores y 87 resultados, en las necesidades que los estudiantes universitarios pueden tener, les permiten lograr un control sobre la forma en la que interactúan con la información en el entorno. Mediante su utilización brindan a los profesores, bibliotecarios y demás personal cómo resaltar y escoger aquellos indicadores necesarios que identifican al estudiante como competente en el uso y acceso a la información (ALA, 2000).

Normas australianas de ALFIN 1ra edición (Information Literacy Standard, 2001). Fueron creadas a partir de la revisión de las normas estadounidenses en el año 2000. Incluye 7 normas para la alfabetización (CAUL, 2002):

- *Reconocer la necesidad de información y determinar la naturaleza y alcance de la información necesaria*
- *Acceder a la información necesaria con eficacia y eficiencia*
- *Evaluar la información y las fuentes de forma crítica e incorporarla a su base de conocimientos y sistema de valores*
- *Clasificar, almacenar, manipular y reelaborar la información recogida o generada*
- *Ampliar, reelaborar o crear nuevo conocimiento integrando los conocimientos anteriores y la nueva comprensión, como individuo o como miembro de un grupo*
- *Comprender los problemas culturales, económicos, legales y sociales que rodean el uso de la información, y accede y usa la información de forma ética y legal y con respeto*
- *Reconocer que el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la ciudadanía participativa requieren de la alfabetización informacional*

Las normas Mexicanas para el Desarrollo de Habilidades Informativas (CORTÉS *et al.*, 2002). Nacieron a partir de las propuestas realizadas por los participantes al tercer encuentro de DHI celebrado en la Ciudad de Juárez, México. Constituyen un esquema válido que se tomará como referencia por las instituciones de Educación Superior del país, para establecer sus propias visiones y metas en materia de competencias informativas. Incluye 8 normas y 45 habilidades específicas derivadas. Estas son:

- *Comprensión de la estructura del conocimiento y la información*
- *Habilidad para determinar la naturaleza de una necesidad de información*
- *Habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información*
- *Habilidad para recuperar información*
- *Habilidad para analizar y evaluar información*
- *Habilidad para integrar, sintetizar y utilizar la información*
- *Habilidad para presentar los resultados de la información obtenida*
- *Respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor*

Normas de ALFIN en Australia y Nueva Zelanda 2da edición (ANZIIL, 2003).

También están basadas en las normas de la ALA. Incluye los siguientes 6 estándares:

- *Reconocer la necesidad de información y determinar la naturaleza y nivel de la información que se necesita*

- *Encontrar la información que se necesita de manera eficaz y eficiente*
- *Evaluar críticamente la información y el proceso de búsqueda de la información*
- *Gestionar la información reunida o generada*
- *Aplicar la información anterior y la nueva para construir nuevos conceptos o crear nuevas formas de comprensión*
- *Utilizar la información con sensatez y mostrarse sensible a las cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información*

Las anteriores normas o estándares para la ALFIN presentan elementos comunes y diferenciadores de acuerdo con los conceptos que representan, la estructura de presentación de categorías o habilidades incluidas, así como al público al que van dirigidos. Varios autores - (ANDRETTA, 2007; GOMEZ HERNÁNDEZ, 2000a; PASADAS UREÑA, 200?) han abordado la temática. *Todas las normas reconocen, con énfasis diferente, la habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad, para localizar, evaluar, guardar, recuperar, y utilizar la información para comunicar nuevo el conocimiento.* (CATTTS y LAU, 2008)

En este sentido la comprensión de la naturaleza información aparece en la generalidad de las normas revisadas, no obstante la visión mexicana es más englobadora pues también reconoce la importancia y estructuración de la categoría conocimiento. Un elemento diferente es la propia concepción y soportes de información presentes en los estándares -imágenes, videos, textos, o sonidos- aparecen explícitamente en las propuestas australiana y norteamericana. La identificación de las necesidades de información aparece en todas las normas estudiadas, aunque en el caso de las AASL/AECT no resultan tan evidentes estas características.

Coincidentes en todas, están las habilidades referidas al acceso y evaluación de la información de forma crítica y eficiente. Sin embargo, la exhaustividad con las que definen tales destrezas sí varían. Por ejemplo, los indicadores de rendimiento presentes en la ALA, CAUL, ANZIIL precisan con mayor profundidad cada fenómeno examinado. A la gestión de información como proceso le conceden mayor peso los estándares de México y Nueva Zelanda pues se encuentran explícitamente declarados, mientras que de manera indirecta hace referencia la ALA y lógicamente CAUL, como indicador de rendimiento dentro de la norma dos y cuatro respectivamente, cuando establecen *la persona con aptitudes para el acceso y uso de la información extrae, registra y gestiona la información y sus fuentes.*

En el caso de la organización y tratamiento de la información, su representatividad en los diferentes estándares también fluctúa. Para CAUL esta se traduce en *clasificar, almacenar, manipular y reelaborar la información reunida o generada*. Por su parte la AASL/AECT lo manifiesta: *usa con precisión y creatividad la información*. Según la ALA el estudiante *crea un sistema para organizar la información*. Por tanto resulta una habilidad que dentro de las normas examinadas no alcanza un consenso en su interpretación y exposición.

Otra habilidad que es vista desde diferentes aristas es la cuestión ética y legal asociada al uso de información. La visión de las normas mexicanas quizás es restringida pues solo reduce su análisis a la propiedad intelectual y los derechos de autor, mientras que una amplia panorámica es argumentada por la ANZIL, al identificar las cuestiones sociales, culturales y económicas de la información (ANDRETTA, 2007).

1.2.4 Experiencias de Alfabetización Informacional

Abordar el tema de las experiencias de ALFIN que a escala internacional se han desarrollado, no puede iniciarse sin mencionar las reuniones de expertos del tópico. Estos encuentros han sido la génesis para impulsar en todos los sectores, niveles de enseñanza, países lo que hoy se constata en torno al incremento de prácticas de ALFIN.

Marcó pautas en este ámbito la Declaración de Praga (*Hacia una sociedad alfabetizada en información. Declaración de Praga, 2003*). Bajo el lema "*Hacia una sociedad alfabetizada en información*" los participantes definieron que la ALFIN *es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Esta idea globalizaba la inserción de los ciudadanos desde cualquier espacio o sector de trabajo, sin discriminación de idiomas, latitudes geográficas etc. Estos aspectos los enfatizan en la propia declaración cuando hacen un llamado a través de la ALFIN a *la promoción de la tolerancia y la comprensión mutua gracias al uso de la información en contextos multiculturales y multilingües*.

Todas las anteriores directrices de trabajo de la agenda de la ALFIN se acordó revisarlas en el 2005, donde se volvieron a encontrar expertos de todo el mundo para conformar la Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización informacional y el

aprendizaje de por vida (*Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida* 2005). Esta vez, los retos establecidos fueron mayores, pues se bautizaron como *los faros de la Sociedad de la Información que ilumina el curso hacia el desarrollo, la prosperidad y la libertad*. Se concibe como *derecho humano básico en el mundo digital*, es decir, la ALFIN se convierte en el instrumento para disminuir las desigualdades y la brecha digital que desde la propuesta de Praga se estipularon. El carácter de esta proclamación fue contundente al dar respuesta a una discusión teórica que se promovía dentro de la comunidad internacional con respecto a las fronteras de actuación de la ALFIN. Esta declaración afirmó que la ALFIN *va más allá de las actuales tecnologías y abarca el aprendizaje, el pensamiento crítico y las habilidades de interpretación cruzando fronteras profesionales y potenciando a individuos y comunidades*.

Sendas declaraciones constituyeron el eje de actuación de regiones, países, centros en específicos para desplegar todas las acciones que en materia de ALFIN fueron sistematizadas.

➤ **Europa**

En el continente europeo las iniciativas referidas a la ALFIN son diversas. La promoción hacia el camino de una sociedad de la información ha traído considerables avances en este escenario. La creación y consolidación de grupos regionales para su impulso son ejemplos palpables de tal desarrollo.

Ya se conoce la existencia del *Observatorio Europeo sobre Políticas e Investigación en ALFIN*. Es una iniciativa, cuya líder es Carla Basili, que recoge información detallada de las actividades relacionadas con el fenómeno en diferentes países. Hasta el momento están incorporados: Austria, Bélgica, Dinamarca, Estonia, Alemania, Finlandia, Italia, Lituania, Polonia y España.

Al respecto, la ALFIN en Bélgica no ha tenido un buen desarrollo en la década del 90. La estructura política de Bélgica atenta contra las políticas de ALFIN en el país. En 1995, el grupo EDUDOC – antiguamente llamado Grupo para la Instrucción de Usuarios de la Asociación Belga de Documentación- hizo un estudio para conocer la situación de la ALFIN y arrojó que en las bibliotecas universitarias y escolares el nivel de automatización y tamaño de las bibliotecas estaban en relación más favorable para

tener programas de ALFIN. (Thirion, Nieuwehuysen & Pocket, 2003 *citado en* (BASILIC, 2003)

Se observó una significativa dicotomía entre los aspectos técnicos e intelectuales de los programas. Los estudiantes fueron instruidos en qué botón debía apretar más que cómo y por qué debían utilizar una herramienta en lugar de otra; o cómo organizar conceptos e integrarlos correctamente en su conocimiento y hacer entonces más eficiente su uso de información.

El estudio concluyó que Bélgica ofrecía interesantes iniciativas en el terreno de la alfabetización informacional, pero debía progresar aún más. Varias acciones fueron realizadas. A partir del año 2001 un curso de recuperación de información (15h) comenzó con carácter obligatorio en todos los futuros profesores. Además se incluyeron en todas las universidades cursos de ALFIN pero con solo una duración de 3h como máximo y son más parecidas a sesiones de información que verdaderos cursos de entrenamiento con aspectos metodológicos incluidos.

Existen diversos ejemplos de actividades a desarrollar en torno a la ALFIN en Bélgica, pero en muchos casos no materializadas por la carencia de financiamiento económico, entre los más relevantes están ERFIST, SOFIE, DEFIST

Por otra parte, la ALFIN es una actividad dentro de las bibliotecas danesas que ha crecido gradual y rápidamente. En el período del 60-70 se desarrollaban cursos de instrucción en las bibliotecas. Estos cursos consistían en introducir al estudiante en el uso del sistema, catálogos, explicaciones sobre el funcionamiento de la biblioteca, las obligaciones y deberes como usuario de la misma. (Skov & Skaerbak, 2003 *citado en* (BASILIC, 2003)

Ya en 1970, cuando el aprendizaje basado en la resolución de problemas fue introducido, Dorte Bertram, quien fuera la directora de la biblioteca de la Escuela Nacional de Trabajo Social, comenzó a impartir cursos bajo diferentes tópicos, entre ellos, búsquedas sistemáticas en la literatura. Se consideró pionera en la vinculación de los servicios bibliotecarios dentro de los intereses de la institución.

Los cursos de ALFIN han sido financiados fundamentalmente por las propias instituciones, diseñando cursos a diferentes niveles de enseñanza y de acuerdo con el presupuesto asignado para las bibliotecas.

En Dinamarca, la Biblioteca Electrónica Danesa - DEF por sus siglas en inglés- ha jugado un papel preponderante en el desarrollo de la ALFIN. Conjuntamente con la Biblioteca Nacional Danesa hicieron accesibles recursos digitales para el aprendizaje a través del DEF-portal. Consiste en un directorio con páginas web propias de estas instituciones, catálogos de bibliotecas, revistas electrónicas, etc.

Además ofrecen becas y apoyo financiero a bibliotecas y centros de información que presenten proyectos dedicados al desarrollo de la instrucción y educación de usuarios. Actualmente la Biblioteca Nacional Danesa (Danish National Library Authority) está considerando la idea de establecer guías que podrían definir los requerimientos para la ALFIN a todos los niveles educacionales en el país, desde la educación primaria hasta la enseñanza en doctorados. Sin embargo, la carencia de visibilidad a escala nacional y en las altas esferas decisoras constituye aún un problema a enfrentar por las bibliotecas.

Pese a los obstáculos y problemas que alegan tener en las instituciones de Educación Superior para apoyar las actividades de ALFIN, han desarrollado varias iniciativas y alianzas al respecto.

La real Universidad de Veterinaria y Agricultura, la Universidad Farmacéutica de Dinamarca, la Universidad del sur de Dinamarca y la Universidad Técnica imparten cursos en búsquedas de información como parte de los cursos obligatorios de las diferentes asignaturas que otorgan créditos a los estudiantes.

La elaboración de tutoriales para apoyar las actividades de ALFIN en las universidades danesas ha sido un factor importantísimo en el desarrollo de esta esfera. Entre ellos se destacan GODIN, MILE, Introduction to information searching: tutorial desarrollado desde 1998 por el Centro de Conocimiento de Dinamarca. Fue el primer tutorial en línea desarrollado en este país.

En Finlandia, a partir del desarrollo de los ambientes electrónicos de aprendizajes en las universidades, se consolidaron sus actividades en torno a la ALFIN en estos centros. En el año 2000 NORDINF NYTT publicó un artículo sobre los estándares de la ACRL en cuanto a la ALFIN. Se impartieron dos seminarios acerca del tema y con la colaboración de la Universidad de Berkeley dichos estándares para la ALFIN fueron traducidos al finlandés. Su uso en la Educación Superior fue revisado en el año 2001 y

se continuó el trabajo en los programas para la universidad virtual. (Sinikara, 2003 *citado en* (BASILIC, 2003)

Se ha discutido también el dominio del tema en reuniones de directores de bibliotecas universitarias y el consejo ha tomado en consideración los resultados de estas discusiones para el diseño de un plan de acción para los años 2004-2006. Se creó además una lista de discusión donde se comentan y planifican los cursos a impartir.

Un elemento a destacar en este país es que ha logrado sumar a las organizaciones estudiantiles en el fomento de la ALFIN. La Asociación de Estudiantes de Finlandia organizó una amplia campaña a escala nacional para las bibliotecas. Entre las actividades celebradas estuvo la impartición de seminarios sobre ALFIN y el uso efectivo de los materiales de estudio.

Algunos ejemplos de actividades de ALFIN son:

- Academic web-skills: Desarrollado por las universidades de Helsinki y del sur de Finlandia. Este proyecto incluye en un ambiente electrónico de aprendizaje desde los pasos básicos para la búsqueda de información hasta complejas técnicas de recuperación efectiva de la información en una biblioteca.
- TIEDOT: Participan 7 universidades. Este proyecto forma parte de la Universidad Virtual de Finlandia. Entre sus objetivos principales está dar a los estudiantes las habilidades necesarias para la recuperación de información para su posterior vida laboral y para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida, incrementar las habilidades del personal de la biblioteca en la enseñanza basada en web, además de desarrollar el trabajo cooperativo entre instituciones bibliotecarias y universidades.

La situación en Grecia es muy diferente, apenas existe un desarrollo en esta esfera. La mayoría de las escuelas y bibliotecas públicas fueron recientemente automatizadas mientras que las universitarias sus servicios de información fueron automatizados años antes. Según un estudio realizado en estas bibliotecas, solo el 45% respondió tener establecidos cursos de instrucción a sus usuarios, el 40% no tenerlos, alegando poco personal, presupuesto y personal poco preparado. (Katsirikou, 2003 *citado en* (BASILIC, 2003)

El 1997 fue para los franceses crucial en el desarrollo de la ALFIN en las universidades. El factor que promovió en gran medida este auge fue la "Reforma Bayrou" que cambió todo el sistema educacional en las universidades. Así, los

estudios generales durarían 2, las licenciaturas 3 y las maestrías 4 años. Los 2 primeros años consistían en la acumulación de créditos correspondientes a grupos coherentes de clases. De esta forma el primer semestre se convirtió en orientación básicamente. Dentro de la unidad de metodología de la investigación (20% del semestre) se hacía un marcado hincapié en la ALFIN pues se promovía la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. Los dotaban de métodos y técnicas necesarias para su preparación general. Incluía cómo preparar la bibliografía, cómo usar la biblioteca y las nuevas fuentes de información, cómo tomar notas, cómo resumir un artículo, cómo trabajar en equipo, cómo hacer un proyecto de estudio. Ya en el año 2000 el 57% de los cursos fueron registrados en todos los programas de enseñanza universitaria. (Chevillote & Noël, 2003 *citado en* (BASILIC, 2003)

Hoy Francia posee un bien estructurada organización en lo que a ALFIN se refiere, vista desde 3 dimensiones diferentes: apoyo y evaluación de las actividades de entrenamiento de los usuarios a distintos niveles, asistencia tecnológica y financiera para la producción de documentos educacionales digitales, y la implementación de uno de los campus digitales que tratará con el entrenamiento en la metodología documentaria.

Algunos de los resultados de todo este trabajo lo constituyen:

- DILIWEB: objetivo es ofrecer a los estudiantes auto-entrenamiento en búsqueda de información y publicación en la web.
- CERISE: su función es ayudar a los estudiantes universitarios a desarrollar una metodología en la búsqueda de información

El caso de Italia fue similar a Francia. Con el objetivo de cumplir con el “Acuerdo Bologna” (1999), la Educación Superior italiana cambió hacia la estructura licenciatura/master basada en The European Credit Transfer System. Este cambio tuvo grandes implicaciones en la organización de los cursos, introduciendo los módulos por semestre, escenario propicio para la orientación y la instrucción. (BASILIC, 2003)

Aunque en Italia no existe una política que incluya específicamente estrategias de desarrollo y promoción de la ALFIN, hay un número de acciones considerables que ayudan a su impulso entre estudiantes y profesores. En el año 2002, la facultad de Humanidades y Filosofía de LUMSA comenzó un proyecto denominado Educación para Información que entre sus principales funciones están: describir y analizar el uso de los recursos de información científica dentro de las universidades italianas, estudiar

el comportamiento de los estudiantes italianos con respecto al uso de fuentes de información digitales, identificar las barreras que inciden en el uso eficiente de estos recursos, entre otras.

En la esfera de la Educación Superior en Salud, también se han realizado acciones. A partir del libre acceso a Medline por parte de la Biblioteca nacional de medicina el Instituto Superiore di Sanità, que es el órgano científico-técnico del servicio nacional de salud en Italia y encargado de la investigación, control y entrenamiento en la salud pública; incrementó su formación y ofertas de cursos de entrenamiento y preparación en uso de bases de datos a todo sus profesionales.

Los ejemplos de universidades que ofrecen sus actividades de ALFIN a través de la web son muchas. Intentar mencionarlas a todas sería una ardua tarea, solo destacar los aportes de las instituciones australianas (Queensland University of Technology) o las inglesas (University of London).

El escenario español también estuvo marcado en primer lugar por reuniones de profesionales de la información e investigadores de la ALFIN. Particularmente la Declaración de Toledo en España, fue el resultado del seminario de trabajo “Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional”, cuyo fin fue *analizar la aplicación del concepto y la situación de los programas de alfabetización informacional en España, así como para proponer las líneas y actuaciones prioritarias en los diferentes ámbitos territoriales (“Bibliotecas por el aprendizaje permanente”: Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin), 2006)*. Esta declaración, reflejo del quehacer de instituciones educativas e informacionales en España, agrupó en mesas de trabajos las cuatro aristas clave para la reflexión de la ALFIN (ARELLANO YANGUAS, 2006):

1. Conceptualización de la ALFIN. Terminología y modelos
2. La Aplicación de la ALFIN.
3. La evaluación de la ALFIN.
4. La integración de la ALFIN en las políticas

De allí se desencadenaron las experiencias que se conciben hoy en el ámbito ibérico. La creación de productos para los usuarios ha sido uno de estas actividades; expresadas en la confección de dossier electrónicos – ej. Universidad de Barcelona-. La guías temáticas constituyen otro de los productos elaborados por los bibliotecarios

en colaboración con profesores de la materia específica – ej. Universidad de Girona, Barcelona, Castilla de la Mancha-. Los conocidos library tours han resultado muy utilizados en las universidades para desarrollar las habilidades informativas- pueden citarse los llevados a cabo por la universidad de Extremadura, Galicia, Carlos III de Madrid y Murcia en España, por solo mencionar algunas. Otras actividades muy efectivas han sido la programación de cursos optativos –ejemplos “Producción y Recuperación Científica” en Alicante, “Técnicas de trabajo y documentación bibliográfica” en la universidad de Granada-, con la impartición de asignaturas a ser elegidas por los estudiantes –“Servicios de Documentación para la Empresa” en Granada, “Fuentes de información en Ciencias de la Salud” en Zaragoza-, a través de la colaboración de los trabajos de fin de curso o carrera – la Universidad Politécnica de Cataluña ofrece preparación en fuentes de información clave para esta tipo de proyectos, como por ejemplo las bases de datos y patentes-. Otras como es el caso de la biblioteca de la Universidad Autónoma de Barcelona la ha incluido dentro de la carta de los derechos del usuario. (GOMEZ HERNÁNDEZ, 2000b)

Un ejemplo importante es e-COMS3, portal genérico y transversal, válido para todos los estudiantes universitarios, quienes necesitan apropiarse de habilidades y adquirir entrenamiento en alfabetización informacional, específicamente con la gestión de contenidos electrónicos de aprendizaje. Bajo esta línea de pensamiento se encuentran también (PINTO MOLINA, 2007):

- ALFIN-EEES4: su propósito es estimular la alfabetización informacional de aquellos que consultan diversas fuentes, multiplicando las oportunidades para el aprendizaje electrónico auto dirigido y estimulando valores como la innovación, creatividad, comportamiento ético y la capacidad de trabajo en equipo.
- ALFAMEDIA5 : es un portal para la instrucción en alfabetización multimedia, abarcando las diferentes formas de alfabetización y los diferentes tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) los cuales han estado considerados para ser fundamentales y esenciales para la comunicación y representación de mensajes usando diferentes lenguajes y medios

³ <http://www.mariapinto.es/e-coms>

⁴ <http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm>

⁵ <http://www.mariapinto.es/alfamedia/index.htm>

- IMATEC6: es un portal para el aprendizaje autónomo en ambiente virtual de los estudiantes. Está dirigido a aquellos que deseen profundizar y elevar sus conocimientos a través del Análisis Documental de las imágenes. En estado de pilotaje, este portal hace especial énfasis en el rol que juegan las imágenes que nos rodean, sobre todo en internet.

En el espacio Latinoamericano, México ha sido la vanguardia en la realización de reuniones y eventos científicos entre estudiosos de la ALFIN. Desde el año 1997 han organizado los encuentros nacionales para el Desarrollo de Habilidades Informativas. Con una periodicidad de dos años se mantienen estos espacios de reflexión:

- Primer Encuentro. Desarrollo de habilidades informativas en instituciones de Educación Superior de México (GAXIOLA *et al.*, 1997): Se ofrecieron las directrices de trabajo para las instituciones con el objetivo de insertar la ALFIN en sus rutinas de trabajo.
- Segundo Encuentro. Función de la biblioteca en modelos educativos orientados al aprendizaje (CORTÉS *et al.*, 1999): Se estableció el papel que debían jugar las bibliotecas universitarias en la formación del egresado con perfil de autoaprendizaje, los retos que para estas instituciones ofrecía la ALFIN y los nuevos modelos educativos, así como el fortalecimiento de rol de educador de la biblioteca, enfatizando en la preparación del recurso humano en estos centros
- Tercer Encuentro. Normas sobre alfabetización informativa en Educación Superior (CORTÉS *et al.*, 2002): La discusión y aprobación de las normas mexicanas para el desarrollo de habilidades informativas en la Educación Superior, fue el eje central de este encuentro pues *constituyen un esquema válido, que podrá ser tomado como referencia por las IES del país para establecer sus propias visiones y metas en materia de competencias informativas para sus egresados.*
- Cuarto Encuentro. Competencias informativas: Hacia la implementación de programas (GARCÍA y MONÁRREZ, 2004): dentro de los resultados significativos de esta sesión estudiaron el llamado a un Foro Mexicano sobre Desarrollo de Habilidades Informativas, cuyo propósito era *incluir a todos los*

⁶ <http://www.mariapinto.es/imatec/>

sectores: público, privado, empresarial, académico, etc. El trabajo a desarrollar será cooperativo sin pretender el protagonismo por parte de ninguna persona o institución. La declaración previa de principios señala que el Foro será: amigable pero comprometido a la vez; de beneficio social; solución a posibles problemas; ampliable.

Con estos antecedentes en México, la aprobación de proyectos de investigación y portales de información en este campo, constituyeron aportes a la innovación en esta materia. Es válido mencionar las investigaciones que realizan el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de México. Las visitas guiadas y tutoriales realizados por la Universidad del Valle y la Universidad Veracruzana, México. Otra de las vías para socializar este tema son los portales de información que fomentan el desarrollo de habilidades informativas. (LAU y CORTES, 2006)

En el caso de Colombia el desarrollo de la ALFIN ha ido en ascenso, liderado por autores como Alejandro Uribe. Se destacan como muy significativos la creación del blog sobre ALFIN en Colombia que resume los avances de este país latinoamericano.

La exposición de los ejemplos puede significar que las experiencias en esta esfera se asocian a países desarrollados del continente europeo, pero no es así. Otros países como Turquía, Sudáfrica, Canadá, India cuentan con importantes muestras del avance de dicha actividad en sus comunidades.

El amplio reconocimiento de este proceso a escala internacional se convierte en un fenómeno de obligada consulta. La asunción, por parte de los países, de los planteamientos de la Declaración de Praga (*Hacia una sociedad alfabetizada en información. Declaración de Praga, 2003*) no ha sido de igual forma. Resulta evidente como los países de Europa, Estados Unidos y Australia se encuentran en la vanguardia de la actividad. Sin embargo, la revisión de la literatura demuestra el desequilibrio existente.

1.2.5 Caracterización de la Alfabetización informacional en Cuba

Para la realización de este epígrafe, se tomaron en consideración tres aspectos principales. La revisión de las investigaciones no publicadas como son las tesis de licenciaturas, maestrías y doctorados realizados en la Facultad de Comunicación de la

Universidad de la Habana; la producción en eventos nacionales e internacionales de la especialidad de Bibliotecología y Ciencias de la Información desarrollados en Cuba; la publicación de artículos científicos sobre el tema en cuestión en revistas editadas en Cuba. Toda la revisión tomó como año de partida el 2000, por la significación del advenimiento al nuevo siglo.

Se toma la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana como el centro a nivel nacional que ha liderado las investigaciones realizadas en el campo en la ALFIN ya sea en tesis de Licenciatura, como Maestrías y Doctorados. Se reconoce así el rol de líder hasta la fecha en esta temática.

En este sentido se escogieron la revisión del Congreso Internacional de Información INFO desde 2002 en lo adelante, por ser el evento paradigmático de los profesionales de la información en Cuba.

En el caso de las publicaciones de artículos científicos se escogieron las revistas ACIMED del ministerio de Salud Pública de Cuba y revista Ciencias de la Información del IDICT ambas reconocidas también en el círculo de publicaciones nacionales conocidas y respetadas por la comunidad internacional. Así como la revista Bibliotecas. Anales de investigación, editada por la Biblioteca Nacional "José Martí". Se revisaron los números desde el 2000 al 2008.

➤ *La ALFIN en Cuba a través de tesis de licenciatura, maestrías, diplomados y doctorados*

Se identificó como la primera investigación desarrollada en la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana la tesis de licenciatura denominada Cultura y alfabetización informacional: Una aproximación a su estudio del año 2002 bajo la tutoría de la Dra. Gloria Ponjuán Dante. Con un marcado carácter teórico la autora examinó las categorías de cultura e información para presentar los elementos relativos a la cultura informacional e inicia el análisis de las características y componentes de la ALFIN.

Esta investigación resultó el preámbulo para las restantes que se encontraron en la revisión, cuyo denominador común de todas ha sido la aplicación de la ALFIN en determinado espacio o sector. Predomina en este sentido el diseño de programas

como única arista desarrollada con posterioridad. Esta situación se refleja también en las tesis para la opción del Master.

Aún no se identifican tesis de doctorados defendidas por profesionales de la información en Cuba sobre ALFIN, no obstante es significativo nombrar que el Programa Doctoral de la Universidad de Granada, España y Universidad de La Habana ha abierto la brecha para la presentación y defensa de las primeras tesis del tema, muestra de ello se reafirma en la defensa de los diplomas de estudios avanzados⁷ de las autoras Quindenmil, Sánchez, Meneses y en proyectos para futuras defensas aparecen otras predominando los sectores de la salud y la Educación Superior cubanas.

➤ *La ALFIN en Cuba a través de sus eventos científicos*

Los congresos Info se han celebrado cada dos años de forma ininterrumpida a partir de 1988. En 1990, se celebró en Cuba el 45 Congreso y la Conferencia de la Federación Internacional de Información y Documentación (FID), y a partir de entonces se han venido celebrando los congresos Info en 1993, 1995, 1997, 1999, 2002, 2004, 2006 y 2008 (FERNÁNDEZ VALDÉS, 2008). Desde entonces este evento se ha convertido en el espacio de intercambio y reflexión de los profesionales de la información en Cuba. Se ha consolidado como el programa fundamental para la exposición de novedosas y pioneras investigaciones y experiencias de la Bibliotecología y la Ciencias de la información en el país. Estas razones han motivado a la autora a escogerlo como una de las áreas para revisar la aparición del tema de la ALFIN en el entorno nacional.

En este sentido se constata que en el INFO'02 cuyo lema central: *Información, conocimiento y sociedad. Retos de una nueva era*, fue donde por primera vez se tiene referencia de presentación de ponencias bajo el tópico de la ALFIN. Con la presentación del trabajo *Information Literacy in Higher Education. The role of the black librarian in the academia success of the black students*, del autor estadounidense Lee Moqueen. Además se ha identificado también como la primera autora cubana en la propia cita del 2002 a la Dra. Gloria Ponjuán Dante con su trabajo *De la alfabetización informacional a la cultura informacional: rol del profesional de la información*. Aquí

⁷ Ejercicio que se desarrolla en el programa doctoral de la Universidad de Granada en La Habana, exigido para la culminación de la segunda etapa del doctorado, preámbulo y requisito obligatorio para la realización de la tesis final

inicia un debate sobre la importancia del reconocimiento de la ALFIN como escalón fundamental y vital para alcanzar una cultura de información en sociedad actual, enfatizando el papel de educador del profesional de la información que necesariamente deberá asumir. Sin embargo, la incidencia de estas investigaciones en la comunidad de científicos cubanos fue prácticamente nula. En el INFO'04 la presencia del tema de la ALFIN se vio marcada quizás hasta por el propio tema del evento: "Integración multidisciplinaria, social y tecnológica: preguntas y respuestas". Solo se encontró una ponencia de la autora Martí Lahera que versaba sobre la alfabetización tecnológica como elemento base para alcanzar a la ALFIN (MARTÍ LAHERA, Y, 2004).

El salto cualitativamente superior en el desarrollo del fenómeno estudiado en Cuba, a través de la categoría eventos científicos, se alcanza en el INFO'06. Marcadas son las razones: el lema de la edición La sociedad de la información y el desarrollo humano; por tanto se dedicó un espacio a la realización de un seminario bajo el tema "Competencias informacionales: experiencias internacionales"; se logra una participación de importantes estudiosos del tema a escala internacional, se pueden destacar Viggo Gabriel Borg Pedersen (Noruega) y Jesús Lau (México) miembros de la sección de ALFIN de IFLA; y ya se constatan estudios de aplicación sobre el tema en el país Viera Valdez (VIERA VALDÉS, LILIAN ROSA. , 2006), López Falcón (LÓPEZ FALCÓN, 2006), Delís Alfonso (DELÍS ALFONSO, 2006) y Meneses Placeres (MENESES PLACERES, GRIZLY. , 2006a).

El tema de la ALFIN durante la décima sesión del INFO'08 fue aún mayor. Se convocó a una sesión nombrada "Alfabetización y cultura informacional. Brecha digital" donde la representación cubana estuvo formada en su gran mayoría por los estudiantes del Programa Doctoral en Información Científica y Documentación de la Universidad de La Habana y la Universidad de Granada referidos todos a la temática abordada.

La característica fundamental identificada en esta décima edición fue la diversidad dentro del mismo tema. Si bien en años anteriores o incluso en las investigaciones realizadas desde la Universidad de la Habana, versaban sobre el diseño de programas de ALFIN, aquí se amplía el rango de pesquisas de corte teórico. Se denota el sector de la salud pública en Cuba, bajo los representantes de INFOMED (FERNÁNDEZ VALDÉS, 2008; FERNÁNDEZ VALDÉS *et al.*, 2008), como los seguidores de la ALFIN en esa área. Por otra parte, se introduce el tema de la evaluación de la ALFIN (MENESES PLACERES, GRIZLY, 2008), usualmente ubicado dentro de los menos

favorecidos por los investigadores de la comunidad internacional dedicados a la ALFIN.

➤ *La ALFIN en publicaciones científicas cubanas*

Los profesionales de la información en Cuba tienen identificadas a la revista ACIMED y la Revista Ciencias de la Información como dos publicaciones científicas de la especialidad de obligada consulta para los estudios en este campo. Lógicamente también son consideradas como el espacio idóneo para concluir el ciclo de la investigación científica en el dominio de la Ciencias de la Información en Cuba, permitiendo la socialización de sus resultados.

La producción de escritos en ACIMED ha estado marcada, por supuesto por el objetivo de la revista, es decir, investigaciones en la esfera de la salud. Son diversos los estudios (BELDARÍAN CHAPLE, 2007; DULZAIDES IGLESIAS y MOLINA GÓMEZ, 2007; FERNÁNDEZ VALDÉS, 2008; FERNÁNDEZ VALDÉS *et al.*, 2007; RODRÍGUEZ CAMIÑO *et al.*, 2006; SÁNCHEZ TARRAGÓ y ALFONSO SÁNCHEZ, 2007; VIERA VALDÉS, LILIAN ROSA *et al.*, 2007) que ha incluido esta publicación sobre la ALFIN específicamente su aplicación y perspectivas. Sin embargo, es válido reconocer que ha propiciado la profundización en otras aristas de la ALFIN así como la divulgación de libros dedicados a su estudio.

El caso de la Revista Ciencias de la información es significativamente diferente. Aquí solo se identificaron tres artículos sobre el tema (ARTILES VISUAL y GARCÍA GONZÁLEZ, 2000; MARTÍ LAHERA, YOHANNIS 2003; RODRÍGUEZ CASTILLA y TORRICELLA MORALES, 2008), sin embargo tiene el mérito doble de haber publicado el primer y único artículo encontrado en el año 2000 y que además fuera un estudio de aplicación (ARTILES VISUAL y GARCÍA GONZÁLEZ, 2000). Aunque referido a la cultura informacional más que a la ALFIN, se muestra por vez pionera las incursiones de la Universidad de Camagüey en la formación y consolidación de una cultura informacional en los egresados universitarios tanto de pregrado como de postgrado. Los autores vislumbran la necesidad de incorporar de forma curricular aquellos contenidos requeridos para al menos iniciar el camino hacia la cultura. Por los demás, los restantes artículos continúan presentado los tópicos de cultura informacional y su implicación para la ALFIN y otra experiencia de diseños de programas de ALFIN.

En busca de la reflexión, se puede decir que en la investigación cubana actual resultan insuficientes los estudios teóricos sobre el tema, estudios que propongan la uniformidad de acciones en el ámbito nacional. Por ejemplo crear modelos y elaborar normas o estándares que sirvan para su aplicación real en el escenario cubano presente y futuro, respetando las particularidades y necesidades de la sociedad cubana.

Estas razones hacen que la presente pesquisa tenga una mayor pertinencia en el escenario cubano. Contribuirá a llenar el vacío en el campo investigativo de la ALFIN en Cuba, dentro de las Ciencias de la Información, pues recopila los referentes teóricos, metodológicos y conceptuales de su proceso de evaluación y servirá para interpretar la realidad y sus niveles de aplicación en otras esferas o sectores, no solo en la Educación Superior.

➤ *La ALFIN en la Universidad Cubana*

La universidad cubana es prestigiada a nivel internacional. Los aportes de sus graduados, profesores y estudiantes saltan la barrera nacional para imponerse en la convulsa realidad mundial. Esto responde a la típica formación en las aulas universitarias, donde se prepara al individuo no solo como experto en su área de conocimiento, sino que forma valores es decir, educa para toda la vida.

Existen tres procesos fundamentales que caracterizan a la Educación Superior en Cuba: docente, investigativos y de extensión. Intentar analizar cómo se inserta la ALFIN en cada uno de ellos es el propósito principal del presente epígrafe.

Proceso Sustantivo: DOCENCIA

Se caracteriza por desarrollar los contenidos de las diferentes disciplinas y asignaturas que conforman el plan de estudio de cada carrera, y que propicia que los estudiantes se apropien de conocimientos, habilidades y valores de cada profesión para desempeñarse en el mundo laboral (González Morales, 2007). Estos planes de estudio se han perfeccionado y reajustados en concordancia con el desarrollo de las carreras y las fuerzas rectoras del ambiente.

La inserción de la ALFIN en el escenario docente se puede traducir en las actividades que favorezcan y contribuyan al proceso de enseñanza/aprendizaje que se quiere lograr en la universidad actual. Se pueden agrupar en dos formas: curricular y extracurricular (Gómez, 2000).

La curricular constituye una de las vías más utilizadas y de las primeras en reconocerse como idónea pues es la inserción de temas de información y documentación en el currículum de las diferentes carreras, o lo que es lo mismo introducir asignaturas de estos temas en los planes de estudio. Se prepararían clases para materias específicas, por ejemplo, fuentes de información para estudiantes de la especialidad de Economía. Estas asignaturas no solo se incluyen en pregrado, sino que también se imparten en diplomados, maestrías y doctorados. Pueden tener carácter obligatorio y/u opcional. Algunos autores afirman que en principio deben ser obligatorias. Otras de las formas dentro de este primer grupo pueden ser como parte de los contenidos de enseñanza/aprendizaje de las asignaturas, en este caso son los profesores los actores fundamentales del cambio. Hay otra vía propuesta y es durante la realización de los proyectos o trabajos de curso, las tesinas etc. por la obligatoriedad de búsqueda de información que este tipo de trabajos requiere.

El segundo grupo –formación extracurricular- recae fundamentalmente en actividades diseñadas por las bibliotecas para contribuir al proceso. Aquí se incluyen actividades elementales de conocimiento sobre los servicios que brinda la biblioteca, recursos de información disponibles, todas organizadas a través de visitas guiadas. Además se diseñan cursos, por parte de los bibliotecarios, sobre el acceso y consulta de información independientemente de lugar donde ésta se encuentre; así como elaboran guías y tutoriales impresos y electrónicos.

La visión de la forma en que se debe insertar el proceso de ALFIN dentro de la literatura revisada esencialmente es la misma, la variación radica en la manera de nombrar las actividades. Hay autores que la dividen en: actividades de acogida y orientación que incluyen los contenidos de la formación extracurricular explicada anteriormente, actividades de formación que corresponden con la formación curricular, además incluyen las actividades de autoformación que dependen de los mecanismos e instrumentos elaborados por bibliotecarios y profesores, como tutoriales y guías hipertextuales, videos etc. para propiciar el autoaprendizaje en los estudiantes (BERNHARD, 2002)

Independientemente de la forma de nombrar las diferentes actividades para aplicar el proceso de ALFIN, lo importante a resaltar es el necesario equilibrio que entre todos debe existir. Un proceso de ALFIN no necesariamente debe ni tiene que recaer dentro del cotidiano trabajo del bibliotecario. El binomio bibliotecario versus docente es indispensable para lograr la eficiencia de la ALFIN. Se precisa de una solución interdisciplinaria.

Proceso Sustantivo: INVESTIGACIÓN

Esta está dirigida a ampliar los conocimientos teóricos y dar soluciones a problemas prácticos en las esferas de la producción y los servicios. La investigación se convierte en una actividad crucial para buscar nuevas opciones, pues los tiempos actuales están demostrando una rápida incorporación de conocimientos obtenidos sobre la marcha de acciones a corto plazo, para que la experiencia contribuya a la acertada toma de decisiones.

La Educación Superior, cada vez más, en tal sentido, se adapta a las exigencias del desarrollo científico-técnico para situar a sus egresados en condiciones competitivas de manera que acceda a la generación constante de nuevos conocimientos, con el fin de aplicarlos a la resolución de problemas que afecten la sociedad.

En este sentido la ALFIN consolida las potencialidades como investigador al futuro profesional, es decir, lograr convertir esas condiciones en ventajas competitivas, ya sea en el plano laboral como el personal. La discriminación y evaluación de la información relevante y precisa fungiría como elemento clave para el desempeño de las investigaciones, habilidades consolidadas a partir de un proceso de ALFIN. La astucia para encontrar temas de investigación ricos y amplios en los estudiantes, puede ser aportada con el ingenio y la aplicación de habilidades desarrolladas en el plano informacional. La calidad de los trabajos expuestos en los Forum estudiantiles⁸, como escenarios por excelencia de las investigaciones universitarias, dependerá en gran medida de la utilización conciente y efectiva de la información, momento donde se pone de manifiesto las habilidades informacionales adquiridas por los estudiantes.

Proceso Sustantivo: EXTENSIÓN

⁸ Los FORUM son encuentros científicos donde se presentan con carácter competitivo los trabajos de investigación realizados por los estudiantes.

Desde el currículo y las investigaciones queda evidenciada la viabilidad de un proceso de ALFIN. Sin embargo, es necesario considerar su relación con las opciones extracurriculares, en tal caso, como un impulso desarrollador de la preparación integral de los universitarios. Apuntar que la extensión tiene como objetivo promover la cultura en la comunidad intrauniversitaria y extrauniversitaria, para contribuir al desarrollo cultural de la población, lo cual constituye una misión social de la universidad. Se caracteriza también por ser una función integradora y dinamizadora que expresa el vínculo social más amplio de esta institución (González Morales, 2007).

El enriquecimiento cultural del estudiantado universitario se consolidará aún más en la medida que desarrollen habilidades de comunicación y pensamiento crítico ajustados y aplicados a la realidad que viven. La ALFIN contribuirá, por explicarlo a partir de un ejemplo, en el desarrollo de proyectos de extensión comunitaria que los estudiantes puedan elaborar, por la búsqueda constante de alternativas y explicaciones. Uno de los elementos que con mayor fuerza es promulgado por la ALFIN, es hacer un uso correcto ético-legal de la información, el dominio de esto en los estudiantes ayudará a una mejor proyección extensionista hacia la comunidad y dentro de la propia universidad en este fenómeno en particular, por la importancia que reviste el conocimiento de estos tópicos.

1.3 Necesidad de evaluar la ALFIN

La alfabetización informacional es una actividad que debe considerarse como un modo de actuar en la vida. Sus intenciones van más allá de una simple sesión en la biblioteca. Esta razón hace de la evaluación un proceso sumamente complejo dentro de la ALFIN. Sobre el particular (LICEA DE ARENAS, 2007) (2007, p.215) ofrece objetivos que imponen llevar a cabo dichos procesos evaluativos. La autora argumenta su necesidad cuando establece que la intención es:

1. Mejorar el programa de ALFIN
2. Utilizar la información recabada con fines administrativos en función de condiciones económicas o de personal.
3. Contribuir a tomar decisiones en relación con la comunidad en la que se realiza, por ejemplo, en actividades curriculares.

La urgencia en la realización de procesos que evalúen la actividad también se revela, sobre todo en las bibliotecas, por demostrar y lograr un reconocimiento de la

institución académica donde se encuentra ubicada, por la misión institucional a la cual puede contribuir con creces. (STEWART, LINDA, 1993) resume cuatro motivaciones básicas que justifican la ejecución de prácticas evaluativas en ALFIN:

1. La necesidad de participar activamente en el *campus* con iniciativas que promuevan la responsabilidad en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
2. La necesidad de definir y medir la competencia informacional entre los estudiantes, especialmente dentro de la comunidad de aquellos estudiantes que usan la biblioteca desde lejos.
3. La necesidad de desarrollar indicadores estratégicos del comportamiento de la biblioteca para los presupuestos del gobierno
4. La necesidad de satisfacer los requerimientos de las agencias acreditadoras

Sin embargo, independientemente de todas las características abordadas con anterioridad, el mecanismo para formar a la persona alfabetizada depende, entre otros aspectos, de los frentes investigativos pedagógicos y educativos, por ende, estudiar la evaluación de la ALFIN tiene su génesis en los contextos educativos y académicos, para poder establecer los nexos que permitan llegar a un estado de la cuestión

Como se ha demostrado a partir de la revisión bibliográfica, la función diagnóstica constituye la piedra angular para iniciar un proceso de evaluación en la ALFIN. Es necesario conocer las particularidades de la población a evaluar, sus niveles de conocimiento y sobre todo de implicación en el proceso. Pero sin dudas la función reguladora de la ALFIN es la formativa al estar dedicada al proceso en sí. Este tipo de evaluación dentro de la ALFIN enriquece la actividad, evidencia las mejoras al evaluado e incluso advierte sobre sus puntos neurálgicos o débiles. Al centrarse en el aprendizaje toma mayor partido en cada una de las sesiones de trabajo o entrenamientos. Su aplicación busca cambios de actuación en las personas, siendo este también el objetivo de la ALFIN.

En el caso de la función sumativa, a pesar de ser la más comúnmente utilizada en los contextos educativos, su nivel de aplicabilidad en la ALFIN no resulta tan provechoso

como la formativa y la diagnóstica, lo cual no determina que se realice aunque contradictoriamente comienza a tomar mayor fuerza a partir de experiencias en diferentes universidades. Sus mayores ejemplos son a partir de la asignación de créditos a los estudiantes al final del proceso o sesión de entrenamiento. Otro de los intentos de concreción ha sido la propuesta de elaboración de un certificado de alfabetizado informacional para individuos fundamentalmente en conexión con la E/ICDL⁹ (PASADAS UREÑA, 2003)

1.3.1 Panorama histórico de la evaluación en la alfabetización informacional

Los antecedentes históricos de la evaluación demuestran la presencia de las mencionadas propuestas. En el pasado solo se consideraban los resultados a partir de los análisis estadísticos, por ejemplo, cuántos estudiantes asistían a las sesiones o cuántas clases se impartían por bibliotecario, facultad o universidad. De esta forma se confirmaba la relevancia en la misión educacional que poseía la institución de información (KNIGHT, 2002). Esta idea se justifica pues predominaba, tanto en el campo de la Ciencia de la Información como en la Pedagogía del momento, los métodos positivistas aplicados a la investigación de la ciencia, cuya expresión fueron los estudios basados en cifras exactas, la estadística centrada en la expresión de datos.

En 1970, Ellen R. Paterson ya sugería que un examen a los estudiantes sobre conocimiento de la biblioteca debía ser prerrequisito para el diseño de un programa de instrucción bibliotecaria – aún se utilizaba este término-.

Sin embargo no fue hasta la década del 80 cuando realmente se tomó en consideración su propuesta. Exámenes publicados desde 1980 reflejaban un incremento en el número de instituciones que implementaron la evaluación dentro de sus programas de ALFIN. No obstante metodologías formales de evaluación, aún no estaban siendo aplicadas en ningún grado (O'CONNOR *et al.*, 2002). (WONG *et al.*, 2006) hacen referencia a los estudios de King y Ory en 1981 quienes se dedicaban a categorizar los métodos de evaluación en tres acápites: determinar el conocimiento de HI a través de exámenes, determinar opiniones a través de evaluaciones perceptuales, determinar el uso de la biblioteca. Cook en 1985 *citado en* (LAWSON, 1999) de la Universidad de Kent concibió una evaluación de las habilidades específicas de la

⁹ European/Internacional Computer Driving Licence

biblioteca a través de preguntas relativas a la autoconfianza que tenían los estudiantes en la aplicación de dichas habilidades y sobre los grados de alfabetización informacional previos. Uno de los aportes de esta pesquisa fue determinar que la frecuencia de las tareas de investigación asignadas por la biblioteca tuvo un impacto positivo en los niveles de las habilidades de los estudiantes. Joan Kaplowitz en 1986 fue otro de los autores de la época del 80. Constató a través de una comparación con la aplicación de pretest y pos test, los resultados de aprendizaje de los estudiantes en un programa de instrucción en tres clases de inglés en la Universidad de Los Angeles, California. En el año 1987, según Mensching *citado en* (O'CONNOR *et al.*, 2002) solo el 23% de las bibliotecas participantes de LOEX¹⁰ respondieron afirmativamente sobre la inclusión de evaluación en sus programas de ALFIN, incluso se atribuyó tal situación a la carencia de mecanismos adecuados de evaluación de ALFIN en los bibliotecarios.

En la década de los 90 hubo un énfasis creciente hacia los resultados de la evaluación. La necesidad de contar con datos válidos para demostrar la eficacia de los programas de instrucción, trajo consigo que la evaluación sumativa se convirtiera en un método muy popular y como una forma cuantitativa de mostrar los resultados. En esta época muchos de los estudios no incluían en los exámenes aplicados cómo medir el componente de la percepción o uso de la información. Barclay en 1993 *citado en* Wong (2006, p. 385) combinó en un examen la opinión que tenían los encuestados sobre el mismo. De manera que hizo un pequeño intento por comprobar de forma cualitativa las impresiones de sus encuestados en cuanto al uso de la información y su desempeño en la prueba aplicada.

En los finales de los 90 se produjeron varios cambios en pos de impulsar estudios de evaluación de ALFIN. Las agencias de acreditación de carreras fueron un factor determinante en el desarrollo de evaluaciones de ALFIN en este período, al incluir y comprobar actividades evaluativas de ALFIN dentro del desempeño de las mismas. Es decir, los evaluadores o acreditadores insertaban interrogantes que demostraban el accionar del bibliotecario en la formación del futuro profesional. Un ejemplo fue la *Middle States Association of Colleges and Schools* que incluyó en sus *Guías para bibliotecarios evaluadores* preguntas como: *¿participan los bibliotecarios de facultad en la revisión de las bibliografías de los estudiantes para medir la relevancia y apropiada utilización de los recursos?* (Iannuzzi, 1999, p.2). Esta forma institucionalizada obligó a varias bibliotecas de universidades a incluir o fortalecer sus

¹⁰ LOEX: Library Orientation Exchange, organización educacional sin fines de lucro y autofinanciada para la instrucción bibliotecaria y la ALFIN.

programas de ALFIN, por ende a cuestionarse su efectividad en la aplicación de estos a través de estudios valorativos.

La proliferación de evaluaciones de programas se evidenció rápidamente. En el área de la medicina dentro de las evaluaciones de ALFIN clasifica dentro las investigaciones pioneras la realizada por (FOX *et al.*, 1996). Radicaba en describir un proceso de evaluación multidimensional en estudiantes de esa especialidad con el propósito de conocer los dominios cognitivos y afectivos que poseían en la competencia informacional. (KUNKEL *et al.*, 1996) examinaron en su estudio un conjunto de variables divididas en *score* -ponderación de las habilidades informacionales de los estudiantes-, *confort* – nivel de comodidad que presentan los estudiantes con respecto a sus habilidades informacionales-, *tiempo*- expresado en las experiencias pasadas con respecto a la ALFIN-, y la *frecuencia* –periodicidad con la que los estudiantes recibían tareas que involucraban a la biblioteca-. Concluyeron que la variable frecuencia era el factor predominante en el desarrollo de habilidades informacionales. La experiencia (MOORE-JANSEN, 1997) fue semejante a la anterior, su diferencia primaria radica en la denominación de las variables. En este caso, el autor estudió la relación existente entre factores demográficos de los estudiantes - edad, nivel educacional, idioma etc.-, instrucción previa recibida y la prioridad de ellos en el uso de los recursos de la biblioteca para evaluar la efectividad de la instrucción bibliográfica. Paralelamente (MORRISON, 1997) cambia los métodos que hasta ese momento predominaban en la evaluación, al llevarla a cabo a través de grupos focales, demostrando su fiabilidad.

En este período autores como Colborn y Cordell (COLBORN y CORDELL) o (RIDDLE y HARTMAN, 2000) llamaron a un análisis más objetivo de la docencia de los bibliotecarios para desarrollar la ALFIN. En sus investigaciones se aplicaron pre y post exámenes a gran escala, que produjeron datos que mostraban la significativa diferencia entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, Lawson (1999) realizó un estudio evaluativo del programa de ALFIN con la aplicación de los exámenes antes y después para demostrar el mejoramiento de las habilidades en los estudiantes del primer año de la especialidad de Bibliotecología y Ciencias de la Información.

Por su parte (RABINE y CARDWELL, 2000) comenzaron a hablar de estrategias de evaluación para los programas y sesiones de ALFIN, mediante mini-cuestionarios que evaluaban los resultados de programas a gran escala.

Moore (2002) es otro de los ejemplos de aplicaciones de la evaluación a programas de ALFIN y su impacto en la comunidad a través del tiempo. (DUNN, 2002) perteneciente a la Universidad del Estado de California trazó un plan de evaluación en varios años. Su estudio se dividía en tres fases de desarrollo e implementación:

- Fase I: consistía en la aplicación de un cuestionario basado en un estudio cuantitativo para establecer una panorámica de la competencia informacional de los estudiantes, usando escenarios de información.
- Fase II: incluía un estudio cuantitativo multi-método para capturar qué hacen los estudiantes cuando buscan información
- Fase III: era un estudio que contenía:
 - Un estudio longitudinal a una muestra de estudiantes usando grupos controlados y modelos institucionales específicos.
 - El desarrollo y examen de preguntas para en la entrada y salida de la evaluación
 - Un sistema ampliado por facultad para examinar actitudes, expectativas, conocimientos de las habilidades informacionales de los estudiantes.

(COONEY y HIRIS, 2003) exploraron la necesidad de programas de ALFIN en las licenciaturas, específicamente en el currículum de los estudios de administración. (WEBSTER y RIELLY, 2003) centraron su estudio en la efectividad y niveles de satisfacción de estudiantes, facultades y bibliotecarios involucrados en materias específicas en la Universidad del Estado de Oregón. Con dos años de duración del proyecto, los investigadores demostraron que la realización de un taller de entrenamiento, solo constituye una parte del holismo y la continuidad de un programa de ALFIN.

Otros de los autores de este período fueron (JULIEN, 2003) quienes estudiaron los resultados de aprendizaje en las bibliotecas universitarias de Canadá, durante tres años de aplicación de un programa de ALFIN. Por otra parte las pesquisas de (PORTMANN y JILIUS ROUSH, 2004) buscaban medir la influencia de una sesión de entrenamiento durante una hora en los estudiantes, con el objetivo de comparar las habilidades adquiridas sobre el uso de la biblioteca y el uso consciente y efectivo de la información. Los análisis demostraron que realmente el estudiante mejoraba en cuanto al uso de la biblioteca para la realización de sus actividades, pero no aprehendía habilidades propias de una persona alfabetizada en información. (LARKIN y PINES,

2005) midieron los resultados de aprendizaje desde los cursos introductorios de Psicología en el Colegio Canisius. Para ello se centraron básicamente en las búsquedas de información en bases de datos.

La relación de estudios en esta época pudiera ser aún más amplia (FIEGEN *et al.*, 2002), (STEWART, SHARON LEE 1999);(FLASHPOHLER, 2003) sin embargo, resulta suficiente los expuestos hasta aquí para describir el escenario de la evaluación en ALFIN. Resumiendo, la evaluación hasta esta época se ha caracterizado por aplicar métodos antes y después de las sesiones y hacer estudios comparativos de progreso, aunque estadísticamente no se hayan reportado avances significativos. Y por otra parte, se asocian a aplicaciones concretas en disciplinas y programas de habilidades de información, siendo los mayores objetos de evaluación. Sin embargo, algo resulta significativo, y es la proliferación de estudios concretos de evaluación en una comunidad universitaria específica, en este sentido (BURKHARDT, 2007) alega que este tipo de estudios puede servir para capturar tendencias locales, ideas innovadoras, áreas de especial interés y resultados específicos de aprendizaje dentro de un programa en una universidad o localidad. Por tanto, a juicio de la autora, se impone entonces extender y compartir dichas experiencias en pos de desarrollar referentes teóricos de fundamenten el avance de esta actividad.

1.3.2 Modelos de evaluación de ALFIN

La identificación de modelos dentro de la esfera de la alfabetización fue ampliamente analizada en el capítulo anterior. De una manera explícita varios hacen alusión a la evaluación como otra de las etapas del propio proceso, sin embargo en la literatura revisada aparecen modelos, que si bien no son solamente para la evaluación de ALFIN, pueden ser utilizados con tal propósito. Usualmente son catalogados como modelos por su amplia aplicación y son nombrados de acuerdo a sus creadores o por la técnica utilizada para la evaluación.

Modelo de Kirkpatrick (1998). Fue desarrollado por Donald Kirkpatrick. Tuvo una primera versión en 1959. Su objetivo es la evaluación de la eficacia de sesiones de entrenamiento, de allí que sea ampliamente usada en la evaluación de ALFIN. En 1998 se produce un perfeccionamiento del modelo por varios autores, sin embargo la esencia se mantiene hasta el presente. El autor definió varios niveles (SALISBURY y ELLIS, 2003):

- Nivel I: Reacción. Se conocerán los sentimientos y opiniones de los participantes, con el objetivo de saber la respuesta inmediata sobre el curso, entrenamiento o taller.
- Nivel II: Aprendizaje. Es el momento donde los estudiantes cambian sus actitudes, mejorando su conocimiento e incrementando sus habilidades como resultado de la asistencia a los programas.
- Nivel III: Comportamiento. Se relaciona con la medición de los cambios de comportamiento a largo plazo en los individuos.
- Nivel IV: Resultados. Se relaciona con el impacto o beneficio del entrenamiento a niveles organizacionales.

Modelo de Cross & Angelo (1999). Sus autores fueron Patricia Cross y Thomas Angelo. Tiene su máxima realización en el método de *valoración en el aula* o también conocido por *classroom assessment*, por su significado en inglés. Consta de siete características: *aprendizaje centrado* en el estudiante, con la *dirección del maestro* en el proceso; donde exista un *beneficio mutuo* entre facultad/estudiante; que la tendencia sea tributar hacia lo *formativo*; se produzca en un *contexto específico*; garantizando la *continuidad*; caracterizado por el *arraigamiento de una buena práctica de la docencia*.

Se basa en varias asunciones, algunas se relacionan a continuación (STEWART, SHARON LEE 1999), p.167):

- La calidad del aprendizaje del estudiante está directamente relacionada con la calidad de la docencia. Por lo tanto, una de las formas efectivas de mejorar el aprendizaje, es mejorando la docencia.
- Para mejorar su eficacia, los docentes necesitan tener claros sus metas y objetivos.
- Para mejorar el aprendizaje de los estudiantes necesitan apropiarse y focalizar tempranamente su retroalimentación, en algunos casos necesita aprender como evaluar su propio aprendizaje.
- Preguntas sistemáticas y retos intelectuales son una fuente poderosa de motivación, crecimiento y renovación para los docentes.

Modelo de Universidad Alfabetizada en Información (WEBBER y JOHNSTON, 2006) Los autores Sheila Webber y Bill Johnston publicaron un estudio, que si bien es considerado por los autores un cuadro guía para comprender el proceso de la ALFIN en una universidad, es además una representación de dicho proceso para medir su

estadio – *embrionario, intermedio y en buen camino hacia una UAI* - en la universidad. Incluye los siguientes elementos interrelacionados:

- Gestión de la ALFIN: estrategia, recursos, política e infraestructura
- Investigación alfabetizada en información
- Estudiantes y graduados alfabetizados en información
- Plan de estudios alfabetizado en información: reconocimiento de la ALFIN como tema de estudio y como algo que atañe a la docencia, al aprendizaje y a la evaluación y calificación
- Desarrollo del personal en ALFIN
- Bibliotecarios alfabetizados en información

Las diversas posturas que existen sobre cómo evaluar la ALFIN o cuáles serían los objetos de evaluación de la ALFIN constituyen marcos de referencia para modelar tal proceso. Aquí se destacan las propuestas de **Colborn** y **Cordell** (COLBORN y CORDELL) la evaluación puede tomar diversos significados:

1. La evaluación de sesiones de trabajo
2. La evaluación de los bibliotecarios dentro del proceso
3. La evaluación de programas de ALFIN
4. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes

(IANNUZZI, 1999) establece cuatro niveles dentro de la ALFIN, en los cuales pueden existir resultados de la evaluación: en la biblioteca, en la clase, en el campus universitario y más allá de este. Sin embargo apunta que la medición de los aprendizajes del estudiante se convierte en el más significativo en cada uno de los niveles propuestos.

Por otra parte, autores como (PORTMANN y JILIUS ROUSH, 2004) estudian y evalúan la ALFIN a partir de tres escenarios diferentes. Ellos refieren que empíricamente en la literatura estos espacios han sido: la satisfacción del estudiante, el impacto de la instrucción bibliográfica en variables como habilidades y uso y el efecto de varias estrategias pedagógicas dentro de la instrucción, también en variables como habilidades y uso.

La propuesta de (BULAONG *et al.*, 2003) solo se concentró en la evaluación de los aprendizajes. Definieron como criterios de evaluación para la ALFIN los siguientes estadios en los estudiantes:

1. Novato
2. En desarrollo incipiente
3. En desarrollo Avanzado
4. Experto

Para cada criterio valorativo, resumieron las acciones que los identificarían en cada habilidad de información.

(GRATCH LINDAUER, 2004) considera que la evaluación puede verse en tres arenas: los entornos de aprendizaje que propician la aplicación de un proceso de ALFIN a diversas escalas; los componentes de un programa, sus objetivos, alcance, misión, recursos; y los resultados de aprendizaje, en definitiva el desarrollo de habilidades de información y su impacto en los estudiantes.

La **IFLA**¹¹ (IFLA, 2004) por su parte, establece directrices para la evaluación en la alfabetización informativa, donde se centra exclusivamente en los aprendizajes del estudiante. Para ello, se pronuncia hacia la interrogante *¿qué han aprendido los estudiantes?*. Propone entonces tres tipos de evaluación con propósitos diferentes: prescriptiva o diagnóstica, formativa y sumativa.

La (ACRL, 2005) en su agenda para la investigación dedica un acápite a la evaluación de la instrucción bibliográfica y la ALFIN. Según el organismo internacional, se deben analizar tres aspectos fundamentales dentro de un proceso evaluativo, estos son:

1. La evaluación de programas y del profesorado
2. La calificación de los resultados de aprendizaje
3. Transferibilidad: entendida como los modelos que han tenido éxito en programas de ALFIN, ya sea en diferentes asignaturas de una misma universidad o en universidades diferentes, así como la aprehensión, aplicación y adaptabilidad de habilidades informativas adquiridas en niveles de enseñanza precedentes a otros superiores.

¹¹ Federación Internacional de Asociaciones Bibliotecarias

Sin embargo, el **Information Literacy Institute** (LICEA DE ARENAS, 2007) propone tres grupos dentro de las características de sus mejores prácticas relacionadas con la evaluación: programas, logros y programas-logros. En este sentido se establecen criterios de medidas para cada uno de ellos.

Todas las posturas de manera similar tocan aspectos medulares de la ALFIN. Se analiza explícitamente la participación de los bibliotecarios en el proceso, no solo por las actividades y sesiones impartidas, sino por las habilidades que posean en cuanto al uso de estrategias pedagógicas, es decir, su rol docente. Sobrada justificación cuando se cuestiona y analiza en la comunidad científica internacional – ejemplos: (SOWELL, 2003); (DONNELLY, 2003)- el papel que debe jugar el bibliotecario como docente y facilitador de la actividad. Al respecto *Portmann & Julius* advierten que lo significativo sería definir – por parte del bibliotecario- qué estrategia pedagógica es más efectiva para aplicar en el proceso de ALFIN, citan estudios como los de *Khol & Wilson* y *Marcus & Beck* para aseverar dicha importancia. Por otra parte la discusión existente sobre la formación de competencias en los especialistas en información hace de este tópico en particular un punto de reflexión permanente desde la evaluación. La eficiencia de las sesiones impartidas radica efectivamente no solo en sus dotes como pedagogos, sino en la capacidad de los profesionales de la información de mostrar conocimientos y dominio del tema a tratar.

Un aspecto valorado con fuerte énfasis en los autores estudiados fue la medición de los aprendizajes del estudiante. Aquí hay varios aspectos susceptibles a analizar. En primera instancia, se reiteran las disquisiciones existentes entre las funciones diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación conceptualizadas anteriormente.

Además, existe una clara diferencia entre lo que es evaluación de un programa, sesión de clase, un tutorial y su efectividad y la evaluación del desempeño del estudiante, es decir, su nivel de alfabetización informacional, la comprobación del dominio de sus habilidades informacionales. En la literatura anglosajona aparecen dos términos que diferencian al concepto de evaluación en estas dos aristas: *evaluation* y *assessment*. Varios autores al referirse a dicha diferenciación afirman que *mientras la evaluación implica la posición del funcionamiento de los servicios, programas o instructores individuales, los resultados de la valoración¹² se concentran sobre qué está aprendiendo el estudiante con el programa (...) consiste en afirmar el conocimiento y/o*

¹² Traducción al español de *assessment*

las habilidades que el programa tiene la intención de enseñar (RABINE y CARDWELL, 2000), p.320). Sobre el particular (DUGAN y HERNON, 2002), p. 378) plantean que el proceso de evaluación es mejor aplicarlo hacia las entradas y salidas –preguntarse- están las salidas como objetivos haciendo para lo que fueron planeados o adquiridas las entradas recursos- disponibles? (...) y la valoración mide cambios en los usuarios de la biblioteca como un resultado de sus contactos con los programas académicos, recursos y servicios, tales como, el contenido conocido por el estudiante, las habilidades desarrolladas y los valores y actitudes adquiridas.

Por tanto se demuestra, a partir de sus disímiles escenarios, que la evaluación es un proceso complejo. En primer lugar por el grado de subjetividad que pudiera arrojar, al depender de las satisfacciones de estudiantes, docentes o bibliotecarios. En segundo lugar que no es un proceso que pueda llevarse solamente por el bibliotecario, “*la metodología de la evaluación se mueve más allá del control de la biblioteca hacia los esfuerzos colaborativos con la docencia de la facultad*” (Iannuzzi, 1999, p.305).

Otro aspecto medular es la propuesta de la ACRL al mencionar la transferibilidad. La intención es garantizar el necesario ciclo de desarrollo en el proceso de ALFIN. Resulta un indicador del aprendizaje continuo que promulga esta actividad. Supone entender que la enseñanza superior funcione como un sistema en la medida en que lo adquirido en el pregrado sea capaz de aplicarse en la vida postgraduada, aunque la intención no es solo verla en el contexto de la Educación Superior –objeto de la presente investigación- sino también verla en los niveles primarios y secundarios.

1.3.3 Proyectos de Evaluación de ALFIN

Hasta el momento se reconocen proyectos encaminados a desarrollar la evaluación de la ALFIN. Su propósito es estandarizar las formas de medir las habilidades informacionales en estudiantes y comunidad en general.

Uno de los instrumentos de mayor aplicación en campo es el proyecto **SAILS**¹³ Desarrollado originalmente por un grupo de la Universidad del estado de Kent y continuado por la ACRL, se encuentra desarrollando pruebas de respuestas múltiples vía web.

¹³ Standardized Assessment of Information Literacy Skill

El proyecto está basado en dos documentos relevantes del área de la ALFIN: *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: estándares, indicadores de rendimiento y resultados; Objetivos para la instrucción de la ALFIN: modelo oficial para bibliotecas universitarias*. Al respecto **O'Connor** (O'CONNOR *et al.*) plantea que ha revelado muchas cosas sobre la evaluación, resaltando el trabajo de sus creadores al reconocer la necesidad de incluir expertos en evaluación y de la esfera bibliotecológica, como factor crucial en el éxito del proyecto.

Dentro de los beneficios que manifiesta el mencionado proyecto se encuentran(SAILS, 2008):

1. Está diseñado para dar a bibliotecarios, profesores, y administradores la información exacta sobre las habilidades de alfabetización de información de sus estudiantes.
2. Los test identifican las áreas dónde los estudiantes tienen mayor fortaleza en las habilidades de la alfabetización de información y cuáles necesitan ser fortalecidos
3. Ofrece la oportunidad a los bibliotecarios de abordar en conversaciones con otros colegas (profesores y autoridades) del campus universitario la necesidad e importancia de desarrollar habilidades de información fuertes en los estudiantes universitarios.

Otro de los ejemplos es el **ISKILLS** creado por ETS-ICT¹⁴ una compañía privada productora de varios instrumentos normalizados como el TOEFL. Consiste en un examen online basado también en las *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior*. Se han creado dos versiones del instrumento, una dedicada a estudiantes del primer año de la universidad y la otra mas avanzada dirigida a estudiantes del tercer año en lo adelante. La institución encargada del diseño publicó los primeros resultados en el 2008 en conjunto con *National Literacy Policy Council*. El proyecto cubre las siguientes dimensiones de la ALFIN (SONNTAG, 2008):

¹⁴ Educational Testing Service and Information and Communications Technology

1. Definición: entiende y articula el alcance de los problemas de información para facilitar la búsqueda.
2. Acceso: colecciona y recupera información de páginas webs, bases de datos, grupos de discusión etc.
3. Evaluación: juzga si la información resuelve el problema mediante la determinación de la autoridad, sesgos, obsolescencia y relevancia de la información encontrada.
4. Gestión: organiza la información para su ayuda o para que otros la encuentren luego.
5. Integración: interpreta y representa información, resume, compara y contrasta desde diversas fuentes
6. Creación: Adapta, aplica, diseña y construye información en ambiente electrónico.
7. Comunicación: disemina información elaborada para una audiencia en particular en un efectivo formato digital.

Un proyecto que tiene muy poca divulgación en la literatura (BURKHARDT, 2007) es **Bay Area Community Collage Information Competente Assessment**. Es una nueva experiencia que se basa en 2 partes, donde se enlazan contenidos y se ofrecen respuestas cortas a interrogantes.

En Australia se inició otro proyecto de evaluación de ALFIN, el **Information Skills Survey (ISS)** diseñado por el *Council of Australian University Librarians*. Es un inventario de reportes personales, que pregunta a cada encuestado que describa qué hacen con la información. Está basado en las normas Australianas y de Nueva Zelanda, particularmente en los estándares del segundo al sexto.(CATTTS y LAU, 2008)

Una propuesta diferente de evaluación de ALFIN fue elaborada por los autores Ralf Catts y Jesús Lau (2008). Ellos propusieron medir la ALFIN a través del **diseño de indicadores de rendimiento**. Revisaron tres opciones:

1. *Creación de Indicadores Indirectos*: abarcarían los productos de ALFIN, por ejemplo, número de libros publicados, patentes registradas, volúmenes del uso de internet. Sin embargo, manifestaron que estos indicadores dependían en gran medida de las condiciones económicas, además respondían mejor a resultados de las prácticas de ALFIN que a indicadores propios para su medición.
2. *Creación de un nuevo instrumento internacional para evaluar las habilidades de información* pero implicaba considerables costos para su desarrollo e implementación
3. *Desarrollo de un conjunto de indicadores dentro de instrumentos internacionales ya existentes*: consistían en incorporar indicadores referidos a la ALFIN dentro de ítems ya prefijados para la evaluación. Esta opción fue la más desarrollada y validada por los autores en varios instrumentos, precisamente en el *Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)* de la UNESCO y su Instituto de Estadística - UIS, por sus siglas en inglés-, en el *Programme for International Student Assessment (PISA)* y en *The Demographic and Health Surveys (DHS)*. En todos demostraron cómo era posible identificar en los parámetros de evaluación predeterminados, la inserción de ítems para comprobar la ALFIN.

1.3.4 Métodos y técnicas de evaluación en la alfabetización informacional

Como reflejo de las tendencias actuales en la metodología de la investigación, los métodos y técnicas utilizadas dentro de la evaluación de la ALFIN han sido el resultado de estudios cuantitativos y cualitativos. Esta división la afirma (NUTEFALL, 2005) al citar a Schwandt 1997 quien asevera que el *uso más claro del adjetivo está en distinguir entre los datos cualitativos – datos no numéricos en forma de palabras- y los cuantitativos –datos numéricos-*. Aunque aún se mantiene el dominio de lo cuantitativo, donde la generalidad de los autores -Dunn, 2002; Wong & et. al, 2006; Buckhart, 2007 etc.- analizan los datos a partir de la aplicación de técnicas estadísticas con la utilización de paquetes como el SPSS, no se descartan investigaciones como las de (MORRISON, 1997) y (CARTER, 2002) que emplean los denominados *focus groups* como variantes cualitativas.

Los autores Dugan & Hernon (2002) proponen otra clasificación de los métodos de evaluación de los aprendizajes. Según su supuesto, los métodos pueden ser:

- Directos:
 - *Cuantitativos*: aquí se incluyen los análisis de contenidos, las evaluaciones de tesis y disertaciones, los test antes-después.
 - *Cualitativos*: aquí se incluyen los portafolios desarrolladores, las conversaciones dirigidas, etc.
- Indirectos:
 - Cuantitativos: los exámenes generales
 - Cualitativos: aquí se incluyen entrevistas grupales, evaluadores externos, la autoevaluación, la observación, etc

Nutefall advierte dentro de los cuantitativos las técnicas como los cuestionarios y los test, mientras, coloca las entrevistas en profundidad, y la observación participante dentro de los estudios cualitativos. (NUTEFALL, 2005)

Independientemente de las disímiles clasificaciones de los métodos, existe un consenso en determinar que la combinación de ellos resultaría la fórmula idónea para llevar a cabo procesos de evaluación. Al respecto (WILLIANS, 2000), establece que *no solo una forma de evaluación es correcta para todas las situaciones y muchas formas funcionarán en situaciones similares.*

Después de una revisión de la literatura científica varios estudiosos han dividido las técnicas de acuerdo a los métodos mencionados con anterioridad. Entre las más utilizadas se encuentran:

El portafolio

- León & et al (1991) *citado en* (SNAVELY, LOANNE L. y WRIGHT, 2003) aseveran que es una poderosa colección de trabajos del estudiante que exhibe sus esfuerzos, progresos y logros. La colección debe incluir la participación del estudiante en la selección de los contenidos, los criterios para esa selección, para juzgar los méritos, y para la evidencia de autorreflexión del estudiante.
- Farr & Tone (1994) consideran que el portafolio contiene un conjunto de pensamientos, ideas y relaciones que permiten dirigir el desarrollo del aprendizaje del alumnado.
- Fischer & King (1995) es una tarea multifacética que supone diversos tipos de actividades y cuya realización se efectúa en un período de tiempo.

- Villarini (1996) es una colección selectiva, deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un período de tiempo y en algún área específica.
- Beckley (1997) añade que tiene un carácter cooperativo ya que implica a discentes y docentes en la organización y desarrollo de su propia evaluación.

En la literatura se han encontrado disímiles definiciones de portafolio. Un análisis de las registradas acá muestra la semejanza -y en algunos casos la reiteración- de criterios alrededor de esta herramienta de evaluación. En estos conceptos se reconoce el papel activo del estudiante, con la presencia del profesor como facilitador. Se asocian a temáticas específicas que el estudiante tenga la libertad de escoger, donde se identifican los progresos a partir de la profundidad de la propia descripción del estudiante. Se favorecen valores como la cooperación, autoreflexión y crítica, relevantes en la persona alfabetizada en información.

Tipos

La proliferación en la creación de los portafolios ha traído consigo la diferenciación entre ellos. Varios estudiosos han propuesto diversas tipologías de portafolio. Entre ellos Montgomery (2001) citado en (FERNÁNDEZ, 2005), plantea criterios para iniciar una clasificación de los portafolios. Según su propuesta, se pueden dividir de acuerdo al:

- Producto del aprendizaje: ejemplos de mejores trabajos.
- Proceso del aprendizaje: información sobre cómo se desarrollan distintos trabajos.
- Progreso: compara trabajos para analizar y mostrar el progreso en un período de tiempo determinado.
- Producto: impreso, electrónico o combinación.
- Estructura: libre, semi-estructurado o estructurado.
- Diseño: individual, colectivo o combinación.
- Audiencia: profesor, estudiante, padres, colegas, empresarios, profesionales.
- Período de creación: curso académico, carrera universitaria.

Mientras, Bordas & Cabrera (2001) los dividieron en:

- Portafolios de trabajo: en el cual el alumno y el profesor evalúan y comprueban el progreso de aprendizaje -revisión diaria-. En este portafolio,

el profesorado puede añadir muestras, registros, anotaciones... Los tutores, los padres, los supervisores... pueden adjuntar comentarios.

- Portafolio de presentación: responde a la selección de los mejores trabajos por parte del estudiante.
- Portafolio de recuerdo: está formado por todos aquellos materiales no incluidos en el portafolio de presentación y a través de los cuales se han realizado aprendizajes de base o esenciales.

Ventajas

La popularidad de esta técnica valida las innumerables ventajas que se le asocian. Snavey & Wrigth (2003), Davies & Montgomery (2003), Poyatos Matas & Allan (2004), (SHARMA, 2007), han registrado algunas:

- Admite el uso de la evaluación continua para el proceso de aprendizaje.
- Tiene un carácter cooperativo, implica al profesor y estudiante en la organización y desarrollo de la tarea.
- El alumno al desarrollar esta estrategia proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado.
- Se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas.
- Se pueden compartir los resultados con otros compañeros y con otros profesores.
- Promociona la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo que por una parte asegura el aprendizaje mínimo y por otra aquél que cada uno desea adquirir y profundizar.
- Promueven evaluación formativa, proporcionando buenos hábitos cognitivos y sociales al alumno.
- Tiene un gran componente motivador y de estímulo para los estudiantes al tratarse de un trabajo continuado donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados conseguidos, aumentando su motivación para aprender.
- Permite al estudiante demostrar la profundidad de su aprendizaje.
- Proporciona oportunidades para que reflexionen sobre su aprendizaje.
- Cuenta desde el principio con los criterios con los que serán evaluados los estudiantes.
- El portafolio es un producto personalizado, por lo que no hay dos iguales.
- Aprenden a aprender.
- Proporciona una oportunidad para evaluar la enseñanza.

Desventajas

Como toda técnica de evaluación, los portafolios no están exentos de inconvenientes.

Autores se han encargado de registrarlos:

- El tiempo que puede llevar el proceso de evaluación
- Si no se le facilitan unas directrices muy claras el estudiante puede sentirse perdido
- El número de alumnos de una clase
- Familiarizar al estudiante con este método activo de evaluación

El mapa conceptual

Tiene su antecedente en el aprendizaje significativo que señaló Ausbel en la década del 60. Los mapas conceptuales se iniciaron en Departamento de Educación de la Universidad de Cornell, en Estados Unidos. Dentro de los conceptos de esta herramienta están:

- Novack & Gowin (1988) una técnica que representa, simultáneamente, una estrategia de aprendizaje, un método para captar lo más significativo de un tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales, incluidos en una estructura de proposiciones
- Ontoria (1992) Es una técnica que se utiliza tanto en la enseñanza como en la evaluación y favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos clave de una materia o disciplina.
- Bordas & Cabrera (2001) son diagramas que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos

Tipos

En el caso de los mapas conceptuales, no existe una gran diferenciación en cuanto a las clasificaciones existentes. La discrepancia entre autores no va más allá de las clásicas denominaciones, porque la esencia del concepto sigue siendo la misma. No obstante resulta válido mencionar una de las posturas que resume la tipificación de los mapas. Acorde con Pérez (1997) *citado en* GARCÍA & FELIPE (2007) existen siguientes mapas principales:

- Mapas conceptuales en forma de araña: El mapa es estructurado de manera que el término que representa al tema principal es ubicado en el centro del gráfico y el resto de los conceptos llegan mediante la correspondiente flecha.
- Mapas conceptuales jerárquicos: la información se representa en orden descendente de importancia. El concepto más importante es situado en la parte superior del mapa.
- Mapa conceptual secuencial: en este tipo de mapa los conceptos son colocados uno detrás del otro en forma lineal.
- Mapa conceptual en sistema: en este tipo de mapa la información se organiza también de forma secuencial pero se le adicionan entradas y salidas que alimentan los diferentes conceptos incluidos en el mapa.
- Mapas conceptuales hipermediales: es aquel que en cada nodo de la hipermedia contiene una colección de no más de siete conceptos relacionados entre sí por palabras-enlaces

Los mapas, como recurso de evaluación, permiten analizar las representaciones que el estudiante va elaborando de los conceptos de una asignatura y valorar su habilidad de integrarlos en un esquema mental comprensivo. Esta herramienta ayuda al aprendiz, a partir de tormentas de ideas, a entender la relación entre varios aspectos del tópico.

Ventajas

- Seleccionar y extraer los elementos más significativos para ubicarlos dentro del mapa.
- Interpretar, comprender e inferir de la lectura realizada.
- Integrar la información en un todo, estableciendo relaciones de subordinación e interrelación.
- Intercambiar puntos de vista sobre una proposición particular, permitiendo ver si es buena, válida, si hacen falta enlaces, y así reconocer la necesidad de un nuevo aprendizaje.
- Organizar el pensamiento y los materiales de estudio.
- Desarrollar ideas y conceptos.
- Expresar el propio conocimiento actual acerca de un tópico.
- Insertar nuevos conceptos en la propia estructura de conocimiento.

Desventajas

- Si el mapa no tiene significado para los alumnos, ellos pueden intentarlo como algo más que memorizar.
- Pueden ser muy complejos confusos y dificultar el aprendizaje y retención.
- La habilidad de los alumnos para construir sus propios mapas puede quedar influida por el mapa que propone el profesor.
- Requieren de un conocimiento y habilidad del manejo de las implicaciones, relaciones y subordinaciones para una adecuada planificación;
- Al propiciar un análisis esquematizado de los conceptos limita el conocimiento más profundo y crítico.

Con el propósito de establecer un vínculo entre los mapas conceptuales y la ALFIN, se pudieran señalar varios elementos significativos. Tributan directamente al desarrollo de habilidades de información, especialmente la organización y evaluación; en tanto favorecen la organización de ideas, la jerarquización de acuerdo a criterios de relevancia. Permiten identificar lagunas de conocimientos en las materias seleccionadas del mapa que favorecerán la clarificación de necesidades de información hasta el momento no identificadas. Constituyen una expresión de creatividad y dominio del contenido.

Los Pre y Post tests

Las definiciones alrededor de los exámenes -test- son tan múltiples como los propios autores que los utilizan. La generalidad de los estudios coincide en afirmar que constituyen un conjunto de interrogantes que el estudiante debe responder sobre el fenómeno a evaluar. En este caso las preguntas pueden ser estrictas o cerradas – como también se les conoce- donde solo tienen la posibilidad de responder negativa o positivamente. Además están los tipos de preguntas de múltiples respuestas – *multiple choices*, por su traducción del inglés, los verdaderos o falsos- , aunque también recoge preguntas abiertas, donde el estudiante puede emitir juicios valorativos sobre lo consultado.

Ahora bien, los prefijos pre y post solo indican el momento en que el examen es aplicado. Así y enmarcándolo en la ALFIN, los pre y post test son realizados antes y después de las sesiones de instrucción o la implementación de un programa. Se consideran de las herramientas más populares dentro de los estudios de evaluación de ALFIN, previsible cuando los métodos de carácter cuantitativo son los

predominantes en este tipo de investigación, *parecen ser la medida más acertada para saber que han aprendido realmente los estudiantes* (WONG *et al.*, 2006).

- **Pre-test:** proveen una variedad de información útil (KNIGHT, 2002)
- **Post-test:** son la oportunidad para medir el progreso de los estudiantes durante el curso o semestre (KNIGHT, 2002)

Ventajas

Resumiendo la literatura, se reiteran las siguientes ventajas (COLBORN y CORDELL, 1998; KNIGHT, 2002; SALISBURY y ELLIS, 2003)

- Cualquier diferencia medida en conocimiento o habilidades puede ser atribuida a la intervención de los pre/post test.
- Fácil de reproducir y transferir a diversas áreas del conocimiento
- Indicados para presupuestos limitados
- Rápidos de administrar en un marco de tiempo limitado de clases
- Permite retroalimentación del proceso, en tanto se puede conocer si
 - la instrucción no estuvo bien diseñada
 - los estudiantes no tienen el interés de aprender
 - el examen no fue bien diseñado
 - no se miden los verdaderos conceptos

Desventajas

Este tipo de técnica tiene varios detractores, sobre todo a partir del hecho de que se aplique exclusivamente en algún estudio. Entre otros inconvenientes porque:

- no dan la posibilidad al estudiante de demostrar suficientemente sus habilidades en tareas de resolución de problemas
- no son adecuados para medir habilidades de pensamiento de alto nivel.
- No pueden medir cambios a largo plazo en los comportamientos, no puede asegurarse que el aprendizaje será transferido y aplicado en tareas de investigación con posterioridad
- Permiten que la evaluación muy al final de la sesión puede no convenirle a todos los estudiantes, después que algunos, probablemente, mejorarán su actuación con la práctica y la reflexión.

Se puede afirmar que los pre-post test constituyen una herramienta útil, pero para ser conjugada con otras técnicas de evaluación. Pueden fungir como complemento para el

estudio, y susceptibles de implementarse en fases iniciales y diagnósticas, al brindar un *background* preliminar de la situación analizada. Quizás sin pretenderlo, la aplicación de estos exámenes puede, lejos de contribuir al pensamiento crítico, creativo e innovador que se busca en la persona alfabetizada, favorecer el pensamiento mecanicista y memorístico. De allí que, en este instrumento, juegue un plan primordial el investigador, en la medida que se combinen preguntas que estimulen el intelecto del estudiante por sobre interrogantes cerradas. La validación por expertos de los exámenes a emplear, resulta una vía beneficiosa de contrarrestar los sesgos cometidos por el investigador.

El diario reflexivo

También es conocido como diario de investigación (Prush y Jonhson, 1994; (*An assessment plan for information literacy*, 1996). Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje con las representaciones que hace el alumno de su aprendizaje. El diario prevé la oportunidad de involucrar al estudiante en una experiencia de autoanálisis con tres preguntas básicas: ¿qué has aprendido de nuevo con esta tarea o después de esta sesión de clase? ¿cómo lo has aprendido? Y ¿qué sentimientos me ha despertado el proceso de aprendizaje? (Bordas y Cabrera, 2001). Es un diario que describe el proceso de investigación. En ellos se discute, para cada recurso, cómo lo buscaron, qué palabras clave encontraron y si se produjo algún cambio en el tema investigado (*An assessment plan for information literacy*, 1996). De forma sucinta se define como un modo de resumir lo que vas aprendiendo a lo largo del curso.

Grupos focales

Es una herramienta de la investigación cualitativa usualmente utilizada en las ciencias sociales. Son definidos como:

- Discusiones estructuradas en las cuales un pequeño grupo de personas 5-12 dirigidos por un facilitador, discuten sus percepciones, actitudes, opiniones y experiencias¹⁵

¹⁵ Tomado de:

<http://www.dhs.ca.gov/pcfh/WIC/resources/go4gold/outreach/advantagesDisadvantagesOfFocusGroups.pdf>

- Discusiones en grupos pequeños dirigidos a un tópico específico, en el cual usualmente intervienen (6-12) participantes (Fern, 1982; Morgan & Spanish, 1984)¹⁶

Ventajas

- Relativamente económicos
- Los participantes son más proclives a dar respuestas abiertas y pueden construir ideas y comentarios a partir de otras.
- Dan la posibilidad de explorar nuevas y únicas perspectivas.
- Válidos para identificar necesidades en los participantes.
- Pueden descubrir y explicar aspectos y reacciones que pudieran no ser esperadas, anticipadas o incluso salir a la superficie durante pruebas cuantitativas, cuestionarios etc.

Desventajas

- Requieren de un facilitador, preferentemente conocedor de la materia.
- Generan gran cantidad de datos cualitativos que pueden ser difíciles de analizar
- Individuos que acostumbran a hablar alto pueden dominar la discusión.
- La calidad de la discusión depende de las habilidades del facilitador.
- Los resultados de las sesiones no se pueden generalizar a una población muy amplia a menos que el grupo sea una muestra aleatoria

Otras técnicas de evaluación

En la literatura revisada aparecen registradas innumerables técnicas para evaluar las habilidades de información en los estudiantes. Así como de prolíferas son las evaluaciones de programas, son también los instrumentos evaluativos empleados. Un estudio más reciente establece que dentro los métodos y técnicas utilizadas con mayor frecuencia para evaluar la ALFIN se encuentran: *análisis de bibliografías, los ensayos, las actividades de múltiples opciones, los cuestionarios, la observación, el portafolio, la autoevaluación y la simulación* (WALSH, 2009). Sin embargo, resulta meritorio mencionar algunas tales como, las *prácticas en la biblioteca, las presentaciones orales*

¹⁶ Tomado de: http://www.ahs.uwaterloo.ca/hsg/documents/QUICK_GUIDE_-_focusgroupsDS.pdf

para constatar los avances en cuanto al desarrollo alcanzado por el estudiante, los *casos de estudio* y los *escenarios de información* que consisten en la representación de aspectos o problemas de la vida real (DUNN, 2002), se construyen con la intención de corroborar el conocimiento teórico de los estudiantes y el grado de aplicación de este en la práctica cotidiana. Otra de las técnicas empleadas es la *Know-Wonder-Learn-Wonder* (KWLW), desarrollada en 1986 por Donna Ogle (WILLIAMS, 2000). Consiste en que el estudiante divida en cuatro columnas una cuartilla, antes de comenzar a trabajar un nuevo tema de investigación. La intención es que en las primeras lecturas de familiarización el estudiante pueda responder las 2 primeras columnas, es decir el Know (conocer) y el wonder (preguntarse) y luego de las sesiones de instrucción el estudiante se encuentra en condiciones de responder las restantes columnas – Learn (aprender) y wonder (preguntarse). En las columnas se relacionan cualquier conocimiento sobre el tópico, preguntas y curiosidades que el estudiante quiera conocer sobre la materia, una lista de aspectos aprendidos después de la sesión, e interrogantes adicionales que deseen conocer después del evento de aprendizaje. El plan la evaluación de la ALFIN, publicado en el año 1995 por el *Assessment Planning Comitee* recoge y define varias técnicas para evaluar la ALFIN, entre ellas estas las *críticas a bibliografías o búsquedas de información* que realicen los estudiantes al trabajo de sus compañeros, la *confección de bibliografías con las estrategias de búsquedas empleadas*, las *revistas de investigación*, etc.

1.4 Referencias Bibliográficas

1. *An assessment plan for information literacy*. [Consultado el: 3 marzo de 2008]. Disponible en: http://www.indiana.edu/%7Elibinstr/Information_Literacy/assessment.html
2. *Bibliotecas por el aprendizaje permanente”: Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin)*. Toledo [Consultado el: 10 mayo de 2008]. Disponible en: http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/ficheros/Declaracion_Toledo.pdf.
3. *Enciclopedia General de Educación*. Barcelona: Océano, 2000. vol. Tomo II,
4. *Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida* [Consultado el: 20 marzo de 2006]. Disponible en: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>.
5. *Hacia una sociedad alfabetizada en información. Declaración de Praga*. [Consultado el: 3 marzo de 2007]. Disponible en: http://www.melangeinfo.com/Doc/Declaraci_Praga_castellano.pdf
6. ACRL. Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional (alfin). *Anales de la Documentación*, 2005, vol. 8, nº p. 275-283
7. ALA. *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior* [Consultado el: 10 febrero de 2004]. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetencystandards.htm>.
8. ---. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* [Consultado el: 10 febrero de 2004]. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>
9. ALVAREZ, B.; GONZALEZ, C., *et al.* La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria* [en línea], 3 octubre 2008 2007, vol. nº 2, Disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/2

10. ANDRETTA, S. *Information literacy: a practitioner's guide*. Oxford: Chandos Publishing, 2007.
11. ANECA. *Programa de Evaluación Institucional. Informe de Autoevaluación*. Universidad Carlos III de Madrid. 2006
12. ARBESÚ GARCÍA, M. I. Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2004, vol. 9, nº 23, p. 863-890
13. ARELLANO YANGUAS, V. Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía. ALFIN, un nuevo concepto para un cambio de perspectiva. *TK*, 2006, nº 18. Diciembre, p. 79-81
14. ARP, L. Information Literacy or Bibliographic Instruction: Semantics or Philosophy? *RQ*, 1990, vol. 30, nº 48, p. 46-49
15. ARTILES ARMADA, K. y ALVAREZ VALDIVIA, I. M. *La evaluación en la universidad: estudio preliminar*. Centro de Estudio de Educación, Universidad Central de Las Villas Santa Clara; Villa Clara. Cuba, 1999
16. ARTILES VISUAL, S. y GARCÍA GONZÁLEZ, F. Cultura informacional. Estrategias para el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento *Ciencias de la Información*, 2000, vol. 31, nº 1-2 marzo-junio, p. 49-62
17. BASILIC, C. *Information literacy in Europe: a first insight into the state of art of information literacy in the European Union*. Roma: Consiglio Nazionale de lle Ricerche., 2003.
18. BECKELEY, W. L. *Creating a classroom portfolio system. A guide to assist classroom teachers in kindergarten through eighth grade*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company *citado en* BORDAS, M. I. y CABRERA, F. A. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 2001, vol. 59, nº 218, p. 21-48, 1997.

19. BEHRENS, S. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, 1994, vol. 55, nº 4, p. 309-322
20. BELDARÍAN CHAPLE, E. Alfabetización informacional e historia de la medicina *ACIMED*, 2007, vol. 16, nº 2,
21. BERNHARD, P. La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de la Documentación*, 2002, nº 5, p. 409-435
22. BORDAS, M. I. y CABRERA, F. A. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 2001, vol. 59, nº 218, p. 21-48
23. BREIVIK, P. S. Putting libraries back in the information society. *American Libraries*, 1985, vol. 16, nº 1
24. BREIVIK, P. S. y GEE, E. G. *Information literacy: revolution in the library*. New York: Collier Macmillan, 1989. citado en BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de la Documentación*, 2002, nº 5, p. 361- 408
25. BRUCE, C. S. The relational approach: a new model for information literacy. *The New Review of Information and Library Research*, 1997, vol. 3, nº p. 1-22
26. BULAONG, G.; HOCH, H., et al. Criterios para la competencia o alfabetismo informacional en la enseñanza superior. En *Developing research and communication skills: guidelines for information literacy in the curriculum*. Philadelphia: Middle States Commission on Higher Education, 2003
27. BURCHINAL, L. G. The communication revolution: America's third century Challenge. The future of organizing knowledge. . En *At the Texas A&M University Library's Centennial Academic Assembly*. College Station, TX: Texas A&M University Library. 1976. Citado en Rockman (2004)
28. BURKHARDT, J. M. Assessing Library Skills:A First Step to Information Literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 2007, vol. 7, nº 1, p. 25-49

29. CARTER, E. Doing the best you can with what you have> Lessons learned from outcomes assessment. *The Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, nº 1, p. 36-41
30. CASTRO, O. *Evaluación Integral del Paradigma a la Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.
31. CASTRO PIMIENTA, O. y LOPEZ MIARI, M. *Técnicas de evaluación educativa*. La Habana: 1998,
32. CATTS, R. y LAU, J. *Towards information literacy indicators*. París: UNESCO, 2008. 44 p.
33. CAUL. Normas sobre Alfabetización informacional (1 Ed.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 2002, vol. 68, p. 67-90
34. COLBORN, N. W. y CORDELL, R. M. Moving from Subjective to Objective Assessments of Your Instruction Program. *Reference Services Review*, 1998, vol. 26, nº 3-4, p. 125-137
35. CONTRERAS, E. Evaluación de los aprendizajes universitarios. *Docencia universitaria*, 2004, nº Documentos ICE. Universidad de Oviedo. , p. 129-152
36. COONEY, M. y HIRIS, L. Integrating information literacy and its assessment into a graduate business course: A collaborative framework. *Research Strategies*, 2003, vol. 19, nº p. 213-232
37. CORTÉS, J.; GONZÁLEZ, D., et al. Normas sobre alfabetización informativa en educación superior: declaratoria. En *Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México. 2002.
38. CORTÉS, J.; LAGUNAS, J. R. G., et al. Función de la biblioteca en modelos educativos orientados al aprendizaje: Declaratoria. En *II Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Desarrollo de Habilidades Informativas*. Ciudad Juárez, Chih., México. octubre 8 1999.

39. CRUZ-PAZ, A. *Manual de fuentes de información*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.
40. DE LA GARZA VIZCAYA, E. La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2004, vol. 9, nº 23, p. 807-816
41. DOMÍNGUEZ, G. y DIEZ, G. La Evaluación del Funcionamiento de un Centro a través del análisis de su Cultura Organizativa como Instrumento para la Mejora y la Innovación. En Domínguez, G. y Mesona, J. (editor). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española, 1996,
42. DOMÍNGUEZ, G. y MESONA, J. *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española, 1996.
43. DOMÍNGUEZ TRELLES, J. *Evaluación del aprendizaje*. Perú: Universidad de Lima, 1988,
44. DONNELLY, K. M. Librarian as teachers. En Dekker, M. (editor). *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York: Taylor & Francis, 2003, p. 1545-1552.
45. DOYLE, C. S. Information literacy in an information society: a concept for the information age. *ERIC Digest ED 372763*, 1994
46. DUDZIAK, E. A. Information literacy: principios, filosofía y práctica. *Ciencia da Informacao*, 2003, vol. 32, nº 1
47. DUGAN, R. E. y HERNON, P. Outcomes Assessment: Not Synonymous with Inputs and Outputs. *The Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, nº 6, p. 376-380
48. DULZAIDES IGLESIAS, M. E. y MOLINA GÓMEZ, A. M. Propuesta de estrategia metodológica para la formación de competencias informacionales en los estudiantes de las ciencias médicas y la salud en Cienfuegos. *ACIMED*, 2007, vol. 16, nº 5

49. DUNN, K. Assessing Information Literacy Skills in the California State University: A Progress Report. *The Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, nº 1, p. 26-35
50. DUPUIS, E. A. The creative evolution of library Instruction. *Reference Services Review*, 1999, vol. 27, nº 3, p. 287-290
51. EVANS, H. R. *Library instruction in universities, colleges, and normal schools*. Washington, D.C: Government Printing Office, 1914. citado en ROCKMAN, I. F. *Integrating information literacy into the higher education curriculum. Practical models for transformation*. San Francisco: Joseey-Bass, 2004.
52. FARR, R. y TONE, B. *Portafolio. Performance Assessment. Helping students evaluate their progress as readers and writers*. For Worth: Harcourt Brace College Publishers citado en BORDAS, M. I. y CABRERA, F. A. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista española de pedagogía, 2001, vol. 59, nº 218, p. 21-48, 1994.
53. FCH. *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos* [Consultado el: 22 marzo de 2007]. Disponible en: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACI%D3N%20EDUCATIVA.pdf?PHPSESSID=2be4eaeae578c10d80d0b69e0ce6982>
54. FERNÁNDEZ, A. *La evaluación del aprendizaje en la universidad* Universidad Politécnica de Valencia, [Consultado el: 25 marzo de 2007]. Disponible en: www.uc3m.es/uc3m/serv/GA/PROF/documents/Pinchable10-EvaluacionCarlosIIIamparoFernandez.ppt
55. FERNÁNDEZ VALDÉS, M. D. L. M. *Competencias Núcleos en materia de información para los trabajadores del Sistema nacional de Información en Salud*. En Congreso Internacional INFO'2008. Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba. 2008.
56. FERNÁNDEZ VALDÉS, M. D. L. M.; ZAYAS MUJICA, R., et al. Competencias profesionales de los bibliotecarios de ciencias de la salud en el siglo XXI. *ACIMED*, 2007, vol. 16, nº 5

57. FERNÁNDEZ VALDÉS, M. D. L. M.; ZAYAS MUJICA, R., *et al.* Normas de competencias informacionales para el Sistema Nacional de Información en Salud *ACIMED*, 2008, vol. 17, nº 4
58. FETTERMAN, D. M.; KAFTARIAN, S., *et al.* *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
59. FIEGEN, A. M.; CHERRY, B., *et al.* Reflections on Collaboration: Learning Outcomes and Information Literacy Assessment in the Business Curriculum. *Reference Services Review*, 2002, vol. 30, nº 4 p. 307-318.
60. FISCHER, C. F. y KING, R. M. *Authentic Assessment. A guide to implementation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc *citado en* BORDAS, M. I. y CABRERA, F. A. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 2001, vol. 59, nº 218, p. 21-48, 1995.
61. FLASHPOHLER, M. R. Information literacy program assessment: one small college takes the big plunge. *Reference Services Review*, 2003, vol. 31, nº 2, p. 129-140
62. FOX, L. M.; RICHTER, J., *et al.* A multidimensional evaluation of a nursing information literacy program. *Bull Med Libr Assoc*, 1996, vol. 84, nº 2, p. 182-190
63. GARCÍA, A. D. y MONÁRREZ, L. A. Competencias informativas: Hacia la implementación de programas. *Relatoria General*. En *IV Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas*. Ciudad Juárez, Chih., México. Octubre 21-23 2004.
64. GARCÍA GARDUÑO, J. M. El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2005, vol. 10, nº 27, octubre-diciembre, p. 1257-1283

65. ---. Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En Rueda y Díaz-Barriga (editor). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós, 2000, p. 41-62.
66. GAXIOLA, V. H. A.; ALMANZA, J. L., *et al.* Desarrollo de habilidades informativas en instituciones de educación Superior de México: Declaratoria. En *Encuentro Nacional sobre Desarrollo de Habilidades Informativas. Ciudad Juárez, Chihuahua. 9 al 11 de octubre de 1997* 1997.
67. GILSTER, P. *Digital literacy*. New York NY.: Wiley, 1997.
68. GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A. *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: KR, 2000.
69. ---. *Prácticas y experiencias de la alfabetización informacional en las universidades españolas* [Consultado el: 17 marzo de 2004]. Disponible en: <http://168.143.67.65/congreso/ponencias/ponencia-50.pdf>
70. GONZÁLEZ, M. *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES. 2000.
71. GRASSIAN, E. S. y KAPLOWITZ, J. R. *Information literacy instruction: Theory and practice*. . New York: Neal-Schuman, 2001. *citado en* ROCKMAN, I. F. *Integrating information literacy into the higher education curriculum. Practical models for transformation*. San Francisco: Joseey-Bass, 2004.
72. GRATCH LINDAUER, B. The Three Arenas of Information Literacy Assessment. *Reference & User Services Quarterly*, 2004, vol. 44, nº 2, p. 122-129
73. GUTIÉRREZ, O. B. Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2004, vol. Enero-Diciembre, nº 9, p. 111-130

74. HENRI, J. y BONANNO, K. Information literacy? Seeking clarification. *School libraries world wid*, 1998, vol. 4, nº 1, p. 59-72
75. HOPKINS, F. L. A century of bibliographic instruction: The historic claim to professional and academic legitimacy. *College & Research Libraries*, 1982, vol. 43, nº p. 192–198
76. IANNUZZI, P. We are teaching, but are they learning: accountability, productivity, and assessment. *The Journal of Academic Librarianship*, 1999, vol. 25, nº 4, p. 304-305
77. IFLA. *Directrices para la evaluación de la alfabetización informativa* [Consultado el: 10 enero de 2006]. Disponible en: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-guidelines2004-s.pdf>
78. JULIEN, H. *Education for Information Literacy Instruction: A Global Perspective*. 2003
79. KNAPP, P. B. A suggested program of college instruction in the use of the library. *Library Quarterly*, 1956, vol. 26, nº 3, p. 224-231
80. KNIGHT, L. A. The role of assessment in library user education. *Reference Services Review*, 2002, vol. 30, nº 1, p. 15-24
81. KUNKEL, L. R.; WEAVER, S. M., *et al.* What Do They Know?: An Assessment of Undergraduate Library Skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 1996, vol. 22, nº 6, p. 430-434
82. LARKIN, J. E. y PINES, H. A. Developing information literacy and research skills in introductory Psychology: a case study. *The Journal of Academic Librarianship*, 2005, vol. 35, nº 1, p. 40-45
83. LAU, J. y CORTES, J. Directrices para el desarrollo de habilidades informacionales: propuesta abreviada. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 2006, vol. 2, nº 1, p. 83-104

84. LAWSON, M. D. Assessment of a college freshman course in information resources. *Library Review*, 1999, vol. 48, nº 2, p. 73-78
85. LICEA DE ARENAS, J. La evaluación de la alfabetización informacional. principios, metodologías y retos. *Anales de la Documentación*, 2007, vol. 10, nº p. 215-232
86. LOERTSCHER, D. y WOOLLS, B. *Information literacy: a review of the research. A guide for practitioners and researchers*. . California: Hi Willow Research and publishing, 2002. 107 p.
87. LÓPEZ FALCÓN, A. *La alfabetización en información como una necesidad para la formación del profesional en la sociedad del conocimiento: el caso de la universalización de la educación superior cubana*. En *Congreso Internacional INFO'2006*. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba. 2006.
88. LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. *La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia*. Tutor: Cruz, M. F.;González, D. G.et al. Universidad de Granada, 2006.
89. MARCELLÁN, F. Los Sistemas de Acreditación de la Educación Superior en España y Europa. En *SINAES. San José, Costa Rica. 8 marzo 2005*.
90. MARTÍ LAHERA, Y. *Cultura y alfabetización informacional: Una aproximación a su estudio*. Departamento de Bibliotecología y Ciencias de la Información. Universidad de La habana, 2002.
91. MARTÍ LAHERA, Y. Cultura informacional: Nuevas implicaciones para la formación Informativa. *Ciencias de la Información*, 2003, vol. 34, nº 1 abril
- 92.---. *El qué y por qué de la Alfabetización Tecnológica en la formación informativa*. En *Congreso Internacional INFO'2004*. Palacio de la Convenciones, La Habana, Cuba. 2004.

93. MARTÍNEZ, M. y CRESPO, E. La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio en Filología Inglesa. *Revista de Docencia Universitaria* [en línea], 23 mayo 2009 2007, vol. nº 2, Disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/2/.
94. MCGARRY, K. *The changing context of information*. 2nd edn ed. London: Library Association Publishing, 1993.
95. MENESES PLACERES, G. Aproximaciones teóricas a la evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior. *ACIMED*, 2008, vol. 18, nº 1,
96. ---. *Programa de Alfabetización Informacional para la Universidad Central "MARTA ABREU" de Las Villas*. Departamento de Bibliotecología y Ciencia de la Información. Universidad de La Habana, 2006.
97. MILLER, W. The future of bibliographic instruction and information literacy for the academic librarian. En B Baker and Me Litzinger (Eds.) (editor). *The evolving educational mission of the library*. Chicago IL: American Library Association, 1992, p. 144-150.
98. MOLNAR, G. *Evaluación Continua*. 2001 [Consultado el: 23 mayo 2008] Disponible en: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.02.html>
99. MONEREO, C. *La evaluación del conocimiento (o aprendizaje) estratégico a través de tareas auténticas*. Barcelona: 2007
100. MOORE, P. *An Analysis of Information Literacy Education Worldwide* UNESCO, 2002 [Consultado el: 22 septiembre de 2009]. Disponible en: www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/moore-fullpaper.pdf
101. MOORE-JANSEN, C. What Difference Does It Make? One Study of Student Background and the Evaluation of Library Instruction. *Research Strategies*, 1997, vol. 15, nº 1, p. 26-38

102. MORENO OLIVOS, T. La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2009, vol. 14, nº 41 abril-junio, p. 563-591
103. MORRISON, H. Information Literacy Skills: An Exploratory Focus Group Study of Student Perceptions. *Research Strategies*, 1997, vol. 15, nº 1, p. 4-17
104. NIEVES, Z. *Universalización de la enseñanza: reflexiones sobre la evaluación formativa*. Santa Clara: Universidad Central de Las Villas, 2005,
105. NOVAK, D. A. y GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca citado en BORDAS, M. I. y CABRERA, F. A. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 2001, vol. 59, nº 218, p. 21-48, 1988.
106. NUTEFALL, J. Paper Trail: One method of information literacy assessment. *Research Strategies*, 2005, vol. 20, nº -, p. 89-98
107. O'CONNOR, L. G.; RADCLIFF, C. J., *et al.* Applying Systems Design and Item Response Theory to the Problem of Measuring Information Literacy Skills. *College & Research Libraries*, 2002, nº 6
108. OLSEN, J. y COONS, B. Cornell University's information literacy program. En (Eds.), G. M. A. T. M. (editor). *Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age*. Ann Arbor MI: Pieran Press, 1989, p. 7-20.
109. OWENS, M. R. State government and libraries. *Library Journal*, 1976, vol. 101, nº
110. OWUSU-ANSAH, E. K. Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*, 2005, vol. 54, nº 6, p. 366-374
111. PASADAS UREÑA, C. *Taxonomía Big Blue de modelos, normas y marcos para la Alfabetización Informacional (Alfin)*. 2000

112. PASADAS UREÑA, C. The Internacional Information Literacy Certificate: a Global Professional Challenge. En *World Library and Information Congress: 69 th General Conference and Council. Berlín. 2003.*
113. PERALTA CASTELLÓN, L. *Programa de Asesoramiento Psicopedagógico en evaluación del aprendizaje para profesores en la universalización de la educación superior.* Tutor: Luján, D. P. Sede universitaria santa clara. Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas, 2006.
114. PEREZ PEREZ, R. *Evaluación y proceso educativo.* Santa Clara: Universidad Central "MARTA ABREU" de Las Villas, 2006
115. PINTO MOLINA, M. *ALFIN-EEES. Habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* de 20 febrero de 2008]. Disponible en: <http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm>
116. PORTMANN, C. A. y JILIUS ROUSH, A. Assessing the effect of library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 2004, vol. 30, nº 6, p. 461-465
117. RABINE, J. y CARDWELL, C. Start making sense: Practical approaches to outcomes assessment for libraries. *Research Strategies*, 2000, vol. 17, nº -, p. 319-335
118. RADER, H. y COONS, W. Information Literacy: One Response to the New Decade. En *The Evolving Educational Mission of the Library.* p. 118.
119. RIDDLE, J. S. y HARTMAN, K. A. But are they learning anything? Designing an assessment of First Year Library Instruction. *College & Undergraduate Libraries*, 2000, vol. 66
120. RIDGEWAY, T. Information Literacy: An Introductory Reading List. *College & Research Libraries News*, Julio-Agosto 1990, vol. 5, nº 1, p. 645

121. RÍOS, C. ¿Quién controla a las instituciones de Educación Superior en los estados unidos de norteamérica? *Revista de la Educación Superior*, 2008, vol. XXXVII, p.149-162.
122. ROCKMAN, I. F. *Integrating information literacy into the higher education curriculum. Practical models for transformation*. San Francisco: Joseey-Bass, 2004.
123. RODRÍGUEZ CAMIÑO, R.; PINEDA FERNÁNDEZ, C., *et al*. La alfabetización informacional en la educación médica superior en Cuba. *ACIMED*, 2006, vol. 14, nº 4
124. RODRÍGUEZ CASTILLA, L. y TORRICELLA MORALES, R. G. La Alfabetización Informacional en los procesos de desarrollo de software. Propuesta de un programa para la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Ciencias de la Información*, 2008, vol. 39, nº 3 diciembre,
125. ROSALES, C. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, 2000.
126. SAILS. *Project SAILS: Standarized Assessment of Information Literacy Skill (brouchure)* Kent University
127. SALISBURY, F. y ELLIS, J. On line face to face: evaluating methods for teaching information literacy skills to undergrate arts students. *Library Review*, 2003, vol. 52, nº 5, p. 209-217
128. SÁNCHEZ TARRAGÓ, N. y ALFONSO SÁNCHEZ, I. R. Las competencias informacionales en las ciencias biomédicas: una aproximación a partir de la literatura publicada. *ACIMED*, 2007, vol. 15, nº 2
129. SANTOS, M. *La Evaluación: Un reto para los y las Docentes Educando: el portal de la educación dominicana*, [Consultado el: 22 marzo de 2007]. Disponible en:

<http://www.educando.edu.do/EducanDo/Administracion/Recursos/Articulos/evaluacion+un+reto.htm>

130. SHAPIRO, J. y HUGHES, S. Information technology as a liberal art: Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Reviews*, 1996, vol. 31, nº 2
131. SHARMA, S. From Chaos to Clarity: Using the Research Portfolio to Teach and Assess Information Literacy Skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 2007, vol. Article in Press
132. SNAVELY, L. y COOPER, N. The Information Literacy Debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 1997, vol. 23, nº 1, p. 9-14
133. SNAVELY, L. L. y WRIGHT, C. A. Research Portfolio Use in Undergraduate Honors Education: Assessment Tool and Model for Future Work. *The Journal of Academic Librarianship*, 2003, vol. 29, nº 5, p. 298-303
134. SONNTAG, G. We have evidence, they are learning: using multiple assessments to measure student information literacy learning outcomes. En *WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: 74TH IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL. Quebec. 10-14 agosto 2008.*
135. SOWELL, S. L. Education librarians. En Dekker, M. (editor). *Encyclopedia of library and information science*. New York: Taylor & Francis, 2003, p. 972- 976.
136. STEWART, L. Helping Students During Online Searches: An Evaluation. *The Journal of Academic Librarianship*, 1993, vol. 18, nº 6, p. 347-351
137. STEWART, S. L. Assesement for library instruction: The Cross/Angel Model. *Research Strategies*, 1999, vol. 16, nº 3, p. 165-174
138. STRIPLING, B. K. *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood: Libraries Unlimited 1999.

139. STUFFLEBEAM, D. L. *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca: Peacock, 1971.
140. TAYLOR, R. S. Reminiscing about the future *Library Journal*, 1979, vol. 104
141. VIERA VALDÉS, L. R. *Propuesta de un Programa de Alfabetización informacional para los usuarios de la Biblioteca del Instituto de Neurología y Neurocirugía*. En *Congreso Internacional INFO'2006*. Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba. 2006.
142. VIERA VALDÉS, L. R.; PONJUÁN DANTE, G., *et al.* Programa de alfabetización informacional para los usuarios potenciales internos de la biblioteca del Instituto de Neurología y Neurocirugía de Cuba. *ACIMED*, 2007, vol. 15, nº 5,
143. VILLARINI, A. *1er. Seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación auténtica*. En República Dominicana: Facultad Autónoma de Santo Domingo. 1996 *citado en* BORDAS, M. I. y CABRERA, F. A. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 2001, vol. 59, nº 218, p. 21-48.
144. VILLARROEL IDROVO, J. *Evaluación Educativa. Estudio crítico*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte. Ecuador, 1990
145. VIRKUS, S. Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, 2003, vol. 8, nº 4
146. WALSH, A. Information literacy assessment: Where do we start? *Journal of librarianship and Information Science* [en línea], 23 enero 2010 2009, vol. 41, nº 19, Disponible en: <http://lis.sagepub.com/cgi/content/abstract/41/1/19>
147. WEBBER, S. y JOHNSTON, B. Hacia una universidad alfabetizada en información según Sheila Webber y Bill Johnston. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 2006, nº 84-85, p. 47-52

148. WEBSTER, J. y RIELLY, L. A library instruction case study: measuring success from multiple perspectives. *Research Strategies*, 2003, vol. 19
149. WEISS, S. C. The origin of library instruction in the United States, 1820–1900. *Research Strategies*, 2003, vol. 19, nº p. 233-243
150. WILLIAMS, J. Creativity in assessment of library instruction. *Reference Services Review*, 2000, vol. 28, nº 4, p. 323-334
151. WONG, G.; CHAN, D., *et al.* Assessing the Enduring Impact of Library Instruction Programs. *The Journal of Academic Librarianship*, 2006, vol. 32, nº 4, p. 384-395
152. ZURKOWSKI, P. G. *Information services environment relationship and priorities*. Washington D. C: Nacional Comisión on libraries, 1974. *citado en* DUDZIAK, E. A. Information literacy: principios, filosofía y práctica. *Ciencia da Informacao*, 2003, vol. 32, nº 1

Capítulo 2

CAPITULO 2: MARCO APLICADO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo describe el escenario de aplicación de la presente investigación. Se abordarán los aspectos relativos a los estudios de Periodismo y Ciencias de la información en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, así como su la importancia de la formación de las habilidades de información en ambas especialidades.

2.1 Los estudios de Periodismo ante la alfabetización informacional

2.1.1 La alfabetización informacional y su inserción en el periodismo

El desarrollo de habilidades en información es indispensable para los estudiantes universitarios. Sin importar qué especialidad curse, sea Letras o Matemática Pura, todo alumno debe saber cuándo necesita información, así como acceder a la misma de forma eficaz, evaluarla e integrarla a un cuerpo de conocimientos existente. Poseer estas destrezas significa no solo ser una persona alfabetizada en información, sino también un universitario más capacitado para enfrentarse a las tareas curriculares. Los estudiantes competentes en información están mejor preparados para la vida profesional.

Los periodistas son profesionales de la información y para la información: constantemente necesitan buscar datos, verificar fuentes, preparar entrevistas. Los reporteros construyen la realidad que luego saldrá publicada en los medios de prensa, ello requiere una buena preparación, dominio de la información existente, un elevado sentido de la ética profesional y respeto por las fuentes, elementos clave dentro de la competencia informacional. Incontables son los factores por los que, en el periodismo, estar alfabetizado en información resulta particularmente importante. Para lograrlo se requieren habilidades como:

- Determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información.
- Acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz.
- Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica.
- Incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos.
- Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico.
- Comprender muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información, y acceder y utilizar la

información de forma ética y legal.

Estas destrezas integran la lista de aptitudes que la Association of College and Research (ACRL) reconoce como imprescindibles para considerar a alguien como una persona competente en información. Tales habilidades debieran regir la actuación de los periodistas profesionales, pues describen puntos fundamentales a la hora de elaborar una noticia con seriedad y respeto por el público.

Las noticias son el resultado de decisiones realizadas por el periodista sobre la revisión exhaustiva de diversas fuentes de información utilizadas, de un proceso de búsqueda y relevancia de información para ser publicada con posterioridad. Sin embargo, *pese a la diversidad de fuentes de información y de metodologías para encontrar información – bases de datos, reportes, imágenes, los periodistas a menudo se reducen a la utilización de fuentes personales para constatar hechos y citas* (ERICSON *et al.*, 1989)

Así, los periodistas tienen la obligación de asegurar que usaron los mejores y más apropiados métodos de búsqueda de información, verificación y uso para hacer una correcta y actualizada información a la audiencia (BRADLEY, 2003)

En la actualidad, con el desarrollo de Internet y todo lo que representó en cuanto a la evolución de las comunicaciones (la aparición de las bases de datos electrónicas, las World Wide Web, la multimedialidad y la instantaneidad de la red, por solo mencionar algunos de sus rasgos más significativos), comenzaron a aparecer nuevas posibilidades para el periodismo. Ahora hay mayor producción de noticias a escala mundial que aparecen casi en su totalidad publicadas en la red. Un problema que aparece por las facilidades del mundo web, *los periodistas hoy están confiando mas en una fuente electrónica, que en ocasiones puede ser menos fidedigna que cualquier otra fuente, así tienen la necesidad de desarrollar estándares para verificar con precisión la información digital* (CARRISON, 2000). Por tal motivo, poseer habilidades como las anteriormente expuestas y ser verdaderamente competentes es un requisito obligatorio para los profesionales de la prensa.

Imprescindible para informar de manera efectiva, es la capacidad de comprender, también presente en los postulados sobre alfabetización informacional. La capacidad de examinar y comprender está “...*inherente en el concepto de alfabetización en información...*” (BENITO, 2000). La necesidad de entender problemas relacionados

con la economía, la política y la realidad social es otro punto dentro de la competencia informacional que mucho tiene que ver con el diarismo.

Según el *Modelo Curricular para la enseñanza del Periodismo en los países en desarrollo y las democracias incipientes* (UNESCO, 2007), la práctica del periodismo exige de numerosas competencias. Entre ellas menciona algunas elementales, que van desde la posesión de conocimientos generales y capacidad intelectual hasta dominar las técnicas profesionales de investigación, escritura, edición y diseño. Incluye además la capacidad para utilizar adecuadamente las herramientas del periodismo y adaptarse a las nuevas tecnologías.

El periodismo o el arte de informar, en sí mismo, lleva implícita la competencia en el uso y manejo de la información. La capacidad para comprender, analizar, sintetizar y evaluar los datos de forma rápida y eficaz son características que rodean el ejercicio investigativo y, por tanto, la labor de los periodistas. El diarismo es, básicamente, investigación. El pensamiento crítico, piedra angular de cualquier trabajo informativo, constituye también un elemento invariablemente unido a la competencia informacional. (UNESCO, 2007)

Las habilidades de información intervienen en toda la labor del periodista: los ayuda a identificar y evaluar las fuentes, a localizar estadísticas, verificar hechos, construir historias, redactar noticias. La alfabetización informacional refuerza la limpieza y verosimilitud del periodismo, debido al conocimiento de los aspectos económicos, sociales y legales que rodean la producción y uso de la información. Además, promueve el respeto a la información y la ética en el uso de la misma, elementos esenciales para realizar un periodismo responsable en el siglo XXI.

2.1.2 Orígenes de la licenciatura en Periodismo en la UCLV

La necesidad de instituciones donde enseñar el periodismo se hizo sentir en Cuba desde la época de la colonia. Así lo atestigua una comunicación publicada el 30 de marzo de 1854 en *El Diario de la Marina* y dirigida a los censores regios de Las Villas. En ella el entonces Gobernador y Capitán General de la Isla prohibía la publicación de periódico alguno cuyos redactores no hubiesen cursado estudios relacionados con las letras en universidades, colegios o academias del reino. (PASCUAL, 1954)

Pasarían 65 años para que los intelectuales de la región central reclamaran la creación de una escuela de periodismo en su provincia. Fue el Dr. Pedro Camps y Camps, profesor del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza, quien por primera vez

mencionó el anhelo villaclareño por una academia donde formar periodistas. En el discurso inaugural de la Campaña Pro Universidad Central expuso las profesiones que se cursarían en el recinto universitario. En Letras incluía: Derecho, Filosofía, Pedagogía y Periodismo. El 16 de septiembre de 1937 lo comunicaría al Dr. José M. Chacón y Calvo, Director de Cultura de la Secretaría de Educación.

En aquel entonces los estudios de periodismo eran accesibles solo a los que pudieran matricular en la Manuel Márquez Sterling y trasladarse a La Habana. Esta situación acentuó la lucha de los intelectuales de la región central por crear su propia escuela para la formación de los reporteros.

Años más tarde se constituye el Colegio Provincial de Periodistas de Las Villas¹⁷. A mediados de 1950 algunos miembros de esta asociación, encabezados por José Barrero del Valle, iniciaron una campaña a favor de la superación periodística en el interior del país. Reuniones, actos culturales y la publicación de notas en periódicos de la época sirvieron al propósito de reclamar la necesidad de descentralizar los estudios de periodismo. Desde las páginas de *El Fénix*¹⁸ también se luchaba por la superación periodística.

En noviembre de 1950 abre sus puertas la Universidad Central “Marta Abreu”. El reclamo de los villaclareños no fue escuchado y Periodismo no integraba la lista de carreras a estudiarse en el centro. En Cienfuegos se realizaban ya los preparativos para la creación de la Universidad Descentralizada de Las Villas. En medio de este movimiento creador cobra auge, en 1952, la idea de un plantel de periodismo en la Perla del Sur. La dualidad de propósitos creadores hizo posible el surgimiento de dos academias de periodistas, una en Cienfuegos y otra en Las Villas, ninguna adscrita al alto centro de estudios. (Pascual, 1954)

En octubre de 1953 comenzó a funcionar en Santa Clara la “Severo García Pérez”. La escuela capacitaba para obtener los títulos de Periodista Profesional y Periodista Técnico Gráfico. En su inicio carente de aprobación gubernamental, en marzo de 1954 es oficializada mediante el Decreto Presidencial # 500 publicado en *La Gaceta Oficial de Cuba*. La “Severo García Pérez” deviene así en la segunda academia para periodistas de la Isla, solo antecedida por la Manuel Márquez Sterling.

¹⁷ El Colegio Provincial de Periodistas de Las Villas se constituyó exactamente el 23 de septiembre de 1945.

¹⁸ Periódico de la época publicado en Sancti Spíritus (provincia de la región central cubana).

La Escuela Profesional de Periodismo y Artes Gráficas “Severo García Pérez” aceptaba alumnos de cualquier sexo y color. Sin distinciones eran admitidos todos los cubanos mayores de 18 años que aprobaran el examen de ingreso. Se exigían algunos requisitos adicionales, entre ellos carecer de antecedentes penales y haber cursado al menos hasta el octavo grado de la enseñanza primaria. La matrícula era de carácter gratuito, solo había que abonar el importe de los derechos al examen de ingreso, nunca superior a los 10 pesos.

El centro docente contó con educadores de reconocido prestigio, entre ellos el Dr. José A. Pascual Suárez, que impartía Psicología General. Otros profesores importantes lo fueron el Dr. Antolín González del Valle, que emergiera como primer director de la institución y Profesor Titular de Historia del Periodismo y José Barrero del Valle, profesor de Reportaje. Todos eran periodistas de vocación e impartían sus clases gratuitamente.

La escuela funcionaba por las noches, pues la mayoría de los alumnos eran trabajadores y los mismos maestros tenían otras responsabilidades durante el día. Según Guido de Armas (Entrevista personal, 25 febrero 2009), las prácticas profesionales se efectuaban en laboratorios, estudios y talleres facilitados por los periódicos *El Villareño*, *El Pueblo*, *La Publicidad* y *El Heraldo de Las Villas*, así como el “Studio Alfredo” (fotográfico).

Llega 1959 y con él, el triunfo revolucionario. Una de las primeras medidas tomadas, la nacionalización de las empresas, afectó directamente a los medios de prensa¹⁹. La mayor parte de las publicaciones que circulaban en Cuba fueron cerradas. Igual suerte corrieron las escuelas de periodismo.

La “Severo García Pérez” continúa durante el primer año de revolución. En 1960 se determina hacer un plan de liquidación de los planteles de este tipo en el país, lo que significó realizar la última graduación del centro (Ruiz, S. Entrevista personal, 26 febrero 2009). También cerraron otras instituciones similares, como la Manuel Márquez Sterling, de La Habana, la Escuela Profesional de Periodismo y Artes Gráficas “Fernando Lles Berdayes”, de Matanzas y la “Walfredo Rodríguez Blanca”, de Camagüey.

¹⁹ Los principales periódicos y medios de prensa existentes en Cuba antes del triunfo revolucionario eran empresas privadas cuyos propietarios eran fieles a los Estados Unidos. Con el triunfo revolucionario fueron cerrados a consecuencia de la nacionalización.

Entre 1959 y 1961 la Universidad de La Habana abrió la carrera de Periodismo en la Facultad de Ciencias Sociales. Sin embargo no fue hasta 1962 que se estableció como especialidad ofertada en la Educación Superior cubana²⁰.

Sobreviene luego un período en el que sólo se podía estudiar periodismo en la capital. Las pruebas de aptitud eran rigurosas y las plazas ofertadas escasas. La mayoría de los graduados no regresaba a sus ciudades de origen. La situación en la región central se torna crítica. A finales de la década de los noventa el envejecimiento de la plantilla, unido a la creación de nuevos medios de prensa demandaba mayor número de reporteros jóvenes.

En este contexto se desarrolla el 7mo Congreso de la Unión de Periodistas de Cuba (UPEC)²¹. Entre los temas centrales estuvieron la superación y formación de periodistas. Este espacio fue aprovechado por varios profesionales para plantear la necesidad de abrir la especialidad de Periodismo en la Universidad de Las Villas, idea acogida con entusiasmo y aprobada de forma unánime.

Un año después comienzan a estudiarse las posibilidades que tendría la carrera en Villa Clara. Entre las principales interrogantes figuraban qué matrícula acogería y si la universidad iba a asimilar a la región central completa. Ya en el 2001 inicia la preparación intensiva de los docentes que comenzarían a dar las clases cuando abriera periodismo en el alto centro de estudios.

Muchos fueron los periodistas que se sometieron al proceso de adiestramiento. Entre los requisitos indispensables estaba que tuvieran más de 10 años de experiencia en los medios de prensa y pasaran el ejercicio de categorización. Para dicho ejercicio se conformó un tribunal con profesores de experiencia, tanto de La Habana como de la propia Universidad Central²². (Rodríguez, M. Entrevista personal, 18 febrero 2009).

Una vez categorizados, los futuros maestros realizaron un entrenamiento en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Allí, docentes de experiencia como Julio García Luis, Miriam Rodríguez Betancourt, Hilda Saladrigas y

²⁰ Fue un resultado directo de la Reforma Universitaria.

²¹ Las sesiones finales tuvieron lugar en el Palacio de Las Convenciones entre los días 13 y 17 de marzo de 1999.

²² El mencionado tribunal estuvo integrado, entre otros, por la Doctora Gema Mestre Varela, el Doctor Arnaldo Toledo y la Doctora Miriam Rodríguez Betancourt.

María Margarita Alonso los prepararon para desempeñarse como pedagogos. Además facilitaron libros, planes de clases y documentos de la especialidad.

El 5 de septiembre de 2002 se inaugura la carrera en la Universidad de Las Villas. Con una matrícula inicial de 32 futuros reporteros, el primer grupo estuvo integrado por estudiantes provenientes de todas las provincias de la región central.

En sus inicios, la nueva especialidad carecía de bibliografía, no había prácticamente nada en formato digital y tampoco había profesores para todas las materias. La primera promoción no pudo recibir Diseño ni algunas de las asignaturas optativas. Todos los profesores trabajaban como adjuntos.

Poco a poco fue organizándose el curso. Los mismos adjuntos, bajo la batuta de Mónica Lugones²³, buscaron los especialistas necesarios: “...del Centro Provincial de Cine, del Pedagógico, de otras facultades (...) lo importante era que ninguna asignatura faltara en la formación de los alumnos.” (Rodríguez, M. Entrevista personal, 18 febrero 2009).

Anexa a la Facultad de Humanidades la carrera continúa desarrollándose. Al decir de la profesora María Mercedes Rodríguez García (entrevista personal, 18 febrero 2009), esto constituyó una de sus fortalezas, pues “...propició que los alumnos se desarrollaran en un ambiente humanístico, rodeados de profesiones afines como lo son Filología y Lengua Inglesa...” Los docentes estaban insertados en el Departamento de Literatura y Lingüística hasta que en el curso 2007-2008 se creó el Departamento de Periodismo.

La primera graduación tiene lugar en el curso 2006-2007. En el acto, dedicado a Fidel Castro, los jóvenes periodistas recibieron junto a sus diplomas, el *Diario del Ché en Bolivia* y el *Código de Ética* de la UPEC. Todos se graduaron con calificaciones integrales superiores a cuatro.

Actualmente la carrera está consolidada. Los estudiantes de la especialidad se vinculan a la profesión desde el centro docente: atienden una radio base y resucitaron “El Criollito”²⁴. Dos hornadas de periodistas han salido ya de las aulas y ejercen la profesión en sus ciudades de origen.

²³ Profesora que fungió como Jefa de Carrera.

²⁴ Boletín universitario que hizo vida hasta los años 70.

Los primeros planes de estudios

Muy diferentes resultan los primeros planes de estudios implementados en la carrera de periodismo con el Plan C (perfeccionado) vigente en la actualidad. Esto se debe a los distintos contextos por los que ha atravesado la enseñanza de la especialidad en la Isla. Los enfoques dados por la Manuel Márquez Sterling en la década del 40 poco o nada tienen que ver con los de la Universidad de La Habana en los años 80. Las circunstancias del país entre un momento histórico y otro mucho habían cambiado. Ya en los 80 la televisión y la radio eran una realidad nacional. En los cuarenta, aunque la radio ya se había establecido triunfalmente, la televisión estaba dando aún sus primeros pasos.

Las primeras escuelas de periodismo preparaban a sus estudiantes fundamentalmente para desempeñarse como reporteros de prensa plana. En aquella época los diarios escritos eran el principal medio informativo, razón que en parte justifica la poca presencia de asignaturas vinculadas a la radio o la televisión. No obstante, las instituciones de mayor renombre como la Manuel Márquez Sterling, incluyeron temas de radioperiodismo e incluso hicieron énfasis en las prácticas profesionales en el medio. En cuanto al periodismo televisivo, a mediados de los 50 esta escuela había agregado los primeros temas. (TEMBRÁS, 2006)

Algunas de las asignaturas que componían el currículo de la citada academia eran: Reportaje, Redacción, Organización y Práctica Periodística, Mecanografía, Taquigrafía, Tipografía y Ética. También se impartían clases de Literatura, Economía, Derecho, Política, Arte y Lenguas Extranjeras.

En el caso específico de la “Severo García Pérez”, algunas de las materias impartidas eran: Reportaje, Psicología, Historia del Periodismo, Fotografía, Historia General y de Cuba, Lengua Española, Literatura, Sociología, Geografía e Inglés. La Filosofía era una de las disciplinas ausentes.

En 1962 el periodismo pasó a formar parte de las carreras de la Enseñanza Superior en Cuba. A partir de ese momento comenzó a conferírsele gran importancia a la preparación política. Se confeccionó un nuevo plan de estudios que incluía Materialismo Dialéctico e Histórico, Formación de la Nación Cubana y Economía Política. Otras asignaturas, de un perfil más humanístico, lo eran Lengua Española, Inglés, Francés y Ruso.

La tendencia dominante hasta 1975 siguió siendo la preparación de redactores-reporteros. Se evidenciaban ya, no obstante, pasos de avance en el sentido de conformar un curriculum más amplio en lo que correspondía al perfil periodístico. Por esta época comienzan a impartirse materias relacionadas con la fotografía y el diseño.

La inestabilidad en cuanto a los currículos se mantuvo hasta que entraron en vigor los Planes de Estudio A en el curso 1976-1977. Con esta nueva propuesta curricular se incluían los estudios sobre Metodología de la Investigación²⁵ y se incorporan Historia de la Prensa Burguesa, Historia de la Prensa Comunista Internacional, Propaganda y Agitación, entre otras materias.

La principal limitante del Plan A fue la no consecución del necesario equilibrio entre asignaturas generales y específicas de la profesión. Un ejemplo de ello lo constituyen las dos variantes empleadas en cuanto a la organización de las prácticas profesionales: la sistemática y la concentrada. La primera absorbía por completo a los estudiantes dejándoles sin tiempo para su preparación individual. En la concentrada los estudiantes pasaban muy poco tiempo en los medios de prensa, por lo que no llegaban a empaparse en las rutinas productivas ni en la dinámica de los mismos.

Las deficiencias del Plan A motivaron la necesidad de reorientar y perfeccionar la formación de los periodistas. Este fue uno de los temas candentes en el IV Congreso de la UPEC²⁶ y lo que motivó la creación de la Comisión Conjunta del Ministerio de la Educación Superior (MES) y la UPEC²⁷. El principal objetivo de la mencionada comisión era evaluar la eficiencia o no del Plan A para hacerle mejoras.

El 18 de junio de 1980 la Comisión se hizo realidad. Integrada por destacados periodistas, profesores universitarios y funcionarios del MES, a su trabajo se debe en buena medida la creación de la Facultad de Periodismo de La Universidad de La Habana²⁸ y cambios notables en el plan de estudios.

El surgimiento de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), en 1981, también influyó considerablemente en la conformación del nuevo currículo. Esta organización marcó un viraje en cuanto a la concepción de los programas de estudio de las carreras de comunicación en América Latina. A partir

²⁵ El nombre de la asignatura era Metodología de la Investigación en la Difusión Masiva.

²⁶ Celebrado en marzo de 1980 en el Palacio de las Convenciones de La Habana.

²⁷ Fue una propuesta de Fernando Vecino Alegret, entonces Ministro de Educación Superior.

²⁸ Inaugurada en septiembre de 1984.

de ese momento comienzan a considerarse la teoría y la investigación como partes indisolubles en la formación de los periodistas y comunicadores.

A partir del curso 1982-1983 comienza a aplicarse el Plan B. Con él se introdujeron asignaturas como Métodos y Técnicas de Investigación en el Periodismo y Fundamentos del Trabajo Ideológico. Un año más tarde, en abril de 1984, la Comisión Conjunta entregó sus conclusiones a la dirección nacional del MES. De ellas se derivaron un grupo de cambios en el currículo, entre los que vale señalar la aprobación de las prácticas profesionales al finalizar cada semestre.²⁹ También se incluyeron nuevas asignaturas como Fundamentos de la Difusión Masiva.

En 1987 se hicieron nuevos ajustes al plan de estudios. A partir de entonces comenzó a introducirse Teoría de la Comunicación junto a otras asignaturas que ampliaban el perfil profesional: las relacionadas con el diseño gráfico. A finales de ese año el MES circularía, por todas las universidades del país, el *Documento Base para la Elaboración de los Planes de Estudio C*. En este texto se explicaban los basamentos de la nueva propuesta curricular.

Hasta este momento, no parecía evidente la formación, utilización o consolidación de las habilidades de información. El conjunto de asignaturas se concentraban en una preparación técnica de los futuros periodistas.

El Plan C

En septiembre de 1991 el nuevo plan de estudios entró en funcionamiento. Con un total de 81 asignaturas, superaba en 11 al anterior Plan B.

La disciplina principal integradora fue sometida a un cuidadoso proceso de perfeccionamiento. Se trataba de mejorar la preparación de los futuros reporteros con respecto al dominio de las habilidades profesionales. Así podía interpretarse una preocupación más directa al uso y manejo de la información de forma efectiva como una de las habilidades imprescindibles en este profesional. Sin embargo, la nueva propuesta curricular introduce la organización de las asignaturas por disciplinas académicas y aparece **Comunicación y Sociedad**, disciplina integradora de conocimientos de carácter histórico-sociales y de relación con los procesos comunicativos.

²⁹ En la práctica significó un aumento de 20 semanas, que era lo establecido por el Plan anteriormente, a 40.

Aunque el Plan C hizo mayor énfasis en la formación al componente investigativo, al incorporarse asignaturas como Metodología de la Investigación en Comunicación (I y II), Taller Metodológico (I y II) e Introducción a la Teoría e Investigación en Comunicación, el desarrollo de habilidades de información solía depender del profesor y su interés por aplicarlas.

En el año 1998 una nueva propuesta curricular comienza a funcionar: el Plan C perfeccionado. Los cambios en el currículo disminuyeron el protagonismo de los estudiantes en cuanto a la elección de su perfil profesional, pues el número de las asignaturas de carácter obligatorio aumenta con respecto al anterior currículo. Más cambios en el plan de estudios se avecinaban: la separación de las carreras de Periodismo y Comunicación Social en el año 2000 motivaron la puesta en funcionamiento de un nuevo Plan C Perfeccionado (MES, 2000). Con él la disciplina **Tecnologías Computacionales** pasó a llamarse **Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación** y se decide dedicarle mayor cantidad de horas. Se incluyen las disciplinas **Teoría Económica** y **Teoría Filosófica y Socio-Política**. Comienza a ofertarse la asignatura Documentación Periodística como materia opcional en este plan, única encargada de mostrar a los futuros periodistas el mundo informacional, visto desde la perspectiva de la Bibliotecología y Ciencia de la información. Es en esta asignatura donde se inician en la formación de habilidades informacionales mucho más directas.

Es importante señalar que actualmente está comenzando a implementarse la cuarta generación de planes de estudio, con la aplicación del Plan D.

2.2 Los estudios de Ciencias de la Información ante la alfabetización informacional

2.2.1 La alfabetización informacional y su inserción en las Ciencias de la Información

El mundo de las Ciencias de la Información ha sido irrumpido de forma considerable por una avalancha de transformaciones asociadas a las TICs. Todas las disciplinas que la conforman – desde los procesos de organización, representación de la información, pasando por los servicios de información, la gestión así como sus fundamentos teóricos- han estado permeados por los medios que utiliza la sociedad actual de la información.

Para autores como Johnston & Webber, la ALFIN ha comenzado y se vislumbra como una disciplina dentro del campo de la Ciencias de la Información. Sus ideas se basan en ubicar a la ALFIN como una *disciplina funcional y emergente de amplia relevancia social*, expresada en su conceptualización como *la adopción de un comportamiento informativo apropiado para la identificación, a través de cualquier canal o medio, la información adecuada a las necesidades que nos permita alcanzar un uso inteligente y ético de la información en la sociedad*(JOHNSTON y WEBBER, 2007).

Dentro de la concepción de esta disciplina se advierte la emergente creación de revistas y asociaciones profesionales específicas de ALFIN. Se respalda por una comunidad científica internacional y creciente caracterizada por la existencia de departamentos académicos que han incluido esta materia dentro de su formación. Aparecen investigadores de varios niveles desde licenciaturas, maestrías y doctorados que se concentran en su desarrollo.

La ALFIN ha significado también que dentro del curriculum de la Ciencias de la Información se presente desde dos perspectivas diferentes (VIRKUS, 2007):

1. *Convertirse el profesional de la información en una personal infoalfabetizada.*

Esta visión significa autoapropiarse de las habilidades informacionales que le permitan al profesional reconocer cuando necesita información y es capaz de localizarla, acceder a ella, organizarla, evaluarla y presentarla de manera efectiva, considerando las cuestiones ético – legales que implica cada proceso.

2. *Aprender cómo facilitar a otros a convertirse en personas infoalfabetizadas.*

Esta visión implica:

- Reconocimiento de teorías del aprendizaje
- Diseñar curriculums
- Estilos de aprendizaje
- Evaluación
- Potenciar las posibilidades de las TIC en la Educación

Precisamente la ALFIN *se distingue de la bibliotecología por su estrecha relación con la teoría educativa y las perspectivas de investigación* (JOHNSTON y WEBBER, 2007). Sin embargo, esta idea ha sido asumida por la propia ciencia en pos de su perfeccionamiento y desarrollo, lo cual ha traído consigo que los futuros profesionales consoliden las prácticas educativas, es decir, su rol como docente, así como se

conviertan en investigadores natos de la ciencia en sentido general³⁰. Se busca ejerzan una praxis pedagógica y posean un dominio de las materias vinculadas a las teorías del aprendizaje para su aplicación en escenarios bibliotecarios. Es decir, la formación y transformación del bibliotecario en docente para contribuir a la ALFIN es hoy una premisa en la esfera informacional. Incluso no solo para ellos mismos como ciudadanos, sino también para la comunidad a la cual pertenecen y deben formar. *El valor de la ALFIN para los profesionales de la Biblioteconomía y la Documentación está demostrado, como conjunto de habilidades y competencias que capacitan a los individuos para reconocer cuándo se necesita información, así como poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida.*(PINTO MOLINA et al., 2009)

Al respecto se afirma que *el profesional de la información no es sólo un proveedor de fuentes de información en la biblioteca pública, escolar o en el centro de información de cualquier nivel de enseñanza, empresa u otro entorno educativo, sino un protagonista activo en la formación de competencias en información que hagan posible el desarrollo personal y profesional de los individuos. Su labor, la de un educador, no puede verse aislada dentro de este contexto educativo, sino como parte de las transformaciones que ocurren en la arena pedagógica, del rediseño de los currículos, de los métodos de enseñanza, etcétera.*(SANCHEZ TARRAGÓ, 2005). Es decir, *el bibliotecario tiene una doble función en la promoción del cambio (educativo). Por una parte, como especialista en el tratamiento, la organización, la recuperación y la difusión de la información y como conocedor de los recursos de información destinados a los alumnos, tiene la oportunidad de crear mejores condiciones de acceso a dichos recursos y de facilitar su utilización entre la comunidad educativa, en función de las distintas necesidades. Por otra parte, como docente, enseña a utilizar correctamente estos recursos, tanto a los alumnos como a los profesores, para hacer posible la introducción de nuevos métodos de aprendizaje* (BARÓ y COSIALS, 2003)

En ambas visiones se obliga al profesional de la información a tener un dominio pedagógico significativo que le permita al usuario la captación dinámica y amena de los conocimientos que imparte. Varios autores en la sucesión de investigaciones en este particular así lo confirman (BARÓ y COSIALS, 2003; DONNELLY, 2003; LOMBELLO, 2003; SANCHEZ TARRAGÓ, 2005; SOWELL, 2003).

³⁰ Una expresión de esta aseveración ha sido el diseño del Plan de Estudios D de la especialidad de Ciencias de la Información en Cuba. Se ha incluido por primera vez una disciplina denominada Investigación en Ciencias de la Información, además de que se perfeccionó la disciplina de Pedagogía y Psicología en el propio curriculum.

2.2.2 Orígenes de la Licenciatura en Ciencias de la Información en la UCLV

La formación profesional se inicia con el primer curso de bibliotecología en Cuba, en el año 1936, organizado por María Villar Buceta. El curso de Iniciación Biblioteconómica, que así se le denominó, se ofreció en el *Lyceum* de La Habana con dos clases por semana de junio a agosto(PÉREZ MATOS, 2005)

La iniciación de actividades lectivas en esa época recayó en personalidades como el Dr. Jorge Aguayo, la Dra. María Teresa Freyre de Andrade y el profesor Issac T Cabrera. Sin embargo, todos los intentos por consolidar una formación profesional no fueron suficientes a pesar del esfuerzo de estos y otros reconocidos profesionales del gremio.

No fue hasta el 29 de mayo de 1947, que la Facultad de Filosofía y Letras aprueba el plan para la creación de una escuela de Bibliotecarios anexa a la Facultad, pero hasta junio de 1950 no se aprueba definitivamente(PÉREZ MATOS, 2005)

En 1960 se comenzaron a fortalecer los cursos de Bibliotecología en la Universidad de La Habana como resultado de las transformaciones educativas con el triunfo de la Revolución Cubana. Desde 1963 y hasta 1968 se aplicó un plan de estudios dentro de la Facultad de Humanidades. Tenía dos variantes, una diseñada por un año para los alumnos que ingresaban con un título universitario y otra de dos años, para los que ingresaban con el título de bachiller, nivel medio superior aprobado, o mediante examen de ingreso (FRÍAS GUZMÁN, 2000). Aquí se incluyeron temáticas como *Fundamentos del servicio de bibliotecas, Manejo de obras de consulta y Trabajo de Referencia I y II*. No había ningún tópico que se refiriera a la investigación, por tanto no se podía hablar de una formación de habilidades de información, más allá del dominio de técnicas puramente para el trabajo bibliotecario.

Los primeros planes de estudios.

En el curso académico de 1970-1971 se realizó la revisión y elaboración de los planes de estudio en esta rama como resultado de las recomendaciones de la Secretaria de organización de Comité del PCC Desde entonces se nombró Licenciatura en *Información Científico-Técnica y Bibliotecología*. Tuvo como característica fundamental

una duración de 4 años. Se abrió en las modalidades de Curso Regular Diurno (CRD) y Curso Vespertino Nocturno (CVN).

*En este curso se concibió por 1ra vez el principio que se mantuvo en los siguientes: formar un especialista de amplio perfil (FRÍAS GUZMÁN, 2000). Si se hace un análisis de la relación de este plan y su influencia en la formación de ALFIN en los futuros profesionales, se identifican asignaturas que tributaron desde sus inicios a esta formación, incluso fueron asignaturas que todavía hoy tiene una gran pertinencia, expresada en el actual plan de estudios. Tales son los casos de *Introducción a Ciencias de la Información, Principios de Organización del Conocimiento I y II* –así se les llamó en aquel entonces- Aparecen otras materias relevantes para entender el fenómeno de la información como una actividad social, premisa que sustenta a la ALFIN, como ejemplo están: *Sociología de la Información; Métodos de Investigación en la Información; Almacenamiento y Recuperación de Información; Aplicaciones de la Computadora en el Campo de la Información Científica*, que aparecen por primera vez para completar dicha formación (TELLES, 1986). Ya se hace alusión al uso de la computación como medio eficaz para el tratamiento de la información.*

Se debe destacar que el caso de *Psicología de la información*, que también se encuentra incluida en este plan, resulta un acercamiento importante para entender la figura del usuario y/o lector como se consideraba en aquella época, devenida en planes posteriores en la conocida asignatura educación de usuarios.

En 1973 se creó la Comisión Nacional de escuelas Homólogas de Información Científico Técnica. Propusieron planes de estudio para la especialidad que comenzaron a regir en 1974, en ambas modalidades (FRÍAS GUZMÁN, 2000). Este plan también fue renovador en lo que habilidades de información se refiere, se incluyó la asignatura de *Lingüística documentaria*, directamente relacionada con las habilidades de búsqueda y organización de la información. En la modalidad CVN en el 1974 se insertaron tópicos mucho más específicos para la consolidación en los profesionales, del rol de investigadores como condicionante para el progreso de la ALFIN, a través de asignaturas como *Metodología de la Investigación Social, Análisis de Sistemas*. Aquí se amplía la Lingüística documentaria a I y II. La especialidad ahora estaba diseñada en esta modalidad para seis años.

En 1975 a partir del contexto sociopolítico cubano se propició la revisión de los planes de estudios, se creó por Resolución Rectoral una comisión de especialistas que diseñó

el Plan de Estudios “A”, con cinco años de duración. Se inició en el año 1977 y hasta el 1982, aunque desde el 80 ya estaba sujeto a nuevas revisiones (TELLES, 1986)

Con este plan se reafirma la visión de conjugar estudio- trabajo, elemento válido para la consecución de otra tesis de la ALFIN: *la resolución de problemas de la realidad concreta*, así surgieron las llamadas *Prácticas de Producción con 8 horas semanales y en 1er año Trabajo de Familiarización de 4 semanas (rectoras selección y adquisición etc .)*

Ya en el curso académico 1982-1983 se inició el Plan de Estudios “B”, donde se incorporaron asignaturas que mantuvieron temáticas relacionadas con la investigación. Tal es el caso de *Técnicas de Investigación en Información Científica-Técnica o Introducción a la Información Científico-Técnica*. Como se mencionó en el apartado anterior, las propias materias del saber en la especialidad tributan al reconocimiento, formación y consolidación de las habilidades informacionales en los estudiantes como son *Sistemas de Almacenamiento y Recuperación de Información; Análisis Bibliográfico etc*. No obstante, se agregó una materia que llegaría para incidir en el rol docente que debía poseer el futuro profesional y que constituiría el arma para llevar a cabo procesos de formación, en definitiva procesos de ALFIN, en su comunidad, es decir se añadió la *Pedagogía* por vez primera. Además se condensan lo que en un momento eran dos asignaturas para convertirse en *Introducción a la Lingüística Documentaria*. En el caso de *Aspectos Sociopsicológicos de la Información documentaria* fue el resultado de la renovación de la asignatura *Psicología de la Información*.

Es con este Plan de Estudios, que llega a la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) la especialidad en el curso 1984-1985. La modalidad de estudios fue Educación a Distancia, es decir, los interesados en matricularla podían acceder de forma libre y autónoma. Existían tres convocatorias en períodos determinados del curso y los exámenes venían confeccionados desde el centro rector de la especialidad – Universidad de la Habana-. La conformación de las asignaturas estaba en forma de ciclos, por tanto el estudiante podía matricular hasta 16 asignaturas en el curso académico. Además en esta modalidad, el estudiante examinaba la misma asignatura todas las veces posibles hasta que la aprobara, respetando siempre la precedencia de los contenidos.

Este sistema de estudio individual necesariamente obligaba a formación de habilidades de información, en tanto, debían consultar diversas fuentes de información para acceder al conocimiento, realizar procesos de síntesis y evaluación de información sin la presencia de un mediador como resultaba ser el profesor en otras modalidades. *Así se graduaron nueve estudiantes de la Licenciatura, provenientes de la región central del país - provincias de Cienfuegos, Villa Clara y Santi Spíritus-* (MORALES GUZMÁN, 2008)

El plan C

Se inició en el curso académico 1986-1987 en la Universidad de La Habana. Se caracterizó por ser uno de los más revisados y perfeccionados sin llegar a la definición de otro plan, todo esto promovido por factores socioculturales, económicos y políticos de la época. *Con este plan se logró la unificación conceptual y práctica de los tres cuerpos de disciplinas científicas que se reconocían en el perfil amplio, mediante el establecimiento de una concepción histórico-teórica-metodológica* (MES, 2001).

Fue un plan caracterizado por la inclusión significativa de materias dedicadas a las TIC, reflejado en asignaturas como *Bases de Datos, Lenguajes de Programación, Telecomunicación aplicada a la información, Redes de información, Procesamiento Automático de Textos*. Pese al predominio irrefutable de tópicos como estos, se fomentó la idea de vincularlas con materias de la especialidad *-Automatización de técnicas y procesos de elaboración de información-*. Otra particularidad de este plan con respecto a las habilidades de información es que se amplían las horas lectivas dedicadas a *Aspectos Sociopsicológicos de la Información Documentaria* en dos semestres como antecedentes a la aparición en el quinto año de *Educación y Formación de Usuarios* que alternaba con *Pedagogía*. Además se añadieron otras temáticas que comenzaron a mostrar el mundo informacional con otra visión. Mediante la impartición de *Comercialización de los productos informativos* los estudiantes se enfrentaron a otra de las habilidades que anuncia la ALFIN, y es la comprensión de los aspectos económicos, sociales y legales de la información. En este sentido, tuvieron que familiarizarse con el escenario económico que circunda a la información

A diez años de haber iniciado el diseño del Plan "C" se realiza un perfeccionamiento que permitió asumir mayores niveles de respuestas desde los programas de formación a los nuevos retos que enfrentaba el sector profesional. En este "nuevo plan" se alcanza una profundización en los conocimientos del desarrollo tecnológico y gerencial

que tienen aplicaciones puntuales en el campo informacional (MES, 2001) No obstante, esta transformación quizás atentó contra el propio desarrollo del profesional en la doble función dentro de la sociedad con respecto a la ALFIN.

Por un lado, se lacera la arista de docente para afrontar los procesos de ALFIN y que a escala internacional estaban en su florecimiento, pues en su perfeccionamiento se suprime *Pedagogía*, los temas sociopsicológicos de la información se fragmentan en las asignaturas de *Psicología General, Psicología Social y Usuarios de la información*, esta última debía tocar los tópicos de la educación y la formación, propiciándose una desconexión entre sus objetivos y contenidos, marcado por el profesorado encargado de impartirlas. Pese a esto se incorporan por otro lado, la asignatura de *Búsqueda y Recuperación de Información, Análisis de información, Edición de documentos y Diseño de Productos Electrónicos* que sí favorecen el dominio de habilidades de información en el profesional, ya que sus contenidos profesan las particularidades que exigen las normas de la ALA para el acceso y uso de la información.

En el período en el cual se inserta el perfeccionamiento de este plan, a nivel nacional se experimentó la apertura de las sedes universitarias enclavadas en los municipios. Estas instituciones acercaron mucho más a la población, las especialidades existentes en los CRD de las llamadas sedes centrales entendidas como *la instalación principal del centro de Educación Superior en la que radican, fundamentalmente, las facultades, las entidades de ciencia e innovación tecnológica y otras dependencias, cuya labor de formación se extiende a las sedes universitarias*. (MES, 2007) Por tanto, ya se cuestionaba la existencia de una facultad de Educación a Distancia a nivel nacional, y por ende en la UCLV, cuando en todos los municipios del país se abrió la universidad.

En el caso de la UCLV con sus trece sedes municipales creadas en el curso 2001-2002, la especialidad de Ciencias de la Información no abrió, pues no existía un departamento docente que atendiera metodológicamente su desenvolvimiento en los municipios³¹. Sin embargo los reclamos de las instituciones del territorio que demandaban de profesionales de la información, hicieron que en el año 2006 se creara la Facultad de Ciencias de la Información y la Educación, que eliminó la antigua facultad de Educación a Distancia en el centro, y con un departamento de Ciencias de la Información que creara, organizara e implementara la especialidad en la región

³¹ Fue la única universidad que tomó esa decisión con respecto a la especialidad de Ciencias de la Información, lo cual redundó en la calidad que se buscaba en el profesional de la Información.

central, comenzando por los municipios. Esto marcó las pautas para el perfeccionamiento de la especialidad que hasta ese entonces se mantenía bajo la modalidad de Educación a Distancia.

Es entonces que en el curso 2006-2007 y con estudiantes de toda la provincia de Villa Clara se inicia la especialidad de Bibliotecología y Ciencia de la Información con una adecuación del plan C perfeccionado. La fuente de ingreso principal fueron los trabajadores de Bibliotecas Públicas del territorio. Estos estudiantes podían matricular cuatro asignaturas por semestre, no había límite para la aprobación de las materias, es decir, al igual que en la modalidad de Educación a Distancia repetían las asignaturas hasta que las aprobaran con el respeto de la precedencia de los contenidos. Actualmente ya la matrícula es de 39 estudiantes.

El plan D

Todos los planes de estudios que antecedieron al “D” tenían como particularidad que eran el resultado del trabajo de la Comisión Nacional de Carrera. Con la discusión y aprobación de la Resolución 210/07 se visualiza la diferencia entre el resto de los planes con respecto al plan actual particularmente en su **artículo 33**, donde se resumen las siguientes funciones del colectivo de carrera:

- *Asegurar el cumplimiento de los objetivos del plan de estudio y, en particular, de los objetivos generales de la carrera, proponiendo al decano las acciones necesarias para lograr el mejoramiento continuo de la calidad del proceso docente educativo de la carrera.*
- *Garantizar el adecuado diseño y aplicación de la estrategia educativa de la carrera, tomando como punto de partida el modelo del profesional.*
- *Lograr un adecuado balance de las tareas curriculares y extracurriculares que cumplen los estudiantes como parte de su formación integral.*
- ***Participar en el diseño del plan de estudio y adecuarlo a las particularidades del centro y del territorio.***

- *Evaluar el desempeño del colectivo en el desarrollo del trabajo metodológico de la carrera.*

En este plan se introducen una serie de transformaciones visibles en la implementación de un *currículo base* que reúne los conocimientos esenciales del espacio informacional, un *currículo propio* que complementa el dominio del universo informativo en dependencia de determinadas peculiaridades territoriales, y un *currículo optativo/electivo* que le ofrece al estudiante cursar materias complementarias, elegibles por este (MES, 2008). Es decir, ya no era responsabilidad exclusiva de la Comisión Nacional el diseño total del Curriculum, así los Centros de Educación Superior (CES) donde se estudiara la especialidad, podían disponer hasta un 20% de las horas lectivas totales para incorporar las necesidades del territorio o CES y apoyarse asimismo en sus potencialidades para asumir tales retos.

La génesis de este diseño fue otra reforma educativa propiciada por el Ministerio de Educación Superior, en primer instancia para los CRD, que incentivaba el aprendizaje del estudiante a partir de lograr una mayor autonomía y donde el profesor directo en el aula -ofreciendo los conocimientos elementales- se redujera. Esto implicaría un protagonismo sin dudas para la aplicación de la ALFIN en la universidad, dando la posibilidad de incluirla como materias del Curriculum en aquellas carreras que lo deseaban; y en el caso particular de Ciencias de la Información, constituyó la cobertura ideal para completar la formación del profesional en los *campos de actuación* específicos de la ALFIN, que se muestran explícitamente y bien diferenciados de sus predecesores en la elaboración del Plan de Estudios D:

- *Organización y Representación de la Información y el Conocimiento.*
- *Búsqueda y Recuperación de la Información.*
- *Gestión Documental, de la Información y del Conocimiento y de la comunicación y de otros factores que incentiven y propicien la generación y transferencia del conocimiento, el aprendizaje y la innovación.*
- ***Alfabetización Informativa.***
- *Diseño y Evaluación de Sistemas de Información, Servicios Documentales e Informativos.*
- *Tratamiento de la información como evidencia y memoria social.*
- ***Facilitación del desarrollo del vínculo entre Cultura e Información en la sociedad y sus organizaciones.***

- **Docencia universitaria relativa a los campos de acción descritos**
- *Investigación, tanto como forma de desempeño de los campos de acción antes mencionados, como con fines epistemológicos, de solución de problemas o aprovechamiento de oportunidades (MES, 2008)*

La existencia de la carrera para los municipios, implicaba en la UCLV un despliegue en cuanto a preparación del claustro, de asignaturas y disciplinas que trajo consigo la apertura de la especialidad en el curso 2007-2008 en la modalidad del CRD. En ese período ya se culminaba el diseño del plan D y se comenzó su implementación en el país, siendo la UCLV pionera en su aplicación.

Fue un plan renovador en su concepción, incluso esa incidencia llevó al cambio de nombre de la especialidad a Ciencias de la Información, pues *se ha elaborado un programa de estudios que parte de un criterio rector, la integración de las disciplinas informativas, ARCHIVISTICA, BIBLIOTECOLOGIA Y CIENCIA DE LA INFORMACION (sus conocimientos y habilidades) en un espacio único, que respeta las especificidades que tienen una u otra área de conocimiento (MES, 2008)*

En correspondencia con los nuevos campos de actuación profesional y la integración de las diversas disciplinas informativas, se adicionaron asignaturas e incluso disciplinas que favorecieron el desarrollo del fenómeno de la ALFIN y por consiguiente la consolidación de las habilidades informacionales en la UCLV

Desde el Curriculum base, reaparece *Introducción a la Pedagogía*, se dividen y le conceden un mayor número de horas dentro del plan a las asignaturas de *Recuperación de la Información, Búsqueda de Información, Análisis Documental I y II*, en esta última se retoma la lingüística documental como un contenido a abordar. Se elabora una nueva materia *Comportamiento Humano en el Entorno Informacional* que estudia los roles de las personas ante la información y los procesos y sentimientos que se experimentan cuando se interactúan con este recurso.

Los contenidos de investigación se convierten de forma innovadora en una disciplina y campo de actuación, por tanto se refuerzan los elementos propios de la investigación documental a través de *Introducción a los Métodos y Técnicas de Investigación* donde se obliga al estudiante a experimentar todos los aspectos del trabajo con la información que tendrá luego la responsabilidad de enseñar y orientar al resto, esta

característica se refleja desde el propio primer año. Además se mantiene *Metodología de la Investigación en la Información*. Se le da un sentido más global a la aplicación de los *Métodos Matemáticos aplicados a los estudios de la Información*.

En la concepción del Curriculum propio de la especialidad en la UCLV, se decidió mantener la disciplina de Tecnologías de la Información pues con el Plan D se erradicó del Curriculum base. Esta decisión estuvo fundamentada por las potencialidades del CES en cuanto a la infraestructura tecnológica, el recurso humano en el cual se podía apoyar y de forma más significativa, por las condiciones del territorio para su asunción³². Se mantuvieron así las asignaturas de *Redes de Información*, *Principios de Programación*, pero además se incluyó una asignatura: *Introducción Software Libre*, de manera que se consiga la concientización del uso de esta tecnología y lo que implica para el uso adecuado de la información.

El origen del Curriculum optativo y/o electivo de la especialidad en la UCLV tuvo como fundamentación lograr identificar los rasgos con los cuales se quiere identificar al profesional de información graduado en la región central del país. Esto hizo que se diseñaran perfiles de especialización dentro del campo informacional³³. Así se elaboró una propuesta donde la alfabetización informacional constituye una de estas especializaciones. El propósito es dotar al futuro profesional de las armas para llevar a la sociedad procesos de formación y elevación de la cultura informacional en el territorio, compartiendo la premisa de que la ALFIN es una disciplina emergente. Se incluyen asignaturas como *Alfabetizaciones en el campo informacional*, que les presenta el fenómeno del multialfabetismo desde la teoría y la praxis; *Didáctica de la Alfabetización Informacional* que tributa al rol de docente con un carácter mucho más específico en cuanto a enseñar a manejar y usar información; *Diseño de objetos de aprendizaje para ALFIN* entre otras.

Ambas especialidades se caracterizan por constituir el medio ideal para la formación y consolidación de la ALFIN. Las particularidades antes expuestas justifican su selección para validar los estudios sobre la evaluación de procesos de ALFIN en la Educación Superior, sistematizado en los siguientes postulados:

³² Por citar un ejemplo, el sistema de Bibliotecas Públicas en Villa Clara posee actualmente una infraestructura tecnológica única en el país. Todo esto se logró a partir de un proyecto de informatización donde la UCLV fue la promotora de tales resultados.

³³ Dentro de los perfiles de especialización también se han incorporado Organización y Gestión de Información

1. El objeto de estudio es la información. Trabajan con/para la información.
2. Sus profesionales inciden en los ciudadanos ya sea positiva o negativamente en correspondencia con el uso efectivo que sean capaces de lograr con ella. Son multiplicadores de prácticas e incentivos y formadores de habilidades informacionales.
3. En la enseñanza universitaria de ambas especialidades siempre se ha concebido la exigencia con el trabajo adecuado y efectivo de la información, basado en las diferentes asignaturas y temáticas abordadas en su formación curricular a lo largo de su historia.

2.3 Referencias Bibliográficas

1. BARÓ, M. y COSIALS, A. El bibliotecario escolar como facilitador de un proceso de cambio educativo. En *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council. Berlin. 1-9 August 2003*.
2. BENITO, F. *Nuevas necesidades, nuevos problemas. Fundamentos de la alfabetización en información*. En: Gómez, J. A. (2000) *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia, Editorial KR, pp. 11-75.: 2000.
3. BRADLEY, F. *Information Literacy and news libraries: the challenge of developing information literacy instruction programs in a special library environment*. Media and Information. Curtin University of Technology, 2003.
4. CARRISON, B. Journalist's perception of online information-gathering problems. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 2000, vol. 77, nº 3, p. 500-514.
5. DONNELLY, K. M. *Librarian as teachers*. En Dekker, M. (editor). *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York: Taylor & Francis, 2003, p. 1545-1552.
6. ERICSON, R. V.; CHAN, J. B. L., et al. *Negotiating control: a study of news source*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.
7. FRÍAS GUZMÁN, M. *La formación de nivel superior de Bibliotecarios en Cuba*. Bibliotecología y Ciencia de la Información. Universidad de La Habana, 2000.
8. JOHNSTON, B. y WEBBER, S. Como podríamos pensar: alfabetización informacional como una disciplina de la era de la información. *Anales de la Documentación*, 2007, nº 10, p. 491- 504.
9. LOMBELLO, D. Education and educational responsibility of the school documentalists in the school of the learning society. En *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council. Berlin. 1-9 August 2003*.

10. MES. *Carrera Bibliotecología y Ciencias de la Información: Plan de estudios D modalidad presencial*. La Habana: 2008.
11. ---. *Carrera: Bibliotecología y Ciencia de la Información. Perfeccionamiento del Plan de Estudios "C"*. Ciudad de La Habana: Facultad de Comunicación, 2001.
12. ---. *Plan de estudios C de la carrera de Periodismo para el curso regular diurno*. La Habana: 2000.
13. ---. *RESOLUCIÓN 210/07. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior*. Ciudad de La Habana: 2007.
14. MORALES GUZMÁN, M. *Visión histórica del pregrado de educación a distancia en la región central de Cuba*. Centro Estudios Educación. Universidad Central "MARTA ABREU" de Las Villas, 2008.
15. PASCUAL, J. A. Algunos antecedentes de la Escuela Profesional de Periodismo y Artes Gráficas "Severo García Pérez" de Las Villas. . *Línea*, 1954, vol. 1, nº 1 septiembre, p. 1.
16. PÉREZ MATOS, N. E. *La formación bibliotecaria en Cuba: una mirada a través de los documentos*. ACIMED. 2005, vol. 13, Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci08305.htm.
17. PINTO MOLINA, M.; SALES, D., et al. El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: de la autopercepción a las realidades y retos formativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 2009, vol. 32, nº 1 enero-marzo, p. 60-80.
18. SANCHEZ TARRAGÓ, N. *El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias*. ACIMED. publicado el: 23 octubre 2007 de 2005, última actualización: 23 octubre 2007. vol. 13, Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci02205.htm.
19. SOWELL, S. L. *Education librarians*. En Dekker, M. (editor). *Encyclopedia of library and information science*. New York: Taylor & Francis, 2003, p. 972- 976.

20. TELLES, M. C. Análisis del perfeccionamiento del plan de estudios del curso regular diurno y avances del perfeccionamiento del curso regular para trabajadores de la especialidad de Información Científico-Técnica y Bibliotecología de la Universidad de La Habana. *Actualidades de la Información Científica*, 1986, vol 17, nº 1

21. TEMBRÁS, R. *La Escuela Cubana de Periodistas en la Hora Crucial del Periodismo Nacional. Una mirada desde la academia a la formación profesional del periodista cubano en la compleja etapa del Período Especial (1991- 2005)*. Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana, 2006.

22. UNESCO. *Model curricula for journalism education for developing countries & emerging democracies*. 2007. Series on Journalism Education.

23. VIRKUS, S. *Information Literacy within LIS Curriculum* Milan: Disponible en: <http://dspace-unipr.cilea.it/handle/1889/530>.

Capítulo 3

CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo explica los aspectos metodológicos en los que se sustenta este estudio: el contexto, los métodos y las fases de la investigación, así como los instrumentos de recogida de información empleados. Se presentan los resultados del proceso de revisión bibliográfica.

3.1 Enfoque de la investigación

Toda investigación supone la generación de ideas innovadoras, es considerada la actividad humana que tiene como objeto la obtención de nuevo conocimiento (LOPEZ YEPES, 2005).

“La investigación constituye un camino para conocer la realidad en cualquier campo del conocimiento humano. Se trata de un proceso que mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (Tamayo y Tamayo, 1999 citado en (PINTO MOLINA, 2007). Considerando como *método científico* el modo de realizar con orden una actividad científica, o sea, la actividad encaminada a producir un conocimiento con las cualidades de objetividad, veracidad, sistematicidad y generalidad (ROJO, 1987)

Por tanto, resulta imprescindible la existencia de una coherencia entre los métodos utilizados, los instrumentos empleados y los procedimientos para el análisis de la información recogida, todos en total correspondencia con el enfoque escogido por el investigador.

La literatura científica sobre metodología de la investigación (CRESWELL, 2005; HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2006; MERTENS, 2005; RODRÍGUEZ GOMEZ *et al.*, 2004) aborda y profundiza en los enfoques *cuali* y *cuanti* tomando la diversidad de criterios existentes. En este sentido la investigación que se presenta tiene **un enfoque mixto**, justificado en que esta investigación recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos para responder al problema de investigación que se pretende resolver (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2006). Dentro de sus ventajas el propio autor establece:

- Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno

- Potencian la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos
- Mejor exploración y explotación de los datos

3.2. Contexto de la Investigación

Partiendo de que en una investigación que utiliza también el enfoque *cuali* se exige que el investigador se coloque en la situación que mejor le permita recoger información relevante para el concepto o teoría buscada (Perez, 2005), la definición del contexto: especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información, estuvo condicionada por:

- Especialidades que trabajan y dependen del uso intensivo de información, para un ejercicio efectivo de la profesión
- La investigadora pertenece a ambas especialidades. En el caso de Ciencias de la Información en su función de jefe de la Carrera en la Universidad Central de las Villas y en calidad de prestación de servicio en la especialidad de Periodismo.

La selección de la *COMUNIDAD DE ESTUDIANTES*, se basó en los siguientes atributos para su determinación:

1. Matriculados en las especialidades objetos de análisis.
2. Mayor cantidad de asignaturas cursadas correspondientes al ejercicio de la profesión.

Comunidad de estudiantes de Periodismo. Fueron escogidos específicamente estos alumnos porque están más próximos a culminar su formación como periodistas y han recibido ya casi la totalidad de las disciplinas presentes en el Plan de Estudios C (perfeccionado). Sus opiniones son especialmente valiosas para la presente investigación: deben tener, precisamente por estar culminando su formación profesional, mayor riqueza y profundidad de criterios con respecto al problema objeto de estudio. Además fueron más accesibles al investigador por fungir como docente en el grupo. Otro elemento que motivó la selección de los informantes fue la composición heterogénea en cuanto al lugar de procedencia de los miembros de ambos grupos: en ellos hay estudiantes procedentes de todas las provincias de la región central, desde Camagüey hasta Cienfuegos.

Comunidad de estudiantes de Ciencias de la Información. Se escogieron los estudiantes que ingresaron en la especialidad en el curso 2007-2008, año en el que se

inician los estudios en la UCLV en el curso regular diurno. Ellos cursan por el Plan D de estudios. En su composición hay estudiantes de las tres provincias de la región central (Villa Clara, Cienfuegos, Santi Spiritus)

En el caso de la selección de la *COMUNIDAD DE PROFESORES Y ESPECIALITAS* los atributos fueron:

1. Profesores y especialistas directamente vinculados a las especialidades objetos de análisis
2. Categorías docentes obtenidas con al menos dos años
3. Experiencia laboral en el escenario de información de al menos tres años.

Para la realización exitosa del estudio y tomando en consideración los atributos anteriores, específicamente las comunidades de sujetos son:

- Comunidad de estudiantes de las licenciaturas de Periodismo y Ciencias de la Información en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Facultad	Carrera	Grupo
Humanidades	Periodismo	51
Ciencias de la Información y la Educación	Ciencias de la Información	23

Tabla 4. Distribución de encuestados por las especialidades

- *Comunidad de estudiantes de Periodismo.* Se seleccionaron a los estudiantes que ingresaron en la universidad en los cursos 2004-2005 y 2005-2006. En el momento de la investigación cursaban el cuarto y quinto año de la carrera respectivamente. Son 20 alumnos de 4to año y 31 de 5to para un total de 51.
 - *Comunidad de estudiantes de Ciencias de la Información.* Se escogieron a los alumnos que se iniciaron en el curso 2007-2008. Un total de 23 estudiantes
- Claustro de profesores de ambas especialidades: Periodismo (7); Ciencias de la Información (12)
 - Especialistas de información del Centro de Documentación e Información Científica-Técnica, que atienden las especialidades directa o indirectamente (11)

Dentro de los sujetos que se encuentran directamente vinculados a las especialidades están:

- Msc. Mónica Lugones. Jefa del departamento de Periodismo en la UCLV
- Msc. Bárbaro Rafael Hernández Acosta. Jefe de la carrera de Periodismo en el UCLV
- Lic. Maricela Valdés. Especialista en Información de la Facultad de Humanidades, donde se encuentra la licenciatura de periodismo.
- Lic. Ivett Lacero. Especialista en Información de la Facultad de ciencias de la información y la educación, donde se encuentra la licenciatura en Ciencias de la Información.
- Ing. José Rivero Díaz. Director del Centro de Documentación e Información Científica Técnica (CDICT)

En todos los casos se decidió utilizar la vía informal de negociación, apoyada en las relaciones que posee la investigadora con los informantes. Estas relaciones de trabajo existen desde hace siete años con los especialistas en información del CDICT- por laborar en esa institución por 3 años- y con los docentes de periodismo al ser profesora fundadora de la especialidad en la UCLV.

3.3 Métodos científicos empleados en la Investigación

La Real Academia Española de la Lengua (1970: p. 1068) define *método* como “modo de decir o hacer con orden una cosa”. Mendieta Alatorre (1973, p. 31 *citado en* (SHUTTER, 1983) establece que es “el camino o medio para llegar a un fin, el modo de hacer algo ordenadamente, el modo de obrar y de proceder para alcanzar un objetivo determinado”.

También existe una conceptualización del *método* a partir de diferentes criterios (*Metodología de la Investigación social I*, 2007):

- *El sentido filosófico*: "está constituido por el conjunto de operaciones intelectuales por las que una disciplina trata de alcanzar las verdades que persigue, las demuestra y las verifica" (Método en el sentido general de procedimiento lógico).
- *Una actitud concreta en relación con el objeto*: "dicta especialmente formas concretas de enfocar y organizar la investigación, pero esto de forma más o

menos imperativa, más o menos precisa, completa y sistematizada" (ej. método experimental, método clínico).

- *Una tentativa de explicación*, "se vincula más o menos a una posición filosófica (... y) ante todo persigue un esquema explicativo que pueda ser más o menos amplio y situarse en un nivel de profundidad muy diferente" (ej.: el método dialéctico es empírico y supone observaciones concretas; el método estructural, etc.).
- *Un dominio particular* "se aplica a una esfera específica y supone una forma de proceder que le es propia (el método histórico, el método psicoanalítico y otros, también se relacionan igualmente con una concepción teórica de conjunto de la psicología o de la sociedad...).

En fin el *método* ha sido concebido usualmente como una *forma regularizada, sistematizada y ordenada de realizar alguna acción* (GUADARRAMA GONZÁLEZ, 2009). Al respecto, el propio autor reafirma que existe un consenso entre los rasgos que caracterizan al *método científico*

- Es fáctico.
- Trasciende los hechos.
- Se atiene a reglas metodológicas.
- Se vale de la verificación empírica.
- Es autocorrectivo y progresivo.
- Sus formulaciones son de tipo general.
- Es objetivo

Las clasificaciones del método científico a utilizar en una investigación estarán en dependencia del objeto de estudio y la rama del saber donde se inserta tal objeto. *A la diferente naturaleza de cada objeto de estudio, le corresponderá un método y unas técnicas de investigación que permitan captar aquello que se pretende* (RUBIO y VARAS, 2004). En este sentido para el desarrollo del trabajo se utilizaron los siguientes métodos de investigación científicos. Del *nivel teórico*:

- **HISTÓRICO-LÓGICO**: permitió la construcción de un marco teórico para conocer las particularidades e interioridades del proceso de alfabetización información y su evaluación. Contribuyó al reconocimiento del estado actual de la problemática y para hacer inferencias tanto teóricas como prácticas que se

ubican en las debilidades encontradas desde el punto de vista histórico del tema.

- **INDUCTIVO-DEDUCTIVO:** sirvió para realizar análisis e inferencias de los datos obtenidos permitiendo arribar a las regularidades y conclusiones presentadas en la investigación.
- **ANALISIS-SINTESIS:** se utilizó para penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio y posteriormente realizar una síntesis de la información obtenida.

En el caso del *nivel empírico*:

➤ **METODO DE ANALISIS DOCUMENTAL**

Este método se basa en la recopilación de información a partir de la consulta de fuentes de información diversas. Fundamentalmente es empleado para poder sustentar teóricamente la presente investigación. Las fuentes documentales revisadas, en su mayoría, estuvieron referidas a contrastar los conocimientos en torno a la alfabetización informacional y las prácticas evaluativas en contextos educativos. Se resumen en los siguientes grupos:

- Documentos del área de la Educación
- Documentos del área de la Ciencias de la Información.

Por otra parte, este método se empleó para analizar los planes de estudios de las especialidades objeto de análisis y su exigencia –explícita o implícita- de las habilidades de información. Para ello se articularon las habilidades definidas por la (ALA, 2000) en su documento: *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior*, con los objetivos, habilidades y contenidos expresados en las disciplinas de los siguientes curriculum:

- Plan de estudios C perfeccionado. Licenciatura en Periodismo
- Plan de estudios D. Licenciatura en Ciencias de la Información

➤ **METODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Dentro de los métodos de la investigación cualitativa, la *investigación - acción* resulta uno de los más utilizados en las investigaciones relacionadas con las prácticas

educativas. Sus inicios se remontan al período de la Segunda Guerra Mundial, cuando Kurt Lewin hizo un trabajo donde estableció cuatro fases para su realización: planificar, actuar, observar y reflexionar. (RODRÍGUEZ GOMEZ *et al.*, 2004)

Una definición de la investigación-acción como método establece que “*es la forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan las prácticas b) comprensión de estas prácticas y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas*”. (KEMMIS, 1988)

(SADÍN, 2003) resume las características de estos estudios:

1. La investigación – acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc). De hecho se construye desde esta.
2. Parte de problemas prácticos y vinculados al ambiente o entorno
3. Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (...) y en la implementación de los resultados del estudio.

Dentro del propio método, se precisan otros tipos: *investigación- acción del profesor*; *investigación cooperativa*; *investigación participativa*. Se identificaron características específicas a cada una, sin embargo se coincide con la idea de que se solapan. Por tanto, no resultó necesario para la investigación optar por alguna en particular.

Partiendo de las tres fases fundamentales que se consideran en este tipo de estudio - observar, pensar y actuar- (STRINGER, 1999) se presentan las fases o etapas de la investigación.

3.4 Etapas de la Investigación

En la investigación se definieron tres fases para el estudio, en correspondencia con el método de investigación - acción. La **primera fase**, con un carácter descriptivo y exploratorio, pretende visualizar la situación preliminar del fenómeno de la ALFIN en las especialidades escogidas en el estudio. Para ello se concibieron subetapas focalizadas en los objetos de evaluación de ALFIN identificados hasta este momento de la pesquisa:

- **Subetapa 1. Planes de Estudios.** Se examinaron los planes de estudios de ambas especialidades con el propósito de evidenciar la existencia de las habilidades de información de forma implícita o explícita en dicho plan. La metodología empleada fue el Análisis Documental. Se extrajeron aquellas categorías de análisis que se correspondían con las habilidades de información expresadas en la norma ALA (2000). Se asociaron dichas categorías a las asignaturas o disciplinas del plan con el propósito de reconocer su formación o consolidación. se contrarrestó con la opinión de los estudiantes mediante las sesiones del grupo focal.

En el caso de la especialidad de Periodismo, se concentró el estudio en la Disciplina de *Teorías y Técnicas de los Lenguajes del Periodismo*, al ser la disciplina rectora del plan y con una mayor presencia del ejercicio de la profesión. Mientras que en Ciencias de la Información se utilizaron las disciplinas de *Gestión Documental, de Información y el Conocimiento, Fundamentos Teóricos de las Ciencias de la Información; Investigación en Ciencias de la Información; Organización, Recuperación y Representación de la Información y el Conocimiento; Práctica Laboral Interdisciplinaria.*

- **Subetapa 2. Sesiones de intercambio con los estudiantes.** Aplicando la función formativa y de autoevaluación que posee la evaluación, en estas sesiones se indagaron y valoraron las habilidades de información presentes en los estudiantes a partir de la percepción que ellos tenían de aquellas asignaturas y disciplinas que contribuyeron o no – pues tenían el deber de hacerlo- tanto la formación como la consolidación de habilidades de información. Los criterios fueron recogidos en el grupo focal, y procesados junto con el análisis de los planes de estudio.
- **Subetapa 3. Claustros profesoriales.** Esta etapa se incluye porque un componente esencial para la formación de habilidades resulta precisamente el formador. En este sentido, se describieron los claustros profesoriales de ambas especialidades, para identificar el nivel con el cual podrían favorecer o frenar un proceso de ALFIN desde lo curricular. Se tomaron en consideración indicadores elementales como:
 - *Procedencia del claustro (Especialidad de base)*
 - *Años de experiencia en la docencia*
 - *Inserción en Formación Postgradual*

- **Subetapa 4. Institución de Información Universitaria.** Esta etapa concibió dos aristas importantes. Se reconoció, por una parte, el desarrollo del proceso de ALFIN en la biblioteca universitaria examinando la eficacia del programa de ALFIN de la institución, así como la existencia de cursos y materiales didácticos que apoyaban las actividades. Simultáneamente se caracterizó el recurso humano que atienden directamente las especialidades objeto de estudio, a través de los siguientes indicadores:
 - *Procedencia de los especialistas en información (Especialidad de base)*
 - *Años de antigüedad en la profesión*
 - *Tiempo atendiendo específicamente la especialidad*
 - *Inserción en la Formación Postgradual*
 - *Posesión y grado de categoría docente*

Es significativo destacar que la consecución de estas subetapas no fue lineal, ni exigió un orden de jerarquía para llevarlas a cabo. En varios momentos de la investigación se realizaron procesos simultáneos, lo cual se corresponde con el propio carácter sistémico que tiene la evaluación y el método de investigación-acción

La **segunda fase** del estudio tuvo como objetivo transformar o mejorar la realidad existente. Fue la etapa decisiva dentro del estudio, pues la autora tuvo que fluctuar de investigadora a investigada. Entre otras razones debido a que es docente en ambas especialidades y forma parte del claustro de Ciencias de la Información. Al igual que la etapa anterior, para su realización se trabajaron en todas las aristas:

- **Subetapa 1. Evaluación de Habilidades de Información en comunidad estudiantiles.** La intención fue recopilar información referida al dominio de las habilidades informacionales presentes en las comunidades de estudiantes escogidas.

Todo el procesamiento se hizo por mediación de métodos matemáticos, con la utilización del Excel y del software estadístico SPSS v.17.0, donde se manejaron estadísticos descriptivos como la media, mediana, moda y medidas de dispersión (desviación típica). Se calcularon las tablas de frecuencia para las diversas variables, y se hicieron correlaciones bivariadas aplicando específicamente el coeficiente de *Pearson*.

- **Subetapa 2. Sesiones de las asignaturas.** Como parte del currículo de las especialidades se escogieron aquellas asignaturas donde la investigadora desempeñaba su rol de docente. El eje central era el desarrollo de habilidades de información. En el caso de la licenciatura en Periodismo se contó con el espacio de la asignatura *Documentación Periodística* para actuar. Tenía un total de 48 h/c lo que significaba un encuentro directo con los informantes como mínimo con una frecuencia semanal durante el semestre. Por tanto, las acciones directas llevadas a cabo para formar y medir las habilidades información fueron 24 sesiones en total. Así mismo se pudo interactuar en la licenciatura en Ciencias de la Información. La asignatura *Comportamiento Humano en el Entorno Informacional* –con 64 h/c- resultó el marco propicio para ahondar las características de esta comunidad. El objetivo de las 32 sesiones en las que se estuvo directamente en el aula con los estudiantes, fue la captación de información referida a las habilidades de información, su dominio, necesidad y aplicación en el proceso docente donde se encuentran inmersos. Además, derivado de los análisis a los planes de estudios de ambas especialidades, se realizaron propuestas de actividades y contenidos de asignaturas que fueron discutidas en los colectivos metodológicos de las carreras escogidas. El total de las sesiones directas en ambas asignaturas se presentan en la Fig. 13.

Año:
Grupo:

Ministerio de Educación Superior

P4

Semana: 1 (16-20 Feb)

Semana: 2 (23-27 Feb)

Facultad:

Semana: 3 (2-6 Marzo)

Especialidad:

Curso: 2008-2009

Semestre: 2do

Semana: 4 (9-13 Marzo)

Semana: 5 (16-20 Marzo)

Semana: 6 (23-27 Marzo)

Semana: 7 (30-3 Abril)

Sesión T L M M J V S

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Semana: 8 (6-10 Abril)

Semana: 9 (13-17 Abril)

Semana: 10 (20-24 Abril)

Semana: 11 (27-1 Mayo)

Semana: 12 (4-8 Mayo)

Semana: 13 (11-15 Mayo)

Semana: 14 (18-22 Mayo)

Sesión T L M M J V S

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Semana: 15 (25-29 Mayo)

Semana: 16 (1-5 Junio)

Semana: 17 (8-12 Junio)

Semana: 18 (15-19 Junio)

Semana: 19 (22-26 Junio)

Semana: 20 (29-3 Julio)

Sesión T L M M J V S

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Mañana	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						

Tarde	1						
	2						
	3						
	4						
	5		</				

- **Subetapa 3. Profesionales.** El propósito fue la retroalimentación tanto de los profesores de las especialidades como los especialistas en información de la institución universitaria sobre el reconocimiento del proceso de ALFIN (importancia) y dominio de las habilidades de información que dicho proceso demanda. Para el análisis de los resultados se siguió el mismo procedimiento – en cuanto a la aplicación de métodos matemáticos- que en los estudiantes.

- **Subetapa 4. Evaluación de los recursos de ALFIN.** En esta investigación se identificó como recurso vital del desarrollo de la ALFIN, en la universidad, la existencia del programa. Se analizó el programa de ALFIN existente en la institución desde el 2006. Para ello se empleó la entrevista estructurada a estudiantes de la comunidad objeto de estudio y a especialistas en información del CDICT sobre el nivel de implementación del programa. Las categorías de análisis incluidas en la evaluación del programa fueron:
 - *Identificación de los contenidos de la enseñanza.*
 - *Identificación de los modos de enseñanza.*
 - *Estructura del programa.*
 - *Evaluación y apreciaciones*
 - *Recurso humanos*
 - *Facilidades de enseñanza*
 - *Facilidades de apoyo educacional*
 - *Apoyo financiero*
 - *Apoyo para la educación, el entrenamiento y el desarrollo continuado.*

La **tercera** -y última- **fase** del estudio tuvo como propósito exponer las evidencias de la transformación o indicios de cambios en los objetos de evaluación. En definitiva, presentar los resultados de las comunidades escogidas a partir de las acciones acometidas para favorecer el proceso de ALFIN, estructurada en:

- *Resultados de las acciones con los estudiantes*
- *Resultados de las acciones con los profesores de las especialidades*
- *Resultados con la institución de información*

Finalmente el examen de los resultados de cada fase del estudio permitió sistematizar las regularidades encontradas, enfatizando en aquellas de carácter general como resultados del proceso de evaluación de la ALFIN en la Universidad. Estas

regularidades fueron tomadas en consideración para identificar los elementos esenciales de la propuesta del modelo de evaluación que se presenta.

3.5 Técnicas empleadas para la recopilación de información

3.5.1 Entrevista en Profundidad

Es la entrevista donde se desea obtener *información* sobre determinado problema y a partir de él establece una *lista de temas*, en relación con los que se focaliza la entrevista (...) (RODRÍGUEZ GOMEZ *et al.*, 2004).

También se le conoce como entrevista cualitativa o *focussed interview*. Sus orígenes se remontan al primer tercio del siglo XX vinculado a la etnología y la etnografía. En 1946 Merton y Kendall la definían con técnica mediante la cual se busca analizar las marcas que una experiencia determinada –una situación traumática, una comunicación radiofónica, la lectura de un artículo- dejan en las personas. (RUBIO y VARAS, 2004).

Las características de esta técnica se resumen en:

- Su objetivo esencial es buscar la verdad vivencial.
- Es necesaria la creación de un clima de confianza para que esta sea fluida, placentera y pertinente.
- Es dialógica, pretendiendo evocar imágenes, dudas, temores, entusiasmos, etc.
- Se trata de una relación en la que el entrevistador incita, ayuda al entrevistado con el fin de que construya y entregue un discurso, donde exprese su forma de sentir y pensar
- Supone construir un significado compartido, por lo que el protagonismo es equivalente.
- Es un proceso de entendimiento y confianza mutua, de empatía entre el entrevistado y el entrevista

Por las particularidades que presenta la entrevista han sido clasificadas de acuerdo a diferentes criterios. Se pueden dividir en (HORACIO SALDAÑO, 2008):

- *Estructuradas: son aquellas que el entrevistador ha preparado un cuestionario muy detallado para obtener la información, normalmente se da cuando el*

investigador conoce mucho del tema y se encuesta en una fase de la investigación donde necesita detalles puntuales.

- *No estructuradas: es aquella utilizada para obtener información acerca de una historia de vida, de hechos o sucesos donde el protagonista es el entrevistado (...) si bien la entrevista no estructurada no lleva preguntas definidas es importante tener guías de preguntas o ítems previamente establecidos, para que durante la conversación, tratar de tocarlos para obtener información*

La figura 14 ofrece una tipología seguida por los autores españoles (RUBIO y VARAS, 2004):

TIPOS DE ENTREVISTAS	
Según el OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> — Entrevista clínica — Entrevista de orientación — Entrevista de investigación
Según el grado de ESTRUCTURACIÓN y DIRECTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> — Entrevista estructurada o directiva — Entrevista abierta o semiestructurada

Fig. 14 Clasificación de los tipos de entrevistas

Tomado de RUBIO, M. J. y VARAS, J. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. 3ra ed. Madrid: Editorial CSS, 2004.

Otra clasificación de las entrevistas proviene del campo educacional. Sin embargo no resultan excluyentes sus propuestas, pues en definitiva se pueden realizar entrevistas individuales ya sean estructuradas o no. Sus autores las clasifican en (GONZÁLEZ MORALES y GALLARDO LÓPEZ, 2007):

- *entrevista estructurada o estandarizada*
- *entrevista semiestructurada o semiestandarizada*
- *entrevista individual*
- *entrevista grupal*

En la pesquisa se empleó la entrevista no estructurada pues se basa una serie de aspectos que el entrevistador tendrá en cuenta a la hora de entrevistar; pero que no está en la obligación de seguirlos en el orden en que fueron planteados, teniendo, además, la posibilidad de readecuarlos en su formulación en correspondencia con las particularidades que adopte la situación comunicativa. En ella no se persigue la

obtención de determinados datos puntuales, sino que persigue informaciones un poco más general sobre determinados aspectos (GONZÁLEZ MORALES y GALLARDO LÓPEZ, 2007). Se utilizó con el objetivo de recabar información sobre el dominio del tema *alfabetización informacional*, para poder establecer criterios y juicios valorativos en el contexto universitario. Las categorías de análisis indagadas en cada entrevista fueron:

- *Reconocimiento de la ALFIN como actividad*
- *Niveles de exigencia y aplicación en su trabajo*
- *Papel de la institución de información para su desarrollo*
- *Percepción de las habilidades necesarias para enfrentar la ALFIN*

La planificación de estas entrevistas a los especialistas en información del CDICT se representa en la siguiente tabla:

ENTREVISTADO	CARGO	LUGAR DE LA ENTREVISTA	FECHA DE REALIZACION
Lic. Maricela Valdés	Especialista en Información de la carrera periodismo	Sala Humanidades de la Biblioteca	29 junio 2009
Lic. Ivett Lacero	Especialista en Información de la carrera Ciencias de la Información	Sala Ciencias Sociales	29 junio 2009
Ing. José Rivero Díaz	Director del Centro de Documentación e Información Científica Técnica (CDICT)	Dirección	30 junio 2009
Msc. Amed Leiva Mederos Mederos	Metodólogo del CDICT para la atención a todos los especialistas	Departamento de Servicios Especializados	28 junio 2009
Msc. Vadia Estevez Chaviano	Especialista de Docencia y Capacitación del CDICT	Departamento de Servicios Especializados	28 junio 2009

Tabla 5 Planificación de las entrevistas en profundidad realizadas a los especialistas en información del CDICT

Además se entrevistaron a profesores de ambas especialidades con la intención de conseguir información en torno a los siguientes aspectos:

- *Reconocimiento de la ALFIN como actividad*
- *Papel de la institución de información para su desarrollo*
- *Niveles de exigencia y aplicación en su trabajo*
- *Diseño del currículo para su formación y consolidación*

ENTREVISTADO	CARGO	LUGAR DE LA ENTREVISTA	FECHA DE REALIZACION
Msc. Mónica Lugones.	Jefe del departamento de Periodismo en la UCLV	Departamento Periodismo	17 julio 2009
Msc. Bárbaro Rafael Hernández Acosta.	Jefe de la carrera de Periodismo en el UCLV	Departamento Periodismo	16 julio 2009
Msc. Maylin Frías Guzmán	Jefe Disciplina Fundamentos Teóricos. Especialidad Ciencias de la Información.	Departamento Ciencias de la Información	2 julio 2009

Tabla 6 Planificación de las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores de ambas especialidades

También fue empleada la entrevista estructurada (Anexo 4) para la evaluación del programa de ALFIN de la universidad. En este caso se realizaron un total de 20 entrevistas con estudiantes de ambas especialidades. El propósito fue comprobar la implementación del programa desde su diseño y puesta en marcha. La distribución de las preguntas se representa a continuación:

CANTIDAD DE PREGUNTAS	PREGUNTAS CERRADAS (%)	PREGUNTAS ABIERTAS (%)	PREGUNTAS ABIERTAS CON RESPUESTAS ESTANDARIZADAS (%)
10	30%	70%	85%

Tabla 7 Distribución de las preguntas en la entrevista estructurada

3.5.2 Grupos Focales

Los grupo focales se definidos como *discusiones estructuradas en las cuales un pequeño grupo de personas [5-12] dirigidos por un facilitador, discuten sus percepciones, actitudes, opiniones y experiencias*³⁴.

Es una técnica que trata de captar la realidad social a partir del debate o la discusión en pequeños grupos (...). Se trata de reproducir aquello que sucede en la sociedad (macro situación), a través de un grupo de personas (micro situación) reunidas a propósito por el investigador para hablar sobre un tema (RUBIO y VARAS, 2004)

Se empleó y organizó con los estudiantes de ambas especialidades. Tuvo las siguientes particularidades:

Objetivos:

- Reconocer el dominio de las habilidades de información que poseen los participantes
- Identificar las disciplinas y asignaturas del plan de estudios de la carrera que tributan a la formación de habilidades de información
- Indagar acerca de la visión que tienen sobre el claustro con respecto a sus habilidades de información
- Identificar el rol de la institución de información con respecto al desarrollo y formación de habilidades de información.

Procedimiento:

Se organizaron en dos sesiones de trabajo. Los aspectos a debatir fueron:

Sesión 1:

- Saber cuáles son las habilidades de información que conocen y su estado de seguridad o ignorancia en cada una. Con el propósito de identificar las habilidades más fuertes y débiles que presenta el alumnado.

Los datos obtenidos en esta primera parte se triangularon con la aplicación del cuestionario ALFINHUMA. (PINTO MOLINA, 2010)

- Qué disciplinas, asignaturas o contenidos específicos han favorecido el desarrollo de habilidades de información. Cuáles consideran que no lo han hecho y pudieran haberlo realizado.

Los datos obtenidos en esta primera parte se triangularon con el análisis del contenido que se realizó a los planes de estudios vigentes en el período de

³⁴ Tomado de:

<http://www.dhs.ca.gov/pcfh/WIC/resources/go4gold/outreach/advantagesDisadvantagesOfFocusGroups.pdf>

investigación (Plan C Perfeccionado en Periodismo y Plan D en Ciencias de la Información).

Sesión 2:

- El grado de exigencia de sus profesores con respecto a las habilidades de información. Cómo identifican la posesión de dichas habilidades en sus profesores para establecer correspondencias entre el dominio en el claustro y su nivel de exigencia.

Los datos obtenidos en esta primera parte se triangularán con la entrevista en profundidad que se aplicó al jefe de la carrera en Periodismo.

- Cuál es la opinión sobre la biblioteca y su aporte en la formación de habilidades de información. Su conocimiento sobre los servicios a los cuales pueden acceder, así como la identificación de su especialista de información.

Los datos obtenidos en esta primera parte se triangularon con la entrevista en profundidad que se aplicará al especialista en información que atiende la carrera de Periodismo.

La planificación y realización de los grupos focales se resumen en la siguiente tabla:

GRUPO FOCAL	SESION	ESPECIALIDAD	FECHA	DURACION TEMPORAL
1	1ra	Periodismo	11 mayo 2009	8:40 AM hasta 10:00 AM
2	2da	Periodismo	18 mayo 2009	10:05 am hasta 11:40 am
3	1ra	Ciencias de la Información	27 mayo 2009	2:40 pm hasta 4:15 pm
4	2da	Ciencias de la Información	29 mayo 2009	1:05 pm hasta 2:30 pm

Tabla 8 Planificación de los grupos focales realizados

3.5.3 Cuestionario

El cuestionario, también utilizado en la literatura como test, es un conjunto de interrogantes que el estudiante debe responder sobre el fenómeno a evaluar. Es una técnica que *consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o varias variables a medir* (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2006)

En el caso particular se utilizó en la segunda etapa de la investigación con el propósito de identificar el dominio de las habilidades de información presentes en los estudiantes, claustro y especialistas en información.

Se aplicó el cuestionario ALFINHUMA³⁵ diseñado para estudiantes universitarios de Ciencias Sociales. El instrumento *tiene el objetivo proveer de un mejor conocimiento sobre los niveles de ALFIN a través del significado de variables, categorías y dimensiones para su comprensión* (PINTO MOLINA, 2010) consistía en una valoración sobre tres variables: *importancia, nivel y adquisición*, que se refieren a los siguientes aspectos: Importancia (Valorar la importancia que tienen las habilidades de información para su desarrollo académico); Nivel (Valorar el grado de destreza en las referidas habilidades); Adquisición (Dónde ha adquirido esas habilidades). En una escala de menor a mayor que va del 1 (baja) al 9 (excelente), el estudiante ponderaría su valor. (Anexo 5)

Las habilidades de información fueron agrupadas en cuatro variables en correspondencia con los estándares internacionales revisados – ALA, CAUL, ACRL-, dando como resultado un total de 27 interrogantes:

- Búsqueda de información
- Evaluación de información
- Tratamiento de información
- Comunicación y difusión de información

En el caso de los profesores y especialistas en información el cuestionario fue conformado a partir de indicadores recopilados de varios instrumentos de evaluación de ALFIN. El propósito fue representar las habilidades de información que debe poseer un profesional universitario. Se revisaron los cuestionarios de *ALFINHUMA* pues en definitiva todos los implicados trabajan en el área de las Ciencias Sociales y Humanísticas. Además el cuestionario *ALFINVES* cuyos principios teóricos se basaron en el modelo de la autora Carol Kulthau. Fue diseñado por la Dra. María Pinto Molina de la Universidad de Granada, el Dr. Gerardo Sanchez-Ambriz de la Universidad Nacional Autónoma de México y la autora de la presente investigación, con el propósito de estudiar el comportamiento de los estudiantes de programas oficiales de postgrado en relación con la competencia informacional, diagnosticando sus fortalezas y debilidades en cuanto a la búsqueda y gestión de la información para definir áreas de mejora, investigación actualmente en curso.(Anexo 6)

³⁵ Pertenece al proyecto de investigación de I+D *La alfabetización en información para el aprendizaje virtual en el área de humanidades en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Disponible en www.mariapinto.es/mainframe.html

El instrumento fue sometido a una prueba piloto que consistió en *administrar el instrumento a personas con características semejantes a las de la muestra objetivo de la investigación* (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2006). En este caso, por una comunidad de docentes y especialistas de información de centros de Educación Superior del país. Se convocó para que se emitieran juicios sobre el instrumento acerca de ítems que no estuviesen claros, sobre la escala de ponderación etc, Participaron específicamente 16 miembros, provenientes de las siguientes instituciones:

UNIVERSIDAD	PROVINCIA	CANTIDAD MIEMBROS
Universidad de Pinar del Río	Pinar del Río	2
Instituto Politécnico Superior "José Antonio Echevarría"	Ciudad de la Habana	1
Universidad de la Habana	Ciudad de la Habana	1
Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas	Provincia Habana	2
Instituto Ciencia Animal	Provincia Habana	1
Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos"	Matanzas	6
Centro Universitario de Santi Spíritus	Santi Spíritus	1
Dirección de Información Científica del Ministerio Educación Superior	Ciudad de la Habana	2

Tabla 9 Participantes en la prueba piloto del cuestionario aplicado a docentes y especialistas en información

Dentro de los criterios recogidos y que fueron revisados para su aplicación estuvieron:

- *No entiendo el último aspecto, no me queda clara la diferencia entre este y el número 22*
- *La pregunta 10 no es claro el propósito, pero si es desechar por no profundizar, el resumen es algo pero no todo. A veces es suficiente no siempre.*
- *La forma de preguntar es correcta y nos conduce al objetivo claro.*
- *El ítem 10 no entendí la palabra discriminar, en ese contexto para mi es ambiguo o tiende a confundir*
- *No tengo comentarios adicionales, el instrumento está bien diseñado*

La escala en todos los cuestionarios fue la misma, con el objetivo de realizar inferencias y correlaciones entre las habilidades. En la interpretación de los resultados del cuestionario se definieron categorías cualitativas como sigue:

- Entre 1 - 3 CATEGORÍA BAJA o MAL
- Entre 4 – 6 CATEGORÍA BAJA o REGULAR
- Entre 7- 9 CATEGORÍA ALTA o BUENA

3.5.4 Observación Participante

La observación fue utilizada en cada intercambio realizado con los informantes escogidos para el estudio, en tanto permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce (RODRÍGUEZ GOMEZ *et al.*, 2004).

Sin embargo, se definió como objeto de observación: nivel de destreza de las habilidades de información. Así se determinó que el escenario de la docencia directa impartido por investigadora en cada grupo fuese el escenario propicio para su realización. Las formas de docencia empleadas durante el período donde se efectuó la observación contribuyeron de manera significativa en la pesquisa. Se empleó además en las sesiones de formación con los profesores y especialistas de información del CDICT

3.5.5 Criterio de expertos

Se entiende por experto, tanto al individuo en si como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de competencia. Al respecto, es *el investigador quien debe determinar las cualidades que han de poseer los expertos a los cuales va a someter su trabajo* (BORGES & MONTOYA, 2007).

En la investigación fue utilizado para someter los principios generales que fundamentan el diseño del modelo, así como las características que definen la funcionalidad de la propuesta. La valoración constó de tres fases:

- Determinación del coeficiente de competencia de cada experto escogido.
- Evaluación de la calidad de los principios generales del modelo
- Valoración de la funcionalidad del modelo.

3.6 Triangulación

La triangulación metodológica consiste en el uso de técnicas para la recuperación de información para propósitos diversos (PINTO MOLINA y SALES, 2007).

Su fin es recoger y analizar datos provenientes de de varias fuentes con el propósito de contrástarlos e interpretarlos, para comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra.

Tipos de Triangulación



Fig. 15 Tipos de Triangulación³⁶

Partiendo de esta idea, en la presente investigación se empleó:

- *Triangulación de datos.*(HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2006; MERTENS, 2005; RODRÍGUEZ GOMEZ *et al.*, 2004). En correspondencia con la tipología de esta triangulación expresada por los mencionados estudiosos se concibió en la presente investigación:
 - De distinta naturaleza: en el estudio de combinaron datos cualitativos y cuantitativos.
 - De distintas fuentes: uso de varias fuentes de datos (cuestionario, las entrevistas, la observación, los estudiantes de las especialidades de

³⁶ Tomado de PEREYRA, L (2007) Integración de Metodologías cuantitativas y cualitativas: técnicas de triangulación. Disponible en: www.eco.unc.edu.ar/ief/workshops/2007/09oct_07_lilipereyra_work.pdf

periodismo, ciencias de la información, especialistas en información, profesores etc)

3.7 Revisión Bibliográfica

3.7.1 Procedimiento para la revisión de las fuentes documentales

El desarrollo de toda tesis doctoral lleva implícito una amplia revisión de las fuentes documentales al alcance del investigador. La intención es barrer la mayor cantidad de documentos para comprender el fenómeno objeto de estudio. Esto se complejiza cuando existe una gran variedad de fuentes: libros, artículos de revistas científicas, tesis de obtención de grados científicos, bibliografías, revisiones y reseñas, recursos electrónicos etc. Para realizar un análisis exhaustivo se acometieron las siguientes tareas:

1. *Búsquedas en la Bases de Datos internacionales (Social Science Citation Index, Scopus y LISA)*
2. *Lectura crítica de los materiales encontrados por las diversas vías empleadas*
3. *Compilación en una biblioteca personal especializada realizada con el gestor bibliográfico Endnote*

3.7.2 Resultados de la revisión bibliográfica

Para la realización de la búsqueda de información en las bases de datos internacionales se tomó para el análisis un rango entre 1980-2007. Se eligió como palabra clave *information literacy* para lo cual se recuperaron **425 registros –hasta mayo de 2007-**. Luego se utilizó la opción de buscar dentro de los resultados con los siguientes términos: *assessment, evaluation, assess** con el objetivo de ajustar los resultados al fenómeno objeto de estudio.

Se escogieron los indicadores de *productividad* [autores, instituciones, fuentes] con el propósito de reconocer dónde se concentra la producción científica del tema en cuestión; e indicadores de *análisis de las citas* -fuentes y autores- con el objetivo de identificar los “clásicos” dentro de la evaluación en ALFIN, donde el SSCI fue tomado en consideración.

A continuación se muestra el comportamiento del tópico escogido a partir de diferentes indicadores:

➤ **Productividad de autores**

Autores ALFIN	Cantidad	Autores Evaluación ALFIN	Cantidad
JULIEN, H	11	JULIEN, H	5
[ANON]	6	BOON, S	3
ARP, L	6	CROOKES, PA	2
BAWDEN, D	5	DE JAGER, K	2
LINDSAY, EB	5	JOHNSON, CM	2
WOODARD, BS	5	JOHNSTON, B	2
OWUSU-ANSAH, EK	4	LEVINE, C	2
SNAVELY, L	4	LINDSAY, EB	2
WALTER, S	4	NASSIMBENI, M	2
ANDRETTA, S	3	POLL, R	2

Tabla 10 Autores más productivos en las temáticas de ALFIN y EVALUACION de ALFIN

Dentro de los autores más productivos en el terreno de la evaluación de ALFIN aparece la Dra. **Heidi Julien** quien lidera además la esfera de la alfabetización informacional como tópico general. Su producción se centra principalmente en la evaluación de habilidades informacionales en la esfera de las bibliotecas universitarias canadienses. Presenta estudios prácticos de evaluación a través de entrevistas y exámenes a los estudiantes sobre sus habilidades informacionales. Esto puede justificarse a partir de que otro de los temas de investigación de la autora es el comportamiento informacional [information behaviour], donde la evaluación, lógicamente, juega un papel preponderante como mecanismo de retroalimentación y medidor de impacto.

➤ **Productividad de Publicaciones Científicas**

Título	Cant/art.
The Journal of Academic Librarianship	52
Portal-libraries and the Academy	34
College & Research Libraries	30
Reference & User Services Quarterly	23
Library Trends	18
Electronic Library	16
Library Journal	12
Canadian journal of information and library science-revue canadienne des sciences de l information et de bibliothéconomie	11

Information research-an international electronic journal	10
Journal of Documentation	10

Tabla 11 Publicaciones más productivas en ALFIN

Título	Cant/art.
The Journal of Academic Librarianship	11
College & Research Libraries	10
Portal-Libraries and the Academy	8
Library Trends	5
Canadian journal of information and library science-revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie	4
Library & Information Science Research	3
Reference & User Services Quarterly	3
Bulletin of the medical library association	2
Information Research-an International Electronic Journal	2
International Journal of Information Management	2

Tabla 12 Revistas más productivas en Evaluación de ALFIN [SSCI]

Título	Cant/art.
Reference Services Review	28
Journal of Academic Librarianship	22
Research Strategies	19
College & Research Libraries	19
Library Review	11
Portal-Libraries and the Academy	9
Reference & User Services Quarterly	7
Library Trends	6
Information Research	6
The Electronic Library	5

Tabla 13 Revistas más productivas en Evaluación de ALFIN [SCOPUS]

En el caso de las publicaciones científicas la situación ilustra muy pocos cambios, en el mejor de los casos se demuestra una generalidad: las investigaciones en el tema de la Alfabetización Informacional y por consiguiente su evaluación, descansan mayoritariamente en las universidades. Revistas como *The Journal of Academic Librarianship* y *College & Research Libraries* reflejan el quehacer de las universidades norteamericanas generalmente. En el caso de la productividad de fuentes se comparó con la base de datos *SCOPUS*, que posee un rango de publicaciones científicas más amplio, con el propósito de contrarrestar el sesgo del ISI en cuanto a la inclusión de publicaciones selectas. Se utilizó el mismo perfil de búsqueda para interrogar y el resultado fue cuantitativamente superior. En esta ocasión se reafirman revistas como *Research Strategies* y *References Services Review* propuestas por (GRATCH LINDAUER), que el SSCI no incluye y sus producciones científicas sobrepasan a

revistas como *Collage & Research Libraries*. Otro elemento importante es que la publicación *Library Review* se encuentra con una respetable producción de artículos referidos a la evaluación por encima de revistas importantes aparecidas en el estudio como es *Portal-Libraries and the Academy*. Esta revista clasifica según el SSCI como la tercera revista que más publica sobre evaluación en ALFIN y sobre el tema en sentido general, reiterándose la idea de que la evaluación tiene su mayor escenario en las universidades.

➤ **Productividad de Instituciones**

Instituciones	Cant
Universidad Alberta	3
Universidad Cape Town	3
Universidad Illionois	3
Universidad Sheffield	3
Universidad Strathclyde	3
Universidad Dalhousie	2
Universidad New York	2
Universidad Estado Ohio	2
Universidad Estado de Penn	2
Universidad Wollongon	2

Tabla 14 Instituciones más productivas en Evaluación de ALFIN

El análisis de la tabla 14 muestra la lógica correspondencia entre los autores más productivos y sus centros de procedencia. En este caso una universidad canadiense – *Universidad de Alberta*- clasifica como la líder, superando a varias norteamericanas e inglesas. Aquí nuevamente se ha destacado la producción científica de Julien. Otro aspecto interesante es que las universidades registradas poseen una tradición dentro del desarrollo de procesos de alfabetización que ya suma varios años, ejemplos: *Illinois, Sheffield, Ohio* y *Wollongong* en Australia. *Ohio* incluso cuenta en su haber con un modelo desarrollado y extendido de alfabetización en información. *Wollongong* por su parte, lleva desarrollando programas de ALFIN desde el año 1989.

➤ **Análisis de Citas: Autoría**

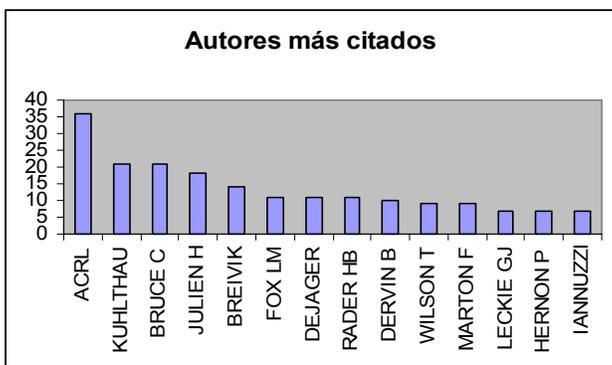


Fig. 16 Autores más citados en Evaluación de ALFIN

El trabajo de la Association of College and Research Libraries³⁷ resultó de consulta obligada para los temas de evaluación al clasificar como el más citado. Lógicamente la ACRL emite documentos rectores de este proceso. Entre sus mayores aportes se encuentra la redacción de los materiales normativos que establece indicadores de rendimientos para medir el progreso del estudiante alfabetizado en información. Puntualiza, de acuerdo a las normas de alfabetización, aquellos elementos a identificar como resultados del comportamiento del estudiante que evidencia avances significativos, y por ende, básicos para cualquier proceso de evaluación de habilidades de información. Aparecen las autoras *Carol Kuhlthau* y *Christine Bruce* siguiendo a la mencionada asociación, como muestra indiscutible de los aportes de ambas en el campo de la alfabetización informacional en términos generales. Los modelos establecidos por ellas han marcado pautas dentro del ámbito no solo de la Educación Superior, sino que se extiende a otros niveles de enseñanza. En el caso de *Kuhlthau*, por citar un ejemplo, su modelo incluye a la evaluación dentro de las siete etapas que propone de forma explícita – sus etapas son inicio, selección, exploración, formulación, recolección, presentación y valoración-. Es en la etapa de la valoración donde el estudiante se siente satisfecho o no a partir de emitir juicios de valor por el trabajo realizado. A diferencia de las fases precedentes, su pensamiento acá se encuentra focalizado, es decir, el estudiante está seguro de lo que ha conseguido y es capaz de valorar si realmente cumple con las expectativas propuestas. Interesante resulta la posición que en las citas logra alcanzar la autora *Heidi Julien*. Ya no solo domina los indicadores de productividad, sino que supera a *Patricia Breivik*, autora considerada como una de las mayores impulsoras de la alfabetización informacional en Estados Unidos, no solo por su producción científica, sino como presidenta del Comité Presidencial de la ALA para la ALFIN.

³⁷ACRL: acrónimo de la asociación

Toda vez que fueron identificados todos los recursos de información disponibles y accesibles al investigador, se realizó una base de datos con todas las referencias utilizadas en la pesquisa. Incluye un amplio rango de fuentes referidas a la materia *alfabetización informacional* y términos relacionados como *evaluación de la alfabetización informacional*, *evaluación educativa* etc. La composición de la base de datos personal se muestra a continuación:



Fig. 17 Distribución de fuentes de información empleadas en la investigación

El proceso de investigación doctoral se debe caracterizar por realizar un estudio amplio de las fuentes de información pertinentes para el fenómeno estudiado. En el presente estudio se reconoce el predominio de artículos de revistas, pues se encontraban más accesibles al investigador. Los títulos de revistas científicas examinadas con prioridad se correspondieron con aquellas más productivas y citadas, entre las que se encuentran: *The Journal of Academic Librarianship* (29); *Anales de la Documentación* (16); *College & Research Libraries* (15); *Research Strategies* (15); *Reference Services Review* (13); *Library Review* (8); *Reference & User Services Quarterly* (7); *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios* (6); *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (4); *Journal of Documentation* (4); *Journal of Information Science* (3). Sin embargo el 22% de las referencias bibliográficas pertenecen a libros y capítulos de libros como reflejo de la consulta de textos especializados.

En el caso del indicador autoría la tabla 15 muestra los documentos revisados en correspondencia con sus autores. Se logró una conjugación de los autores corporativos con clásicos del nivel internacional y regional (Iberoamérica), lográndose la consulta de los más productivos y citados resultantes del estudio métrico. Entre ellos son significados los trabajos de la ALA, Bruce, Breivik, Heidi Julien o ACRL.

AUTORES	CANTIDAD DE DOCUMENTOS REVISADOS
Gómez Hernández, José Antonio	11
Pinto Molina, María	9
Webber, Sheila Lau, Jesús	8
Johnston, Bill	6
Licea de Arenas, Judith	5
ALA	4
Cortés, Jesús Gratch Lindauer, B. UNESCO Rader, Hannelore Sales, Dora Pasadas Ureña, Cristóbal	3
ACRL Breivik, P. S. Bruce, C. S Eisenberg, M Horton, Forest Woody Julien, Heidi Knight, Lorrie A. MES Molnar, Gabriel O'Connor, Lisa G Radcliff, Carolyn J Rockman, I. F Rodríguez, José Vicente Ruiz Iglesias, M Snavey, L Virkus, S	2

Tabla 15. Relación de autores y trabajos utilizados en la investigación

3.8 Referencias Bibliográficas

1. ALA. *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior* [Consultado el: 10 febrero de 2004]. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetencystandards.htm>.
2. BORGES, T. C. y MONTOYA, D. A. *El empleo del excel para el procesamiento de criterios de expertos utilizando el método delphy*. Santa Clara: CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA “Félix Varela”, 2007, 12 p.

3. CRESWELL, J. *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 2da ed. Upper Saddle River: Pearson Education Inc, 2005.
4. GONZÁLEZ MORALES, A. y GALLARDO LÓPEZ, T. *Investigación Educativa*. Arequipa: Editorial Universidad Nacional "San Agustín" 2007.
5. GRATCH LINDAUER, B. The Three Arenas of Information Literacy Assessment. *Reference & User Services Quarterly*, 2004, vol. 44, nº 2, p. 122-129
6. GUADARRAMA GONZÁLEZ, P. *Dirección y asesoría de la investigación científica*. 1ra ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 2009.
7. HERNÁNDEZ SAMPIER, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C., et al. *Metodología de la investigación*. Editado por: Edición, T. México, D.F: McGraw- Hill, 2006.
8. HORACIO SALDAÑO, O. *Tesis de grado. Metodología de la Investigación* [Consultado el: 23 septiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.mailxmail.com/curso-tesis-investigación/entrevista>.
9. KEMMIS, S. *El curriculum. Mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata citado en RODRÍGUEZ GOMEZ, G., GIL FLORES, J. & GARCÍA JIMENEZ, E. (2004) *Metodología de la investigación cualitativa*, La Habana, Félix Varela., 1988.
10. LOPEZ YEPES, J. *Las tesis doctorales: producción, evaluación y defensa*. . Sevilla: Fragua, 2005.
11. *Metodología de la Investigación social I*. CEFRAL, [Consultado el: 3 Septiembre de 2009]. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP03/tiv.pdf
12. MERTENS, D. M. *Research and evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage, 2005.

13. PINTO MOLINA, M. *ALFIN-EEES. Habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* de 20 febrero de 2008]. Disponible en: <http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm>
14. ---. Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*, 2010, vol. 36, nº 1, p. 86-106
15. PINTO MOLINA, M. y SALES, D. A research case study for user-centred information literacy instruction: information behaviour of translation trainees. *Journal of Information Science*, 2007, vol. 33, nº 5, p. 531-550
16. RODRÍGUEZ GOMEZ, G.; GIL FLORES, J., et al. *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela, 2004.
17. ROJO, M. *Metodología de la Investigación*. Ciudad de La Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Psicología, 1987.
18. RUBIO, M. J. y VARAS, J. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. 3ra ed. Madrid: Editorial CSS, 2004.
19. SADÍN, M. P. *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana citado en HERNÁNDEZ SAMPIER, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2006) *Metodología de la investigación*, México, D.F, McGraw- Hill., 2003.
20. SHUTTER, A. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Michoacán, México.: CREFAL, 1983.
21. STRINGER, E. T. *Action Research: a handbook for practitioners*. Newbury Park: Sage citado en HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2006) *Metodología de la investigación*, México, D.F, McGraw- Hill., 1999

Capítulo 4

CAPÍTULO 4. ANALISIS DE RESULTADOS

Este apartado presenta los pormenores de cada fase del proceso de investigación. Se parte del análisis de la comunidad universitaria ante la ALFIN que permite obtener una visión preliminar de la situación existente. Se detallan las acciones realizadas y los cambios obtenidos durante el estudio. Finalmente se refieren las regularidades encontradas en el estudio.

4.1 Visión preliminar de la ALFIN en las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información

Para alcanzar una visión general del fenómeno en las especialidades se dividió el estudio en subetapas fundamentales: *revisión de los planes de estudios, claustros de profesores de ambas especialidades, por último el centro de documentación y sus procesos de ALFIN*. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

4.1.1. Planes de Estudios

La revisión de los Planes de Estudios de las especialidades persiguió el objetivo fundamental de determinar el desarrollo de las habilidades de información a través de la implementación de las disciplinas rectoras de los curriculums.

➤ *Caso Licenciatura en Periodismo (Plan C perfeccionado)*

La disciplina rectora de la carrera de Periodismo, Teorías y Técnicas de los Lenguajes del Periodismo (TTLP), cuenta con un fondo horario de 1288 horas clases³⁸ y está integrada por 27 asignaturas (Anexo 7). De ellas 21 son obligatorias, 4 optativas y 2 facultativas.³⁹ Al ser la disciplina de la profesión, “...a ella se subordinan el resto de las disciplinas y asignaturas del Plan de Estudios.”⁴⁰ (MES, 2000), p.2)

³⁸ Con respecto al fondo horario de la disciplina hay una incongruencia en el Plan C (Perfeccionado) que se está utilizando en la Universidad Central de Las Villas. En la primera página de dicho currículo se declara que el fondo horario es de 1288 horas clases. Algunas páginas después afirma: “*El fondo de tiempo total de TTLP es de 1330 horas*” (MES, 2000, p.8)

³⁹ Con respecto al número de asignaturas que integran la disciplina rectora también hay incongruencias: en el esquema de la primera página del Plan de Estudios aparecen solo 27 asignaturas. En el interior del currículo se expone: “*En total TTLP cuenta con 25 asignaturas de carácter obligatorio y 5 de tipo opcional*”(MES, 2000, p.7)

⁴⁰ El análisis de contenido se realizó al Plan C (perfeccionado) por el que se está llevando a cabo la formación de los estudiantes de Periodismo en la Universidad de Santa Clara.

Concebida como un taller teórico-práctico, TTLP favorece la vinculación de la teoría con la praxis. Durante el período de prácticas pre-profesionales los alumnos se vinculan por cuatro semanas a la actividad laboral de un medio de prensa. Allí trabajan como un miembro más del colectivo: participan en las reuniones del mes, en la confección del plan de trabajo y realizan las labores normales de un corresponsal. Esto sucede al finalizar cada semestre y da a los estudiantes la posibilidad de participar en coberturas reales y realizar trabajos periodísticos que muchas veces saldrán publicados.

TTLP rige la formación de los futuros periodistas para el ejercicio de la profesión. Mediante sus contenidos los estudiantes deben aprender a dominar no solamente todas las técnicas y géneros periodísticos, sino también adquirir las habilidades en información que habrán de acompañar su posterior desempeño profesional:

- 1. Determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información:** Hacer periodismo lleva implícito investigar y para ello, lo primero a tener en cuenta es precisamente esta habilidad.
- 2. Acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz:** Resume aspectos relacionados con la búsqueda de información e incluye además saberla extraer, registrar y gestionar.
- 3. Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores:** Una parte importante del reporterismo lo constituye el trabajo con las fuentes. Durante el proceso de búsqueda de información el periodista debe ir evaluándolas para determinar cuál tiene mayor credibilidad y escoger a partir de ahí la que usará.
- 4. Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo:** Realizar un producto comunicativo e informativo requiere hacer un adecuado tratamiento y organización de la información. También resulta indispensable comunicar dicho producto eficientemente. Estas y otras cuestiones aparecen incluidas en la Competencia 4.
- 5. Comprender muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal:** Cualquier profesional que trabaje directamente con la información debe conocer todas las cuestiones que circundan el uso de la misma y utilizarla de forma ética y legal. En el

periodismo esto adquiere mayor relevancia por ser una profesión que depende, directamente, del uso de la información.

Las competencias antes mencionadas no aparecen aisladas unas de otras, sino que se interrelacionan de manera constante. La situación ideal es que cada estudiante las desarrolle a medida que transcurre su paso por la universidad y recibe las diferentes materias que componen el currículo.

Explícitamente, en ninguna parte del Plan de Estudios se mencionan las habilidades en información, sin embargo, podemos encontrarlas de manera implícita entre los objetivos de la disciplina básica de la carrera y las asignaturas que la integran. Si partimos del precepto de que todos los trabajos informativos requieren de reporteros competentes en información, varios son los contenidos que dentro de TTLP favorecen la adquisición de la competencia informacional.

El Sistema de Conocimientos de TTLP incluye, entre otros temas *“Los servicios de documentación. Producción, gestión y consumo de información. Sistemas de procesamiento. El sentido multidisciplinario de la documentación. Su importancia para la producción periodística de calidad.”* (MES, 2000), p.6) Este fragmento se refiere a Documentación Periodística, asignatura ofertada como optativa en cuarto año. Esta es la materia que más directamente tiene que ver con todo lo relacionado a la alfabetización informacional y la adquisición de competencias en información. Lamentablemente es una de las que no aparecen hacia el interior del Plan de Estudios.⁴¹

En el Sistema de Habilidades de la disciplina figuran varias que implican que los estudiantes dominen las competencias en información. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- *“Elaborar mensajes periodísticos para los distintos medios y según los diferentes leguajes.”* (MES, 2000, p.7)
- *“Elaborar notas informativas y entrevistas para publicaciones periodísticas impresas.”* (MES, 2000, p.9)
- *“Aplicar la metodología de la investigación social en el trabajo de elaboración de reportajes y artículos de diverso tipo.”* (MES, 2000, p.11)

⁴¹ El Plan de Estudios de la carrera en la UCLV está incompleto. Aunque la primera página exhibe una tabla con todas las asignaturas que integran TTLP, en el cuerpo del currículo sólo aparecen 11 de las 27 materias que declara inicialmente. En el documento se destacan en negritas las asignaturas que realmente están en el interior del Plan.

- *“Realizar los guiones televisivos correspondientes a cada tipo de género y forma de expresión.” (MES, 2000, p.15)*
- *“Elaborar informaciones cablegráficas de acuerdo con los objetivos editoriales de la agencia.” (MES, 2000, p.17)*
- *“Redactar notas cablegráficas en estilo directo.” (MES, 2000, p.18)*
- *“Redactar notas cablegráficas de antecedentes o contextualizadas.” (MES, 2000, p.18)*
- *“Elaborar noticias, entrevistas, reportajes, comentarios y crónicas, de acuerdo con las exigencias del lenguaje radial y los objetivos editoriales de una emisora.” (MES, 2000, p.21)*

Todas suponen la realización de trabajos informativos y por tanto exigen de los estudiantes la posesión de competencias informacionales.

Según el currículo de la carrera, las asignaturas que más debieran favorecer el desarrollo de todas las habilidades en información en los universitarios son: Periodismo Impreso (I y II), Fundamentos de la Información Cablegráfica y Periodismo Radiofónico. La mayoría de los objetivos generales de estas materias están encaminados a enseñar a los futuros reporteros a elaborar géneros periodísticos, razón por la cual posibilitan y demandan además un dominio de las competencias en información. Incluyen:

- *“Elaborar notas informativas, entrevistas para las publicaciones periodísticas en un nivel básico aplicando las técnicas correspondientes de investigación y de presentación de originales para un proceso editorial en soporte electrónico.” (MES, 2000, p.9)*
- *“Elaborar reportajes y artículos de diversos tipos para publicaciones periodísticas en un nivel básico y en soporte electrónico” (MES, 2000, p.11)*
- *“Adquirir habilidades que les permitan emplear las técnicas correspondientes al estilo informativo de manera que puedan aplicarlas en la redacción de noticias de agencias.” (MES, 2000, p.17)*
- *“Adquirir habilidades que les permitan emplear las técnicas correspondientes para elaborar notas cablegráficas contextualizadas.” (MES, 2000, p.17)*
- *“Elaborar productos comunicativos de carácter periodístico adecuados a las características de los estilos informativo, interpretativo y de opinión y a las especificidades que esos estilos encuentran en la producción radiofónica.” (MES, 2000, p.20)*

El Sistema de Conocimientos de estas asignaturas también agrupa temas que favorecen el desarrollo de las competencias en información. Entre ellos destaca, en Periodismo Radiofónico:

- *“Diseño de noticieros, elaboración de informaciones, entrevistas, reportajes, crónicas, comentarios, charlas.”* (MES, 2000, p.20)
- *“Confeción de productos comunicativos que respondan a los géneros periodísticos mencionados.”* (MES, 2000, p.21)

Otras materias que contribuyen a la adquisición de la competencia informacional, aunque en menor medida con relación a las anteriores son Fotografía I y II. Ambas promueven el uso de la imagen fija como información y noticia.

La fotografía constituye una de las fuentes de información más utilizada en el periodismo que otras fuentes tradicionales como son los libros o revistas. Su uso con fines informativos constituye, no obstante, poco más que un reto para personas competentes. El Sistema de Conocimientos de Fotografía II incluye el fotorreportaje, género periodístico donde se informa básicamente a través de la imagen.

Un elemento común en casi todas las materias que componen Teorías y Técnicas de los Lenguajes del Periodismo aparece en sus Indicaciones Metodológicas. Éstas, dirigidas a los docentes, señalan como método fundamental para la evaluación final de los contenidos impartidos en las aulas la realización de un trabajo periodístico o un trabajo investigativo. Ambos requieren que el estudiante aplique todas las competencias en información que posea.

En los epígrafes se hace un detenido repaso por cada una de las habilidades mencionadas con el propósito de evidenciar su presencia o no dentro de la disciplina rectora del currículo de Periodismo. De esta forma se describe la formación que para el ejercicio de la profesión han recibido los estudiantes de esta carrera y además si ello ha favorecido la adquisición de la competencia informacional.

➤ **Determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información.**

Un periodista que no distingue la información que necesita no puede cumplir su función social de informar eficientemente pues él mismo no estará bien informado. Esta competencia es indispensable para realizar la labor periodística. Aquí se establece todo lo relacionado con el proceso inicial de la investigación: definir qué información se necesita buscar. Incluye además los aspectos concernientes a la

identificación de las fuentes de información. Se explica directamente cómo analizar la rentabilidad o no del proceso de adquisición de la información.

Uno de los indicadores que cuenta con mayor presencia dentro del Plan de Estudios es el referido a ser capaz de identificar gran variedad de tipos y formatos de fuentes de información. Al respecto, en el Sistema de Conocimientos de TTLP se menciona “*El valor estratégico de la información. Fuentes de información.*” (MES, 2000, p.5) lo que hace referencia casi de forma directa a este indicador y además a la necesidad de valorar los costes y beneficios de la adquisición de la información necesaria.

El Sistema de Habilidades de la disciplina rectora incluye “*Describir, seleccionar, contrastar y desarrollar fuentes de información en el proceso comunicativo.*” (MES, 2000, p.7) Trabajar con las fuentes implica, en primer lugar, saber identificarlas. Para describir, seleccionar, contrastar y desarrollar fuentes de información el estudiante debe saber qué es una fuente de información y conocer los diferentes tipos y formatos de fuentes de información que existen. Debe, en resumen, dominar el Indicador # 2 de la Competencia 1.

Según el currículo de la carrera, las materias que más contribuyen a formar en los alumnos las habilidades necesarias para determinar la naturaleza y el nivel de la necesidad de información son Periodismo Impreso (I y II), Fundamentos de la Información Cablegráfica y Periodismo Radiofónico.

Periodismo Impreso I se imparte en el primer semestre del primer año de la carrera. Durante las 84 horas clases con las que cuenta esta asignatura los estudiantes comprenderán el valor estratégico de la información y todo lo relacionado con las fuentes. (MES, 2000, p.9) También comenzarán a “*Identificar y emplear fuentes de información protegiendo la confidencialidad en casos de daños a la seguridad del país.*”(MES, 2000, p.9) Todo ello supone identificar los diferentes tipos de fuentes potenciales de información y por tanto posibilita la adquisición de la competencia analizada, específicamente de su Indicador # 2.

En Periodismo Impreso II, impartida durante el segundo semestre del primer año, se profundizan los contenidos dados por su predecesora a la vez que se introducen nuevos temas. Su Sistema de Habilidades incluye algunas que presuponen y requieren, para lograrse, que el futuro periodista sepa identificar los tipos y formatos de las fuentes de información. Entre ellas destaca “*Contrastar fuentes de información en la realización de reportajes y artículos.*” (MES, 2000, p.11)

También en el segundo semestre de primer año los estudiantes reciben Fundamentos de la Información Cablegráfica. Esta materia contiene varios temas que los ayudan a aprender a determinar cuándo necesitan información y el nivel de esa necesidad. Incluye, por citar algunos ejemplos:

- *“Identificar y utilizar fuentes de información.”* (MES, 2000, p.17) Hace referencia directamente al Indicador # 2: Ser capaz de identificar una gran variedad de tipos y formatos de fuentes potenciales de información. También relacionado con esto se mencionan *“Las fuentes de información en agencias.”* (MES, 2000, p.17)
- *“Emplear las técnicas para obtener información noticiable para un circuito internacional.”* (MES, 2000, p.17) Para obtener información y antes de realizar cualquier proceso de búsqueda hay que determinar la naturaleza y el nivel de la necesidad de información. Ello implica, por supuesto, el dominio de todos los indicadores de rendimiento de la competencia analizada.

Otra asignatura que aborda la temática de las fuentes de información es Periodismo Radiofónico. En ella los estudiantes aprenden a *“Seleccionar, constatar y presentar para radio las fuentes de información.”* (MES, 2000, p.21)

La Competencia 1 incluye mucho más que saber identificar las fuentes y sus posibles formatos. No obstante, este el indicador que más peso tiene en la formación de los futuros periodistas, pues todo trabajo informativo lleva implícito, en primer lugar, la utilización de varios tipos y formatos de fuentes de información. Es también el indicador al que más tributa TTLP y las asignaturas que la integran.

Independientemente de lo que establece el Plan de Estudios, los universitarios afirman que *“...en clases sólo te dicen cuáles son las fuentes de información, te enseñan a identificarlas esquemáticamente...”*⁴² La mayoría de los alumnos reconoce que: *“Es cierto que nos enseñan cuáles son todos los tipos de fuentes, pero en la realidad no nos exigen utilizar esa variedad. Para nuestro trabajo el peso principal lo tienen las fuentes no documentales...”*

En el grupo focal los estudiantes admitieron que solo apoyan sus trabajos periodísticos con fuentes documentales cuando se trata de un trabajo final. Así sucedió en Fundamentos de la Información Cablegráfica. También revelaron que materias como

⁴² Opinión expresada por uno de los estudiantes de 4to año de Periodismo durante el grupo focal. El contenido íntegro de dicho grupo focal aparece en el ANEXO 8

Periodismo Radiofónico y Periodismo Audiovisual apenas tocan la temática de las fuentes y “...*pasan volando por el problema de la información, porque no alcanza el tiempo...*”

Periodismo Investigativo es, por el perfil de la asignatura, una de las que más favorece la preparación de los futuros reporteros en cuanto a ser capaz de determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información. Esta es una de las materias que no aparecen hacia el interior del currículo, sin embargo, los estudiantes afirman que es de las que mejor trabajo realiza con respeto a la información. Requiere de ellos que confronten gran cantidad de fuentes en diversos formatos y que valoren los costes y beneficios de la adquisición de la información necesaria. Al estar concebida en forma de taller propicia la discusión de posibles temas de investigación durante sus clases, aspecto incluido en el Indicador # 1: Ser capaz de definir y articular las necesidades de información.

➤ **Acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz.**

El profesional de la prensa necesita, antes de elaborar cualquier producto comunicativo, documentarse sobre el tema que va a abordar. Para ello debe acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz.

Aquí se describe el proceso de búsqueda desde el momento en que se desarrolla el plan de investigación. Además se resumen los procedimientos empleados para recuperar información, tanto en línea como personalmente. Por otra parte, se refiere a cómo determinar si la información que tenemos es suficiente para desarrollar la investigación y, de no ser así, repetir el proceso de búsqueda utilizando otros sistemas de recuperación de la información. Incluye la utilización de las tecnologías para extraer y gestionar la información; saber diferenciar los tipos de fuentes citadas; registrar la información pertinente de una cita para referencias futuras y crear un sistema para organizar la información.

Varias de las asignaturas de TTLP contribuyen a que los estudiantes aprendan a acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz. La disciplina contempla entre sus objetivos generales que los alumnos sean capaces de “*Aplicar las técnicas de computación en la localización y registro de fuentes, elaboración y transmisión de trabajos periodísticos y en las tareas investigativas propias de esta área.*” (MES, 2000, p.5) Ello implica que desarrollen adecuadas estrategias de búsqueda en las cuales empleen las modernas tecnologías de la información.

Fundamentos de la Información Cablegráfica es la materia que más debería tributar a la formación en los futuros reporteros de las habilidades necesarias para acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz. Según el Plan de Estudios, esta asignatura incluye dentro de sus contenidos el proceso de obtención de la información (MES, 2000, p.17) Este tema encierra y contribuye al dominio de todos los indicadores de rendimiento de la mencionada competencia.

En el Sistema de Habilidades de Fundamentos de la Información Cablegráfica aparece *“Emplear las técnicas para obtener información noticiable para un circuito internacional.”* (MES, 2000, p.17) Esto requiere de los profesionales de la prensa, sobre todo, que sepan construir y poner en práctica estrategias de búsqueda eficaces y obtener información, tanto en línea como personalmente, utilizando diversos métodos.

Otras materias que, según el currículo, ayudan a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para acceder a la información son: Periodismo Impreso I y II.

A pesar de que TTLP incluye varios temas donde están implícitos todos los aspectos que integran la Competencia 2, los alumnos reconocieron que antes de recibir Documentación Periodística se les hacía muy difícil realizar cualquier búsqueda de información, tanto en línea como personalmente. Refiriéndose a Internet, afirmaron: *“... hasta esta asignatura⁴³ no supimos que fuera del buscador Google había otras cosas como bases de datos, donde podíamos encontrar información que realmente está respaldada, porque es producida por personas que tienen un renombre en el campo en que estemos buscando...”*

Los estudiantes manifestaron que muchos profesores no les recomiendan bibliografía cuando orientan alguna tarea extraclase, lo que los obliga a acudir a Internet. En ello también influye la falta de un catálogo actualizado en la biblioteca. Señalaron que las asignaturas de la disciplina básica de la carrera no demandan de ellos procesos de búsqueda de información, pues la mayoría cuenta con *“...un sitio o una carpeta en la red donde hay materiales previamente seleccionados y libros digitales (...) que los profesores ponen a nuestra disposición. Muchas veces con eso suplimos la búsqueda de información que debemos realizar.”* Reconocieron además que *“...tener la bibliografía localizada en ese sitio, esa carpeta en la red previamente descargada por los profesores, limita las opciones de búsqueda que tenemos, pues nos*

⁴³ Se refiere a Documentación Periodística.

acostumbramos al facilismo (...) quizás por eso no podemos buscar la contrastación de fuentes, porque tenemos la bibliografía allí y nos es muy fácil acomodarnos y no realizar una verdadera búsqueda de información por nosotros mismos...”

Fundamentos de la Información Cablegráfica no exige siquiera revisar la bibliografía básica de la asignatura. En Periodismo Impreso (I y II) la profesora sí orienta bibliografía que los estudiantes deben consultar para los trabajos extraclase, además de exigir contrastación de fuentes. El Taller de Periodismo Investigativo es otra materia que demanda de ellos realizar un eficiente proceso de búsqueda de información.

Los alumnos reconocieron que *“Las asignaturas que no son tan básicas de la carrera, como todas las ramas de la Filosofía, la Historia, las Ciencias Políticas y Análisis del Discurso son las asignaturas que más exigen de tu búsqueda, (...) son las que más exigen información nueva, diversidad de criterios, contraposición de fuentes.”*

- **Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores.**

La Competencia 3 de las Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior interviene directamente en la realización de cualquier trabajo informativo serio y coherente, pues hacer periodismo requiere de una apropiada evaluación de las fuentes de información. Se resume en todo lo relacionado con seleccionar ideas centrales de un texto, saber reescribirlas e identificar con exactitud el material a citar de forma literal. Aquí aparecen temas vinculados directamente a la evaluación de la información y la contrastación de fuentes, al reconocimiento de la interrelación entre diferentes conceptos para sintetizarlos y combinarlos dando lugar a nuevos enunciados o hipótesis. También incluía los aspectos concernientes a la comprobación de juicios valorativos acerca de una determinada información y su nivel de afectación del sistema de valores y actitudes que tiene la persona que interactúa con la misma.

Ninguna de estas cuestiones puede obviarse si se trata de enseñar a los futuros periodistas el valor de la información y todo lo relacionado con las fuentes. Por tanto, cuando en el Sistema de Conocimientos de Teorías y Técnicas de los Lenguajes del Periodismo se menciona *“El valor estratégico de la información. Fuentes de información.”* (MES, 2000, p.5) se está haciendo referencia casi de forma directa a esta habilidad, sobre todo en cuanto a los indicadores de rendimiento 2, 4 y 6.

Para evaluar la información y sus fuentes de forma acertada es necesario, en primer lugar, saber identificar y reconocer los diferentes tipos y formatos de fuentes de información. De ahí la estrecha relación entre la Competencia 1 y la 3. Si bien la primera agrupa todo lo concerniente a la identificación de las fuentes y sus diversos formatos, la segunda aborda cuestiones tan importantes como los criterios para evaluar la información y su contenido.

TTLP incluye en su Sistema de Habilidades que los estudiantes sean capaces de *“Describir, seleccionar, contrastar y desarrollar fuentes de información en el proceso comunicativo.”* (MES, 2000, p.7) Antes de seleccionar cualquier fuente de información se impone evaluarla, determinar si es fiable o no, si está respaldada. Por ende, enseñar a seleccionar y contrastar fuentes de información supone además dotar a los estudiantes de criterios que le permitan evaluar la información y sus fuentes.

Para desarrollar fuentes de información, por otra parte, el profesional de la prensa debe reconocer las ideas principales de un texto y reescribir los conceptos de ser necesario. También demanda que sepan trabajar con las fuentes de información: evaluarlas, contrastarlas, citarlas adecuadamente. Otros aspectos imprescindibles para crear fuentes de información son los relacionados con saber sintetizar las ideas esenciales de un texto; comparar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo para luego integrarlos; sacar conclusiones basadas en la información obtenida; saber determinar si el nuevo conocimiento tiene un impacto sobre el sistema personal de valores y decidir si aceptar o rechazar los puntos de vista encontrados. Todas estas cuestiones aparecen reflejadas en la Competencia 3.

Según el Plan de Estudios, las asignaturas que más deben contribuir a que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores son Periodismo Impreso (I y II) y Periodismo Radiofónico.

Periodismo Impreso I incluye en su Sistema de Habilidades *“Identificar y emplear fuentes de información protegiendo la confidencialidad en casos de daños a la seguridad del país.”* (MES, 2000, p.9) Esto favorece la formación de la Competencia 3 en los estudiantes a la vez que implica la ética en el ejercicio de la profesión y en cuanto a las fuentes de información, por lo que tributa además a la Competencia 5.

En el caso de Periodismo Impreso II, en su Sistema de Conocimientos se menciona *“Estrategia de fuentes. Explicación, análisis y valoración”* (MES, 2000, p.11) contenido que encierra todo lo relacionado con evaluación de la información, contrastación de fuentes y asimilación de la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores.

Periodismo Impreso II agrupa en su Sistema de Habilidades varias que también contribuyen a la adquisición de la Competencia 3 por parte de los estudiantes:

- *“Contrastar fuentes de información en la realización de reportajes y artículos.”* (MES, 2000, p.11) Tributa a todos los indicadores de la competencia en cuestión y sobre todo demanda que los futuros corresponsales aprendan a formular y aplicar criterios para evaluar la información y sus fuentes. Ello implica examinar y comparar la información de varias fuentes para determinar su fiabilidad, autoridad, oportunidad y punto de vista o sesgo.
- *“Fundamentar valoraciones, juicios y opiniones sobre la base de la argumentación y los ejemplos.”* (MES, 2000, p.11) Para lograrlo los alumnos deben dominar todos los aspectos concernientes a la habilidad en cuestión, desde saber resumir las ideas centrales de un texto hasta determinar si la formulación inicial de la pregunta debe ser revisada.
- *“Analizar e interpretar textos.”* (MES, 2000, p.11) implica ser capaz de resumir las ideas principales y sintetizarlas para construir nuevos conceptos. Estos aspectos componen los indicadores 1 y 3 de la competencia que se está analizando.

Aunque en TTLP aparecen varios temas que presuponen el dominio de la Competencia 3 por parte de los estudiantes y otros que contribuyen a formarla, en realidad se adquiere en la práctica. Según los mismos alumnos, en la universidad no les han enseñado ningún criterio de evaluación, mucho menos con respecto a Internet. Afirmaron que, en el periodismo *“...el peso principal lo tienen las fuentes no documentales, específicamente las personas, y la forma de validar que nos dan es tener en cuenta si es una fuente oficial, si es autorizada o si es testigo del hecho...”*

Los futuros periodistas manifestaron que, por falta de tiempo, la mayoría de las asignaturas no tocan temas referentes a la evaluación de la información. Así sucede con Periodismo Radiofónico y Periodismo Audiovisual. Ambas materias cuentan con un fondo horario de 84 horas cada una y se imparten durante un semestre. Este es el tiempo del que disponen para dar todos los géneros y las particularidades del medio,

en consecuencia, desdeñan aspectos relacionados con la evaluación de la información y las fuentes.

El Taller de Periodismo Investigativo es la asignatura que más demanda de los alumnos consultar y contrastar fuentes. También exige un trabajo preciso con la información. Esta materia tiene la limitante de darse con una frecuencia semanal, algo que va en detrimento de la calidad de las clases, pues el contenido a impartir es mucho y a veces el tiempo no alcanza.

Al preguntárseles en qué habilidad se sentían más débiles, la respuesta fue casi unánime: en la evaluación de la información, sobre todo en cuanto a la bibliografía procedente de Internet.

- **Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo.**

La finalidad de los profesionales de la prensa con cada uno de sus trabajos es informar, comunicar eficazmente hechos de relevancia que constituyen noticia. Para lograrlo deben utilizar la información de forma eficiente, individualmente o como miembros de un grupo. Esta habilidad encierra:

1. *Aplicar la información anterior y la nueva para la planificación y diseño de un producto o actuación concreto.*
2. *Revisar el proceso de desarrollo del producto o la actuación.*
3. *Ser capaz de comunicar a los demás con eficiencia el producto o actuación.*

Esta competencia es la que cuenta con mayor representatividad dentro del Plan de Estudios de la carrera de Periodismo. Múltiples son los contenidos de la disciplina rectora que tributan a su adquisición, entre ellos destacan los siguientes:

- *“Concebir el diseño de publicaciones y participar en su diagramación, así como la selección de imágenes visuales con criterio profesional”* (MES, 2000, p.4)
Concebir el diseño de cualquier publicación encierra desde organizar el contenido de modo que apoye los fines y formato del producto comunicativo hasta comunicar dicho producto eficientemente. Todas estas cuestiones están incluidas cuando se habla de utilizar la información para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo.
- *“El trabajo de creación en la publicación del producto.”* (MES, 2000, p.6)
Implica la posesión de la Competencia 4 y el dominio en especial del Indicador

3, que agrupa los aspectos relativos a la comunicación eficaz del producto o actuación.

- *“Desarrollar la expresión oral y corporal y la capacidad de improvisación”* (MES, 2000, p.7) Esto contribuye a enseñarle a los estudiantes cómo comunicar a los demás con eficiencia. Implica la comunicación clara y en un estilo adecuado a los fines de la audiencia.

La mayoría de las asignaturas básicas de la carrera favorecen la adquisición de la Competencia 4. A partir de lo expuesto en el currículo, Periodismo Impreso I, Periodismo Audiovisual, Periodismo Radiofónico y Diseño de la Comunicación Visual (I y II) son las materias que más deben tributar a la formación de esta habilidad en los futuros reporteros. Todas incluyen contenidos relacionados con el tratamiento y organización de la información así como la presentación o comunicación del producto a los demás.

En el caso de Periodismo Impreso I, su Sistema de Habilidades tiene en cuenta varias que requieren y a la vez posibilitan el dominio de la competencia en cuestión. Incluye:

- *“Utilizar, en un nivel básico, los equipos y medios técnicos necesarios para la realización y presentación de sus trabajos periodísticos.”* (MES, 2000, p.10) Este punto hace referencia directa a la utilización de las tecnologías en el tratamiento de la información y durante la creación del producto comunicativo. Ambas cuestiones aparecen recogidas en los indicadores 1 y 3 de la Competencia 4.
- *“Interactuar con el fotógrafo y el diseñador para la elaboración y presentación de trabajos periodísticos.”* (MES, 2000, p.10) Presupone utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico a la vez que implica el trabajo en equipo.
- *“Entrenarse en el uso de un procesador de textos.”* (MES, 2000, p.10) Lleva implícito, entre otros factores, tratar textos digitales, imágenes y datos de diversa índole y utilizar para ello las nuevas tecnologías de la información.

Varios objetivos generales de Periodismo Audiovisual posibilitan que los estudiantes aprendan a utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembros de un grupo. Entre ellos podemos mencionar:

- *“Adquirir los conocimientos básicos de encuadre, composición de imagen y presentación visual general, para ser aplicados en el mensaje informativo de*

televisión.” (MES, 2000, p.14) La televisión supone otro formato de la información: el video. Para informar a través de ella es imprescindible dominar todos los conceptos relacionados con el encuadre, la composición de la imagen y la presentación visual general. Adquirir estos conocimientos y emplearlos en la realización de mensajes informativos contribuye a que los futuros reporteros apliquen la información anterior y la nueva para la planificación y diseño de un producto o actuación concreto y a que comuniquen dicho producto eficazmente a los demás.

- *“Desarrollar adecuadamente las estrategias de expresión en el mensaje informativo de televisión.”* (MES, 2000, p.14) Influye en el modo de comunicar a la audiencia televisiva y tributa, por tanto, al Indicador # 3: Ser capaz de comunicar a los demás con eficiencia el producto o actuación.

Otros contenidos que favorecen la adquisición de este indicador los encontramos en Periodismo Radiofónico. Esta materia comprende en su Sistema de Habilidades lograr que los estudiantes sean capaces de:

- *“Desarrollar su capacidad de expresión oral y de improvisación.”* (MES, 2000, p.21)
- *“Participar - como moderadores o periodistas - en programas de debate concebidos y diseñados por los propios estudiantes.”* (MES, 2000, p.21)

Otra asignatura con varios temas que afianzan la Competencia 4 en los estudiantes es Diseño de la Comunicación Visual (I y II). Entre sus objetivos generales contempla *“Participar en equipos interdisciplinarios para la concepción editorial de publicaciones impresas y electrónicas.”* (MES, 2000, p.27) y *“Aplicar conocimientos y habilidades básicas adquiridos en la concepción de productos editoriales en soporte impreso y electrónico.”* (MES, 2000, p.29) Ambos requieren aplicar la información anterior y la nueva para la planificación y diseño del producto o actuación además de ser capaz de comunicarlo a los demás.

El Sistema de Conocimientos de esta materia incluye temas relacionados con la tipografía; el color y sus funciones dentro de la publicación; la composición de la página editorial y de la interfaz gráfica; la selección tipográfica y la infografía periodística. Todos elementos de vital importancia para lograr comunicar eficazmente a través de una publicación impresa o en formato digital.

El Taller de Diseño Electrónico también debe favorecer, según lo expuesto en el currículo, la adquisición de la Competencia 4. Sobre esta materia en el Plan de Estudios aparece solo una descripción de un párrafo, en la cual se menciona que trabajará para que los futuros reporteros *“Dominen el lenguaje electrónico y exploten todas sus potencialidades, digamos, imagen fija y en movimiento, animaciones, sonidos, interactividad, etc., en función de garantizar la efectividad de la comunicación de una publicación electrónica y su integración al trabajo en equipos editoriales multidisciplinarios.”* (MES, 2000, p.31)

Según el currículo, Fundamentos de la Información Cablegráfica no es de las materias que más debe tributar a la formación de la Competencia 4. Sin embargo, los estudiantes reconocen que en la práctica es de las que más les ha aportado en cuanto al tratamiento y organización de la información. También destacan la labor de Mercedes Rodríguez, docente que imparte Periodismo Impreso (I y II) y el Taller de Periodismo Investigativo. Señalaron *“En el caso de Periodismo Impreso, la profesora Mercedes Rodríguez hizo un buen trabajo (...) nos enseñó todos los esquemas de organización de la información en el periodismo y la pirámide invertida (...) También con el Taller de Periodismo Investigativo nos ha ayudado mucho en cuanto a cómo organizar la información.”* Estas materias, junto a Periodismo Audiovisual y Periodismo Radiofónico, hacen mucho hincapié en *“...cómo estructurar el resumen, cómo organizar y presentar la información.”*

Aunque los alumnos reconocieron que todas las asignaturas básicas de la carrera los ayudan y enseñan a organizar la información y a hacer un adecuado tratamiento de la misma, admitieron sentirse muy débiles en cuanto a esto. Afirmaron además que cuando se trata de Internet el problema se acentúa.

En cuanto al Taller de Diseño Electrónico, asignatura que hubiera podido contribuir a la adquisición de la Competencia 4, manifestaron no haberla recibido.

- **Comprender muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal.**

Los periodistas son profesionales de la información. Para realizar su trabajo responsablemente deben conocer todos los factores que circundan el uso de la misma y utilizarla de forma ética y legal. Estos aspectos aparecen recogidos en la

Competencia 5 de las Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior.

En la disciplina rectora de la carrera de Periodismo no abundan los temas relacionados con la comprensión de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información. Tampoco hay muchos contenidos que instruyan a los estudiantes en la necesidad de acceder y utilizar la información de forma ética y legal. Asignaturas como Periodismo Impreso (I y II) y Periodismo Radiofónico incluyen temas relacionados con la ética en el ejercicio de la profesión, pero nada referente al respeto por la información ni al uso ético y legal de la misma.

En los objetivos generales de Periodismo Radiofónico, por citar un ejemplo, se hace mención a *“Desarrollar una conducta ética que favorezca un ejercicio profesional basado en la honestidad, la responsabilidad y la comprensión del alcance y significado de nuestro proyecto social.”* (MES, 2000, p.20) Esto contribuye a formar valores y principios éticos en los periodistas, pero no tributa a la Competencia 5. Igual sucede con muchos de los contenidos de Ética y Deontología, materia afín por su nombre a estas cuestiones, pero que tampoco favorece la adquisición de la competencia analizada.

Los futuros reporteros reconocieron durante el grupo de discusión que todas las asignaturas rechazan y condenan el plagio. Sin embargo, ellos siguen acudiendo a él para cumplir con sus tareas curriculares. En dependencia del rigor de la asignatura deciden entre citar o copiar. Esto sucede sobre todo cuando les orientan un trabajo sin facilitarles bibliografía para hacerlo. *“Como no sabemos dónde buscar no tenemos tanto cuidado en no copiar directamente de Internet, o tal vez no es que copies directamente, sino que copias dos párrafos y le das una vuelta, le das otra envoltura y no citas.”* También manifestaron que en ninguna de las asignaturas básicas de la carrera les enseñan cómo citar.

Existe un total desconocimiento de las consecuencias legales que puede acarrear el plagio y el irrespeto a la propiedad intelectual. Lo mismo sucede con respecto a las leyes, políticas y reglamentos institucionales así como las normas de cortesía relacionadas con el acceso y uso de los recursos de información.

Los alumnos de Periodismo pueden ser fáciles víctimas del plagio pues no saben cómo proteger sus trabajos. Ellos mismos lo reconocieron: *“Puede que en algún momento seamos víctimas del plagio, pero es que no dominamos las herramientas*

para evitarlo.” No obstante, no incluyeron la Competencia 5 entre las que tienen mayores dificultades.

Los estudiantes aseguran cumplir con la normativa de la Universidad para acceder a los recursos de información, a la vez que preservan la integridad de dichos recursos, aspectos incluidos en el Indicador # 2 de la competencia en cuestión.

➤ *Caso Licenciatura en Ciencias de la Información (Plan D)*

El Plan de Estudios “D” de la carrera Ciencias de la Información está conformado por trece disciplinas –ocho de formación general y el resto obedecen al ejercicio de la profesión–; divididas todas en los currículum *base*, *propio* y *optativo y/o electivo*⁴⁴.

Es en este plan donde se establece explícitamente como campo de acción de la profesión a la alfabetización informacional, reflejo del contexto en el que fue diseñado, en el que esta área cada vez se impone como indispensable.

El análisis del Plan de Estudios se llevó a cabo a partir de las disciplinas del ejercicio de la profesión:

- Disciplina Fundamentos de las Ciencias de la Información
- Disciplina Gestión documental, de la información y del conocimiento
- Disciplina Organización, Representación y Recuperación de la Información y el Conocimiento
- Disciplina Investigación en las Ciencias de la Información

En todas se tributa al desarrollo de las habilidades informativas, lógicamente, por la propia naturaleza de los contenidos que incluyen. La estructuración en años académicos hace que se formen y consoliden dichas habilidades pues las asignaturas *responden a objetivos integradores de año, de complejidad creciente, y que permiten un mayor grado de independencia de los estudiantes en su formación* (MES, 2008, p.16). Sin dudas un nivel alto de independencia lo desarrollan las habilidades de información.

⁴⁴ Las indicaciones sobre el diseño del Plan D de estudios de la Educación Superior Cubana establece tres currículums diferentes: el *base* identificado por el 70% del total de horas clases del plan y definido por la Comisión Nacional de Carrera – Órgano facultado para dicha función en el país–, el *propio* que responde a las necesidades del territorio de cada universidad donde se curse la especialidad, así como las potencialidades de cada Centro de Educación Superior para asumir esas materias y que no puede exceder entre el 10 y 15% de las horas clase del plan; el currículum *optativo y/o electivo* conformado por el 5% restante de las horas clases del plan que queda bajo la responsabilidad del estudiante cursar aquellas asignaturas de su elección.

En sentido general el Plan de Estudios con su nueva estructura favorece en el profesional de la información el desarrollo de la competencia informacional expresada en las normas establecidas por la (ALA, 2000):

- **Determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información:** esta habilidad tiene un carácter dual en el profesional de la información, no solo porque debe ser capaz de expresar una necesidad de información de forma concreta, sino porque es el traductor de las necesidades informativas de los ciudadanos con los sistemas de información. Es el capacitado para ser el intermediario entre los sistemas y recursos de información con los ciudadanos de la actual sociedad de la información. Sobre el particular, en el plan se establece que *los profesionales de la información tienen un rol preeminente como formadores de hábitos de lectura en diversas comunidades y gestores de programas de alfabetización informacional para la población (MES, 2008), p.22).*
- **Acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz:** Este profesional más que cualquier otro está preparado para el dominio de técnicas y procedimientos específicos para la localización y búsqueda de la información.
- **Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores:** Dentro de los campos de actuación también está propiciar *la generación y transferencia del conocimiento, el aprendizaje y la innovación (MES, 2008, p.8).* Por tanto se impone el reconocimiento de procesos evaluativos para convertir eficientemente la información procesada en conocimiento.
- **Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo:** el profesional de la información debe estar preparado para la creación de productos, servicios y sistemas de información, en este sentido el futuro licenciado tiene que someter a la información a constantes procesos de análisis, síntesis y darle usos diversos. El valor agregado en cada uno de estos procesos resulta una cualidad innegable que debe poseer este profesional.

- **Comprender muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal:** La Ciencias de la Información es una profesión que trabaja intensivamente con el recurso *información*, por ende dominar los elementos legislativos asociados a dicho recurso es una necesidad.

El Plan de Estudios D se refiere al proceso (ALFIN) en sentido general en varios acápites, por ejemplo, el plan advierte:

- *“Desarrollar capacidades y habilidades docente-metodológicas, particularmente en el campo de la alfabetización y socialización de la información, utilizando diversos recursos didácticos, para contribuir a la formación integral de los educandos, especialmente en los procesos asociados a la creación, acceso y utilización de la información y el conocimiento”. (MES, 2008, p.10)*

Aquí, no solo se hace referencia a procesos de alfabetización informacional sino al rol de docente que debe ejercer el futuro profesional.

Se establece además dentro de los valores que debe caracterizar al profesional de la información poseer una *cultura de la información* donde necesariamente debe dominar todos los aspectos asociados al desarrollo de las habilidades informativas.

En la presentación de las disciplinas también figuran los términos asociados a las habilidades de información cuando se argumenta que *se establece el marco de referencia para el desarrollo de los requerimientos de las organizaciones (...) y tipos específicos de comportamiento organizacional en el acceso y uso de la información* (MES, 2008, p.27)

Un análisis más profundo de la existencia del desarrollo de las habilidades informativas en el profesional de la información se puede hacer partiendo de cada una de normas para el acceso y uso de la información que establece la ALA.

- **Determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información**

El plan establece las habilidades que debe poseer el futuro profesional de la información. Dentro de ese grupo, explícitamente se prepara al licenciado para la

naturaleza y niveles de las necesidades de información, la diversidad de fuentes de información, expresado como:

- *Identificar las diversas fuentes de información (documentales, no documentales y las relacionadas con el patrimonio tangible e intangible) y tratarlas eficientemente, tanto por medios manuales como automatizados, al dominar los fundamentos conceptuales de las tecnologías de información y comunicación, así como la aplicación de estas herramientas a los procesos asociados a la actividad informacional. (MES, 2008, p.11)*

Existen disciplinas dentro del plan que tributan objetivamente al desarrollo de esta habilidad en particular y que deben formarse a través del curriculum, de manera que se alcancen los indicadores de rendimiento establecidos en la norma 1. Los objetivos, el sistema de contenidos o habilidades de las disciplinas del ejercicio de la profesión así lo avalan tanto implícita como explícitamente. Por ejemplo, relacionado con el primer indicador se asocian:

- *“Adquirir el lenguaje conceptual básico del campo informacional” (MES, 2008, p.78)*
- *“Formular con precisión los objetivos de una investigación” (MES, 2008, p.92)*
- *“Delimitar el enfoque necesario en una investigación determinada, o la combinación armónica de enfoques, cuando esto se requiera” (MES, 2008, p.92)*

Otro elemento importante en esta habilidad es el reconocimiento de la diversidad de fuentes de información. Al respecto en el plan figuran segmentos que aluden al fenómeno, tales como:

- *“Distinguir las complejidades de las diversas fuentes de información y bases de conocimiento (documentales, no documentales, así como las relacionadas con el patrimonio tangible e intangible) para su acertado procesamiento, almacenamiento, conservación y preservación, lo cual contribuye a la preservación del patrimonio informativo-documental” (MES, 2008, p.85)*
- *“tendencias del Desarrollo de Colecciones” (MES, 2008, p.86)*
- *“Requisitos, variables, tipos de fuentes y de técnicas para el estudio de las necesidades de información.” (MES, 2008, p.87)*

- *“Hacer una adecuada selección de las fuentes documentales y no documentales y su adecuada combinación, para la obtención de datos para la investigación.” (MES, 2008, p.92)*
- *“Los estudios de necesidades y expectativas de formación e información en el contexto organizacional o comunitario” (MES, 2008, p.98)*

Es válido destacar que la comunidad de estudiantes del 2do año, hasta el momento de la realización de la primera fase de la investigación solo habían cursado las asignaturas correspondientes al período lectivo en correspondencia con el Plan de estudios (Anexo 9). Sin embargo, sus opiniones vertidas en el grupo focal (Anexo 10) con respecto al dominio de esta habilidad son alentadoras en tanto se resumen *“creo que nosotros sabemos identificar las necesidades de información, cómo estructurarlas, cómo identificar, qué información es la que necesitamos, al menos en eso yo sí creo que todo el mundo está ya bien preparado”*.

Las valoraciones de los estudiantes ante la interrogante de cuáles eran las asignaturas dentro del plan que ellos percibieron tributan a esta habilidad fueron:

- *“(…) nosotros tenemos asignaturas como redes de información, documentos electrónicos, preparación para la defensa también tenemos un portal en la intranet donde hay documentos por el cual regimos de diversos tipos”*
- *“Profe hay caso en que otras asignaturas utilizamos varias fuentes, que el propio seminario lo indica, como Economía Política que nos dan uno o dos temas y nos dan 5 o más bibliografías para poder desarrollar esos temas.”*
- *“(…) el año pasado cuando nosotros dábamos Filosofía, en algunos ocasiones la profesora también nos decía que habían algunos artículos, algunas cosas que las buscáramos en el catálogo”*
- *“(…) si hay otra asignatura, Archivística, la profesora siempre nos orienta mucha bibliografía, siempre está encima de nosotros miren hay un disco o en la biblioteca hay esto o en la biblioteca hay lo otro, no solo vayan aquí, sino vayan allá, ella si es otra de las asignaturas que nos orienta y siempre está encima de nosotros, recuerden que no solo están estas fuentes”*

Es significativo que los estudiantes no solo identifican asignaturas del ejercicio de la profesión, sino asignaturas de formación general donde hay una exigencia reconocida

por la identificación y utilización de diferentes fuentes de información. Además reconocen la importancia de exigir a sus profesores este tipo de habilidades cuando afirman *“eso va también, cuando los profesores nos dan un seminario o una tarea y que nos dicen, vayan a tal libro, creo que de nosotros mismos debe salir eso, no profe a un libro solamente, no hay más bibliografía? No hay otra fuente que consultar para poder prepararnos, algo así.”*

Acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz

Esta es una de las habilidades de información que con mayor peso aparece identificada en el plan de estudios D. Tanto en los objetivos de las disciplinas del ejercicio de la profesión, como en sus sistemas de habilidades y contenidos se materializan de forma explícita la mayoría de los indicadores de rendimientos establecidos para esta norma. Entre ellos figuran:

- *Crear sistemas de metadatos, de distintos niveles de complejidad, que permitan la gestión de contenidos, sobre la base de los principios, la naturaleza y las herramientas de los procesos que conducen ello. (MES, 2008, p.85)*
- *Recuperar información, con especial énfasis en los entornos digitales, especialmente la Web (MES, 2008, p.86)*
- *Génesis, evolución y herramientas de búsqueda y recuperación de Información (MES, 2008, p.86)*
- *Elaborar metadatos utilizando distintos niveles de descripción. (MES, 2008, p.87)*
- *Elaborar instrumentos de búsqueda para los sistemas de información (MES, 2008, p.87)*

Dentro de la disciplina de Investigación en Ciencias de la Información, que fue creada en este último plan de estudios se reflejan acciones que directamente deben consolidar la mencionada habilidad de información:

- *Modelación en el proceso de la investigación (MES, 2008, p.92)*
- *Localizar materiales informativos para el estudio de los contenidos desarrollados (MES, 2008, p.92)*
- *Hacer una adecuada selección de los métodos y técnicas de recopilación y procesamiento de la información para su investigación (MES, 2008, p.92)*

A partir de lo establecido en el plan, son varias las asignaturas que deben contribuir a la formación de los futuros profesionales de la información. Sin embargo, las insatisfacciones de los encuestados revelan su situación real, manifestadas en expresiones como *“no hemos trabajado profundamente con este tipo de habilidad para la búsqueda de información”, “estamos muy por debajo del nivel de búsqueda que debemos llegar a tener, creo que pudiéramos desarrollarla mucho más”*. En contraste con esto, otras valoraciones no resultan tan radicales, por ejemplo *“teóricamente nosotros tenemos un conocimiento bastante extenso sobre las herramientas que debemos utilizar a la hora de hacer búsquedas en internet”*.

Otras aristas ampliamente discutidas por los estudiantes con respecto al acceso y búsqueda de la información fueron el apoyo y/o los obstáculos que pueden tener con los catálogos de la biblioteca universitaria como herramienta esencial para localizar información de forma efectiva, evidenciándose en expresiones como:

- *“yo por allí no sé trabajar, y estoy segura que eso le pasa a las demás personas, yo no sé trabajar en el catálogo de la biblioteca en la forma digital”*,
- *“yo nunca he utilizado ni sé buscar y si me lo abren me pierdo -el automatizado-, yo no sé trabajar con él.”*
- *“yo he estado una mañana entera buscando en ese catálogo y al final tuvimos que ir a donde estaba la especialista de la sala y ella fue la que nos tuvo que buscar lo que queríamos, porque nosotros no dimos con lo que estábamos buscando”*

Aparejado a lo anterior, contraponen a esto la ausencia de un adiestramiento en esta habilidad, tanto por parte de los profesores como por los especialistas de la institución de información, cuando afirman *“la especialista nunca, ni en 1er año ni ahora me han dicho, mira aquí los libros están organizados de esta forma, así así así...”* o *“ellos [los profesores] nada más dan el libro, el título (...) y ya. Y la que trabaja allí [la biblioteca] tampoco nos enseñó y debería (...)”*.

Pese a que los estudiantes reconocen aquellas asignaturas recibidas que dentro del currículum pudieron contribuir a su formación en esta habilidad: *“hay muchas asignaturas, no solo en Análisis Documental que lo han abordado pero sigue candente el tema de la búsqueda, cómo podemos comportarnos nosotros como futuros profesionales ante una búsqueda real”*; *“si, asignaturas como Análisis Documental nos han introducido bastante al término de lo que es búsqueda de información, cómo*

podemos recuperar también”; sienten la falta de práctica para poder aplicar tales conocimientos, siendo este uno de los elementos básicos para completar la formación de cualquier habilidad. Este sentimiento es permisible hasta el momento de la aplicación de esta investigación, pues aún estos estudiantes no han cursado las asignaturas que demandarán de ellos un componente práctico mayor, como pueden ser *Práctica Laboral II, Búsqueda de Información, Recuperación de información etc.* Al respecto discuten:

- *“una cosa es saber lo que debemos hacer, saber los operadores que tenemos utilizar, es decir las diferentes formas en las que podemos, pero es diferente saberlo, conocerlo que enfrentarse a la práctica como tal”*
- *“pero creo que nos hace falta mucha práctica, que es lo que estamos pidiendo y analizando”*

Resulta significativo la comprensión que poseen los estudiantes sobre este particular, es decir aluden a la disposición de momentos para la práctica y ofrecen alternativas para su solución: “creo que es la biblioteca es donde más podemos trabajar y creo que si, que si pueden haber muchos espacios no solo en el marco de las asignaturas no solo reducirnos a eso”, “creo que uno de los espacios con los que se puede trabajar para eso, es el mismo trabajo que se realiza en la biblioteca, creo que nosotros tenemos que tener una interacción mayor con la biblioteca, con el CDICT y creo que allí es donde mayor se puede hacer ese trabajo”.

- **Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores**

Emitir juicios valorativos sobre la información es una de las habilidades más difíciles de lograr en el estudiantado universitario actual, permeado por las influencias de una sociedad informatizada e hipnotizados en su gran mayoría por el “Google”. El futuro profesional de la información tiene que deslindar aquella información poco relevante para la resolución de un problema más que cualquier otro profesional, por su función de servir productos con alto valor agregado a otros profesionales. Persiguiendo esa meta, el Plan de Estudios D insiste en su formación desde las habilidades y sistema de contenidos de las asignaturas del ejercicio de la profesión. Los segmentos siguientes así lo confirman:

- *Evaluar críticamente los resultados obtenidos, utilizando adecuadamente la relación entre los algoritmos de los motores de búsqueda, la interrogación, los documentos y los sistemas. (MES, 2008, p.86)*
- *Identificar y aplicar métodos de análisis de información en diferentes tipos de instituciones de información (MES, 2008, p.87)*
- *Interpretar esquemas, gráficos y tablas estadísticas (MES, 2008, p.92)*
- *Los métodos matemáticos para el análisis y representación de los datos en los estudios informacionales: herramientas estadísticas manuales y computarizadas. (MES, 2008, p.92)*
- *Hacer una adecuada selección de las fuentes documentales y no documentales y su adecuada combinación, para la obtención de datos para la investigación. (MES, 2008, p.92)*
- *Evaluar el tratamiento de la información en una organización o contexto comunitario (MES, 2008, p.99)*
- *(...) evaluar críticamente fuentes y recursos de información (MES, 2008, p.106)*

A pesar de que el contenido mismo de varias asignaturas tribute directamente a la formación de la competencia 3 de la ALA, el espacio dentro del Plan analizado que con mayor énfasis advierte sobre formar en los estudiantes habilidades para la evaluación de información está en las diferentes indicaciones metodológicas ofrecidas en las disciplinas, así como en la propia descripción de las asignaturas. De esta manera el docente juega un papel primordial en su consecución cuando logra alcanzar lo que el plan establece:

- *Requiere, por tanto, capacidad de análisis y síntesis, flexibilidad y perspectiva amplia, para la identificación, interpretación y explicación de fenómenos informacionales diversos (MES, 2008, p. 78)*
- *A fin de garantizar la adecuada interrelación y el aprovechamiento de los contenidos básicos, la disciplina exigirá (...) el rigor científico y la exhaustividad*

en el análisis y exposición de los datos propios de su trabajo, incluyendo el manejo lógico de los argumentos (MES, 2008, p. 88)

- *Éstos [los seminarios] serán espacios para expresar y defender las ideas y propiciar la discusión, lo que permitirá el desarrollo de habilidades comunicativas. (MES, 2008, p. 93)*
- *La PLI III permitirá la integración de contenidos referentes a las asignaturas (MES, 2008, p. 108)*

Al abordar este tópico con los estudiantes, sus intervenciones estuvieron focalizadas a la necesidad de conocer y ejercitar mucho más los criterios para evaluar críticamente la información y sus fuentes. Sus criterios reflejan descontento con la praxis de esta habilidad, constatado en frases tales como *“teóricamente tenemos esos conocimientos pero precisamente por la falta de práctica realmente yo creo que a la hora de evaluar es lo hacemos de forma general más bien al criterio de lo que nosotros consideremos que es el mejor contenido del documento”* o *“no se evaluar sinceramente si lo que yo estoy haciendo es lo que tengo que hacer para ese trabajo, tengo que leer, leer y releer, dos y tres veces el mismo artículo para yo darme cuenta si eso al menos se asemeja al tema que yo busco”* No obstante, el propio empleo de argumentos técnicos y profesionales indican que no se encuentran tan desviados de lo que realmente encierra un proceso de evaluación de información, lógicamente el tiempo relativamente corto que llevan cursando la especialidad hace que sientan insuficiente la preparación en este campo. Lo anterior se puede constatar en explicaciones como estas:

- *“Yo creo que nosotros por Desarrollo de Colecciones y Análisis Documental y otras asignaturas tenemos conocimientos teóricos sobre los aspectos por los cuales uno se debe regir a la hora de evaluar la veracidad y la calidad de una información, las editoriales, el prestigio del autor, la universidad, o sea la institución a la que pertenezca, diferentes aspectos...”*
- *“Bueno me recuerdo porque en el trabajo final los utilice mucho, por ejemplo, las revistas que se encuentran indizadas en el ISIS, ya por el simple hecho de estar indizadas en el ISIS ya tienen prestigio, por eso, porque es una fuente...en fin es una base de datos reconocida a nivel internacional, que por el simple hecho de pertenecer a ella ya tiene avalada su calidad, y como esas*

hay muchas, existían otros criterios, las editoriales a las que pertenecías, el prestigio del autor”

- *“Muy pocas veces también cuando vamos a verificar si la información que esta en el artículo (...) o en el libro o en la revista electrónica sirve, muy pocas veces vamos a la bibliografía de esa tesis, muy pocas veces vamos a ver que autores utilizó, por quien lo hizo que esa sería otras formas de corroborar la veracidad de esa información”*

También es cierto que todavía necesitan completar mucho su formación en esta habilidad y su concientización sobre el particular, pues realizan acciones importantes que muestran el avance en este sentido y no lo incorporan como parte de un proceso de evaluación de información, establecido incluso en los indicadores de rendimiento de esta propia habilidad. Para visualizar esta idea la siguiente tabla ofrece los resultados:

INDICADOR DE RENDIMIENTO	OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES
Lee el texto y selecciona las ideas principales.	<p><i>“Leerlos a ver si lo que me hablaban tenía que ver con lo que yo estaba investigando y descartar los que no tenían nada que ver con eso y quedarme con los que realmente servían”</i></p> <p><i>“Leerlos, leer por arriba así e ir seleccionado, leyendo por arriba a ver si tenían que ver y ya”</i></p> <p><i>“Yo leo leo leo leo, a veces me paso horas leyendo, entonces allí tengo que analizar paso por paso, oración por oración todo lo que está diciendo”</i></p>
Identifica con exactitud el material que luego habrá de citar adecuadamente de forma literal.	<p><i>“Primero pongo una cita y después en la parte de abajo profundizo con mi criterio de lo que acabe de poner, pienso yo que todo el mundo haga eso”</i></p> <p><i>“(…) cito y después doy mi criterio…”</i></p> <p><i>“(…)por ejemplo solicité algo de Internet, pongo la dirección el tema de eso y uno de pongo lo que extraje de ese tema, todo lo que yo, cogi de ese artículo es lo que pongo allí”</i></p>
Redacta los conceptos del texto con sus propias	<p><i>“ (...) a veces no, a veces leo leo y leo un párrafo enorme y entonces con mis palabras, por supuesto</i></p>

palabras y selecciona con propiedad los datos.	<i>tengo que entenderlo que dice el párrafo, si entiendo lo que dice el párrafo, con mis palabras es lo que pongo una trabajo”</i>
Selecciona la información que ofrece evidencias sobre el tema del que se trate.	<i>“(…) por lo menos yo de ese artículo saco la información que yo utilicé, la información que yo pensé que era la más importante y lo ubico en una carpeta relacionado con el tema que yo busque y con la bibliografía y así tengo toda la información de todos los trabajos que yo he hecho (…) la idea central de ese artículo es decir el resumen de ese artículo es lo que yo guardo en esa carpeta.”</i>
Es capaz de determinar si la información satisface la investigación u otra necesidad de información	<i>“Yo particularmente cuando cojo un documento en la mano, lo leo, yo primero, antes de empezar a leer copio en una hoja las interrogantes que me voy a trazar con el trabajo, que cumplen con los objetivos que yo me trace ya”</i>

Tabla 16 Relación entre las opiniones de los estudiantes de Ciencias de la Información y los Indicadores de Rendimiento propuestos por la ALA

Así mismo, la docencia recibida hasta el momento indica la preocupación y ocupación de profesores con respecto al logro de esta habilidad, reconocido además por los propios estudiantes *“la profesora nos dio fuentes para buscar otras fuentes que nos hablada del ulrichs y el books in print”, “por ejemplo en Desarrollo de Colecciones si dimos una clase que ella si dio (…) por ejemplo Google y hay otros buscadores que también pueden acceder”, “yo pienso que eso debíamos guiarnos por lo que dimos en clases (…)por eso es tan importante saber evaluar”.*

No obstante hay aspectos de esta habilidad que no han logrado ser sistematizados de la misma forma en las diferentes asignaturas del Plan de Estudio, es decir, se constata su enseñanza dentro del currículo pero no constancia en la aplicación por parte de los estudiantes y profesores encargados del proceso docente. Una muestra fehaciente de este elemento ha sido la no utilización de hojas de cálculos (Excel) o de Gestores Bibliográficos para la realización de trabajos pese a su impartición: *“usted nos explicó en sus clases que ese es el objetivo del Endnote, además de una biblioteca personal usted nos dijo que si lo trabajábamos nos iba a hacer mucho más fácil realizar un trabajo y organizar en el sentido de que podíamos utilizar varios estilos bibliográficos,*

pero como tal no lo utilizo”; “no, fue a mano todo, [se comentaba sobre el procesamiento de encuestas] y sacando cuenta cuantos contestaban una pregunta, cuantos optaban por otra pregunta, después sumaba, no utilicé nada de computación”; “yo justamente estaba conversando con mi mamá que lo importante que es el Excel y que yo en estos momentos si me ponen delante de él no sé trabajar y sin embargo hubo muchas ocasiones y tuvimos que trabajar bastante porque la asignatura te lo exigía, pero después como no hicimos más nunca más nada”.

Ya se ha evidenciado en el tratamiento de las habilidades anteriores la concientización por parte de esta comunidad de la importancia del dominio de estos aspectos y en este caso valoran el fenómeno a partir de reflexiones como estas *“yo creo que lo más preocupante del caso es que dimos el Excel e hicimos cosas con el excel, pero como ya no tuvimos la exigencia de seguir trabajando con él, ya se nos olvidó, realmente en este momento prácticamente ya ninguno sabemos trabajar, en parte es descuido no vamos a echarle la culpa a que no nos lo exigen, nosotros tampoco por nuestra parte hicimos mucho,”.*

➤ **Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo**

La idea de utilizar la información de forma eficaz encierra muchas visiones del fenómeno. Autores como (WILSON, 2000) han estudiado este fenómeno en profundidad. Al respecto establece que el uso de información comprende actos físicos y psicológicos involucrados para incorporar la información encontrada en la existencia de la persona, en su base conocimiento. Estos actos pueden físicos como subrayar secciones de un texto o tomar nota sobre su importancia o significatividad, involucrar previamente, pero también psicológicos como la comparación de la nueva información ubicada con los conocimientos previos de ese individuo. Por su parte (DERVIN, 1997) asocia categorías para entender el uso de la información tales como crear ideas, encontrar direcciones, adquirir destrezas etc. La ALA en la norma 4 sobre aptitudes para el acceso y uso de la información, operacionaliza esta habilidad, incluyendo para ello indicadores de rendimientos como:

- 1. Aplicar la información anterior y la nueva para la planificación y diseño de un producto o actuación concreto*
- 2. Revisar el proceso de desarrollo del producto o la actuación*
- 3. Ser capaz de comunicar a los demás con eficiencia el producto o actuación*

Al respecto, en el plan de estudios de los futuros profesionales de la información existen disciplinas y asignaturas que deben tributar a su formación de manera efectiva. Por ejemplo:

En la disciplina de Fundamentos Teóricos de la Ciencias de la Información el estudiante deberá *Realizar análisis comparativo (...)* (MES, 2008, p.77), *Detectar y explicar los nexos entre los fenómenos informacionales (...)* (MES, 2008, p.78), *Interpretar las diversas tendencias teóricas existentes en el espacio informacional* (MES, 2008, p.78); por ende los obligará a hacer un uso más directo y consciente de la información.

Por otra parte, en la asignatura de Información y Sociedad se fundamentarán contenidos como -la *Oralidad y escritura como formas de comunicación: Sus expresiones, medios de apropiación (...)* (MES, 2008, p.77)- para que entiendan el fenómeno de forma directa y articulen esos conocimientos en el momento de utilizarlos en la conformación de sus trabajos de cursos y discusiones orales.

Además la existencia de varias de las asignaturas de la disciplina ORRIC debe tributar a la consolidación de la mencionada habilidad, pues deberán aplicar los conocimientos adquiridos en actividades como *construir desde los métodos, etapas y procesos de la arquitectura de productos digitales* (MES, 2008, p.86) o *Procesos de creación de productos electrónicos y diseño informacional, diseño gráfico* (MES, 2008, p.87)

Todas estas habilidades y objetivos explícitamente incluidos en el plan, si bien no logran reflejar en su totalidad lo que el uso de información implica, si contribuyen de forma efectiva a su ejercitación. Lo significativo de este tema dentro del Plan de Estudio es que no solo se identifica su existencia en una disciplina o asignatura en particular sino que se trabajan desde cualquier arista, evidenciados desde otras asignaturas donde el futuro licenciado en Ciencias de la Información deberá:

- *elaborar los correspondientes informes, sobre la base de los conocimientos teóricos necesarios sobre qué consiste la actividad investigadora* (MES, 2008, p.91)
- *Elaborar proyectos de investigación para abordar el estudio de situaciones investigativas en el campo de la información.* (MES, 2008, p.92)

- *Expresar en forma escrita un proyecto de investigación (MES, 2008, p.92)*
- *Exponer el estado del arte de la disciplina y rasgos distintivos de su evolución. (MES, 2008, p.97)*
- *Entender el proceso de comunicación: dimensiones básicas. Estilos de comunicación. Principios de eficacia comunicativa (MES, 2008, p.98)*
- *Preparar bibliografías, bases de datos (...)(MES, 2008, p.108)*

También queda establecido en las indicaciones metodológicas cómo el profesor debe influir y comprobar en los estudiantes este tema, específicamente la *PLI I exigirá y evaluará la correcta utilización y la aplicación de: la lengua española, en forma oral y escrita y la organización, limpieza y criterio estético en la expresión y presentación de sus trabajos (...)* (MES, 2008, p.108)

Este fue un tema no muy debatido por los estudiantes en la sesión del grupo focal. Sus intervenciones con respecto a aquellas asignaturas que dentro del plan podían tributar a esta habilidad quedaron resumidas a la utilización y exigencia de las Tecnologías de la Información en la discusión y prestación de trabajos de cursos. En este sentido afirmaron que:

- *“el año pasado hubo una asignatura que me parece que fue información y sociedad, más o menos nos fueron indicando, recuerdo que fue Suany que nos iba diciendo, si las letras son claras tu debes poner el fondo oscuro y viceversa, y que sé yo uno fue cogiendo habilidades”*
- *“nosotros también dimos ontologías y taxonomías que también son una forma de resumir y representar la información en forma de tablas, esquemas”*

Otro aspecto a destacar es la autoreflexión que experimentan los estudiantes con respecto al grado de satisfacción con lo realizado, incluso la búsqueda de varios puntos de vistas – de otros compañeros de clases, de profesores, de la familia- para valorar la acertividad de los trabajos elaborados. Se constató en frases como:

- *“malísima porque era tanto lo que nos habían orientado que al final con uno solo lo puede hacer, no pude consultar las demás bibliografías” [sentimiento sobre la inconformidad de utilizar 1 fuente de información para concluir un seminario]*

- “espero a ver que alguien me revise, si alguien me puede revisar, y entonces recurro a profesor” [opinión con respecto a la realización del trabajo de curso de la asignatura Análisis Documental]
- “Y entonces fui y vi al profesor y me dijo si si, yo dije a bueno ahora si” [opinión con respecto a la realización del trabajo de curso de la asignatura Análisis Documental]
- **Comprender muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal**

El plan de estudios D es mucho más explícito que sus antecesores en cuanto a las cuestiones ético-legales que circundan el uso de la información. Se hace referencia en varias secciones dentro de él a la comprensión de la labor profesional de debe tener el futuro licenciado en cuanto a la información.

Desde las propias fundamentaciones de las disciplinas o los valores que se intentan formar en el Plan se hace alusión al tema de la ética del profesional. En este sentido se advierte *La disciplina – Investigación en Ciencias de la Información- es también el núcleo de la estrategia para desarrollar la ética correspondiente a la actividad del investigador* (MES, 2008, p.90); o (...) *Identifica – disciplina de Gestión Documental, de Información y del Conocimiento- los rasgos de la Ética profesional que se manifiestan en cada tipo de proyecto, tarea o proceso, tanto en forma manual como automatizada, focalizando la visión humanista que deben tener estas modalidades y enfoques de gestión. (MES, 2008, 96); pretende influir positivamente en los procesos de transformación del conocimiento social, considerando el valor de los productos de información y el conocimiento* (MES, 2008, p.88)

Directamente el sistema de contenidos exige una apropiación de elementos como los siguientes:

- *El papel del profesional de la información como defensor del patrimonio cultural y científico de la nación* (MES, 2008, p. 77)
- *Las políticas de información y su significado* (MES, 2008, p. 77)

- (...)legislación de la conservación y preservación de los artefactos tradicionales de información y la preservación en el ambiente digital (MES, 2008, p.86)
- Sistemas de protección de los sistemas informativo-documentales (...)(MES, 2008, p.86)
- La ética en las distintas modalidades investigativas y de indagación que corresponden al profesional de la información. (MES, 2008, p.92)

Pese a esto, la visión de los estudiantes es muy estrecha aun, sobre todo lo que puede involucrar el conocimiento de los aspectos legales del uso de la información, *“estamos más bien identificados a la hora de hacer un trabajo en lo que es el derecho de autor, de hacer citas, de no tomarlo para nosotros, pero otros principios éticos como son regirse por una norma ética que exista en una institución”*.

Peor aún es la sinceridad con la que admiten llevar a cabo prácticas que atentan contra un uso adecuado de la información, aunque critican esas posturas *“hubo caso el año pasado de muchachitas que copiaron y creo que eso es muy triste, que te copien tu propio conocimiento, por lo menos a mí no me gusta que me lo hagan, en algunos trabajos no es un secreto para nadie que a veces se hace, se hace pero creo que no debe hacerse”*; o cuando hacen referencia a sus colegas de años posteriores, generalizando de alguna forma esta práctica *“el problema que pasa es que ellos son muy mecánicos (...) el problema en este punto es que ellos reproducen exactamente lo que tu le prestaste, lo copian, lo exponen (...)pero ellos no van más allá de consultar otra cosa, de buscar otro documento, ellos te copian”*.

Solo asocian el plagio cuando se trata de autores de prestigio, no se ven identificados como posibles víctimas del plagio, según ellos *“es muy duro que tu mates haciendo una cosa, leyendo algo y es muy rico llegar y coger y copiar y creo y a lo mejor no pasa nada porque yo no soy ninguna autora de prestigio ni nada de eso, pero lo pueden hacer con otros autores y eso es mas difícil”*. Con intervenciones como estas se puede interpretar que ellos condenan y critican fuertemente tales actitudes, incluso hay posturas radicales – *“yo lo primero que pienso es si yo pase trabajo en hacerlo por qué tu no, yo te puedo dar mi criterio, bueno busca tal libro busca esta bibliografía, apóyate en esto, ve este o ven que yo te puedo decir hasta que punto te ayudar en este tema si ya yo lo hice pero decirte toma mi trabajo que es más fácil, no”* - aunque con la intención de concientizar al resto de los colegas sobre la importancia y la

responsabilidad de hacer investigaciones propias.

4.1.2 Claustro de profesores de ambas especialidades

La carrera de Periodismo se inició en el 2002 en la UCLV, sin embargo todos los profesores eran periodistas provenientes de los medios de comunicación por tanto fueron adjuntos al centro. Los objetivos estratégicos del departamento son:

- Lograr por parte de los estudiantes un amplio uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y otras herramientas para la gestión de Información Científico- Técnica (ICT) en todas las disciplinas y asignaturas involucradas en el proceso docente-educativo en la carrera de Periodismo.
- Lograr que los estudiantes conozcan y dominen todos los aspectos de las TIC y otras herramientas para la ICT relacionadas con el perfil específico de un Licenciado en Periodismo, contribuyendo a su mejor preparación científico-técnica y a una mayor motivación por su profesión.
- Elevar el grado de independencia de los futuros profesionales en la ejecución de tareas y toma de decisiones basándose en la información disponible, y prepararlos para el trabajo cooperativo mediante la utilización de redes y otras herramientas para el intercambio de la información.
- Elevar la cultura de los nuevos profesionales en cuanto a la importancia de las TIC como fuente y, al mismo tiempo, generadoras de nuevos conocimientos; así como el impacto que estas tienen en el mundo de hoy.

Actualmente el departamento tiene un total de nueve profesores, todos graduados de la especialidad, aunque nutrido su mayoría por graduados de la UCLV. Esta fortaleza en el departamento hace suponer que el trabajo intensivo con la información desde la formación del pregrado debe ser fuerte, pues no se concibe un periodista de estos tiempos sin un dominio pleno de las habilidades de información, y esto tributaría a un desarrollo de la ALFIN mayor.

La figura 18 refleja el desequilibrio en los años de experiencia en la docencia que existe como consecuencia de la conformación del departamento.



Fig. 18 Experiencia Docente del Claustro de Periodismo

El 45% de los profesores tienen la categoría de graduados en adiestramiento, lo cual los hace tener menos de 1 año de experiencia en la docencia. Esto implica que se puedan identificar prácticamente más como estudiantes que como docentes.

El escenario de la ALFIN se vislumbra en este claustro desde dos aristas diferentes, por un lado se cuenta con profesores que no tienen la práctica pedagógica para incidir en sus estudiantes el autoaprendizaje a través del uso eficiente de la información; y por otro se puede revertir esta debilidad si se conjuga con la experiencia que tiene el resto de los profesores en esta concepción y sobre todo porque no estarán permeados de métodos de docencia propios de claustros con más de 10 años y en gran medida mecanicistas y ortodoxos.

La idea anterior también se articula con la formación postgraduada que pudieran afrontar de forma más directa pues el 56% de sus miembros aún no tiene ninguna vinculación a estudios de esta magnitud, lo cual favorecería el desarrollo de habilidades de información para la resolución de problemas desde la investigación. La figura 19 representa la distribución de los miembros del departamento de Periodismo en esta actividad.



Fig. 19 Formación de Postgrado del Claustro de Periodismo

El análisis del claustro de Ciencias de la Información se concentró en los integrantes del departamento del mismo nombre, de la Facultad de Ciencias de la Información y la Educación, por ser los profesores encargados de impartir la mayor cantidad de asignaturas del ejercicio de la profesión. Fue creado en el curso 2005-2006 con la misión de *Formar licenciados en ciencias de la Información del territorio central del país, comprometidos con la patria, con un alto nivel científico-técnico y humanístico, capaces de resolver con independencia y creatividad los problemas de disponibilidad y acceso de la información, a partir de las necesidades existentes en la sociedad.* Actualmente está compuesto por doce docentes, con una antigüedad en la actividad caracterizada por el 59% entre 5 y hasta 10 años de experiencia (Fig. 20). Lo cual significa la existencia de una mayoría relativamente joven lo que puede favorecer un cambio en los modos de impartición de las clases en pos del avance de procesos de ALFIN desde lo curricular.



Fig. 20 Años de experiencia del claustro Ciencias de la Información

Una fortaleza encontrada en este claustro se evidencia en la figura 21, donde siete de los doce profesores del departamento son graduados de la especialidad ya sea en la licenciatura o en la maestría, factor decisivo en el dominio de las habilidades de información que deben poseer por ser del sector de la información.

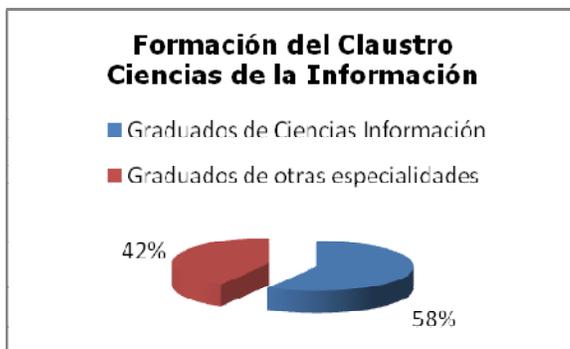


Fig. 21 Procedencia del Claustro de Ciencias de la Información

Otro de los indicadores positivos que posee el claustro es su vinculación a estudios de Maestrías y/o Doctorados caracterizado por 83% (figura 22). Este elemento influye de manera directa en la comprensión y necesidad del proceso de ALFIN entre los profesores. En este sentido no solo porque los obliga a ser personas alfabetizadas en información, pues sus estudios así lo exigen, sino porque serán capaces de inculcar este proceso en sus estudiantes.



Fig. 22 Vinculación a estudios de Maestrías y/o Doctorados

Es importante añadir que este claustro a su vez tuvo la responsabilidad – desde su creación- de atender metodológicamente la carrera en su modalidad semipresencial presente en una sede universitaria municipal de Santa Clara. Esta atención significaba la preparación de guías de estudio y actividades de evaluación en las asignaturas dirigidas a estudiantes cuyo nivel de interacción con un profesor en tiempo real se

reducía a una vez en la quincena. Por tanto se debía garantizar con la elaboración de tales materiales didácticos que el estudiante pudiera llegar -por si solo o por medio de una tutoría- al conocimiento de las diversas asignaturas del curriculum.

4.1.3 Centro de Documentación e Información Científico- Técnica (recursos para la ALFIN y profesionales de la información)

En la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) radica el Centro de Documentación e Información Científico –Técnica (CDICT). Tiene como misión *desarrollar habilidades en los usuarios y crear las condiciones para que estos puedan producir, manejar, usar y acceder por sí mismos a la información*. Dentro su estructura se encuentra la editorial universitaria “Feijoo” y la biblioteca “Chiqui Gómez Lubián” que consta con 12 salas especializadas según las carreras que se estudian en la universidad, con total independencia entre ellas.

La estructura de la biblioteca está integrada por la colección Coronado que recoge libros raros y valiosos en su mayoría de los siglos XVIII y XIX, aunque cuenta también con incunables, piezas del teatro bufo, periódicos y revistas de aquella época. Por su parte las salas funcionan con pequeñas bibliotecas que brindan todos los servicios de información a sus usuarios; cuentan con un especialista en información y dos técnicos medio de bibliotecología por cada una. Por último está el departamento de servicios especializados cuyas funciones son regir el trabajo de las 12 salas de manera que funcionen uniformemente. Es el departamento que dicta las políticas a seguir en las salas, ej. Cómo se procesará un documento que va para todas las salas. Además se encargan de trabajar con la información electrónica.

La actividad bibliotecaria del CDICT se caracteriza por tener una dependencia muy alta de las tecnologías. Cada sala cuenta con al menos 2 PC para el trabajo y la mitad cuenta con una PC adicional para el uso de los estudiantes, por ejemplo, para la consulta del catálogo en línea. Posee un sitio web disponible desde cualquier PC de la Intranet universitaria. También existe un sistema automatizado de gestión bibliotecaria, que rige el trabajo en la salas.

Se ofrecen actualmente más de 10 servicios de información en línea, entre los que están:

1. *Pregúntele al bibliotecario*. Servicio de referencia virtual. Permite la comunicación entre el usuario y los bibliotecarios o expertos para la

satisfacción de las necesidades de información. Contempla las herramientas para que el usuario elabore su solicitud y los mecanismos internos para que este llegue a la persona responsable de dar la solución. Completa el sistema una base de conocimientos con el resultado de toda esta interacción, donde se almacenan pregunta-respuesta-fuentes de información utilizadas para posteriores consultas.

2. *SELAFI*: Servicio de Localización y Acceso a Fuentes de Información. La biblioteca localiza y selecciona, en centros de documentación o información nacionales, fuentes de información importantes para cubrir las necesidades de información de las facultades en correspondencia con la precisión de las necesidades de información. Ofrece un servicio de Tablas de Contenido mediante la cual los usuarios pueden interrogar estas fuentes de información y seleccionar y solicitar la digitalización de los documentos que son de su interés. Una vez que esta información se incluye en el sistema, automáticamente el profesor recibe un correo electrónico informándole en este sentido.
3. *CRONOS*: Es un Catálogo Universitario de Recursos de Internet. Está pensado como el “favorito” del Internet Explorer, los bibliotecarios describirán los recursos de Internet localizados que puedan ser de utilidad para la Comunidad Universitaria. Los estudiantes y profesores podrán sugerir la inclusión de recursos evaluados por ellos. Permitirá personalizar el servicio.
4. *SERIADAS*: Es un servicio semejante a SELAFI pero basado en las revistas científicas que se encuentran en los fondos de la biblioteca. De esta forma se podrá desde la Intranet consultar los contenidos de las revistas disponibles e incluso excepcionalmente solicitar su digitalización, si la frecuencia de uso o su empleo masivo previsto así lo aconsejara.
5. *ELECTRODOC*: sistema donde se permite la consulta de los CD-ROOM con la información primaria y secundaria no publicada generada en la UCLV y entregada a la biblioteca por curso académico Ej. Tesis de pregrado, maestría etc.
6. *Certificación de publicaciones online*: los profesores pueden realizar sus solicitudes de publicaciones científicas desde la Intranet en un proceso que

facilitará los trámites y hará más racional el empleo de la fuerza de trabajo en el CDICT.

7. *Biblioteca virtual*: A través de esta biblioteca estudiantes y profesores pueden consultar información a texto completo de libros o artículos recopilados o digitalizados por el CDICT
8. *WebQuest de la UCLV*: servicio de edición de WebQuest sobre PhpWebQuest, destinado a la docencia. Este servicio permite al profesor montar su conferencia, laboratorio o clase práctica en la intranet, facilitando al estudiante su preparación con anterioridad al ejercicio académico.
9. *Desiderata*: servicio desarrollado para conocer las necesidades de información de los usuarios para incluirlas en los planes de adquisición de la institución.
10. *Catálogo en línea*: Nombrado *QuipusBiblio* el catálogo funciona como un catálogo colectivo entre todas las bibliotecas de facultades. Muestra toda la información bibliográfica de los documentos impresos que posee la biblioteca del 1998 en adelante, además de informar con cuántos ejemplares se cuenta y en qué bibliotecas los pueden encontrar.

El CDICT desde el año 2003 ha iniciado acciones que favorecen y propician un escenario idóneo para la ALFIN en la universidad. Entre las más significativas se encuentran:

- *Definición y preparación de los temas a impartir*. Su planificación ha sido a partir del conocimiento de los especialistas en información – graduados de la materia-, conjuntamente con el personal de la biblioteca.
- *La elaboración de tutoriales* para su publicación en la red es otra de las directrices en las que se trabaja actualmente en el CDICT. Uno de los objetivos que persigue la ALFIN es el autoaprendizaje de los individuos. Con esta premisa han sido diseñados los diferentes tutoriales que recogen los temas a impartir. Tienen como propósito fundamental lograr que el estudiante – a través de su consulta- pueda acceder por sí solo al conocimiento.

- *Planificación de las clases.* Un reto importante que impone la ALFIN es el dominio pedagógico de los bibliotecarios. No se pretende un dominio absoluto, pero sí conocer los elementos iniciales e imprescindibles dentro de la Pedagogía que le permitan alcanzar este objetivo (ALFIN). Los bibliotecarios siempre se han caracterizado por un trabajo silencioso y persistente, trabajo que ahora será de forma externa, por lo que tendrán que armarse de los elementos comunicacionales necesarios para poder ofrecer los contenidos. Es por ello que el CDICT a partir de los profesionales de la educación con los que cuenta, está inmerso en dicha planificación de los contenidos definidos.

- *Premio Información.* El CDICT creó este premio desde el 2003 con el objetivo fomentar la motivación de los estudiantes por la investigación documental en la universidad, actividad que hoy no clasifica entre las más desarrolladas por los estudiantes. Así se estimula todo el trabajo de recopilación de la información y presentación de informes de investigaciones teóricas que apoyen los trabajos prácticos, las tesis de grado de los estudiantes, las cuales se entregan en los actos de graduación de finales de cada curso académico.

- *Aprobación de la Metodología de trabajo con la información.* Tiene como objetivo principal desarrollar una cultura de intercambio y producción de conocimientos en estudiantes y profesores. Para ellos se estableció el *comité de Biblioteca*. Se instituyó para coordinar las acciones que cumplimenten el objetivo expuesto en la metodología de trabajo con la información aprobada. En este comité cada facultad tiene que rendir cuenta sobre la planificación de acciones conjuntas biblioteca/facultad o los llamados convenios (Anexo 11) Entre las que se destacan confección y aprobación de las estrategias curriculares de Información Científica⁴⁵ en cada carrera. La planificación de actividades con relación al trabajo de información académica y científica: redes de conocimiento, bibliotecas personales y bases de datos bibliográficas (mediante gestores bibliográficas), revistas científicas electrónicas, boletines de información, monografías, etc. Realizar valoraciones de la medida en que los productos de información planificados cubren con las necesidades propias de las bases de conocimiento de las carreras y líneas de investigaciones.

⁴⁵ Las estrategias curriculares son documentos sobre temas considerados de carácter transversal para cualquier estudiante universitario en Cuba, que debe completar su formación general independientemente de la carrera universitaria que estudie. El Ministerio de Educación Superior ha definido estrategias sobre *formación económica, formación jurídica, tecnologías de la información, lengua extranjera e información científica*.

Todas estas acciones iniciales, redundaron en el diseño de un programa de ALFIN en la UCLV (MENESES PLACERES, GRIZLY, 2006b) que conjugaba los aspectos organizativos, cognoscitivos, estructurales, etc. Sus características generales están en correspondencia con los requisitos que la ALA establece para estos estudios y basados en el modelo Big6skills. Como parte del programa se elaboraron además varios materiales didácticos –tutoriales- que apoyaban tal propósito, sin embargo apenas son consultados por la comunidad estudiantil.

- *Caracterización de los trabajadores de la información en el CDICT vinculados a las especialidades escogidas*

El especialista en información, valorado profundamente por la literatura científica internacional, es una clave importante en cualquier proceso de ALFIN que se pretenda desencadenar en una institución de carácter educativo. A partir de esta idea, dentro de la estructura del CDICT se encuentra la biblioteca “Chiqui Gomez”, conformada por las salas especialidades en correspondencia con las carreras que se estudian en la UCLV. En el caso de Periodismo y Ciencias de la información se encuentran en salas diferentes, se incluyó además a la especialista de la Biblioteca de Comunicación Social por vincularse muy directamente con las comunidades objeto de estudio. Además se cuenta con un departamento de servicios especializados quien se encarga de diseñar las políticas y servicios en ambiente web que la biblioteca ofrece. Por estas razones se caracterizaron a los miembros de todas estas instancias, pues están directamente vinculados al servicio a las carreras objeto de análisis, así como la técnico encargada del servicio de referencia y atención al usuario y a los integrantes de la dirección de la institución de información por ser los máximos responsables del funcionamiento de la biblioteca en sentido general.(Fig. 23)



Fig. 23 Formación de los Especialistas en Información del CDICT

Como promedio general -15 años- los especialistas encuestados tienen una antigüedad reconocida por la comunidad estudiantil. Sin embargo, dentro de las especialidades objeto de estudio el tiempo es inferior, solo 5 años, lo que puede determinar la calidad de los servicios que pueden brindarles a dichas comunidades, en lo que a ALFIN se refiere. (Fig.24)

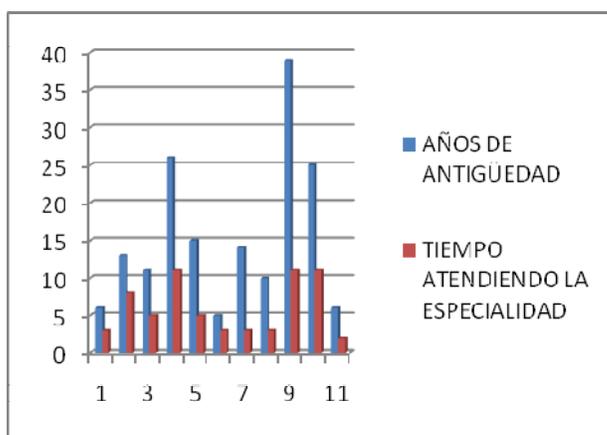


Fig. 24 Relación entre antigüedad y tiempo de los especialistas en Información

Una característica que pudiera incidir en el detrimento del proceso de ALFIN en el grupo de especialistas es su poca vinculación a la investigación (Fig.25) Es decir, se desempeñan solamente como especialistas, no obstante 4 ya tienen el título de Máster. El 54% de los examinados no están vinculados a programas de formación que demanden de ellos una preparación adicional y un esfuerzo extra en cuanto a las habilidades de información que deben formar.

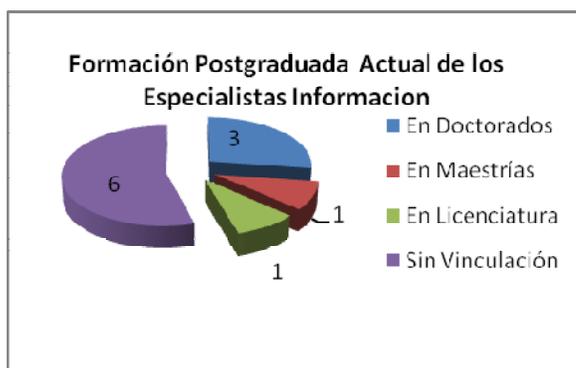


Fig. 25 Cantidad de Especialistas en Información vinculados a estudios de postgrado

Cada vez más se coincide en el rol de docente que debe poseer el profesional de la información, sobre todo por los retos que le imponen procesos como el de la ALFIN.

Tener un dominio de estrategias pedagógicas para enseñar cómo manejar y usar la información es contar con un arma indiscutible para el éxito de esta actividad. En el caso de los profesionales del CDICT inmersos en el estudio, la situación no parece ser muy alentadora (Fig.26), pues el 54% no posee categoría docente reconocida por el Ministerio de Educación Superior, aunque este dato no ha interferido en la exigencia de la realización de acciones de ALFIN en las comunidades que atienden. Aspecto que debería analizarse con mayor detenimiento pues la formación de los especialistas está muy ajena de la enseñanza, solo 2 tienen formación pedagógica. Un dato interesante es que los 4 especialistas graduados de Ciencias de la Información, no están ubicados directamente en el servicio con el usuario, sino que pertenecen al departamento de servicios especializados.

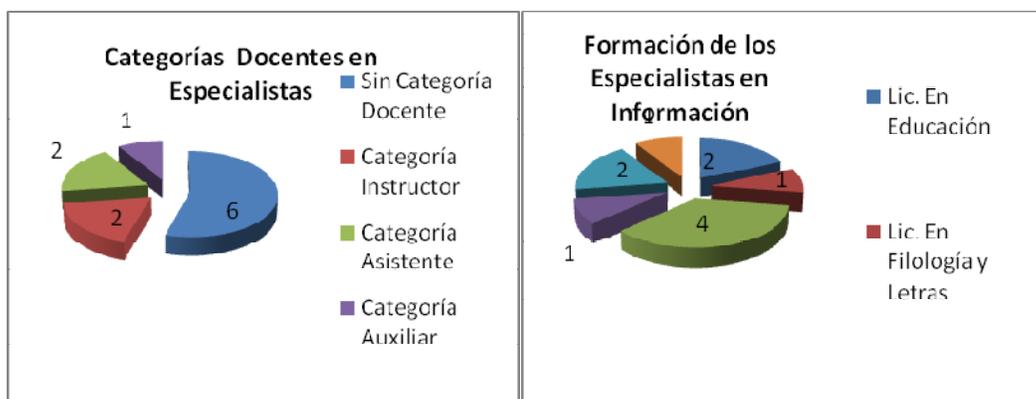


Fig. 26 Formación y Categorías Docentes de los especialistas en información

4.2 Acciones para transformar la realidad de la ALFIN en las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información

A partir de los resultados identificados en la etapa anterior, se acometieron acciones en todas las aristas del fenómeno a evaluar. Los primeros resultados estuvieron en el análisis del dominio de las habilidades de información que poseían los estudiantes escogidos. Además se diseñaron acciones dentro de las asignaturas en ambas especialidades, así como el análisis de las encuestas aplicadas a los profesores y especialistas en información. Por último se evaluaron los recursos de la biblioteca dedicados a la ALFIN.

4.2.1 Resultados del cuestionario en ambas especialidades

Al respecto y respondiendo a la función diagnóstica de todo proceso de evaluación se aplicaron encuestas en la comunidad estudiantil, de profesores y especialistas en información que trabajan directo en las especialidades escogidas.

La encuesta aplicada a los alumnos de cuarto y quinto año de la **carrera de Periodismo** arrojó resultados esclarecedores. A través de ella se midieron aspectos relacionados con la importancia que le confieren los futuros periodistas a la búsqueda, evaluación, tratamiento y presentación de la información. También se les inquirió acerca del nivel de destreza que consideran poseen en las mencionadas habilidades y dónde las han adquirido.

Incluido en la búsqueda de información se analizaron cuestiones concernientes a la identificación de las necesidades de información y de las fuentes, además de aspectos relacionados con la localización y acceso a las mismas.

El 85% de los estudiantes le otorgan una alta importancia a la búsqueda de información. La gran mayoría reconoció la necesidad de saber reconocer y utilizar fuentes de información de diversos tipos y en una gran variedad de formatos, saber localizarlas y acceder eficientemente a la información. Sin embargo, no poseen un elevado nivel de destreza en cuanto a estas habilidades: solo el 41% de los encuestados declaró tener un dominio alto de todos los aspectos incluidos dentro de la búsqueda de información:



Fig. 27 Nivel de Destreza en la Búsqueda de Información (estudiantes periodismo)

Dentro de los indicadores de la habilidad *búsqueda de información*, resaltan cuestiones interesantes entre las respuestas (Fig. 27). Las interpretaciones a este fenómeno pueden ser diversas. Para los encuestados *saber buscar y recuperar información en internet* aparentemente no tienen relación con el dominio de *estrategias de búsqueda de información* o con la *utilización de fuentes electrónicas como las*

bases de datos – ambos verificados con el coeficiente de Pearson 0.121 y 0.302 -, lo que resulta inexplicable pues cómo podrán hacer una búsqueda efectiva sino no combinan lo expresado en los ítems anteriores.

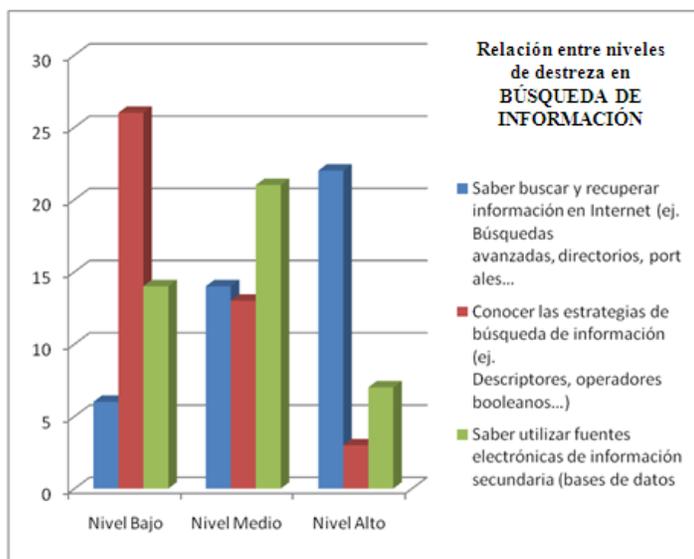


Fig. 28 Relación entre ítems de la búsqueda de información (estudiantes de periodismo)

La constatación del bajo nivel que poseen los estudiantes de periodismo en estos indicadores se expresa también a través de otros parámetros estadísticos. La media (5.95) de los estudiantes refiere sentirse regular en la búsqueda en Internet por medio de la utilización de búsquedas avanzadas o de los directorios, mientras que si se compara con el conocimiento de descriptores y estrategias de búsqueda la media decae hasta el rango de sentirse mal (3.12) pero si se analiza la desviación típica – 1.97 y 2.06- de ambos indicadores se puede constatar la gran dispersión en los resultados, lo que hace inferir que el dominio de la habilidad tiende a fluctuar entre medio y bajo.

A pesar de la importancia que le atribuyen a estas habilidades, la generalidad de los estudiantes no se preocupa por adquirirlas mediante cursos o en las bibliotecas, pues el 49% de ellos declara haberlas adquirido de forma individual y el 34% en el aula.

En cuanto a la evaluación de la información, los futuros corresponsales consideran que tiene una gran importancia. Tan solo un 1% de los encuestados la calificó de innecesaria o poco importante. Esta es una de las competencias que mejor dominan: el 70% de los estudiantes afirma tener una alta destreza que han adquirido fundamentalmente en el aula y de forma individual.



Fig. 29 Nivel de destreza en la Evaluación de Información (Estudiantes Periodismo)

Pese a esta idea, existe un desequilibrio en la relación entre los indicadores de la habilidad de Evaluación de la Información. Para los encuestados *reconocer en el texto las ideas del autor* tiene un peso fundamental para emitir juicios de valor con respecto a la información. Según los resultados que arrojó la tabla 3 del Anexo 12, donde con mayor fuerza ellos vislumbran esa dependencia es en este indicador; en un segundo plan favorecen que *tener la capacidad de determinar si la información es actualizada* también incide positivamente en evaluar con eficacia. No obstante, no interiorizan que el *conocimiento de autores o instituciones* tenga alguna relación, de hecho para ellos muy poca relación, dentro de la mencionada habilidad, solo fue significativo esta relación con la determinación de la actualidad de una fuente. Este elemento denota en ellos lagunas en el conocimiento de las habilidades de información necesarias de enfatizar sobre todo en el seno del aula pues es donde más la han adquirido.

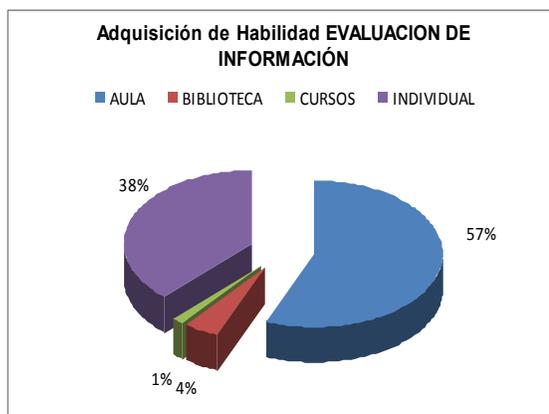


Fig. 30 Lugar de Adquisición de la habilidad Evaluación de Información (Estudiantes Periodismo)

Aunque en el grupo focal afirmaron sentirse especialmente débiles en todos los aspectos relacionados con la evaluación de la información, no se debe olvidar que fue realizado solo con alumnos de 4to año, grupo con una matrícula de 20 estudiantes e inferior a la de 5to año. La encuesta fue aplicada a los dos grupos, por tanto, sus resultados responden a ambos.

Con respecto al tratamiento de la información, la mayoría de los encuestados lo considera muy importante. Contraproducente resulta, entonces, que no poseen un elevado nivel de destreza en esta habilidad. Sin embargo, no recurren a cursos ni a la biblioteca para revertir tal situación. El 47% de los alumnos se conforma con adquirir las competencias necesarias para el tratamiento de la información en el aula y un 40 % lo hace de forma individual.



Fig. 31 Nivel de Destreza en el Tratamiento de la Información (Estudiantes Periodismo)

En esta habilidad aparecen indicadores muy depreciados en sus niveles de destreza, por ejemplo el 81% refiere sentirse entre un nivel medio y bajo con respecto a *saber utilizar gestores de referencias bibliográficas (Ej. Endnote...)*, incluso la moda calculada establece el valor 1, lo que indica que no saben en lo absoluto trabajar con software de este tipo. Esto fue un aspecto preocupante y que dentro de la asignatura Documentación Periodística se reforzó de forma directa.

Así mismo afirman no *saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo* – la moda fue valor 1- y el 85.7% de los encuestados se catalogan entre medio y bajo nivel de destreza. Sin embargo le confieren una significativa relación – 0.417 coeficiente de

Pearson al nivel significativo de 0.01- con respecto a la importancia que para el ejercicio de su profesión tiene dominar este acápite. Este elemento denota también la insuficiente efectividad de este rubro desde el aula pues el 47,6% de los estudiantes reafirma haberla adquirido desde el plano curricular.

A tono con la necesidad de utilizar las TICs en el ámbito periodístico para la efectividad del trabajo de los reporteros, se constató una gran debilidad en los niveles de destreza en el tratamiento de la información que implicaba uso de la TICs por aquellos indicadores no mediados por las TIC. Los estudiantes se sentían entre 81 y 88% en los niveles medio y bajo con respecto a varios ítems –n16, n17, n18, n19-, siendo en la mayoría de los casos inexistente la habilidad (Tabla 7 del anexo 12)

La comunicación y difusión de la información fue otro de los aspectos medidos por la encuesta. En este punto incluimos cuestiones referidas tanto a la presentación de la información como a la ética y el respeto en el uso de la misma. Casi la totalidad de los estudiantes refirió concederle gran importancia a esta habilidad a la vez que aseguran poseer un alto nivel de destreza en cuanto a su dominio:



Fig. 32 Nivel de Destreza en Comunicación y Difusión de Información (Estudiantes Periodismo)

Han aprendido a comunicar y difundir la información mayormente de forma individual y en las aulas. Tan solo un 3 % de ellos lo ha aprendido en la biblioteca y otro 5 % en cursos.

Con respecto al conocimiento de la *legislación sobre el uso de la información y de la propiedad intelectual*, ítem específico en la encuesta y de vital importancia para el

periodismo, los resultados fueron poco alentadores: el 64.3 % de los estudiantes refirió poseer entre un nivel medio y muy bajo de destreza en esta habilidad.

Depreciado también se encuentra el nivel de destreza en la comunicación en otros idiomas, vital para cualquier reportero del siglo XXI. El 73.8% posee un nivel entre medio y bajo, sin embargo la media se encuentra en 4.74 lo pudiera interpretarse como que los encuestados tienen un nivel medio, sin embargo al contraponerlo con la desviación típica de 2.64 se confirma la dispersión en los resultados y por ende su mala situación al existir estudiantes que están incomunicados fuera de su lengua materna.

De manera general los futuros periodistas reconocen la importancia que todas las competencias en información tienen para el desarrollo de su profesión. No obstante, las adquieren fundamentalmente de forma individual o en el aula. La biblioteca y los cursos que muchas veces esa misma institución oferta quedan relegados a un segundo plano. En cuanto a la destreza en las habilidades de información, la evaluación es la que posee un nivel más alto, pues el 70% de los encuestados afirmó dominar todos los aspectos relacionados con la misma, respetando las interioridades o particularidades de cada habilidad.

Entre las necesidades que consideran más relevantes para obtener una mejor competencia informacional en su formación académica incluyeron, reiteradamente:

- *“... que nos enseñen a utilizar las fuentes de información de manera real.”*
- *“Mayor rigurosidad en la práctica académica para sistematizar los conocimientos.”*
- *“Mayor acceso a Internet y mejores clases de las asignaturas relacionadas con la información.”*
- *“Implementación de programas o cursos sobre la obtención y manejo de la información con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.”*
- *“Mayor preparación por parte del claustro de profesores.”*
- *“Ubicar de forma fija las clases de Documentación Periodística y profundizar en ellas.”*
- *“La necesidad de que se profundice en la enseñanza del manejo de la información.”*
- *“Mejor y más consciente acercamiento de la carrera a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.”*

En el caso de la **carrera de Ciencias de la Información** la encuesta arrojó aspectos muy significativos para destacar.

Dentro de la habilidad de *Búsqueda de Información* se encontró que el 72% de los encuestados le otorgan una alta importancia.

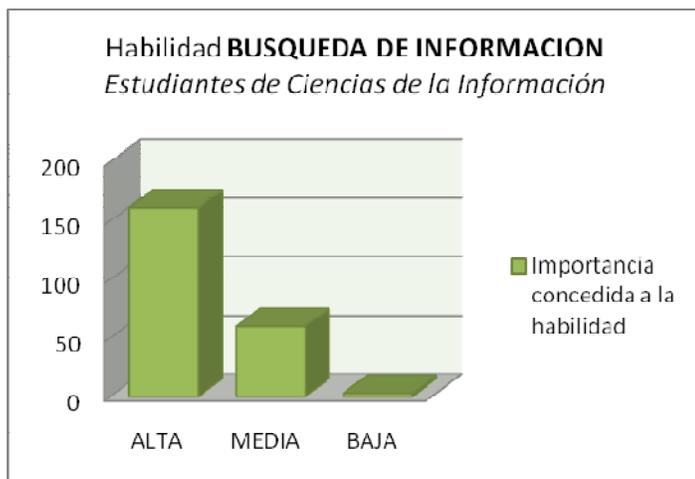


Fig. 33 Importancia de la búsqueda de información (Estudiantes Ciencias de la Información)

Esto favorece el escenario para poder consolidarla a través de clases y sesiones de trabajo. Esta aseveración está dada porque los niveles de destreza de esta habilidad se deprecian con respecto a la importancia (Fig. 34). Prácticamente la mitad de los estudiantes refieren estar entre un nivel medio y bajo.

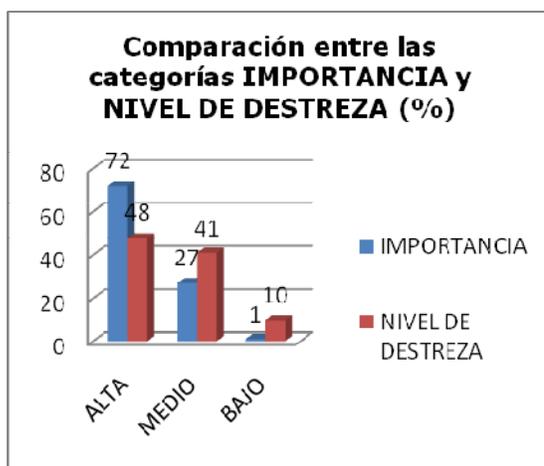


Fig. 34 Comparación entre las variables Importancia y Nivel de Destreza de búsqueda de información (Estudiantes Ciencias de la Información)

La responsabilidad de estos datos ha sido asignada a la adquisición en el aula (42%) y en la biblioteca (37%), sin embargo es válido recordar que estos alumnos no han recibido en el plan curricular la asignatura de *búsqueda de información* que está prevista para el 3er año académico.

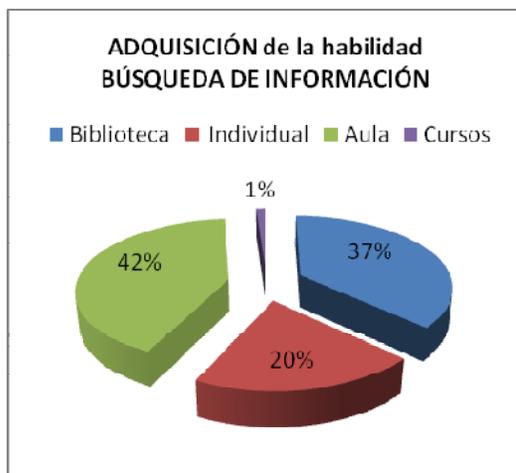


Fig. 35 Lugar de Adquisición de la habilidad Búsqueda de Información (Estudiantes Ciencias de la Información)

Hay indicadores mucho más específicos que ilustran la situación en el dominio de la habilidad de búsqueda. El *saber acceder y usar los catálogos automatizados* tuvo un resultado de nivel medio, es decir la media fue de 6.04, incluso el 48% posee entre medio y bajo nivel (Anexo 13, tabla 1). Estos datos pueden inferir la ineffectividad de las sesiones de la biblioteca con respecto a este acápite en particular, pues el 74% de los estudiantes confirman haberla adquirido mediante la institución de información. Al respecto, la especialista en información reafirma los datos anteriores cuando en la entrevista argumentaba *los estudiantes de ciencias de la información tienen bastante relación con la biblioteca, aunque por ejemplo ellos no vienen y se sientan en el catálogo y lo consultan, ellos vienen como cualquier usuario y lo consultan a uno, o sea, ellos a pesar de todo no tienen creada esa habilidad de buscar en el catálogo.*

El indicador de *saber consultar y usar fuentes electrónicas de información* tiene un comportamiento relativamente positivo, pues el valor que más se repitió correspondiente a la moda fue 7 – nivel alto-, pero al ser la desviación típica de 1.5, hace pensar existen varios estudiantes que se encuentren en un nivel medio, significativo el dato que solo dos se sienten mal en este aspecto. Por tanto se puede inferir que la asignatura de Desarrollo de Colecciones, que es donde reciben estos

conocimientos- tuvo una alta efectividad, avalado también en el grupo focal con los estudiantes.

Así mismo la incidencia de la asignatura de Introducción a Ciencias de la Información fue aun más positiva pues la moda de los encuestados fue 8 en el indicador de *conocer la terminología de tu materia*, relevante este aspecto cuando solo llevan 2 años cursando la especialidad. Además la correlación entre el nivel y el lugar de adquisición de este ítem también lo confirman, pues al calcularse a través del coeficiente de *Pearson -0.546***, *significante al 0.01*- advierte una fuerte relación positiva, es decir mientras mejores son los resultados en este ítem, responsabilizan de ello al plano curricular: el aula.

En el caso de la habilidad *Evaluación de la Información* los parámetros revisados tuvieron un comportamiento superior con respecto a la habilidad anterior. El 89% le confiere una alta importancia para el ejercicio de su profesión evaluar con calidad la información, incluso dentro de esa misma escala la mayoría son rotundos en asignarle el máximo valor de 9 (moda).



Fig. 36 Importancia de la evaluación de información (Estudiantes Ciencias de la Información)

Los niveles de destreza también resultan muy alentadores para estudiantes de un 2do año académico, aunque inferior con respecto a la importancia que le otorgan a la evaluación. El 74% poseen un alto nivel en el dominio de la mencionada habilidad.

En aras de puntualizar indicadores específicos, los encuestados ostentan un nivel alto – la media es 7- en *saber evaluar la calidad de los recursos de información*, sin

embargo no toman en consideración, de hecho para ellos es imperceptible la relación de este ítem con *conocer los autores o instituciones más relevantes....* o con *conocer la tipología de las fuentes de información....* (Anexo 13, tabla 5), incluso en esta última la tendencia es inversamente proporcional, es decir mientras mejor se siente evaluando calidad, menor se identifican en conocer la tipología de fuentes.

Un indicador muy significativo fue *reconocer en el texto las ideas del autor*. La generalidad se identifica con el máximo valor de la escala -moda de 9-, asociando este ítem a la calidad de los recursos de información con una fuerte relación entre ambos – coeficiente de *Pearson* 0.554-.

Una fortaleza en el proceso docente de la especialidad es el reconocimiento de los estudiantes sobre la *identificación de fuentes de información* (N11). La media fue 7.09 lo que representa un nivel alto en este indicador, por tanto asignaturas como Desarrollo de Colecciones y Análisis Documental 1 jugaron un papel importante en estos resultados, no obstante se debe considerar que este valor no es absoluto, validado por una desviación típica de 1.6, lo hace retomar en el resto de las venideras asignaturas este tema para consolidar ya que hay un 35% de los estudiantes que se sienten regular o con un nivel medio.

Una dispersión significativa en los resultados ocurrió en el *conocimiento de los autores o instituciones más relevantes en el ámbito temático* con 1.9 desviación típica. Pese a que la media arrojó un nivel medio de destreza (6.09), los datos fluctuaron entre todos los valores de la escala, incluso hubo un encuestado para el 4.3% que respondió no conocer nada. Este es un indicador que varias asignaturas debieron haber inculcado, aunque aún no hayan recibido Estudios Métricos – asignatura donde se supone estudien científicamente y en profundidad este tópico-, y parece indicar que no fue así o muy poco tratado quizás por la asignatura de Introducción a Ciencias de la Información.

Tanto las fortalezas como las debilidades encontradas en el dominio de esta habilidad forman parte indisoluble del proceso docente llevado desde el plan curricular. El 68% asevera contar en sentido general con esta habilidad por su adquisición en el aula.



Fig. 37 Lugar de Adquisición de la habilidad Evaluación de Información (Estudiantes Ciencias de la Información)

El *Tratamiento de la Información* fue otra de las habilidades examinadas en el estudio. En sentido general, se evidenció un equilibrio en la importancia conferida tanto en la evaluación como en el tratamiento de la información. El 88% otorga alta importancia a los temas de organización y representación de la información. Sin embargo hubo 5 estudiantes que depreciaron este rubro para el ejercicio de su profesión. Estos resultados básicamente estuvieron concentrados en *saber instalar programas informáticos* como parte del tratamiento de la información.



Fig. 38 Importancia del tratamiento de información (Estudiantes Ciencias de la Información)

En una comparación con los niveles de destreza mostrados se logran evidenciar las lagunas dentro de tan importante habilidad de información.

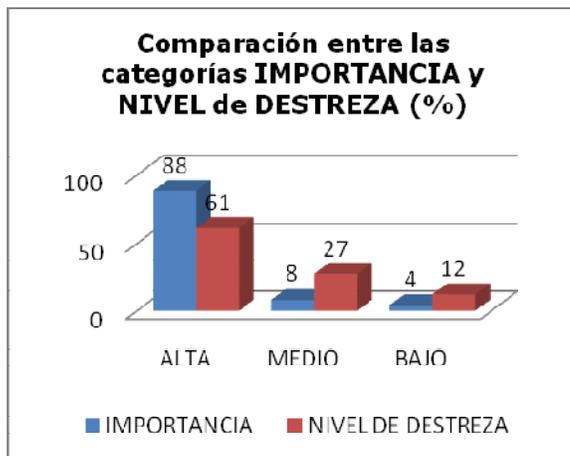


Fig. 39 Comparación entre las variables Importancia y Nivel de Destreza de tratamiento de información (Estudiantes Ciencias de la Información)

El resultado está en correspondencia con lo expresado por ellos en el grupo focal, donde la ausencia de prácticas en este sentido para los encuestados es insuficiente.

Se puede afirmar que la asignatura de Base de Datos no cumplió con los objetivos establecidos en el programa si se analizan los valores asignados al ítem *saber usar gestores de bases de datos...* La generalidad asevera estar en nivel medio – 5.9 la media-, el 61% se encuentra entre medio y bajo, máximo cuando el 61% refiere haberla adquirido en el aula.

No tan efectivas también fueron quizás Métodos Matemáticos aplicados a la Información, asignatura que debió tributar directamente a *saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo*, cuyo valor medio fue 6 y el 56.5% fluctúa entre medio y bajo.

Por su parte, aunque con valores más discretos pero cualitativamente superior, se detectaron las debilidades de la asignatura Análisis Documental 1. Se obtuvo una media tendiente al valor 7 -6.83- y un 30% entre medio y bajo, el 82.6% reafirma que fue a través del aula. Aquí recibieron por primera vez de forma más directa y profunda lo relativo a *saber utilizar gestores de referencias bibliográficas*. Además otras

asignaturas del propio año exigieron su utilización en la entrega de los trabajos de cursos, lo cual incidió de forma objetiva en la aprehensión de dicho aspecto.

En concordancia con los niveles de importancia asignados, el 57% de los estudiantes no *sabe instalar programas informáticos*. Este elemento denota la dependencia que persistirá con respecto a la presencia de informáticos en puestos de trabajo y tristemente desempeñando actividades relativamente fáciles para un profesional de la información, máxime cuando los asistentes de instaladores de programa, realmente están diseñados para inexpertos en la materia. La exigencia de un profesional de la información que logre alcanzar independencia pasa por enfrentarse con éxito a tareas de este tipo.

El escenario curricular fue de manera general efectivo en su accionar. El 72% consideró al aula como el espacio utilizado preferentemente para identificar la importancia y consolidar los niveles de destreza alcanzados.

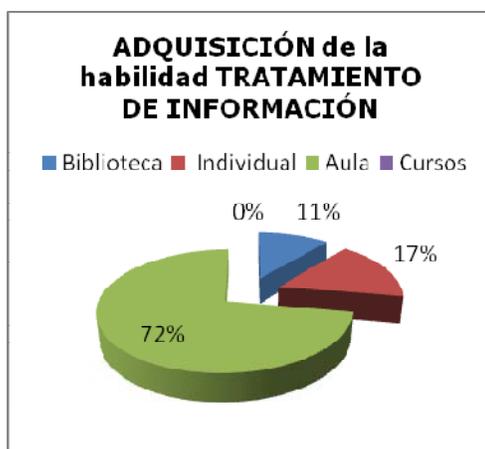


Fig. 40 Lugar de Adquisición de la habilidad Tratamiento de Información (Estudiantes Ciencias de la Información)

Por último, la habilidad mayormente favorecida en sus resultados fue *Comunicación y Difusión de la Información*, amparadas por los niveles altos de importancia (94%) y destreza (68%) demostrados.

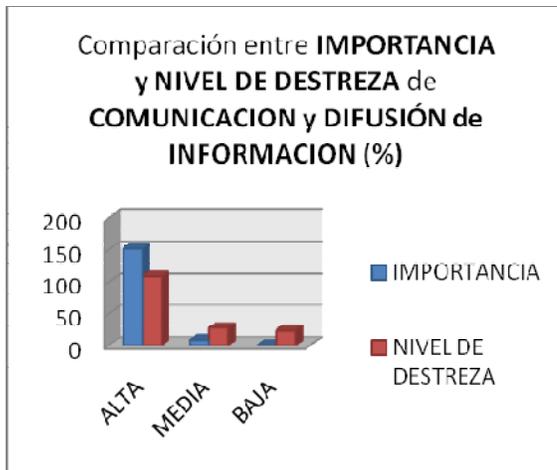


Fig. 41 Comparación entre las variables Importancia y Nivel de Destreza de comunicación y difusión de información (Estudiantes Ciencias de la Información)

Resalta de forma significativa el 61% de los encuestados cuyo nivel es bajo en *saber comunicar en otros idiomas*. Es preocupante cuando este indicador se identifica como una necesidad en los momentos actuales y precisamente no es el idioma español el dominante en el plano internacional a lo que información se refiere.

Otra debilidad encontrada en los estudiantes fue *saber difundir la información en internet*, donde igualmente el 61% se cataloga entre bajo y medio nivel de destreza. Esto puede estar atribuido a que las propias políticas de internet en la UCLV impidan práctica con mayor frecuencia este acápite.

De forma muy positiva se destacan los indicadores *saber comunicar en público*, *saber redactar un documento* y *saber hacer presentaciones académicas*, por sus altos niveles de destreza de un 87% y un 96% respectivamente. Un factor determinante en estos resultados son la cantidad de asignaturas que les exigen la conjugación de estos elementos en las evaluaciones finales de las asignaturas.

Es relevante como, al correlacionar todos estos ítems, asocian muy fuerte la dependencia e importancia de *saber comunicar en público* con *saber redactar un documento* y *saber hacer presentaciones académicas*, avaladas en los datos que muestra la tabla 17

		i20	i22	i25
i20	Correlación de Pearson	1	,603**	,772**
	Sig. (bilateral)		,002	,000
	N	23	23	23
i22	Correlación de Pearson	,603**	1	,781**
	Sig. (bilateral)	,002		,000
	N	23	23	23
i25	Correlación de Pearson	,772**	,781**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	23	23	23

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 17 Correlaciones entre varios indicadores de COMUNICACIÓN y DIFUSION DE LA INFORMACIÓN

Fueron mucho más certeros en reconocer que conocían *la legislación sobre el uso de la información y la propiedad intelectual*. La media 7 y muy poca dispersión en los resultados – 1.3 desviación típica- reflejó la seguridad en el nivel alto de destreza expresado. Válida entonces la efectividad de asignaturas como Introducción a Ciencias de la Información donde recibieron los contenidos de este indicador, pues el 78% afirmó haber sido en el aula.



Fig. 42 Lugar de adquisición del ítem conocer la legislación sobre uso de la información (Estudiantes Ciencias de la Información)

Las habilidades de información donde los estudiantes de ambas especialidades se consideran menor preparados, por ende donde más se enfocaron las acciones directamente desde las asignaturas recibidas, se muestran en la siguiente tabla en orden descendente de concurrencia:

PERIODISMO	HABILIDAD DE INFORMACIÓN	NIVEL MEDIO Y BAJO (%)	CIENCIAS DE LA INFORMACION	HABILIDAD DE INFORMACIÓN	NIVEL MEDIO Y BAJO (%)
	Tratamiento de Información	66%		Búsqueda de Información	51 %
	Búsqueda de Información	59%		Tratamiento de Información	39%
	Comunicación y Difusión de Información	40%		Comunicación y Difusión de Información	32%
	Evaluación de Información	30%		Evaluación de Información	26%

Tabla 18 Estado de las habilidades de información en los estudiantes (niveles de destreza de medio y bajo)

4.2.2 Desde las asignaturas

Las asignaturas de ambas especialidades donde la investigadora pudo actuar para incidir en cambios de postura y en el mejoramiento de las habilidades de información estaban concebidas en los planes de estudios. Las transformaciones realizadas estuvieron en concordancia con los programas analíticos existentes (Anexos 14 y 15) y se tomaron en consideración las habilidades más depreciadas por los estudiantes en el diagnóstico. La orientación de actividades de trabajo independiente y en el aula fue concebida de manera que obligaran a los estudiantes a formar o consolidar las habilidades de información que encierra este proceso.

En el caso de Documentación Periodística el tema 2 estaba dirigido completamente a la formación y aplicación de las habilidades de información en el escenario periodístico. Las sesiones dedicadas a la habilidad de *identificación de fuentes de información*- estuvieron caracterizadas por el reconocimiento entre los estudiantes de las fuentes *personales o directas*, sin embargo no tenían identificadas otras fuentes y dentro del formato electrónico poseían un rango muy estrecho. Por ejemplo, se dedicó una clase a estudiar las clasificaciones de fuentes según el autor Andrés Cruz Paz⁴⁶, a partir de aquí reflexionaron sobre la importancia de las bibliografías para el trabajo periodístico, fuentes como los repositorios institucionales lo escucharon por primera

⁴⁶ Cruz-Paz, Andrés (1996) Fuentes de Información. La Habana: Pablo de la Torriente, 92p.

vez. No conocían la Web de la Ciencia y cómo existía un grupo de publicaciones sobre comunicación y periodismo. Otra de las sesiones se produjo en el laboratorio de la biblioteca donde tuvieron que buscar en el sitio web del CDICT aquellas fuentes que podían servirle para su especialidad. En internet fueron conducidos hasta el sitio www.internetinvisible.com y pudieron familiarizarse con diversas fuentes de información.

En la primera sesión dedicada a la *localización y búsqueda de información* y ante una interrogante de la investigadora, según sus propios comentarios “*estamos en pañales, profe*”. Sus manifestaciones en el aula eran que para encontrar algo, “*ponemos toda una oración en el google*”. Por tanto, se inició con una descripción desde el punto de vista teórico sobre el proceso de búsqueda, tipos de búsqueda etc; admitieron escuchar por vez primera qué era una estrategia de búsqueda y un perfil de búsqueda. El resto de las sesiones de este tema concurren en el laboratorio, donde ejercitaron la aplicación de los operadores booleanos en la base de datos EBSCO y el sitio www.scirus.com disponibles desde la biblioteca. También accedieron al catálogo automatizado de la biblioteca y aplicaron los operadores, donde ellos mismos detectaron las imperfecciones del sistema. La última de las sesiones fue evaluativa, donde tenían que exponer de un tema escogido por ellos qué fuentes podían servirle y cómo llegaron a localizarlas. Hubo un estudiante que llegó hasta el repositorio de la Universidad Carlos III de Madrid, al departamento de comunicación y encontró trabajos investigativos sobre la fotografía, de gran importancia para su futuro trabajo de diploma.

En el grupo focal ellos admitieron “*para nuestro trabajo el peso principal lo tienen las fuentes no documentales, específicamente las personas y la forma de validar que nos dan es tener en cuenta si es una fuente oficial, si es autorizada o si es testigo del hecho*”. Más adelante manifestaron “*nada, no nos han enseñado ningún criterio de evaluación, mucho menos con respecto a Internet*”. Por ende, las sesiones de *evaluación de la información* fueron muy dinámicas a través de talleres. Se concentraron en valorar formalmente las fuentes- autoría, prestigio de las editoriales, cantidad de reimpressiones, más que emitir juicios sobre el contenido, basados en criterios como la veracidad y relevancia de la información y sobre todo se enfatizó en los elementos a considerar en una fuente electrónica, por ejemplo diferenciar la última fecha de actualización de la página con respecto a la fecha del copyright. Fueron sesiones de varias anécdotas y experiencias de muchos con respecto a este tema.

En las sesiones de *organización de la información*, más que hacer fichas de contenidos, que ellos afirmaron realizar con frecuencia y por tanto se sentían con mayor preparación, se concentraron en el adiestramiento con el Endnote como gestor bibliográfico existente en la UCLV. Se dedicaron varias clases práctica a familiarizarse con el mencionado gestor. Aquí, fueron más lentos en aprender a trabajar y comprender la relación entre el Endnote y el microsoft word. Además se detuvo la investigadora en explicar los estilos bibliográficos, enfatizando en el uso del estilo Harvard, pues es el exigido en la carrera para los trabajos de curso y diploma, cómo citar dentro del texto y cómo hacer las listas de referencias. Se revisaron en el aula diversos ejemplos traídos por los propios estudiantes y que fueron aclarados por otros ej. *Cómo citar una entrevista personal*. La evaluación de este tema consistía en la entrega de una biblioteca Endnote y presentarla ante la profesora /investigadora y realizar operaciones con la biblioteca en tiempo real.

Las últimas sesiones de la asignatura fueron para retomar y repasar los elementos de comunicación oral y escrita, así como para debatir los elementos éticos legales asociados al uso de la información.

A diferencia que en Documentación Periodística, los temas de la asignatura Comportamiento Humano en el Entorno Informacional, no tributaban directamente al trabajo con las habilidades de información, es decir, no se dedicarían sesiones específicas a explicarlas o profundizarlas. La concepción de la asignatura estaba más dirigida a entender el proceso, o sea, estudiar la conducta que tienen las personas e instituciones ante la búsqueda, la recuperación y el uso de la información. Por tanto se apeló a las indicaciones metodológicas para lograr incidir en la formación de habilidades, basándose en la máxima de que no se puede examinar un fenómeno sin saber de qué se trata, en fin sin dominar cómo buscar, recuperar y usar información. Además en el tercer año, estos estudiantes recibirán con mayor profundidad estas habilidades en asignaturas como Análisis Documental 2, Recuperación de Información y Búsqueda de Información.

En el tema 1 se presentaron desde el punto de vista teórico los conceptos, modelos y características de la categoría *comportamiento informacional*. Además se presentaron los conceptos de *alfabetización informacional*, proceso indisolublemente ligado al comportamiento, se valoraron las normas y/o estándares existentes en la literatura científica. La sesión evaluativa de este tema consistió en el estudio y exposición de modelos de comportamiento, aquí los alumnos identificaron autores relevantes de este

tema como Carol Kulthau, Brenda Dervin o Tom Wilson.

Sin embargo, el tema 2 dedicado al rol de las personas ante la información se retomaron los aspectos relativos a las habilidades de información, pues se asociaron los roles con las que debían poseer esa persona. Tal fue el caso del rol de suministrador de información, los estudiantes debieron presentar un esquema que representara aquellos conocimientos que debía poseer un buen suministrador, se aprovechó la cobertura para retomar las clasificaciones de fuentes de información y su finalidad. En el rol de procesador u analista de información se discutieron las competencias que debía poseer desde el punto de vista lingüístico, computacional, informacionales etc. El trabajo con el Endnote se retomó pues una actividad evaluativa en este tema era que, organizados por equipos debieron entregar una búsqueda realizada sobre cada una de las competencias antes mencionadas, es decir, recopilaron información sobre competencias computacionales o informacionales y las entregaron en una biblioteca Endnote organizada, como demandaba este rol. EL rol de usuario fue propicio para entrenar los aspectos relativos a la comunicación, incluso se dedicó una actividad para realizarlas en otro idioma. Se aprovechó para ello un capítulo del libro de texto⁴⁷ de la asignatura, ya que estaba en inglés para exponer los inicios de los estudios de usuario.

El tema 3 reforzaba directamente las habilidades de comunicación y difusión de la información. Las sesiones fueron puramente prácticas sobre temas como: saber escuchar, comunicación no verbal, lecturas comentadas sobre la cultura organizacional y la cultura informacional. Esta sesión en particular demostró las lagunas en la interpretación todavía pobre (estudiantes de 2do año) de la información y puntos de vista de los autores, indicador este que en la encuesta se valoró como que poseían un nivel alto.

El trabajo de curso final de la asignatura consistía en realizar un estudio de comportamiento informacional en una comunidad. Dentro de su estructura estaba la realización de un marco teórico. Hubo una sesión en la que se revisó ese proceso de investigación documental de forma individual tuvieron que exponer cómo llegaron a consultar esa fuente incluida, además qué estilo bibliográfico y por qué lo escogió para citarlas. Muy curiosa fue la explicación de una estudiante cuando respondió *“a mí me tocaron los profesores del departamento de farmacia y cuando les pregunté dónde*

⁴⁷ Rojas, JL (2004) Usuarios de la Información: Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela.

publicaban me respondieron en revistas biomédicas y yo sé ello utilizan el estilo Vancouver y ese puse". También tenían que diseñar un instrumento para evaluar el comportamiento informacional en la comunidad. El nivel de exhaustividad y detalle en cada sección fue un indicador de hasta dónde habían interiorizado el fenómeno de la búsqueda o el uso de la información, aspectos relevantes dentro de la ALFIN.

En ambos casos se trabajó tanto desde la categoría contenido como desde la concepción misma del proceso. Se denota que todo espacio curricular es propicio para fomentar las habilidades informacionales, y que un factor determinante en ello es la preparación del profesor. Esto se analiza desde la arista de enseñar directamente las habilidades, tal es el ejemplo de Documentación Periodística, hasta la arista de las categorías didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje, tratadas en Comportamiento Humano en el Entorno Informacional, en el que los objetivos de la sesión, la concepción de la evaluación, y el propio contenido se pudieron articular en acciones que tributaran al desarrollo o consolidación de las habilidades de información.

4.2.3 Profesores y especialistas en información: sus habilidades de información

Las sesiones de trabajo tanto con los especialistas en información, como con los profesores tuvieron el propósito central de indagar sobre el dominio de las habilidades informacionales y el conocimiento que sobre el tema poseían. Para ello se aplicaron en momentos diferentes el cuestionario y las entrevistas para complementar los resultados.

En el caso de los especialistas en información se constató el conocimiento que sobre el tema tenían. Con sus palabras definían de manera muy concreta a la ALFIN como:

- *“es la forma, el modelo que aplicamos los bibliotecarios para insertar a los usuarios en el manejo y uso de la información de manera autónoma”*
- *“si yo lo que es, enseñar a los usuarios a trabajar con la información ... que ellos aprendan a recuperar información, a trabajar con las nuevas tecnologías, a utilizar los estilos bibliográficos, todas esas cosas ”*

- *“las habilidades de información son por ejemplo saber trabajar con las normas bibliográficas, saber trabajar con los resúmenes, saber trabajar con los gestores bibliográficos, hacer búsquedas de información en bases de datos, en servicios de información en diferentes bases de datos de información que tiene el centro ”*
- *“es un proceso que permite que los individuos puedan aprovechar la información y usar para la toma de decisiones, para la vida diaria...uso de información, búsqueda de información, representación de la información”*
- *“ es enseñarle más bien a todos los usuarios a trabajar con todas las fuentes de información, para que ellos mismo la puedan utilizar para la docencia, para la investigación para la vida diaria..”*

En todas las entrevistas, se mencionaron palabras clave del proceso – *aprender, enseñar, fuentes de información, uso de información, estilos bibliográficos, vida diaria, para tomar decisiones*- presentes en los conceptos más socializados de ALFIN. Esto constituyó el punto de partida para examinar el dominio tales habilidades.

Se confirmó la tesis de que “todo profesional de esta área debe saber buscar con eficacia la información que requieren los usuarios”. El 80% de los especialistas posee un nivel alto en cuanto a las habilidades informacionales tales como, expresar con claridad una necesidad información, identificar la diversidad de fuentes y localizarla con eficacia. En los indicadores de la variable *Búsqueda de Información*, la regularidad de los encuestados refirió encontrarse bien, sin embargo, aspectos específicos como *revisar distintas fuentes de información independientemente del soporte (electrónico y/o impreso)* hubo 1 especialista que confesó estar en la categoría de mal; *Saber buscar y recuperar información en Internet (ej. Búsquedas avanzadas, directorios,)* y *Saber utilizar fuentes electrónicas informales de información (ej.blogs, listas de distribución,* fueron indicadores mucho más depreciados, pues afirmaron sentirse entre un nivel medio y bajo 18% y 36% respectivamente. Estos elementos fueron tomados en consideración por la investigadora para realizar las acciones al respecto. Pese a lo anterior, se detectaron fortalezas en el dominio de indicadores clave para buscar con efectividad. El 91% *encuentra frases equivalentes para expresar la misma idea*, avalado por el valor 9 arrojado por la moda, además 82% logra *identificar autores o títulos de las materias que atienden.*

Por su parte, el comportamiento de los claustros de Ciencias de la Información y Periodismo en esta habilidad varió.

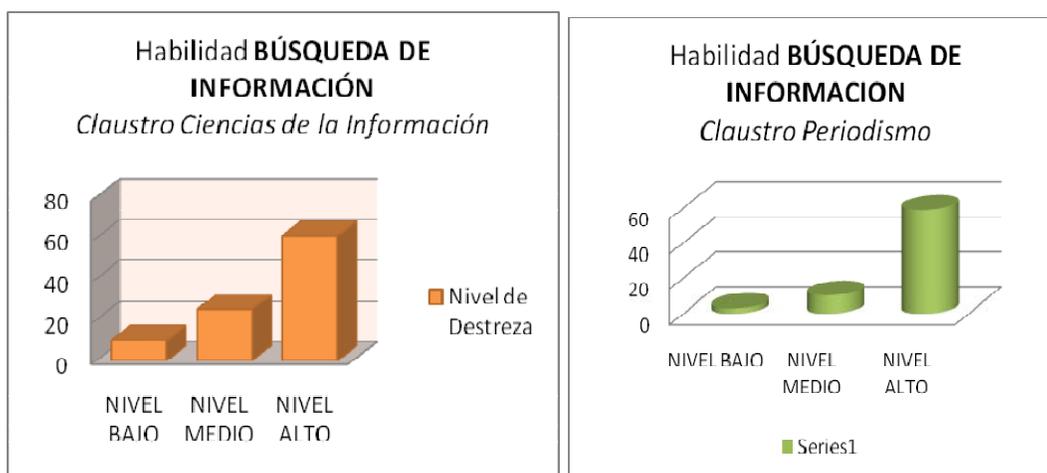


Fig. 43 Nivel de Destreza en la búsqueda de información (Claustros de Profesores)

Entre los indicadores con los más bajos resultados aparecieron de forma coincidente con los especialistas, *Saber buscar y recuperar información en Internet (ej. Búsquedas avanzadas, directorios,)* y *Saber utilizar fuentes electrónicas informales de información (ej. blogs, listas de distribución donde el 58% y 75% tiene nivel medio/bajo respectivamente. Mientras que se identificó como debilidad – categoría mal- con un 33% la elaboración de los perfiles de búsqueda o los operadores booleanos como estrategia de recuperación a diferencia de los que ejercen la praxis. La moda fue 3, elemento que refleja directamente la carencia de ese “saber hacer”. Estos resultados pueden interpretarse como contradictorios con respecto a la composición y procedencia del claustro, lo que hace impostergable la inserción directa de acciones que cambien este resultado mediante actividades de capacitación y superación.*

El claustro de Ciencias de la Información presenta una marcada carencia de las habilidades de búsqueda de información. Esta incide como sistema en el resto de las habilidades examinadas, por ejemplo solo el 52% refiere un dominio alto en la *Evaluación de Información*; y dentro de esta el indicador más débil está directamente relacionado con la búsqueda, el 58% no sabe o lo sabe de forma regular: *Refinar la búsqueda que realiza a partir de los resultados encontrados*. La media en este indicador fue 5.

Mientras que para los profesores de Periodismo, la búsqueda de información no parece constituir una debilidad. El 82% de los encuestados reafirma tener un nivel alto

en este rubro, no obstante el 44% de las respuestas dadas al ítem *elaboración de los perfiles de búsqueda o los operadores booleanos como estrategia de recuperación* alega encontrarse entre los niveles regular y mal.

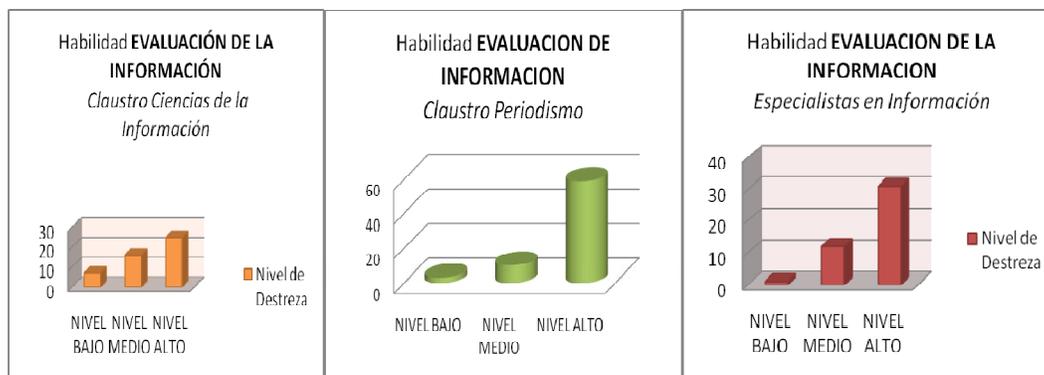


Fig. 44 Niveles de destreza en la evaluación de información (especialistas y profesores)

Esta habilidad *-Evaluación de la Información-* expresada en el instrumento con solo 4 indicadores, en el caso de los especialistas se comportó cuantitativamente superior: 71% se considera con un nivel de destreza alto. Constituye una práctica sólida entre los especialistas la *comparación entre las fuentes encontradas en cuanto al contenido*, pues la media fue 7. No obstante, necesitan el texto completo para valorar una información 46% de los encuestados, denotándose una fisura en el trabajo adecuado con las fuentes secundarias. Es decir, si el especialista admite conocer con efectividad los autores, instituciones relevantes en un área de conocimiento, y además domina la tipología de resúmenes existentes, que pueden brindar información para emitir juicios de valor, deben estar en condiciones de *discriminar un registro a partir del título, autoría y resumen si no cuenta con el texto completo*, indicador que el valor medio fue 6 (regular) y con una desviación típica de 2.3 que indica que hay especialistas que no saben discriminar a partir de los metadatos de una fuente.

Esta misma variable en el caso de los docentes que ejercen el periodismo fue mayor, el 78 % asegura cumplir con un alto nivel los ítems que demanda la evaluación de información. Se considera un resultado esperado y positivo pues la esencia de todo periodista radica en hacer juicios valorativos y críticos con respecto a la información. Significativo resulta que *discriminar un registro a partir del título, autoría y resumen si no cuenta con el texto completo* se denotó una coincidencia con el valor máximo del cuestionario, la moda fue 9.

Por otra parte, el *Tratamiento de la Información* en comparación con las anteriores, presentó una situación más desfavorable. El 33% de los especialistas tiene la categoría de regular o mal en sus niveles de destreza.

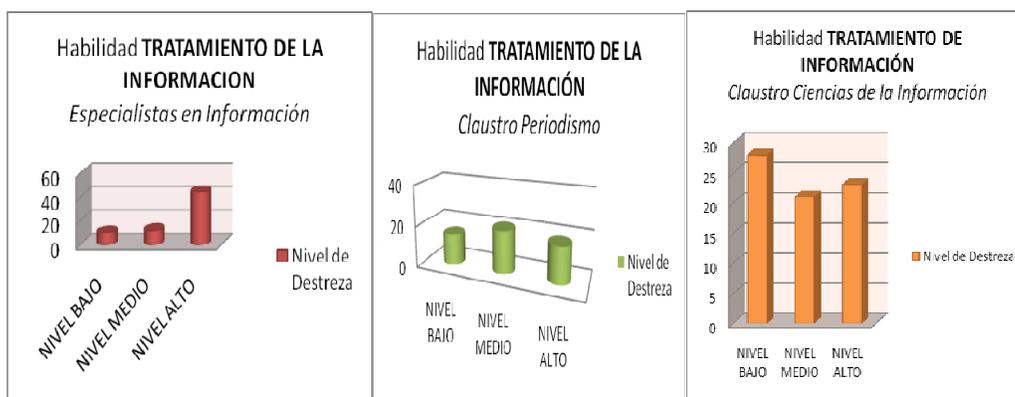


Fig. 45 Nivel de destreza en el tratamiento de la información (especialistas y profesores)

Los indicadores que tuvieron la responsabilidad de estos datos, se focalizaron en aquellos que dependen del uso de las tecnologías. Los valores medios se concentraron en 5 (regular), pero si se analizan las desviaciones típicas la situación es más preocupante.

La dispersión de los resultados reflejada en esos indicadores muestra la laguna de conocimientos al respecto:

- *Saber usar gestores de bases de datos (ej. Access, MySQL, ...)* 2.5 Desv. Típ.
- *Saber instalar programas informáticos* 3.2 Desv. Típ.
- *Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. SPSS, Excel, ...)* 2.8 Desv. Típ.

Estos datos reafirman que no es posible llevar a cabo un proceso de ALFIN sin el dominio pleno de las tecnologías, sin dudas se necesita ser un alfabetizado tecnológico para enfrentar procesos de esta magnitud.

Al valorar estos resultados en las entrevistas realizadas una de las especialistas afirmaba “yo no soy bibliotecaria de las nuevas, yo soy una bibliotecaria hecha en la práctica, yo no estudié eso, a mi las tecnologías me han costado más trabajo que a las demás, que a la gente más joven y eso (...) no me considero que esté totalmente actualizada en el uso de esta [tecnología]”

La situación de los profesores de Ciencias de la Información puede valorarse de crítica en esta variable. De los seis indicadores que operacionalizan esta habilidad, en tres son categóricos asumiendo que no saben y en otro se catalogan estar en nivel medio. Reincidentes son los indicadores dependientes del uso de la TICs, los valores medio son 3, incluso se observa una significativa relación positiva entre *Saber usar gestores de bases de datos* (ej. Access, MySQL, ...) y *Saber instalar programas informáticos* con un coeficiente de *Pearson* de 0.600. A partir de este resultado se infiere que mientras aumenta el desconocimiento en uno, así se comporta en el otro, por tanto los profesores pueden estar asociando como elementos iguales, cuando instalar programa no solo se puede incluir a las Bases de Datos.

Otro aspecto significativo aquí fue la gran dispersión que existe en los datos relativos a la utilización de los estilos bibliográficos. La media resultó ser 6 pero con una desviación típica de 3, lo que es un indicador a reforzar como una acción directa para revertir esta situación. En este sentido, se pueden diseñar actividades que involucren a todos los miembros del departamento pues si bien es cierto que varios (5) no son hábiles, hay un conjunto representativo que si los dominan.

Se encontraron coincidencias en la situación del claustro de Periodismo alrededor del tratamiento informacional, el 28% advierte poseer un nivel bajo, incidiendo en este resultado, al igual que el resto de los encuestados, los ítem relacionados con el uso de las TIC; el 66% no sabe *instalar programas estadísticos* o lo hace de manera ineficiente asimismo con *saber usar gestores de bases de datos* con un 78% entre regular y mal. Pese a esta realidad, quizás comprensible por el poco uso que demandan estos rubros para el ejercicio de la profesión, el comportamiento de indicadores como *saber resumir y esquematizar* denota el poco dominio que poseen los docentes del periodismo. El 33% se sienten en un nivel medio, aspecto preocupante pues se contradicen los resultados de la habilidad anterior. No se concibe que se realicen adecuados análisis valorativos sobre una determinada fuente de información y que tres profesores manifiesten sentirse en este nivel en cuanto al tratamiento.

Si el tratamiento presentaba una situación desfavorable, la habilidad de *Comunicación y Difusión de la Información* sorpresivamente tuvo una situación peor. La figura 46 refleja el equilibrio entre los niveles bajo y medio que superan solo al 58% valorado de nivel alto en los especialistas en información, y en el caso del claustro de Ciencias de la Información solo un 40 % y el 50% en los docentes del Periodismo.

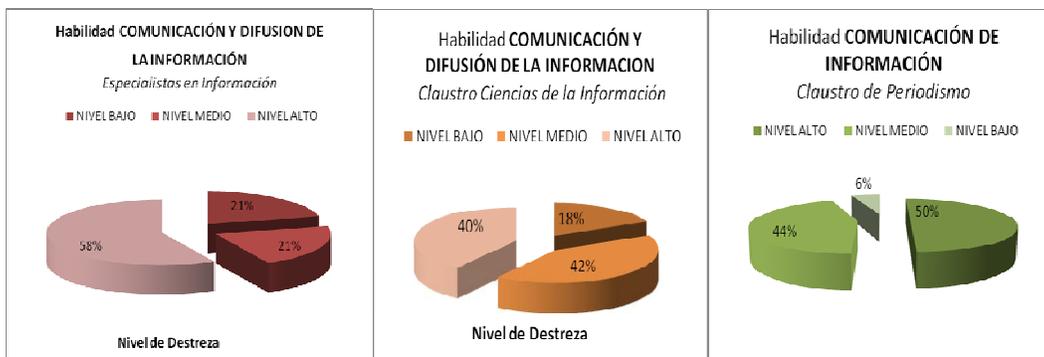


Fig. 46 Nivel de destreza en la comunicación y difusión de información (especialistas y profesores)

Inició de forma directa el aspecto idiomático, siendo 1 el valor que más se repitió y la media de 3.91 en todas comunidades. Es decir, resulta una barrera incuestionable la *comunicación en otros idiomas* como parte del dominio de las habilidades, máxime cuando aproximadamente el 80% de la información en la web se encuentra en idiomas diferentes al español.

Algo que revela, en opinión de la autora, un total descuido hacia cuestiones elementales y básicas de las funciones y rol de la profesión son los resultados del indicador *Conocer la legislación sobre el uso de la información y de la propiedad intelectual*. Aunque la media haya sido de 6 en el caso de los especialistas y del claustro de Periodismo, 5 en el claustro de Ciencias de la Información, lo cierto es que el 64%, el 78% y el 75% se encuentra en las categorías de regular y mal respectivamente.

Un análisis desde otra mirada, permite aseverar que tales datos en el caso de los especialistas no están asociados a la utilización de las citas y referencias de forma adecuada con la utilización de los estilos, en una correlación realizada entre ambos indicadores no se manifestó una fuerza significativa en dicha relación. Se refiere a que para ellos, dentro de los aspectos legislativos no están incluidos -como símbolo de respeto al autor original- asentar correctamente las referencias y lo que implicaría desde el punto de vista legal no hacerlo. Por lo tanto, las sesiones que con posterioridad se diseñaron tuvieron un espacio dedicado a comentar y trabajar este aspecto, identificado como débil en los especialistas.

Otro aspecto detectado como negativo para impulsar y fomentar la ALFIN son los resultados de *comunicar en público*. Se continúa con el paradigma de bibliotecario

hormiga trabajando en las sombras. Todavía un 27.3% expresa no sentirse bien y la media sostiene un valor de 6 (regular), incluso en los criterios emitidos al final de la encuesta enfatizó *“solo comunico en público bajo presión”*. Esta presión puede interpretarse como la exigencia constante de la dirección de la institución a dar talleres y/o sesiones de ALFIN en las facultades, al decir de un especialista entrevistado *“la dirección del centro siempre ha estado muy preocupada con esto, y es una de las cosas que nos revisan en el plan de trabajo, están al tanto de que hagamos esto en alguna medida”*, al respecto el director de la institución confesó *“sí, eso sí lo tienen en su plan de trabajo, ellos tienen que cumplir actividades de formación. Nosotros controlamos a través de un especialista el grado de preparación que ellos tienen, o sea la preparación metodológica que ellos tiene para enfrentar esas actividades”*

4.2.4 Evaluación del programa de ALFIN en la UCLV

En esta fase se indagaron los niveles de implementación que ha tenido el programa, básicamente en las especialidades objeto de estudio. Para ello se utilizó la entrevista como técnica fundamental de recogida de información. Fueron entrevistados miembros del CDICT, estudiantes de las especialidades objeto de estudio, así como a profesores de ambos claustros, además se empleó la observación de actividades desarrolladas en la entidad de información.

Esta valoración se hizo a partir del reconocimiento de lo establecido por la ALA (2003), quien ha propuesto una guía para elaborar programas de ALFIN para bibliotecas universitarias que recoge los siguientes aspectos:

I-Diseño.

- a) Declaración de intenciones.
- b) Identificación de los contenidos de la enseñanza.
- c) Identificación de los modos de enseñanza.
- d) Estructura de los programas.
- e) Evaluación y apreciaciones

II-Recurso humanos

III-Apoyo.

- a) Facilidades de enseñanza
- b) Facilidades de apoyo educacional
- c) Apoyo financiero
- d) Apoyo para la educación, el entrenamiento y el desarrollo continuado.

Dentro de la fase de diseño, los propósitos del programa se consideran bien específicos en la declaración de intenciones establecidas, sin embargo no son compartidos por todos, pues al decir de la especialista de Ciencias de la Información *realmente no sé si se lo que nosotros impartimos a los estudiantes forma parte de un programa de ALFIN*. No obstante, cuando se siguió indagando en las particularidades que el programa tenía concebido, se pudo constatar que sí se había implementado a nivel universitario.

Con respecto a los *CONTENIDOS DEL PROGRAMA*, sobresalen las sesiones dedicadas a los *servicios del CDICT* como el contenido con mayor frecuencia (80%) identificado por los estudiantes. En segundo nivel se encuentran las actividades dedicadas al *funcionamiento del catálogo manual y automatizado y cómo hacer fichas de contenido* con un 45 % de respuestas. En menor proporción – solo el 35% de los entrevistados- refiere haber recibido sesiones sobre el *Endnote*, o sobre la *tipología de fuentes de información*, a pesar de la marcada insistencia con la que los miembros del CDICT reafirman. Al respecto la coordinadora de docencia de la institución afirma “*se les enseña todos los servicios que cuenta el CDICT, las bases de datos propias del CDICT, a trabajar con gestores bibliográficos*”. Otros especialistas del CDICT, cuando se les interrogó al respecto contestaron:

- *panorámica de los servicios del CDICT, cuales son los tradicionales, los servicios en línea [especialista en información]*
- *podemos introducirlos en lo que es la organización de la información mediante gestores bibliográficos, en el uso de estilos y normas bibliográficas, en crear estrategias de búsqueda de información, en hacer búsquedas de información en medios electrónicos en línea, entre otras*
- *por ejemplo los de 1er año y se les mostró la biblioteca, se les mostraron los servicios en línea que habían*

No obstante dentro de los contenidos previstos en el diseño del programa, el caso del *current content* o *el trabajo con las bases de datos del programa PERI* nunca han sido objeto de actividades de formación o información de la biblioteca según estudiantes, profesores y los propios especialistas tampoco lo tienen preconcebidos.

En sentido general hay un desbalance entre los contenidos identificados en el diseño del programa con respecto a los llevados a la práctica, aspecto que incide de forma

negativa en su reconocimiento como esquema de trabajo para la ALFIN en la universidad. Otro de los elementos significativos de esta valoración es que, pese a los amplios retos que promulga el programa, las sesiones hasta el momento conocidas se corresponden con una sesión tradicional de educación de usuarios, que en lo absoluto pudieran propiciar autonomía en los estudiantes.

Otro de los aspectos cuestionados fueron los *MODOS DE ENSEÑANZA* dentro del programa. Para ello se les pidió a los entrevistados que calificaran las sesiones recibidas a partir de calificativos creados por ellos. Se dieron respuestas como *sesiones aburridas, no amenas*, aunque solo representaron el 8%. Existe un reconocimiento a la utilidad de las sesiones recibidas, a partir de valoraciones como *son interesantes, son necesarias para mis clases* que representaron el 90% de las contestaciones. Esto coincide en la manera en que es visto el fenómeno por los especialistas, al decir de la que atiende Ciencias de la Información: *“yo trato de hacerlo de una manera no muy esquemática, más bien dinámica y entonces interactuando todo el tiempo con las personas y enseñándolos paso a paso cómo hacer las cosas”* .

Este aspecto del programa está muy relacionado con la formación pedagógica que puedan tener los especialistas encargados de las sesiones, pues se exige la incorporación de habilidades para el desempeño en un aula que no todos los bibliotecarios están en condiciones de asumir. Cuando se les preguntaba sobre la importancia de esta esfera para lograr modos de enseñanza adecuados, las especialistas refrendaron:

- *la formación como pedagoga? Si yo pienso que si, mira quizás no tanto desde la didáctica como desde el punto de vista comunicacional, porque realmente en esos talleres yo no los preparo como si fuera una clase tradicional [especialista con formación pedagógica]*
- *creo que si claro, por qué bueno realmente allí tenemos que ejercer como profesores, y la formación si nos ayuda porque por ejemplo uno tiene que saber cuáles son los objetivos que tú te vas a proponer, como tú vas a impartir la actividad que tú vas a evaluar al final, tu quieres proyectarte [especialista con formación pedagógica]*
- *yo soy enemiga de la docencia, para mi, yo hago esto de los talleres de inducción con los muchachos porque me lo exigen y eso, y puede ser que lo*

haga bien o mal (...)pero a mi nunca me ha gustado dar clases, yo si pienso que eso tenga que ver mucho,(...) cómo enfrentarse a un grupo y desarrollarse independientemente de los conocimientos que uno pueda tener, yo puedo saber mucho de algo que cuando me paro frente a un aula no se na´, me inhiben [especialista que no posee formación pedagógica]

- *Yo no tengo preparación pedagógica, y pienso que si la tuviera pudiera tener resultados mejores en las cosas que imparto [metodólogo del CDICT]*

Es evidente que las exigencias que impone el programa en su diseño, se lastran cuando no existe una adecuada preparación del personal encargado de ponerlas en práctica, máxime cuando se llevan como promedio general cuatro años en la actividad de ALFIN en las respectivas especialidades, lo cual hace mucho más difícil un desenvolvimiento adecuado.

En cuanto a la concepción y *ESTRUCTURACION DEL PROGRAMA* existe un consenso positivo sobre su implementación. Los especialistas logran reconocer las formas diseñadas. Con respecto a los talleres de inducción creados para todos los primeros años de las carreras en la UCLV, las especialistas de Periodismo y Ciencias de la Información explican:

- *Tenemos que hacer para todos los grupos del 1er año talleres de inducción de habilidades de información [especialista en información]*
- *No he tenido mucha interacción con los estudiantes de Ciencias de la Información, los de 1er año ellos si han venido aquí y se les ha enseñado cómo es la biblioteca, los servicios de la biblioteca [especialista en información]*

El director del centro, al abordar sobre la temática expresó: “ (...) el CDICT empieza entonces, desde el primer año, haciendo talleres de inducción de habilidades de información, para un poco, concientizar no solo a los estudiantes, sino a los profesores también de esas habilidades que hay que ir formando en los estudiantes. Pero es una iniciativa del CDICT el éxito vamos a lograrlo cuando la facultad nos solicite que nosotros les formemos, o les ayudemos a formar en los estudiantes esas habilidades. Hoy es al revés. Todavía en la mayoría de las carreras es al revés. Es un deseo del CDITC a pesar de las facultades.

Se identifican también los proyectos de información como otras alternativas de implementación del programa en las diferentes carreras. Una argumentación profunda la recibimos de una de las especialistas: *“esos proyectos de información consisten en que hay asignaturas que tienen trabajo final, entonces aprovechan y el trabajo final de la asignatura lo vinculan con el proyecto de información, entonces ellos tienen que hacer una investigación de un tema determinado, vinculado con la asignatura pero aplican todo lo que tiene que ver con el proceso de búsqueda de información ,..., allí es donde nosotros intervenimos y les enseñamos esas herramientas a los estudiantes de acuerdo con la alfabetización informacional para que ellos desarrollen ese trabajo, ..., en algunas asignaturas participamos en la evaluación, siempre tenemos que dar nuestro criterio aunque no vayamos al tribunal [especialista en información]. Mientras otra opinión versaba sobre los deberes con respecto a la estructuración *“en 2do año debemos dar otros talleres para reafirmar esas habilidades (...) dando cursos y talleres y otras actividades con los estudiantes”* [especialista en información]*

El dominio de los directivos del CDICT sobre la propia concepción del programa se ratificó al escuchar la siguiente argumentación *“las otras dos actividades que están propuestas en la Universidad están relacionadas con la conversión de dos proyectos en proyectos de Información, uno de 2do a 3ro y otro de 4to a 5to. O sea el mismo proyecto que ya tienen planificado como formación del profesional, añadiéndole los objetivos de la formación de las habilidades de información para poder formar estas habilidades a través de él [director del CDICT]*

Sin embargo, desde el propio diseño se necesita el trabajo conjunto, biblioteca-facultad para poder cumplimentar con lo establecido. Esta relación consolida la efectividad del programa en cuestión. La realidad es que no siempre sucede así, varios de los implicados dan razones:

- *Nosotros podemos proponerles los talleres y la facultad debe solicitarlos diciendo que es una necesidad [especialista en información]*
- *Estos cursos funcionarían mejor si fueran en conjunto con profesores de las facultades experimentados [coordinadora de docencia e investigación del CDICT]*
- *La facultad debiera tener alguna metodología, alguna forma de hacer que los estudiantes desarrollaran esas habilidades de información, porque nosotros*

podemos seguir dando talleres como lo hacemos todos los años y que al final ellos vean eso en el momento que estamos haciendo eso con ellos, y que después el resto de las asignaturas no haga ningún trabajo que tenga que ver con eso [especialista en información]

- *No hay una buena relación entre la facultad y los especialistas de la sala (...) a veces no les interesa los programas, esos cursos, hay usuarios, muchos docentes o investigadores que tienen una categoría docente muy alta y piensan que no les hace falta [coordinadora de docencia e investigación del CDICT]*

La visión de los estudiantes con respecto a este tema valida las opiniones de los especialistas en información. Confirman en un 95 % su inserción en los talleres de inducción con tópicos sobre los *servicios del CDICT* y el *manejo del catálogo* tanto manual como automatizado. Además se constata la exigencia de varias asignaturas con actividades específicas que demandan de los estudiantes el uso de los servicios del CDICT. Se les preguntó que mencionaran algunos de esos servicios y estuvieron *Cronos, QuipusBiblio* – nombre del catálogo automatizado- y *pregúntele al bibliotecario-biblioref*.

Uno de los objetivos de los proyectos de información, consistía en que los estudiantes hicieran alguna tarea que demandara el uso intensivo de información, al respecto los profesores entrevistados afirmaron pedir *fichas de contenido, resúmenes y revisiones bibliográficas*.

Estos resultados demuestran el divorcio que subyace entre facultad-biblioteca en cuanto a temas de formación de habilidades de información. En algunos ejemplos se conjugaba formación en la biblioteca con exigencia en el aula, como pueden ser la elaboración de fichas de contenido, sin embargo, el desgaste en contenidos como el Endnote o la realización de bibliografías de acuerdo a un estilo bibliográfico, llevado a cabo por la biblioteca, resultan ausentes dentro del marco curricular. Solo el 25% de los estudiantes contestaron la exigencia de estos contenidos en alguna asignatura.

Dentro de las formas organizativas planificadas en el programa se encontraban las conferencias, clases prácticas y talleres con fundamentales. Al respecto se constató un predominio de las clases prácticas con un 95% de respuesta afirmativas entre los entrevistados. Sin embargo, para los miembros del CDICT encargados de impartirlos

solo tienen concebido la realización de talleres o de sesiones de entrenamiento – no previstas inicialmente-, las explicaciones a interrogantes realizadas sobre el particular lo demuestran:

- *se dio **un taller** errores con los principales en errores y deficiencias encontrados en los trabajos, quiere decir aquí el estudiante no sólo se evalúa sino también ve cuáles fueron esas deficiencias y cómo las puede mejorar esas deficiencias que tuvieron, ellos trabajan desde el segundo año ya cómo trabajar con las normas bibliográficas, para que no sea que cuando lleguen a quinto año entonces empieza descubrir cuál es la norma que va a aplicar para su tesis de grado*
- *más bien se le dio **un entrenamiento**, ellos tenían que buscar cuáles eran los autores más reconocidos en ese tema, nosotros le dimos más o menos una noción sobre cómo poder hacer esa búsqueda como llegar los autores más fundamentales del tema, si eran nacionales que podían hacer entrevista, ya se les da un bosquejo o una información orientadora de cómo podríamos presentar la actividad*

De acuerdo a los requerimientos de la ALA, en esta propia fase de diseño del programa se debía definir la evaluación de cada sesión o contenido. Solo una especialista del CDICT de las entrevistadas hizo alusión a lo que podía considerarse como resultado de una evaluación de contenidos, en sus propias palabras testificó “veo que muchos profesores que han hablado conmigo, y me dicen que, por ejemplo se crea un trabajo de curso, si hay errores en las normas bibliográficas en las citas y demás le bajaron la nota”. Como evidencia que ratifica el no cumplimiento de evaluaciones prácticas o teóricas del contenido previstas inicialmente se encuentra la opinión de otra especialista (...). *Una de las cosas importantes en eso sería que la facultad aplicara las estrategias de búsqueda de información, o sea que la facultad tuviera alguna metodología, alguna forma de hacer que los estudiantes desarrollaran esas habilidades de información, porque nosotros no hacemos nada con darles talleres todos los años, o casi todos, y que al final ellos vean esto solo en el momento que nosotros trabajamos con ellos y después el resto de las asignaturas no haga ningún trabajo que tenga que ver con eso.*

A pesar de la situación, en sentido general la estructura del programa en comparación con el resto de los aspectos de la fase de diseño del programa ha sido la mejor

implementada a nivel universitario, aunque no se han podido contabilizar las sesiones realizadas al no existir un control por parte del CDICT. A su vez esto denota una cierta descoordinación en las actividades creadas, pues un mismo contenido lo imparten en forma de taller o de clase práctica cuando, como formas organizativas, tienen sus diferencias en la manera de concebirlas.

El apartado del *RECURSO HUMANO PARA EL PROGRAMA* ha sido analizado en profundidad en los epígrafes anteriores, sobre todo el dominio de habilidades de información, donde se apeló a la función de autoevaluación que poseen tanto profesores como especialistas en información.

La aseveración de los directivos del CDICT justifica la preparación constante en la que se insertan los especialistas: *los bibliotecarios pasaron un diplomado, ahí se les dio una asignatura que es investigación documental, completa con todas las habilidades de la información, que ellos la hicieron, la pasaron, pero si no usan esas habilidades se pierden [director del CDICT]*. Resulta una política de la institución de información universitaria la preparación de todo el personal, avalado por las explicaciones de otro de sus miembros: *“Nosotros generalmente generamos algún tipo de curso de acuerdo con las necesidades de los usuarios, en este caso tratamos que todos los especialistas que entren nuevos al CDICT se familiaricen con estos cursos y nosotros de alguna manera les enseñamos a trabajar desde los servicios más sencillos del CDICT hasta los más especializados”* [coordinadora de docencia e investigación del CDICT]

Por tanto, en términos de implementación del programa, son los bibliotecarios los que con mayor constancia han logrado los requerimientos exigidos desde el propio diseño. La participación de los profesores, al decir del director, no ha sido la más evidente, no se ha alcanzado una implicación real en función del rol docente, *“o sea, el profesor cuando actúa como docente, no es receptivo a la necesidad de tener una formación en ese sentido, sin embargo, ese mismo profesor como investigador es muy receptivo, porque sabe que necesita utilizar mejor las fuentes de información, se da cuenta de que ese proceso tiene que ser eficiente, se da cuenta de que no sabe de lo que estamos hablando, que no sabe ni siquiera cuáles son las fuentes de información que él pudiera utilizar, entonces hay una receptividad de su parte como investigador, que como docente no tiene. Es increíble cómo la misma persona lo analiza de manera diferente según el rol que esté jugando en un momento determinado”* [director del CDICT]

Sin embargo los estudiantes ante la pregunta *Las actividades desarrolladas en la biblioteca fueron impartidas por?*, en el caso de la especialidad de Ciencias de la Información reconocen en un 85% al profesor de la facultad como figura esencial. Estos datos se fundamentan en que los profesores provienen de la especialidad y en gran medida asumen los roles de formación que el bibliotecario debe desempeñar. En el caso de Periodismo el 25% contestó haber recibido sesiones en la biblioteca por otro especialista que no es el que atiende la carrera.

Esta situación puede reflejar dos maneras diferentes de entender el fenómeno, por un lado *se afectará el nivel de especificidad en el tratamiento de la ALFIN en la carrera y que generalmente demandan los estudiantes, cuando es asumida por otro profesional de la información?* Mientras que por otro lado *está el CDICT comprometido con las sesiones planificadas del programa, aunque en ello no participen los responsables directos de impartirlas?* En ambos casos, la respuesta puede ser afirmativa, la intención es verificar cuál de ambas situaciones lacera el propósito inicial estipulado en la declaración de las intenciones del programa. En este sentido la estrategia a seguir debe ser preparar intensivamente al profesional de información que atiende la especialidad, mientras otro especialista asume tales funciones, pues uno de los aspectos básicos es el dominio del contenido a orientar.

Finalmente, el último apartado que establece la ALA es el referido al APOYO para la *implementación* del programa. Desde el momento en que se elaboró el programa, el CDICT contaba con:

- Aula climatizada para las clases dentro del CDICT
- 1 televisor
- 1 pizarra acrílica
- Laboratorio con 15 PC para el desarrollo de actividades de información dentro del CDICT
- scanner para la digitalización de documentos
- 4.500 euros para la compra de material bibliográfico (libros, obras de referencia etc)
- La compra del acceso de Bases de Datos en el orden de los 15. 570 euros

Actualmente se ha incrementado en un laboratorio adicional con alrededor de 30 PC y otro con 10 PC con conexión a Internet. Al respecto, a los entrevistados se les preguntaba *¿Qué instalaciones y recursos de los que dispone el CDICT para el trabajo*

con la información has utilizado de manera más frecuente?, aseguran la utilización solo del *aula* y el *laboratorio de consulta*. Se destaca la pobre utilización del *televisor* y el *laboratorio con conexión a Internet*, incluso se ofrecieron respuestas como *en el orden del 1 al 5 de frecuencia, el uso del laboratorio de Internet lo ubico en el puesto 15*. Esto certifica inconsistencias en la planificación propia de las actividades dentro del programa, pues no se concibe una sesión de búsqueda de información sin la utilización de Internet como plataforma para demostrarla. Además de que está enfatizado en el diseño de los contenidos que se debe lograr una modalidad práctica, de manera que el estudiante o profesor al cual está dirigida la actividad logre ver su provecho, pues el aprendizaje debe ser *significativo*.

Por otra parte, la elaboración de tutoriales, como otra de las facilidades de apoyo educacional que el programa prescribe, resultó ser dispar en las argumentaciones dadas, en este sentido los estudiantes -45% de las respuestas – revelaron no utilizarlos, y los criterios fueron:

- *No los conozco*
- *No se dónde localizarlos, ni cómo acceder a ellos*
- *No me han hecho falta para mi carrera*

Las anteriores razones constituyen otra muestra de la pobre implementación del programa en la Universidad. No existe una correspondencia entre lo planteado - *Incluye también la preparación de materiales didácticos como tutoriales, guías, cursos interactivos (diseño aún) que resulten atractivos y de apoyo* (MENESES, 2006)- con la visión real que se tiene. Realmente se han diseñado, por parte de los bibliotecarios, desde el 2006 hasta la actualidad solo 5 tutoriales disponibles en <http://www.cdict.uclv.edu.cu/tutoriales> lo cual resultan insuficientes para cumplimentar el objetivo propuesto.

En aras de un balance general de la implementación del programa, estos resultados pueden resumirse a continuación:

1. La comunidad usuaria a la cual está dirigido, no lo percibe como instrumento del trabajo de ALFIN en la universidad, al preguntarles categóricamente *ha escuchado sobre la existencia de un programa de ALFIN en la Biblioteca?*, solo hubo tres respuestas de diferencia entre las afirmativas, es decir el 45% de las respuestas resultó ser negativa.

2. Se demuestra la inestabilidad de las actividades previstas. Solo se denota permanencia en los contenidos dedicados a los servicios del CDICT y el funcionamiento del catálogo automatizado, siendo actividades que clasifican entre las tradicionales de la educación de usuario.
3. Los modos de enseñanza, a pesar de contar con el respaldo de un 90% como interesantes y necesarias para mis clases, se contradicen con la pobre utilización de los recursos asignados para el programa, como pueden ser el uso de los laboratorios con conexión a internet o el televisor del aula como medio para hacer demostraciones. La preparación pedagógica de los especialistas facilita la consecución de modos de enseñanza más efectivos.
4. Los talleres concebidos para el 1er año de las carreras se han logrado consolidar dentro de la estructura del programa con respecto con los proyectos de información del resto de los años, siendo la relación biblioteca-facultad insuficiente para fortalecerlos como vía para impartir los contenidos.
5. La evaluación de las actividades de formación realizadas ha sido el aspecto no logrado en la implementación de programa. No se pudieron encontrar evidencias claras que refutaran tal afirmación.
6. Los profesionales de la información como recursos humanos identificados en el programa han sistematizado su preparación para enfrentar las actividades de ALFIN. Sin embargo, en el caso de los docentes no han interiorizado el rol que deben desempeñar como formadores de habilidades de información, no así cuando se identifican como investigadores y por ende como necesitados de formación en ALFIN.
7. El desarrollo de materiales didácticos como apoyo a la enseñanza y la educación dentro del programa constituyen un elemento depreciado en la implementación. Solo se identificaron 5 tutoriales diseñados pero no han tenido la divulgación ni socialización necesarias avalado por el 45% de respuestas negativas recibidas sobre su acceso y uso.

4.3 Las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información ante la ALFIN: transformaciones alcanzadas

4.3.1 Resultados de las acciones con los estudiantes

A partir de las acciones realizadas se lograron constatar cambios, que si bien no tan radicales, pueden valorarse como avances en sentido general en los encuestados. En el caso de Periodismo fueron muestras del avance las reflexiones realizadas en los ensayos finales de la asignatura Documentación Periodística que apuntan la profundidad en el tratamiento de las diferentes habilidades de información, argumentos como:

- *La credibilidad de un medio está en relación directa con la cantidad, calidad y diversidad de las informaciones y de las fuentes que en él se citan. Cuantas más fuentes se consulten, más diversa será la información que se publica. Disponer de un número ilimitado de fuentes significa para el periodista un incremento del prestigio dentro del gremio [...] (estudiante periodismo)*
- *El mensaje periodístico que se produce en los medios internacionales actuales muchas veces se ve hipotecado por mañas obcecadas, pues los profesionales de la información no identifican debidamente a sus fuentes y son propensos a propagar una versión deformada de la realidad (estudiante periodismo)*
- *Esta modalidad del periodismo –refiriéndose al periodismo de investigación– admite desde el trabajo con fuentes institucionales, privadas, hasta la búsqueda de documentos impresos, de grabaciones de audio o video, bases de datos o sea fuentes de información digitales, en fin toda una amplia gama que permita hallar la verdad del asunto en cuestión. [...] (estudiante periodismo)*
- *Un consumo antiético de la información, como hemos visto, y su posterior difusión, conduce inevitablemente a una marcada deformación de sucesos, que si es descubierta produce en el público un alto grado de desconfianza y desconcierto. Cuando se descubre falsedad o engaño deliberado en el empleo de la información, el perjuicio se vuelve contra la institución y el periodista, cayendo ambos en una zona de descrédito. [...] (estudiante periodismo)*
- *Hoy, ¿quién toma por veraz un hecho donde no haya un notable cotejo de fuentes? ¿Quién no valora la actualidad usando como referencia las fuentes tratadas por el periodista? ¿Cómo se establece la proximidad en un trabajo de prensa, sino mediante el uso de fuentes con modelos de pensamientos más cercanos a los receptores? [...] (estudiante periodismo)*

- Aunque la "calidad" de la información sí se evalúa, pero de forma general; más interesa la calidad si es "gracioso", "entretenido" o "bello" el sitio visitado, en lugar de analizar cuán instructiva o válida es la información que contiene.[fragmento para referirse a los criterios para evaluar información empleado por los estudiantes universitarios]

La exhaustiva explicación en un examen de premio⁴⁸ de la propia asignatura sobre el proceso de búsqueda de información desarrollado por una estudiante, también confirma la idea de transformación y aprehensión de conocimientos sobre el tema con la aplicación de las habilidades de información abordadas en la asignatura:

Tema de tesis en frase concreta:

Tratamiento periodístico de la cuestión nacional...

Estrategias de búsqueda:

*La primera categoría de la investigación constituye un concepto suficientemente tratado, por tanto, puedo proceder a través de operadores absolutos como las comillas ("tratamiento periodístico") u operadores lógicos como (tratamiento **AND** periodístico), pues los resultados resultan similares; con otros operadores la búsqueda se aleja de su objetivo.*

*La segunda categoría de la investigación constituye un concepto sistematizado por mi tutor, pero para asumirlo, debo analizar las formulaciones anteriores, aunque cada una de ellas ofrece porciones de la cuestión nacional con que trabajo. O sea, aquí las propuestas de búsqueda resultan similares: (por operadores absolutos: "cuestión nacional" u operadores lógicos: cuestión **AND** nacional. Con estos operadores o con uno de truncamiento como (cuestión + nacional) puedo conseguir informaciones, pero con mayor similitud al concepto de cuestión nacional asumido en la investigación aparecen términos como nacionalismo, nación y soberanía que pudieran enriquecer la búsqueda y a los cuales les puedo aplicar iguales operadores de búsqueda.*

Aclaración: El uso del perfil de búsqueda parece ser más útil para cuando la investigación esté más adelantada y se necesite información más detallada sobre algún asunto específico, pues presupone no sólo del objeto de búsqueda, sino también del autor.

Fuentes de información para localizar materiales relativos al tema:

De acuerdo con el criterio de portador de la información: fuentes documentales primarias como tesis, secundarias como fichas del catálogo y terciarias como bibliografías.

⁴⁸ El examen de premio constituye una vía para elevar la calidad de los egresados que forma la Educación Superior, y tienen como objetivo estimular que los estudiantes profundicen en el estudio de las asignaturas y disciplinas que conforman su plan de estudio. Artículo 195. MES. RESOLUCIÓN 210/07. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior. Ciudad de La Habana: 2007.

De acuerdo con el criterio de la forma de representación y registro físico de la información en el soporte informacional: textual y electrónica.

De acuerdo con el criterio de la forma convencional de reproducción: en su mayoría, publicadas, pero también si llega a ser pertinente, las no publicadas, como tesis o libros, también resultaría útiles.

Otra de las acciones del proceso de evaluación fue la presentación en el colectivo de la carrera de Periodismo de los resultados del estudio realizado y propiciar el análisis de la asignatura y su incursión en años precedentes. Este aspecto fue valorado en el diseño del plan D de la especialidad donde en el currículo propio de la Universidad Central y se decidió ubicar la asignatura en el 2do año de la especialidad, con el propósito de contar con más tiempo dentro de la vida universitaria para trabajar desde todas las asignaturas posibles el desarrollo de las habilidades de información.

En el caso de los estudiantes de Ciencias de la Información los resultados estuvieron basados en el propio desarrollo que alcanzaron con la asignatura. Ellos debían entregar como evaluación final un trabajo que tenía como objetivo examinar en una comunidad la categoría comportamiento informacional cuyos subprocesos eran *comportamiento ante la búsqueda de información, comportamiento ante la recuperación de información y comportamiento ante el uso de información.*

El diseño propio de los instrumentos para estudiar la comunidad, fue el primer indicador para medir la transformación. De una fase inicial donde apenas reconocían lo que implicaba un proceso adecuado de búsqueda de información, la elaboración de preguntas y el nivel de profundización conseguido para identificar este comportamiento en particular reflejó la concientización de la magnitud de un proceso de este tipo. Fueron capaces de elaborar preguntas que no solo hacían alusión a los tipos de búsqueda, sino llegaron a interrogar sobre la diversidad de fuentes de información conocida por los encuestados, el dominio de los operadores lógicos en un proceso de este tipo etc, empleando para ello un lenguaje técnico. Muestra ello lo confirman los siguientes ejemplos:

- *El 50% reúne todos los documentos que posee que aborden los temas referentes a la información que necesita. Un 75% elige de toda esa información la más correcta y más precisa para la investigación. El 50% efectúa la búsqueda por el nombre del autor y otro 75% a través de palabras claves. Esto evidencia que si poseen bastante conocimiento acerca de cómo buscar la*

información que necesitan, pues la realizan a través de diferentes vías para localizar la información, además de que hacen un uso muy grande de las tecnologías [opinión con respecto a la búsqueda de información en una comunidad de investigadores]

- *Se puede observar que no poseen muchas habilidades para la organización de la información, pues solamente el 10% de ellos realiza mapas conceptuales, y saben elaborar fichas de contenido. Habilidades, que son muy importantes para la adquisición de nuevos conocimientos, pues esta forma de organización la facilita significativamente.[opinión sobre la organización de información]*
- *Expresa las razones por las que consulta a esos autores, marcando con una x todas las que necesite para ello:*
 1. *Porque es puntero nacional en mi línea de investigación*
 2. *Porque dirige un grupo de Investigación Internacional con resultados relevantes.*
 3. *Porque ha realizado investigaciones que aportan al fundamento teórico de mi Investigación*
 4. *Porque ha realizado aplicaciones prácticas relacionadas con mi tema de Investigación.*
 5. *Porque se encuentra mucha bibliografía en Internet de ese autor.*
 6. *Porque encuentro en las bibliotecas del centro artículos o libros de ese autor.*
 7. *Porque existen varias tesis de Maestría y /o de Doctorado de algunos de esos autores*
 8. *No conozco de otros autores que aborden el tema*
 9. *Me sugirieron ese o esos autores [pregunta elaborada por un estudiante con criterios para escoger un determinado autor]*

La acción para buscar cambios o mejoramientos durante la participación directa de la investigadora en el aula con los estudiantes, se corrobora también en la calidad de los informes finales de investigación entregados. Se evidenció la utilización de los estilos bibliográficos y una adecuada citación en el marco teórico del trabajo. La discusión oral de los informes finales indicó una preparación efectiva de los alumnos, aspecto reconocido por el tribunal que evaluó dichas presentaciones y que estaba integrado por otros profesores del departamento además de la investigadora. El 63% de los alumnos terminó esa asignatura con la máxima puntuación.

Por otra parte, se finalizó el diseño del perfil de *Alfabetización Informacional* que comenzaría su aplicación en el 3er año académico. Esto trajo consigo que se les expusieran a los estudiantes las ideas generales. Se convocó y se conformó con los interesados un grupo de investigación estudiantil, liderado por la investigadora, sobre la ALFIN en la Educación Superior, donde el 75% de los integrantes pertenece al grupo con el que se trabajó en la pesquisa.

4.3.2 Resultados de las acciones con los profesores de las especialidades

A partir de las informaciones recogidas en la fase anterior se intervino con una propuesta de superación en forma de talleres de habilidades de información. La estructura del taller respondía a las habilidades de información detectadas con insuficiencia en ambos claustros. Estuvo prevista para un primer intento una duración de 32 h/c, de las cuales directas con la profesora-investigadora, fungiendo como facilitadora del taller fueron 20 h/c. Este sistema de talleres estaba directamente dirigido a las siguientes temáticas que tributaban a las habilidades de información:

- Necesidades de Información. Tipos
- Fuentes de información: conceptos, finalidades y clasificación
- Búsqueda y Recuperación de Información: conceptos y mecanismos
- Organización de la Información digital. Citas y Referencias bibliográficas. Gestores Bibliográficos
- Evaluación de la información. Aspectos éticos y legales del uso de la información.

Tuvo una duración de un mes en enero de 2010. Se pidió una valoración general al finalizar cada sesión y el sistema de talleres. La búsqueda de criterios valorativos estuvo enfocada hacia dos aristas; el contenido y la forma de impartición y por otro lado la propia autovaloración de los avances que cada docente iba identificando. Fue evaluado por los docentes con expresiones como:

- *Pienso que tuve una participación activa, me familiaricé aunque se pudo haber profundizando más en el número de sesiones prácticas*

- *Creo que ya aprendí a buscar información de forma más rápida y exacta, se profundizó sobre las implicaciones del uso inadecuado de las fuentes de información*
- *Fue necesario entender la importancia de adquirir habilidades para el uso y manejo de la información, su búsqueda y organización*
- *Me hubiese gustado profundizar más en la práctica de los operadores booleanos, posicionales, los relativos, de proximidad etc...*

El claustro de Periodismo enfatizó en la necesidad de profundizar en el tratamiento estadístico como debilidad latente, sin embargo demostraron un buen dominio de las normas bibliográficas. Las sesiones implicaron la exigencia en todo su estudiantado de la declaración del estilo utilizado en los trabajos científicos, además se estableció a nivel de carrera la utilización de la norma Harvard para la entrega de los trabajos de diploma.

En el caso del claustro de Ciencias de la Información, donde la investigadora dirige el departamento, se logró incidir más en contrarrestar los resultados catastróficos sobre el dominio de herramientas estadísticas para el tratamiento de la información. Se coordinó un curso de postgrado (20h/c) sobre esta temática, por la profesora que imparte la asignatura de *Métodos Matemáticos aplicados a la Información*. Se logró obtener lo esencial en el tópico. Los resultados de los docentes fueron:

- El tratamiento estadístico empleado en la presente investigación, donde la investigadora – investigada logró realizar interpretaciones e inferencias a partir de los estadísticos descriptivos empleados.
- Otra docente del claustro en la asignatura Estudios Métricos de la Información, que se imparte en el actual curso 2009-2010 enseñó y orientó de forma efectiva la aplicación de la estadística en los trabajos de sus estudiantes.
- Otra investigación de una docente está basada en la utilización del SPSS para describir el comportamiento y diagnosticar la situación de la gestión documental de en la UCLV.

En cuanto al dominio de la comunicación en otro idioma, identificado como una debilidad en el claustro, se evidenciaron avances discretos a partir de acciones con los

docentes de concientización y desde el rol de dirigente. Como resultado actualmente dos profesoras del claustro aprobaron los exámenes de idioma previa preparación con el departamento de Lenguas Extranjeras de la UCLV, otras tres actualmente se encuentran matriculadas en cursos de idioma ofrecidos por el propio departamento.

4.3.3 Resultados con la institución de información

Las acciones con respecto a la institución de información tuvieron dos aristas: sus profesionales y los recursos dedicados a la ALFIN.

En el caso de los profesionales de la información, también se incidió con actividades de capacitación. Se diseñaron dos cursos sobre la ALFIN. El primero tuvo el objetivo de familiarizar a los profesionales acerca del proceso, donde no solo participaron los profesionales de las especialidades objeto de estudio, sino todos los especialistas en información del CDICT. Se dividió en cuatro temas:

- **Tema 1: La Alfabetización Informacional: orígenes y conceptos.** Objetivo: **Identificar los referentes teóricos de la ALFIN.** Contenidos:
 - *Orígenes y Necesidad de la ALFIN*
 - *Conceptos de ALFIN*
 - *Modelos, Normas y programas relativos a la ALFIN*
 - *Estrategias de Aprendizajes vs ALFIN*
- **Tema 2:** Aplicaciones de la ALFIN en diversos escenarios. **Objetivo:** Distinguir las particularidades de la ALFIN en diversos sectores de la sociedad. **Contenidos:**
 - *La ALFIN en Bibliotecas Públicas*
 - *La ALFIN en el sector de la Salud*
 - *La ALFIN en la Educación Superior*
- **Tema 3:** La evaluación de la ALFIN. **Objetivo:** Identificar el proceso de evaluación dentro de la ALFIN. Contenidos:
 - Escenarios de la evaluación
 - Proyectos de evaluación de la ALFIN
 - Métodos e Instrumentos de evaluación en la ALFIN
- **Tema 4:** Tendencias en la Investigación de la ALFIN. **Objetivo:** Analizar los tópicos de investigación en la ALFIN. **Contenidos:**
 - *Interrogantes sin respuestas dentro de la ALFIN.*
 - *Papel de las organizaciones internacionales con respecto a la ALFIN.*
 - *Autores, Revistas y eventos científicos reconocidos en la ALFIN.*

Fue inscrito en los cursos de postgrado ofrecidos dentro del diplomado elaborado en la institución con un total de 48 h/c. La evaluación se concibió de forma sistemática, al finalizar cada tema. Además se incluyó la entrega de un informe escrito al terminar, para su discusión oral a partir de los temas discutidos durante el curso. Tuvo una duración de dos meses, con 32 h/c directas con la profesora del curso – la investigadora-.

La segunda acción fue el desarrollo y la repetición de los talleres que se impartieron a los docentes, en este caso a los especialistas. Al respecto los propios participantes expresaron *“Nosotros en el diplomado hemos recibido qué son las estrategias de búsqueda, sobre alfabetización informacional y todas esas cosas, ahora te puedo decir que me siento medianamente preparada”* [especialista en información]

Con respecto al programa de ALFIN de la institución, se realizaron sesiones con los profesionales y con la dirección del centro. Se presentaron los resultados arrojados en la entrevista. Con los resultados obtenidos en la fase anterior se determinó el rediseño del programa, donde se incorporaron a la actividad dos estudiantes de Ciencias de la Información de los entrevistados. Uno estuvo dedicado al diseño de tutoriales sobre habilidades de información y la otra estudiante, continua en el momento de la investigación en la reelaboración del programa.

4.4 Regularidades del estudio

Toda vez que se conocen los antecedentes del proceso de ALFIN en las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información, que se indagó y se acometieron acciones para transformar la visión del proceso; se identificaron los elementos que constituyen común denominador en el proceso de ALFIN en la Universidad y que determinan su efectividad, constituyendo sus objetos de evaluación. Para ello se comprobó en las comunidades escogidas la interrelación entre los objetos identificados, valorando sus dimensiones e indicadores:

OBJETOS DE EVALUACION DE ALFIN EN LA UNIVERSIDAD	DIMENSIONES	INDICADORES
Alumnos	Habilidades de Información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel de Importancia 2. Nivel de Destreza 3. Formas de Adquisición
Profesionales	Habilidades de Información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel de Importancia 2. Nivel de Destreza 3. Formas de Adquisición
	Habilidades Pedagógicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existencia Formación Básica 2. Categorías docentes existentes 3. Formación Continua
Recursos	Academia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencia en los planes de estudios de las habilidades de información. 2. Nivel de aprovechamiento de los espacios curriculares para el fomento ALFIN 3. Grado de inserción de la ALFIN en los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje
	Institución de Información universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existencia de un programa de ALFIN 2. Nivel de implementación del programa

Tabla 19 Objetos de Evaluación de la ALFIN en la Universidad: sus dimensiones e indicadores

Estos indicadores fueron tomados en consideración para detectar las regularidades del estudio de evaluación que se presentan:

1. Los estudiantes universitarios reconocen la necesidad de poseer habilidades de información para el ejercicio de su profesión. Esta es una afirmación

avalada por el 90% de los encuestados, coincidiendo el valor más repetido (moda) con el máximo del instrumento aplicado, el 9.

2. Los niveles de destreza en las habilidades de información de los estudiantes universitarios incluidos en el estudio se consideran medio, tendiendo al nivel bajo o nulo de dominio. Se justifica a partir de que el 39% de los encuestados se encuentran en esas categorías. En el amplio abanico de habilidades de información, los ítems dedicados a la habilidad del tratamiento de información - 12- solo el 41% asevera no dominarlos.
3. La formación curricular de los estudiantes incide positivamente en el dominio de las habilidades de información presentes en los estudiantes. El 65% de las respuestas refrendan la utilidad directa que el aula les ha proporcionado en la adquisición de las habilidades de información.
4. Se constata que la preparación que ofrece la biblioteca no es suficiente para el desarrollo de habilidades de información en los estudiantes, incluso las sesiones que han brindado deben perfeccionarse significativamente. Pues solo en la habilidad de búsqueda de información los estudiantes aceptan haber tenido alguna ayuda. El 8% de los estudiantes - perteneciente a Ciencias de la Información únicamente- respondió afirmativamente la colaboración de la Biblioteca en aspectos específicos de la búsqueda, tales como *saber acceder y usar los catálogos automatizados; Saber consultar y usar fuentes electrónicas de información primaria (revistas...); Saber buscar y recuperar información en Internet (ej. Búsquedas avanzadas, directorios, portales... Conocer las estrategias de búsqueda de información (ej. Descriptores, operadores booleanos...* y sus niveles de destrezas en estos ítem fluctúan entre los valores del 7-5, lo que confirman que aun las sesiones no completan la consolidación de las habilidades de información.
5. El autoaprendizaje que manifiestan tener los estudiantes universitarios para la adquisición de habilidades de información no es efectivo para alcanzar niveles de destrezas altos en las mismas. Esto demuestra la necesaria asesoría que debe existir en la formación de habilidades de información. De las 15 respuestas de los estudiantes que afirmaron adquirir la habilidad de forma individual, el 60% están en la categoría mal en los niveles de destreza,

destacándose los ítems de *Conocer las estrategias de búsqueda de información* (ej. *Descriptor, operadores booleanos...*; *Ser capaz de determinar si la información que contiene un recurso está actualizada*; *Saber utilizar gestores de referencias bibliográficas* (ej. *Endnote, Reference Manager, ...*) o *Saber instalar programas informáticos* o *Saber difundir la información en Internet* (ej. *webs, blogs, ...*)

6. Los niveles de destreza que presentan los docentes se comportó de forma similar, encontrándose las mayores deficiencias en el tratamiento de la información donde 67% y el 39% se encuentran en niveles de destreza entre regulares hacia mal.

4.5 Referencias Bibliográficas

1. ALA. *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior* [Consultado el: 10 febrero de 2004]. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetencystandards.htm>.
2. DERVIN, B. *Sense-Making instrument* [Consultado el: 17 enero de 2004]. Disponible en: <http://communication.sbs.ohio-state.edu/sense-making/inst/idervin97tech.html>
3. MENESES PLACERES, G. *Programa de Alfabetización Informacional para la Universidad Central "MARTA ABREU" de Las Villas*. Departamento de Bibliotecología y Ciencia de la Información. Universidad de La Habana, 2006.
4. MES. *Carrera: Ciencias de la Información: Plan de estudios D modalidad presencial*. Ciudad de la Habana: Facultad de Comunicación, 2008.
5. ---. *Plan de estudios C de la carrera de Periodismo para el curso regular diurno*. Ciudad de la Habana: 2000.
6. ---. *RESOLUCIÓN 210/07. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior*. Ciudad de La Habana: 2007.

7. WILSON, T. D. Human information behavior. *Informing Science* [en línea], 2000, vol. 3, nº 2, Disponible en: <http://inform.nu/Articles/Vol3/v3n2p49-56.pdf>.

Capítulo 5

CAPÍTULO 5: PROPUESTA DEL MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ALFIN

En este capítulo se expone el resultado final de la investigación. Se presenta la propuesta del modelo para evaluar la ALFIN en la Educación Superior en Cuba, su fundamentación teórica, principios generales y exigencias básicas. Además se detallan los objetivos y características esenciales. Finalmente se muestran las valoraciones de los expertos con respecto a la propuesta realizada.

5.1 Fundamentación teórica de la propuesta

La ALFIN puede ser considerada una actividad docente, en tanto depende de varios factores que desencadenan un proceso de aprendizaje. Es válido recordar que la ALFIN es *un modo de aprender* (Kuhlthau,1987), por tanto existe la persona a alfabetizar y el encargado de llevarla a cabo, a partir de la utilización de métodos, medios y procedimientos que estimularán o frenarán la acción, con unos objetivos previamente identificados. Medir la efectividad del proceso de ALFIN y realizar valoraciones al respecto, permite redireccionar, enriquecer y mejorar dichas prácticas en el escenario de la Educación Superior.

La presente investigación tiene como propósito proponer un modelo que contribuya a la visualización y comprensión del proceso de evaluación de la ALFIN en la Educación Superior cubana, de ahí que se imponga la consulta y consideración general de **modelo**.

Según el Diccionario Filosófico un modelo se define como: *la reproducción del objeto que se investiga en otro análogo que se construye y que recibe el nombre de modelo* (Diccionario Filosófico, 1973)

Desde los estudios vinculados a la **lógica** y al análisis del pensamiento encontramos que el modelo se define *como un objeto artificialmente creado en forma de estructura física, esquema, fórmula de signos, etc.; se asemeja al objeto original y refleja sus principales características, relaciones, estructura, propiedades* (GUETMANOVA, 1991)

Por su parte, el Diccionario Cervantes de la Lengua explica sobre el modelo: *1/ Objeto que se reproduce imitándolo. 2/ Representación en pequeña escala. 3/ Persona, animal u objeto que reproduce el pintor o escultor. 4/ Persona o cosa digna de ser imitada. 5/ Tipo industrial protegido por una patente: modelo registrado. 6/ Mujer en las*

casas de modas exhibe los nuevos modelos de costura. 7/ Adj. Perfecto en su género: un alumno modelo. (Diccionario Cervantes, 1998)

Mientras que desde el punto de vista epistemológico el modelo es *toda construcción teórica que sirve para interpretar o representar la realidad o una parte de la realidad (...) modelo es una manera de interpretar o explicar la teoría o parte de la teoría científica, acercando lo abstracto a lo concreto o la teoría a la realidad.*(Diccionario de Filosofía, 2002)

Para (DE ARMAS RAMÍREZ, 2003) modelo es *una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto a partir de una comprensión teórica distinta a las existentes.*

Con el estudio de la diversidad de procedencia de los conceptos referidos a *modelo*, se alude a que todos sistematizan la expresión de que es una representación -teórica o gráfica- de un determinado fenómeno u objeto. La idea es reflejar de una forma abstracta y a su vez precisa los elementos fundamentales que caracterizan tal fenómeno. Lo importante es que sea capaz de entenderse en la comunidad científica a la cual está dirigida. Por tanto, en este estudio se concuerda con la definición donde se concibe al modelo como *la representación de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad.* (DEL VALLE LIMA, 2007)

La definición asumida se fundamenta a partir de que la propuesta ofrece relaciones diferentes a las encontradas en la comunidad científica internacional sobre la evaluación de la ALFIN en el contexto de la Educación Superior. Permite entender este proceso desde una arista más integradora del fenómeno en sí y de cada uno de sus componentes por separado. Se analizan a profundidad tales relaciones contribuyéndose al conocimiento más directo del proceso de evaluación y que favorece su transformación desde la praxis universitaria. La propuesta organiza los modos de comprensión, análisis y concepción de sus componentes, así como su inter e intra dependencia a través de las características esenciales.

El modelo se fundamenta en la Pedagogía y la Psicología como ciencias y en las Ciencias de la Información. En la concepción del modelo se asume desde el punto de vista *Psicopedagógico* que:

1. Los objetos de evaluación en el contexto educativo son en primera instancia *el aprendizaje de los alumnos, además del profesor, los recursos didácticos, la interacción entre todos*

2. La evaluación de procesos docentes y lógicamente la evaluación del aprendizaje dependen de (*Enciclopedia General de Educación, 2000*):
 - *Se aprende mejor cuando se está dispuesto a aprender.*

 - *Cuanto más se pone en práctica lo aprendido, mejor se entiende.*

 - *Se recuerda mejor lo aprendido cuando ha sido útil, beneficioso o satisfactorio.*

 - *Aprender algo nuevo es más fácil cuando está basado en lo que ya se sabe.*

 - *Se aprende haciendo (learning by doing de J Dewey).*

Desde el punto de vista *Informacional*:

1. Entender la información desde sus disímiles expresiones, portadores y escenarios. Este postulado orientó la propuesta pues permitió entender el fenómeno de la alfabetización y su implicación como proceso de formación permanente a lo largo de la vida.

2. La información se relaciona estrechamente con el aprendizaje como resultado de continuos procesos de construcción socio-cultural, donde la alfabetización informacional constituye uno de los procesos que subyace en tal construcción.

3. Las Ciencias de la Información es considerada una ciencia interdisciplinar. Por ello la propuesta, diseñada para enriquecer el arsenal teórico del que la conforma, se sustenta en la conjugación de principios provenientes de otras ciencias sociales.

4. Desde esta ciencia se ha determinado como elementos necesarios para estar en presencia de la ALFIN, el dominio de las siguientes habilidades de información:

- determinar el alcance de la información requerida
- acceder a ella con eficacia y eficiencia
- evaluar de forma crítica la información y sus fuentes
- incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos
- utilizar la información de manera eficaz para acometer tareas específicas
- comprender la problemática económica, legal y social que rodea al uso de la información, acceder a ella y utilizarla de forma ética y legal.

A partir de esta interpretación se asumen en el modelo los siguientes **principios**:

1. Propiciar ambientes de aprendizajes que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades informacionales
2. Valorar al proceso de alfabetización Informacional desde una función formativa y por tanto sistémica que depende de todos los componentes que la integran para cumplimentar su meta.
3. El objeto de evaluación de la alfabetización informacional no se concentra solamente en los niveles de aprendizajes logrados en los estudiantes.
4. Considerar la conjugación de instrumentos novedosos que garanticen una evaluación auténtica del proceso de ALFIN.
5. La propuesta toma en consideración los conocimientos y habilidades, informacionales necesarias en el nivel superior del colectivo de profesionales encargados del proceso.
6. Respetar la visión holística de cada objeto de evaluación de ALFIN considerando las funciones diagnóstica y formativa del proceso valorativo

Las **exigencias básicas** de la concepción que dan sustento a la propuesta son las siguientes:

- Comprensión y disposición de los profesionales encargados del proceso de involucrarse en las actividades de ALFIN.
- Formalización de espacios que potencian el desarrollo de la ALFIN desde lo curricular, que faciliten continuamente el progreso del aprendizaje de los estudiantes
- Implicación consciente de los estudiantes en el proceso de ALFIN.

5.2 Objetivo y características del modelo

Nombre: ALFINEV. Modelo para evaluar la ALFIN en la Educación Superior en Cuba

El modelo que se presenta tiene como **objetivo general:** representar el proceso de evaluación de la ALFIN en la Educación Superior de manera que permita la comprensión integral del fenómeno.

Dentro de las **características generales** del modelo se encuentran:

1. Integra la visión de biblioteca-facultad como binomio esencial para la consecución del proceso efectivo de ALFIN.
2. Considera el tratamiento de los profesionales encargados del proceso a un mismo nivel en lo que a la ALFIN se refiere.
3. Amplia la visión de recursos didácticos, indispensables como objeto de evaluación en el contexto educativo, pues no ubica solamente el análisis de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que extiende su concepción a programas, planes de estudios etc.
4. Posee un carácter sistémico pues establece la inter e intradependencia de todos sus componentes para lograr la efectividad del proceso de evaluación de ALFIN. No puede llevarse a cabo este proceso de valoración sin la confluencia de alguno de los componentes preestablecidos.

5. Tiene un carácter cíclico pues se concibe a la evaluación como proceso que no termina con una calificación de habilidades de información o el otorgamiento de un certificado acreditativo, ya sea a profesores o estudiantes, sino con alcanzar niveles superiores en ese propio desarrollo de las habilidades informacionales que desencadenen nuevas necesidades de información y mayor profundidad en la demostración de tales habilidades.

A partir de estas características, fueron considerados elementos necesarios para concebir un funcionamiento adecuado del modelo propuesto. Estos devinieron de las dimensiones e indicadores encontrados en las regularidades del estudio y pertenecen a los objetos de evaluación de la ALFIN identificados:

- Diagnosticar los niveles de destreza en las habilidades de información de los estudiantes universitarios a través de la aplicación de cuestionarios y la realización de grupos focales como bases del proceso evaluativo
- La evaluación diagnóstica inicial debe continuar con una evaluación continua, lo que implica determinar las potencialidades desde el plano curricular y extracurricular
- El diseño de actividades docentes y evaluativas que incorporen y midan las habilidades de información en el ejercicio de su futura profesión
- La preparación tanto pedagógica e informacional del colectivo inmerso en el proceso de formación de ALFIN
- La efectividad de un programa de ALFIN rectorado por la institución de información universitaria
- Examinar los antecedentes de formación de habilidades de información tanto en los estudiantes como en los profesionales
- La revisión de políticas universitarias en cuanto al uso de la información y su nivel de aplicación
- Generar materiales didácticos desde la esfera extracurricular con vistas a la consolidación de las habilidades de información

- El equilibrio entre los conocimientos, destrezas y actitudes en cuanto al manejo y uso de la información.

5.3 Componentes del modelo

A partir de las disposiciones teóricas analizadas se determinaron los siguientes componentes que reflejan el proceso de evaluación de la ALFIN (Fig 47):

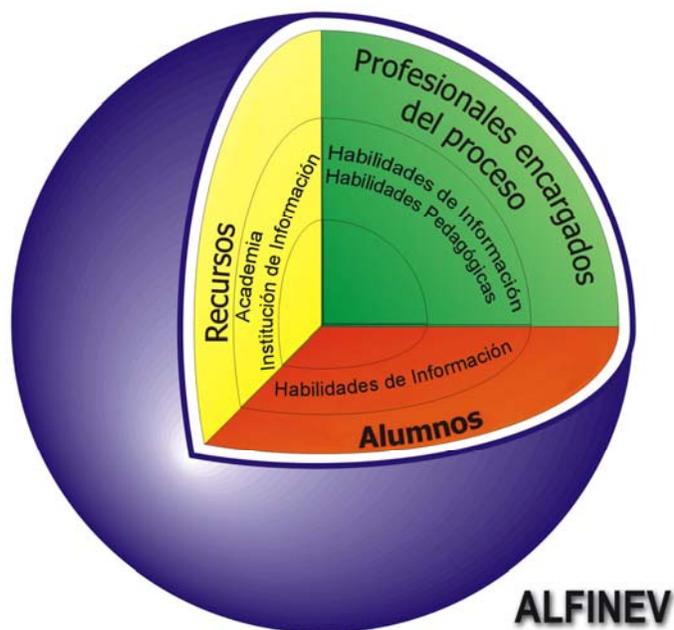


Fig. 47 ALFINEV: modelo para evaluar la ALFIN en la universidad cubana

I. *Profesionales encargados del proceso.*

Esta categoría hace referencia a dos aspectos fundamentales: el personal docente, en este caso al profesor universitario quien debe ser el artífice de la promoción de la ALFIN en sus estudiantes, y el profesional de la información, es decir, la figura del especialista de la biblioteca universitaria.

En la literatura científica se ha aludido en disímiles estudios a la relación estrecha que debe existir entre el docente y el bibliotecario para el desempeño exitoso de procesos de ALFIN; y que al final repercutan directamente en el aprendizaje de los alumnos: uno desde el propio currículum, el otro apoyando, tanto desde lo curricular como desde lo extracurricular. Los modelos revisados, en algunos casos, mencionan la presencia del bibliotecario de manera explícita -(ACRL, 2005; COLBORN y CORDELL, 1998; WEBBER y JOHNSTON, 2006), en otros se señala a la institución de información, y terceros no se refiere al profesorado - (GRATCH LINDAUER, 2004) -, visiones estas que continúan lacerando la propia relación. Sin embargo, se concibe como novedoso en la propuesta verlos desde una misma arista. Se trata de entender al docente y al bibliotecario en un mismo nivel de implicación para el desarrollo del proceso de ALFIN en la universidad.

Independientemente de las intenciones de colaboración, las acciones de ALFIN pueden no lograr su objetivo si, por una parte el profesor no posee la habilidades informacionales necesarias para formarlas o consolidarlas en sus estudiantes dentro del proceso docente, o si el bibliotecario no utiliza técnicas participativas, y en el mejor de los casos, utilice estrategias didácticas en función de lograr transmitir -tanto a estudiantes como a profesores- sus saberes en torno a la búsqueda, localización, acceso, evaluación y uso de la información de manera efectiva.

En este sentido, la preparación pedagógica e informacional de tal binomio resulta un indicador significativo en la consecución de un proceso valorativo sobre la ALFIN en la Enseñanza Superior.

Esta relación se acentúa más pues, al ubicarlos a un mismo nivel de incidencia, las debilidades de unos pueden constituir fortalezas en el otro y así se generen procesos de perfeccionamiento dentro del propio componente. Tal es el caso de la preparación de pueden ofrecer los bibliotecarios en alguna habilidad de información y que tribute al progreso de los profesores.

II. Recursos

Por esta categoría se entiende todos los medios, los métodos y procedimientos empleados en la Enseñanza Superior que tributen a la ALFIN. Así, se identificaron varios elementos, donde se vuelven a conjugar biblioteca-facultad.

En este sentido se proveen desde los planes de estudios de las carreras, las clases y su preparación por los docentes, hasta el programa de ALFIN diseñado por la biblioteca universitaria, que incluyen las sesiones y cursos impartidos en ella, diseño de tutoriales en línea, los recorridos por la instalación etc.

Estos recursos también ofrecen la visión sistémica e intradependiente pues en el propio programa de ALFIN existente en la biblioteca se insertan contenidos en asignaturas del plan de estudios universitario, o desde la academia se pueden proponer acciones desde el plano curricular, metodológico donde se aprovechen los espacios de la misma en el desarrollo de la ALFIN en estudiantes y profesores.

III. Alumnos (aprendizaje de habilidades de información)

En esta categoría es donde se concentran los resultados propios del proceso de evaluación de ALFIN. Es aquí donde se constata el dominio y progreso de las habilidades informacionales en los estudiantes. En este sentido, las normas establecidas por la ALA (2000) para estudiantes de Educación Superior en cuanto al acceso y uso de la información de forma efectiva, constituyeron el marco de apoyo para sustentar el estudio.

Se consideró el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes sobre las habilidades de información, que les permita formularse juicios de valor con respecto a ellas para su desarrollo profesional y de autoevaluación sobre el dominio de tales habilidades informacionales. Para ello se revisaron los niveles de independencia y criticidad de los estudiantes en la determinación de las formas o espacios donde perfeccionar y revertir la situación desfavorable o no encontrada de dichas habilidades.

IV. Interacción entre los componentes

La representación gráfica del fenómeno refleja la relación estrecha entre cada uno de los componentes. La idea del círculo representa la concepción misma de la evaluación, es ver los componentes como entes dependientes para el avance de la ALFIN en la universidad. Ninguno por encima de otro, sino como un todo.

ALFINEV muestra la simulación de anillos como corteza de un árbol en cada uno de los componentes. Estos representan un proceso significativo al que la ACRL en su propuesta hace referencia: *transferibilidad*. Es decir, estudiar la incidencia de actividades en enseñanzas o asignaturas precedentes para analizar el adecuado proceso de ALFIN en el presente, pero ALFINEV no solo ve este ciclo en el aprendizaje de los alumnos, sino también en el resto de los componentes. En el caso de los *profesionales* sería ver en espiral su preparación para enfrentarse a la ALFIN – tiempo dedicado a la actividad, procedencia, dominio de habilidades y forma de su obtención o consolidación-. Por otra parte, los *recursos*, también deben ser examinados desde esa perspectiva.

La interdependencia entre los componentes también puede ser valorada a partir de las siguientes premisas:

- La calidad de los recursos depende de la calidad y preparación de los profesionales.
- Los estudiantes podrán concientizar más su rol en la consolidación de las habilidades de información si los profesores lo convierten en una práctica cotidiana en sus aulas.
- La generación de materiales didácticos, sesiones y talleres, en definitiva el diseño del programa de ALFIN en la institución de información podrá ser enriquecido y mejora si parte de una evaluación constante de sus usuarios finales, los estudiantes y profesores.

5.4 Valoración del modelo por criterios de expertos

El modelo ALFINEV propuesto, se sometió a la valoración por criterios de expertos. Se asumió la metodología propuesta por la Metodología de Crespo (2007), donde se asigna un valor a los expertos a partir de sus fuentes de argumentación. Para la selección de los expertos se procedió de la siguiente forma:

- Preselección de los posibles expertos sobre la base del conocimiento que posee la investigadora.

- Determinación de los expertos según la competencia, refrendada en las respuestas al cuestionario sobre su autovaloración del fenómeno analizado
- Determinación del coeficiente K, a partir de la opinión del encuestado de acuerdo con el nivel de conocimiento sobre el problema investigado y a través de las fuentes que le permiten esa fundamentación. (Anexo 16)
- Selección de los expertos para la segunda fase del proceso. Se contó con 11 expertos en total. La tabla 20 muestra su distribución general.
- El grupo de expertos respondió un segundo cuestionario donde se valoraron los principios que sustentan el modelo ALFINEV, en una escala de *Muy importante, Bastante importante, Importante, Poco importante, No importante* (Anexo 17)
- Finalmente fue valorada la funcionalidad del modelo en una escala de 5 (Imprescindible para lograr la funcionalidad del modelo); 4(Muy útil para lograr la funcionalidad del modelo); 3 (Útil para lograr la funcionalidad del modelo); 2 (Quizás podría servir para lograr la funcionalidad del modelo); 1- No aporta nada a la funcionalidad del modelo (Anexo 18)

EXPERTOS	CENTRO DE PROCEDENCIA	AÑOS DE EXPERIENCIA EN ALFIN
1	Universidad de La Habana, CUBA	8
2	Universidad de La Habana, CUBA	7
3	Universidad Agraria de La Habana, CUBA	5
4	Instituto Federal, MEXICO	2
5	Dirección Informatización MES, CUBA	5
6	Escuela Interamericana de Bibliotecología, COLOMBIA	5
7	El Colegio de México, MEXICO	8
8	Universidad Adolfo Ibáñez, CHILE	5
9	Universidad de Granada, ESPAÑA	12
10	Universidad de Salamanca, ESPAÑA	10
11	Universidad Autónoma Ciudad Juárez, MEXICO	15

Tabla 20 Caracterización de los expertos escogidos

Los criterios expresados por los expertos alrededor de los principios generales que sirvieron de base al diseño del modelo y su funcionalidad, se enfocaron en:

- El 100% de los expertos considera como *muy importante* propiciar ambientes de aprendizajes que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades y actitudes en el manejo y uso de la información.
- Un experto considera que *no es importante* concentrar la evaluación de la ALFIN en otros objetos diferentes al aprendizaje de los estudiantes, sin embargo el 90% lo cataloga en las categorías de *muy importante* y *bastante importante*.
- Entender el rol de la Educación Superior en la sociedad actual, así como las particularidades de las diversas especialidades condicionan un uso eficiente de la información es considerado por el 72.2% de los expertos como *muy importante*, mientras que el 18.1% afirma que es *bastante importante*.
- El 82% de los expertos valoró de *muy importante* tener una visión holística de cada objeto de evaluación de ALFIN incluido en la propuesta, mientras el 18% ubica este aspecto como *bastante importante*.
- El 82% considera *imprescindible* para el funcionamiento efectivo del modelo el diagnóstico de los niveles de destreza en las habilidades de información de los estudiantes universitarios a través de la aplicación de cuestionarios y la realización de grupos focales como bases del proceso evaluativo, y el 9% cree que es *muy útil*.
- Con respecto a la preparación pedagógica e informacional del colectivo inmerso en el proceso de formación de ALFIN, el 100% de los expertos piensan que es *imprescindible* o *muy útil* para el funcionamiento del modelo.
- El 81% de los expertos asignaron la categoría de *imprescindible* o *muy útil* para el funcionamiento del modelo el equilibrio entre los conocimientos, destrezas y actitudes sobre el manejo y uso de la información. Sin embargo el restante 18 % lo valora de útil.
- La efectividad de un programa de ALFIN rectorado por la institución de información universitaria fue un indicador para medir la funcionalidad del

modelo. El 81% de los criterios lo evalúan como *imprescindible* o *muy útil* para su consideración. Un 9% lo valora de *útil* y un solo experto entiende que *quizás pueda servir*.

- ALFINEV establece como premisa y que a su vez determina su funcionalidad, el examen de los antecedentes de formación de habilidades de información tanto en los estudiantes como en los profesionales. Este aspecto fue valorado por los expertos, quienes le otorgan en un 63% la categoría de *imprescindible* o *muy útil*, sin embargo el 28% afirma que es *útil*.

5.5 Referencias Bibliográficas

1. CRESPO, T. *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Perú: San Marcos, 2007.
2. DE ARMAS RAMÍREZ, N. Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. . En *Pedagogía 2003. Palacio de Convenciones. Ciudad de La Habana. 2003*.
3. DEL VALLE LIMA, A. *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Ciudad de La habana: INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS.MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2007.
4. *Diccionario Cervantes*. Madrid *citado en* DEL VALLE LIMA, A. *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Ciudad de La habana: INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS.MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2007: 1998.
5. *Diccionario Filosófico*. Ciudad de la Habana: Ediciones Revolucionarias, 1973.
6. *Enciclopedia General de Educación*. Barcelona: Océano, 2000. vol. Tomo II
7. GUETMANOVA, A. *Lógica: en forma simple sobre lo complejo (diccionario)*. Moscú: Progreso *citado en* DE ARMAS RAMÍREZ, N. Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. . En *Pedagogía 2003. Palacio de Convenciones. Ciudad de La Habana. 2003, 1991*.

Conclusiones

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se ha articulado el análisis de la evaluación de la ALFIN como proceso necesario dentro de la universidad, lo que permitió su comprensión como un fenómeno integral y su posterior visualización en la presentación del modelo ALFINEV en cuestión.

A partir de esta idea se arribaron a las siguientes conclusiones:

La evaluación en el contexto educativo ha transitado desde un enfoque conductual, con autores como Tyler, basado en la comparación entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados por los estudiantes, hacia un enfoque cognitivo liderado por Scriven donde, a diferencia del anterior la evaluación se concentra más en el proceso desarrollado. Sin embargo el enfoque ecológico de la evaluación constituye el generalizador dentro de las concepciones de la evaluación al incluir todos los factores sociales, culturales, económicos que circundan el proceso.

La Alfabetización informacional, es un concepto muy tratado y analizado en la literatura especializada de los últimos años y que ofrece diferentes enfoques al mismo problema, destacándose las propuestas de *Bruce, Doyle, SCONUL* dentro de las mas generalizadoras

Las experiencias de ALFIN no sólo se encuentran en los países de Europa, sino que también aparecen ejemplos en países en vías de desarrollo de América Latina y África, aunque en menor cuantía.

La universidad cubana resulta un escenario propicio para la implementación y evaluación de procesos de ALFIN, por estar en correspondencia con las funciones principales de la Educación Superior: docencia, investigación y la extensión.

Dentro de las concepciones teóricas referidas a la evaluación de la ALFIN se destacan los aportes de autores individuales como Gracch, Ianuzzi, Colborn y Cordell y de instituciones de renombre internacional como la ACRL y la ALA. Sin embargo no se constata en las propuestas la evaluación desde una visión integral del fenómeno a través de un modelo teórico de representación.

Las agencias acreditadoras dentro de la Educación Superior fueron el detonante para el desarrollo de estudios de evaluación de ALFIN en las universidades, aunque desde la década de los 70 se realizaran de forma escasa.

Las técnicas utilizadas para la evaluación de la ALFIN resultan tan diversas como la variedad de estudios realizados, aunque se mantienen como las más populares por su utilización: el *portafolio*, los *mapas conceptuales*, los *pre y post test*, etc

La investigación realizada sobre el tema de la evaluación en la ALFIN reflejó el dominio del mismo por las universidades, representadas en las más productivas con autores como *Heidi Julien*, publicaciones científicas como la *Reference Services Review* y la *Universidad de Alberta*, mientras que se consideraron los más citados la *ACRL* como autor corporativo y la *Journal of Academic Librarianship* publicación dedicada al tópico.

Tanto en la carrera de Periodismo como en la de Ciencias de la Información, el objeto de estudio es la información, se trabaja con/para la información lo que favorece directamente la potenciación de procesos evaluativos de la ALFIN en la universidad.

En la enseñanza universitaria de las especialidades de Periodismo y Ciencias de la Información siempre se ha concebido la exigencia del trabajo adecuado y efectivo con la información, basado en las diferentes asignaturas y temáticas identificadas en su formación curricular a lo largo de la historia.

Los estudiantes universitarios incluidos en el estudio reconocen la necesidad de poseer habilidades de información para el ejercicio profesional. Esta es una afirmación avalada por el 90% de los encuestados, coincidiendo el valor más repetido (moda) con el máximo del instrumento aplicado, el 9.

Los niveles de destreza en las habilidades de información de los estudiantes universitarios incluidos en el estudio se consideran medio, tendiendo al nivel bajo o nulo de dominio. Se justifica a partir de que el 39% de los encuestados se encuentran en esas categorías. En el amplio abanico de habilidades de información, los ítems dedicados a la habilidad del tratamiento de información -12- el 41% asevera no dominarlos.

La formación curricular de los estudiantes incide positivamente en el dominio de las habilidades de información presentes en los estudiantes. El 65% de las respuestas refrendan la utilidad directa que el aula les ha proporcionado en la adquisición de las habilidades de información.

Los niveles de destreza que presentan los docentes se comportó de forma similar, encontrándose las mayores deficiencias en el tratamiento de la información donde 67% y el 39% se encuentran en niveles de destreza entre regulares hacia mal.

En la investigación se intervino en cada objeto de evaluación de ALFIN identificado, lográndose transformaciones para su mejora. En este sentido, la comunidad de estudiantes, en el escenario de las asignaturas, demostró su avance en los niveles de destrezas de las habilidades de información, a partir de su participación en exámenes de premios, calidad y presentación de la información en los informes finales. De igual forma los docentes y especialistas recibieron acciones de entrenamiento y superación que contribuyeron al progreso de sus habilidades informacionales y la biblioteca universitaria reconoció la importancia de rediseñar su programa de ALFIN en pos de favorecer su inserción en la enseñanza universitaria.

Los principios generales que sustentan el modelo propuesto, están referidos a: la creación de ambientes de aprendizajes que potencian el desarrollo de habilidades informacionales; la concepción sistémica y la visión holística de todos los componentes; que el objeto de evaluación de la alfabetización informacional no se concentre solamente en los niveles de aprendizajes logrados en los estudiantes; que se considere la conjugación de instrumentos novedosos que garanticen una evaluación auténtica del proceso de ALFIN; se tomen en consideración los conocimientos y habilidades informacionales del colectivo de profesionales encargados del proceso desde una función diagnóstica de la evaluación.

Los componentes del modelo ALFINEV propuesto son los *profesionales* y sus habilidades informacionales y pedagógicas, los *recursos* disponibles que favorecen la ALFIN elaborados desde la academia o desde la institución de información y las habilidades de información de los *estudiantes*.

El 100% de los expertos valoró los principios generales donde se sustenta la propuesta entre las categorías de *Muy Importante* y *Bastante Importante*. De la misma

manera evaluaron las características fundamentales que garantizan su funcionalidad en los rangos de *Imprescindible* y *Muy útil* para lograr su efectividad.

Recomendaciones y proyecciones futuras

RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES FUTURAS

1. Validar y generalizar el modelo propuesto en otras especialidades y universidades de la Educación Superior Cubana.
2. Presentar los resultados de la investigación en la Junta Nacional de Acreditación de Carreras en Cuba, órgano encargado de certificar la calidad de la formación profesional universitaria en Cuba.
3. Sistematizar la propuesta de superación realizada durante la investigación con otros docentes y especialistas en información del sistema de Educación Superior Cubana.
4. Realizar otras investigaciones que permitan explorar nuevos objetos de evaluación de la ALFIN en la Enseñanza Superior en Cuba
5. Extender la aplicación del modelo ALFINEV en otros sectores educacionales del país que permitan la valoración del fenómeno desde niveles precedentes de educación.

Bibliografía consultada

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. *An assessment plan for information literacy*. Disponible en: http://www.indiana.edu/%7Elibinstr/Information_Literacy/assessment.html.
2. *"Bibliotecas por el aprendizaje permanente": Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin)*. Toledo [Consultado el: 10 mayo de 2008]. Disponible en: http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/ficheros/Declaracion_Toledo.pdf.
3. Conceptualización de la alfin: terminología y modelos. En *BIBLIOTECA, APRENDIZAJE Y CIUDADANIA*. Toledo, Castilla de La Mancha, España. 2-3 febrero 2006.
4. *Diccionario Cervantes*. Madrid citado en DEL VALLE LIMA, A. Metamodelos de la investigación pedagógica. Ciudad de La habana: INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS.MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2007: 1998.
5. *Diccionario de Filosofía*. España: Editorial Herder, 2002.
6. *Diccionario Filosófico*. Ciudad de la Habana: Ediciones Revolucionarias, 1973.
7. *El portafolio del estudiante*. [Consultado el: 7 marzo de 2007]. Disponible en: <http://www.epsevg.upc.edu/jd/docs/2005-1c-El-portafolio-del-estudiante.pdf>.
8. *Enciclopedia General de Educación*. Barcelona: Océano, 2000. vol. Tomo II,
9. Evaluation research. *The Journal of Academic Librarianship*, 1999, vol. 25, nº 6, p. 429-403
10. *Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida* [Consultado el: 20 marzo de 2006]. Disponible en: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>.
11. *Guía para grupos focales*. [Consultado el: 7 abril de 2007]. Disponible en: http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CArticles-95981_recurso_1.pdf
12. *Hacia una sociedad alfabetizada en información. Declaración de Praga*. [Consultado el: 3 marzo de 2007]. Disponible en: http://www.melangeinfo.com/Doc/Declaraci_Praga_castellano.pdf.

13. *Harvard style bibliographies and references*. [Consultado el: 20 mayo de 2006].
Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/library/training/referencing/harvard.htm>
14. AASL/AECT. *Information Literacy Standard for student learning* [Consultado el: 22 febrero de 2004]. Disponible en:
<http://www.davidvl.org/250CourseSpr04/modelaasl.html>
15. ABELL, A.; ARMSTRONG, C., *et al.* Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK)*. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 2004, nº 7, p. 79-84
16. ACRL. Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional (alfin). *Anales de la Documentación*, 2005, vol. 8, nº p. 275-283
17. ---. *Political Science Research Competency Guidelines* Disponible en:
www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/PoliSciGuide.pdf.
18. ALA. *Guidelines for instruction Programs in Academia Libraries* [Consultado el: 10 febrero de 2004]. Disponible en:
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>
19. ---. *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior* [Consultado el: 10 febrero de 2004]. Disponible en:
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetencystandards.htm>.
20. ---. Objetivos de formación para la alfabetización en información: un modelo de declaración para bibliotecas universitarias. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 2001, nº 65, p. 47-71
21. ---. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* [Consultado el: 10 febrero de 2004]. Disponible en:
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>
22. ALVAREZ, B.; GONZALEZ, C., *et al.* La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria* [en línea], 3 octubre 2008 2007, vol. nº 2, Disponible en:
http://www.redu.um.es/Red_U/2.
23. ÁLVAREZ, M. Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. *Red U. Revista de*

Docencia Universitaria [en línea], 3 febrero 2008 2007, vol. Monográfico, nº Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1.

24. ANDRETTA, S. *Information literacy: a practitioner's guide*. Oxford: Chandos Publishing, 2007.
25. ANGULO MARCIAL, N. Normas de competencia en información. *Biblioteconomía y documentación* [en línea], 17 marzo 2004 2003, vol. nº 11, Disponible en: http://www2.ub.es/bid/consulta_articulos.php?fichero=11angul2.htm
26. ARBESÚ GARCÍA, M. I. Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2004, vol. 9, nº 23, p. 863-890
27. ARELLANO YANGUAS, V. Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía. ALFIN, un nuevo concepto para un cambio de perspectiva. *TK*, 2006, nº 18. Diciembre, p. 79-81
28. ARP, L. Information Literacy or Bibliographic Instruction: Semantics or Philosophy? *RQ*, 1990, vol. 30, nº 48, p. 46-49
29. ARTIGAS, C. M. T.; GONZÁLEZ, J. A. M., et al. *Desarrollo del euro-referencial en información y documentación en relación al nuevo espacio europeo de Educación Superior*. 2004.
30. ARTELES ARMADA, K. y ALVAREZ VALDIVIA, I. M. *La evaluación en la universidad: estudio preeliminar*. Centro de Estudio de Educación, Universidad Central de Las Villas Santa Clara; Villa Clara. Cuba, 1999,
31. ARTELES OLIVERA, I. *El proceso de evaluación del aprendizaje en la universidad cubana actual*. Santa Clara: Centro de Estudios de Educación, 2008
32. AUNIÓN, J. A. *La OCDE medirá en 2009 la capacidad lectora en formatos electrónicos de los alumnos*. Madrid: 2009, Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/educacion/era/digital/llega/Informe/Pisa/elpepusocedu/20090209elpepiedu_1/Tes?print=1.
33. AYASTUY, A. E. A. *Propuesta de un modelo de desarrollo de habilidades de información y comunicación en un entorno virtual de aprendizaje* [Consultado el: 17 marzo de 2004]. Disponible en: www.somece.org.mx/memorias/2001/docs/88.doc

34. BAITON, T. *Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de SCONUL IFLA*, [Consultado el: 27 enero de 2004]. Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-126s.pdf>
35. BARÓ, M. y COSIALS, A. El bibliotecario escolar como facilitador de un proceso de cambio educativo. En *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council. Berlin. 1-9 August 2003*.
36. BARRY, C. A. Las habilidades de información en un mundo electrónico: la formación investigadora de estudiantes de doctorado. *Anales de la Documentación*, 1999, nº 2, p. 237-258
37. BASILIC, C. *Information literacy in Europe: a first insight into the state of art of information literacy in the European Union*. Roma: Consiglio Nazionale de Ile Ricerche., 2003.
38. BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 2007, vol. 343, nº p. 589-600
39. BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de la Documentación*, 2002, nº 5, p. 361- 408
40. BEHRENS, S. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, 1994, vol. 55, nº 4, p. 309-322
41. BENITO, F. *Nuevas necesidades, nuevos problemas. Fundamentos de la alfabetización en información*. En: Gómez, J. A. (2000) *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia, Editorial KR, pp. 11-75.: 2000.
42. BERG, M. G., MARIA. Information literacy integration in a doctoral program. *Behavioral and Social Sciences Librarian*, 2003, vol. 22, nº 1, p. 115-128
43. BERNHARD, P. La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de la Documentación*, 2002, nº 5, p. 409-435
44. BOBER, C.; POULIN, S., *et al.* Evaluating Library Instruction in Academic Libraries: A Critical Review of the Literature, 1980-1993. *The Reference Librarian*, 1995, nº 51/52, p. 53-71

45. BOON, S. y JOHNSTON, B. A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. *Journal of Documentation*, 2007, vol. 63, nº 2, p. 204-228
46. BORDAS, M. I. y CABRERA, F. A. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 2001, vol. 59, nº 218, p. 21-48
47. BORG PEDERSEN, V. G. *Experiencias en la Introducción de un Curso de Habilidad Informativa* IFLA, [Consultado el: 9 septiembre de 2004]. Disponible en: www.ifla.org/IV/ifla70/papers/013s-Borg-Pedersen.pdf.
48. BORSTEIN, J. Journalism students and information competencies. *Academic Exchange*, 2003,
49. BRADLEY, F. *Information Literacy and news libraries: the challenge of developing information literacy instruction programs in a special library environment*. Media and Information. Curtin University of Technology, 2003.
50. BREIVIK, P. S. Putting libraries back in the information society. *American Libraries*, 1985, vol. 16, nº 1
51. BRETTLE, A. Information skills training: a systematic review of the literature. *Health Information and Libraries Journal*, 2003, vol. 20, nº s1, p. 3-9
52. BRIDGLAND, A. y WHITEHEAD, M. Information Literacy in the "E" Environment: An Approach for Sustainability. *The Journal of Academic Librarianship*, 2005, vol. 31, nº 1, p. 54-59
53. BRONSHTEYN, K. y BALADAD, R. Librarians as Writing Instructors: Using Paraphrasing Exercises to Teach Beginning Information Literacy Students. *The Journal of Academic Librarianship*, 2006, vol. 32, nº 5, p. 533-536
54. BRUCE, C. S. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper. En *National Forum on Information Literacy. United States. 2002*.
55. ---. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de la Documentación*, 2003, nº 6, p. 289-294
56. ---. The relational approach: a new model for information literacy. *The New Review of*

57. BULAONG, G.; HOCH, H., *et al.* Criterios para la competencia o alfabetismo informacional en la enseñanza superior. En *Developing research and communication skills: guidelines for information literacy in the curriculum*. Philadelphia: Middle States Commission on Higher Education, 2003,
58. BUNDY, A. *El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda: principios, normas y práctica*. 2da ed. CAUL & ANZILL, 2004.
59. BURCHINAL, L. G. The communication revolution: America's third century Challenge. The future of organizing knowledge. . En *At the Texas A&M University Library's Centennial Academic Assembly*. College Station, TX: Texas A&M University Library. 1976. Citado en Rockman (2004)
60. BURKE HENSLEY, R. Information Literacy and Instruction. Curiosity and Creativity as attributes of Information Literacy. *Reference & User Services Quarterly*, 2004, vol. 44, nº 1, p. 31-36
61. BURKHARDT, J. M. Assessing Library Skills: A First Step to Information Literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 2007, vol. 7, nº 1, p. 25-49
62. BURRIGHT, M. A.; BELLARDO HAHN, T., *et al.* Understanding Information Use in a Multidisciplinary Field: A Local Citation Analysis of Neuroscience Research. *College & Research Libraries*, 2005, nº
63. BUSCHMAN, J. y WARNER, D. A. Researching and Shaping Information Literacy Initiatives in Relation to the Web: Some Framework Problems and Needs. *The Journal of Academic Librarianship*, 2005, vol. 31, nº 1, p. 12-18
64. BUSS, C. W. *Library Instruction Annotated Bibliography Evaluation and Assessment* [Consultado el: 27 mayo de 2007]. Disponible en: www.ala.org/ala/acrlbucket/is/iscommittees/webpages/educationa/evaluation.htm
65. BYRNE, A. La alfabetización informacional desde una perspectiva global: el desastre agudiza nuestras mentes. *Anales de la Documentación*, 2005, vol. 8, nº p. 7-20
66. CAMPBELL, S. *Defining Information Literacy in the 21st Century* IFLA, [Consultado el: 9 septiembre de 2004]. Disponible en: www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf

67. CAPURRO, R. Perspectivas de una Cultura Digital en Latinoamerica. *DataGramaZero*, 2002, vol. 3, nº 2,
68. CARDER, L.; WILLINGHAM, P., *et al.* Case-based, problem-based learning Information literacy for the real world. *Research Strategies*, 2001, vol. 18, nº p. 181–190
69. CARRISON, B. Journalist's percepcion of online information-gathering problems. *Journalism ans Mass Comunication Quaterly*, 2000, vol. 77, nº 3, p. 500-514
70. CARTER, E. Doing the best you can wiht what you have> Lessons learned from outcomes assessment. *The Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, nº 1, p. 36-41
71. CASTILLO, E. y VÁSQUEZ, M. L. El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica* [en línea], 2 marzo de 2009 2003,vol. 34, nº 3, Disponible en: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol34No3/cm34n3a10.htm>.
72. CASTRO, O. *Evaluación Integral del Paradigma a la Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.
73. CASTRO PIMIENTA, O. *Evaluación en la escuela actual ¿reduccionismo o desarrollo?* La habana: Pueblo y Educación, 1996.
74. CASTRO PIMIENTA, O. y LOPEZ MIARI, M. *Técnicas de evaluación educativa*. La Habana: 1998,
75. CATTIS, R. y LAU, J. *Towards information literacy indicators*. París: UNESCO, 2008. 44 p.
76. CAUL. Normas sobre Alfabetización informacional (1 Ed.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 2002, vol. 68, nº p. 67-90
77. CHACÓN GUTIÉRREZ, I. y GARCÍA JIMÉNEZ, A. Documentación para el periodismo especializado. *Revista General de Información y Documentación*, 2001, vol. 11, nº 2, p. 33-60
78. CHEUK, B. W.-Y. Information Literacy in the Workplace Context: Issues, Best Practices and Challenges. En *National Forum on Information Literacy. United States. 2002*.
79. CLARK, C. *Exploring Evidence-Based Information Literacy* [Consultado el: 12

septiembre de 2006].

80. CLYDE, L. A. Librarians and breaking barriers to information literacy Implications for continuing professional development and workplace learning. *Library Review*, 2005, vol. 54, n° 7, p. 425-434
81. COLBORN, N. W. y CORDELL, R. M. Moving from Subjective to Objective Assessments of Your Instruction Program. *Reference Services Review*, 1998, vol. 26, n° 3-4, p. 125-137
82. CONDIT FAGAN, J. Selecting test item types to evaluate library skills. *Research Strategies*, 2001, vol. 18, n° p. 121-132
83. CONTEH-MORGAN, M. E. Empowering ESL students: A new model for information literacy instruction. *Research Strategies*, 2001, vol. 18, n° p. 29-38
84. CONTRERAS, E. Evaluación de los aprendizajes universitarios. *Docencia universitaria*, 2004, n° Documentos ICE. Universidad de Oviedo. , p. 129-152
85. COONEY, M. y HIRIS, L. Integrating information literacy and its assessment into a graduate business course: A collaborative framework. *Research Strategies*, 2003, vol. 19, n° p. 213-232
86. CORTÉS, J.; GONZÁLEZ, D., *et al.* Normas sobre alfabetización informativa en Educación Superior: declaratoria. En *Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas. Ciudad Juárez, Chihuahua, México. 2002.*
87. CORTÉS, J.; LAGUNAS, J. R. G., *et al.* Función de la biblioteca en modelos educativos orientados al aprendizaje: Declaratoria. En *II Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Desarrollo de Habilidades Informativas. Ciudad Juárez, Chih., México. octubre 8 1999.*
88. CRAWFORD, G. A. y FELDT, J. An Analysis of the Literature on Instruction in Academic Libraries. *Reference & User Services Quarterly*, 2007, vol. 46, n° 3, p. 77-88
89. CRESWELL, J. *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 2da ed. Upper Saddle River: Pearson Education Inc, 2005.
90. CRUZ SANTOS, I. *ALFTEC: Propuesta para la alfabetización tecnológica en el Centro Nacional de Derecho de Autor*. Departamento de Bibliotecología y Ciencia de la

Información. Universidad de La Habana, 2004.

91. CRUZ-PAZ, A. *Manual de fuentes de información*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.
92. CSU. *Information literacy program* [Consultado el: 17 enero de 2004]. Disponible en: http://library.csusm.edu/departments/ilp/ilp_defined.asp
93. CUEVAS CERVERÓ, A. y MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. Á. La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de la Documentación*, 2007, vol. 10, nº p. 49-70
94. D'ANGELO, B. J. Integrating and assessing information competencies in a gateway course. *Reference Services Review*, 2001, vol. 29, nº 4, p. 282-293
95. DAVITT MAUGHAN, P. Assessing Information Literacy among Undergraduates: A Discussion of the Literature and the University of California-Berkeley Assessment Experience. *College & Research Libraries*, 2001, vol. 62, nº 1, p. 71-85
96. DE ARMAS RAMÍREZ, N. Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. . En *Pedagogía 2003. Palacio de Convenciones. Ciudad de La Habana. 2003*.
97. DE JAGER, K. y NASSIMBENI, M. Information Literacy and Quality Assurance in South African Higher Education Institutions. *Libri*, 2005, vol. 55, nº p. 31-38
98. DE LA GARZA VIZCAYA, E. La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2004, vol. 9, nº 23, p. 807-816
99. DEL VALLE LIMA, A. *Los modelos en la enseñanza*. Ciudad de la Habana: INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1987,
100. ---. *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Ciudad de La habana: INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2007.
101. DERVIN, B. *Sense-Making instrument* [Consultado el: 17 enero de 2004]. Disponible en: <http://communication.sbs.ohio-state.edu/sense-making/inst/idervin97tech.html>

102. DOMÍNGUEZ, G. y DIEZ, G. La Evaluación del Funcionamiento de un Centro a través del análisis de su Cultura Organizativa como Instrumento para la Mejora y la Innovación. En Domínguez, G. y Mesona, J. (editor). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española, 1996,
103. DOMÍNGUEZ, G. y MESONA, J. *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española, 1996.
104. DOMÍNGUEZ TRELLES, J. *Evaluación del aprendizaje*. Perú: Universidad de Lima, 1988,
105. DONNELLY, K. M. Librarian as teachers. En Dekker, M. (editor). *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York: Taylor & Francis, 2003, p. 1545-1552.
106. DOYLE, C. S. Information literacy in an information society: a concept for the information age. *ERIC Digest ED 372763*, 1994
107. DRISCOLL, A. y BAKER, P. Student Outcomes Assessment. En Dekker, M. (editor). *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York: 2003,
108. DUDZIAK, E. A. Information literacy: principios, filosofía y práctica. *Ciencia da Informacao*, 2003, vol. 32, nº 1,
109. DUFF, A. The literature search: a library-based model for information skills instruction. *Library Review*, 1996, vol. 45, nº 4, p. 14-18
110. DUGAN, R. E. y HERNON, P. Outcomes Assessment: Not Synonymous with Inputs and Outputs. *The Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, nº 6, p. 376-380
111. DUNN, K. Assessing Information Literacy Skills in the California State University: A Progress Report. *The Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, nº 1, p. 26-35
112. DUPUIS, E. The information literacy challenge: addressing the changing needs of our students through our programs. *Internet Reference Services Quarterly*, 1997, vol. 2, nº 2/3, p. 93-111
113. DUPUIS, E. A. The creative evolution of library Instruction. *Reference Services Review*, 1999, vol. 27, nº 3, p. 287-290

114. EAST, J. W. Information Literacy for the Humanities Researcher: A Syllabus Based on Information Habits Research. *The Journal of Academic Librarianship*, 2005, vol. 31, nº 2, p. 134-142
115. EISENBERG, M. *Information Literacy: Ensuring effective use of information* [Consultado el: 27 enero de 2004]. Disponible en: <http://www.ischool.washington.edu/mbe/presentations/Info%20Literacy-University%20of%20Puerto%20Rico%202-2004.ppt>
116. ---. *Information literacy: essential skills for the information age*. Editado por: 2da. Wesport: Libraries Unlimited, 2004.
117. EISENBERG, M. y JOHNSON, D. Learning and Teaching Information Technology--Computer Skills in Context. *ERIC Digest ED465377*, 2002, nº
118. ELLIS, S. Indicators on 'information literacy' and the Information for All programme; a challenge for libraries. En *WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: 74TH IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL. Quebec, Canadá. 10-14 agosto 2008*.
119. ELMBORG, J. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 2006, vol. 32, nº 2, p. 192-199
120. ERICSON, R. V.; CHAN, J. B. L., et al. *Negotiating control: a study of news source*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.
121. ESCOBAR URMENETA, C. *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Didáctica de la llengua, la literatura I les Ciencies Socials. Universidad de Barcelona,
122. EVANS, A. J. *Education and training of users of scientific and technical information: UNISIST guide for teachers*. París UNESCO, 1977.
123. FCH. *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos* [Consultado el: 22 marzo de 2007]. Disponible en: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACI%20EUCATIVA.pdf?PHPSESSID=2be4eaeae578c10d80d0b69e0ce6982>.
124. FERNÁNDEZ, A. *La evaluación del aprendizaje en la universidad* Universidad

Politécnica de Valencia, [Consultado el: 25 marzo de 2007]. Disponible en: www.uc3m.es/uc3m/serv/GA/PROF/documents/Pinchable10-EvaluacionCarlosIIIAmparoFernandez.ppt.

125. FERNÁNDEZ VALDÉS, M. D. L. M.; ZAYAS MUJICA, R., *et al.* Competencias profesionales de los bibliotecarios de ciencias de la salud en el siglo XXI. *ACIMED*, 2007, vol. 16, nº 5,
126. FERREIRA, S.; SOARES PINTO, M., *et al.* *La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina: el punto de vista del usuario final de programas nacionales de información y / o inclusión digital* IFLA, [Consultado el: 9 septiembre de 2004]. Disponible en: www.ifla.org/IV/ifla70/papers/157s-Pinto.pdf
127. FERRONI, B. J. *Alfabetización en información: ¿asumen los bibliotecarios que es parte de su misión incluir a TODOS en la Sociedad del Conocimiento?* IFLA, [Consultado el: 9 septiembre de 2004]. Disponible en: www.ifla.org/IV/ifla70/papers/018s-Ferroni.pdf
128. FETTERMAN, D. M.; KAFTARIAN, S., *et al.* *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
129. FIEGEN, A. M.; CHERRY, B., *et al.* Reflections on Collaboration: Learning Outcomes and Information Literacy Assessment in the Business Curriculum. *Reference Services Review*, 2002, vol. 30, nº 4 p. 307-318.
130. FLASHPOHLER, M. R. Information literacy program assessment: one small college takes the big plunge. *Reference Services Review*, 2003, vol. 31, nº 2, p. 129-140
131. FORMIST. *Maîtrise de l'information des étudiants avancés (master et doctorat) : éléments pour une formation* [Consultado el: 18 octubre de 2008]. Disponible en: http://formist.enssib.fr/documents/Maitrise_de_l'inform-n-6593-ran--typ-.html
132. FOSTER, A. E. Information literacy for the information profession: experiences from Aberystwyth. *Aslib Proceedings*, 2006, vol. 58, nº 6, p. 488-501
133. FOX, L. M.; RICHTER, J., *et al.* A multidimensional evaluation of a nursing informationsliteracy program. *Bull Med Libr Assoc*, 1996, vol. 84, nº 2, p. 182-190

134. FRÍAS GUZMÁN, M. *La formación de nivel superior de Bibliotecarios en Cuba*. Bibliotecología y Ciencia de la Información. Universidad de La Habana, 2000.
135. GALVIN, J. Alternative Strategies for Promoting Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 2005, vol. 31, nº 4, p. 352-357
136. GARCÍA, A. D. y MONÁRREZ, L. A. Competencias informativas: Hacia la implementación de programas. Relatoria General. En *IV Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas. Ciudad Juárez, Chih., México. Octubre 21-23 2004*.
137. GARCÍA AVILA, L. y FELIPE ROQUE, D. Los mapas conceptuales en la enseñanza de la disciplina informática. Un enfoque metodológico. En *SITIO. Santa Clara. 2007*.
138. GARCÍA BALLESTEROS, T. *Alfabetización informacional + medicina basada en la evidencia* [Consultado el: 8 enero de 2007]. Disponible en: http://www.uma.es/servicios/biblioteca/4SIBD/35_POSTER_MALAGAL.pdf
139. GARCÍA GARDUÑO, J. M. El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2005, vol. 10, nº 27, octubre-diciembre, p. 1257-1283
140. ---. Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En Rueda y Díaz-Barriga (editor). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós, 2000, p. 41-62.
141. GARCÍA GOMEZ, F. J. Diseño de un programa de formación de usuarios aplicado al sector de la tercera edad: propuesta metodológica. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 2004, nº 57,
142. GAXIOLA, V. H. A.; ALMANZA, J. L., et al. Desarrollo de habilidades informativas en instituciones de Educación Superior de México: Declaratoria. . En *Encuentro Nacional sobre Desarrollo de Habilidades Informativas. Ciudad Juárez, Chihuahua. 9 al 11 de octubre de 1997 1997*.
143. GILSTER, P. *Digital literacy*. New York NY.: Wiley, 1997.
144. GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A. *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: KR, 2000.

145. ---. *La experiencia de enseñanza de la alfabetización informacional en el aula de Mayores de la Universidad de Murcia* [Consultado el: 17 marzo de 2004]. Disponible en: <http://168.143.67.65/congreso/ponencias/ponencia-54.pdf>.
146. ---. *La experiencia de enseñanza de la alfabetización informacional en el aula de Mayores de la Universidad de Murcia*. [Consultado el: 17 marzo 2004 Disponible en: <http://168.143.67.65/congreso/ponencias/ponencia-54.pdf>.
147. ---. *Prácticas y experiencias de la alfabetización informacional en las universidades españolas* [Consultado el: 17 marzo de 2004]. Disponible en: <http://168.143.67.65/congreso/ponencias/ponencia-50.pdf>.
148. GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A. y BENITO MORALES, F. *De la formación de usuarios a la alfabetización informacional. Propuestas para enseñar las habilidades de información*
149. GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A.; CALDERÓN REHECHO, A., *et al. Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca Universidad Complutense de Madrid, 2008. 202 p.
150. GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A. y LICEA DE ARENAS, J. *La alfabetización en información en la universidades* [Consultado el: 5 octubre 2006 de 2002]. Disponible en: <http://gti1.edu.um.es:8080/jgomez/publicaciones/alfinrie2002.PDF>.
151. GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A.; LICEA DE ARENAS, J., *et al. La alfabetización informacional como servicios de las instituciones documentales* Barcelona: [Consultado el: 12 septiembre de 2006]. Disponible en: <http://www.fesabid.org/barcelona2003/pdf/Alfabetizaci%F3n%20informacional%20alfinresabid2003.PDF>.
152. GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A. y SAORÍN PÉREZ, T. *Alfabetizarse desde dentro en la Web2.0: Aprender a informarse y comunicarse en redes sociales*.
153. GÓMEZ, N. D. *La conducta informativa de los físicos: un estudio cualitativo de usuarios* [Consultado el: 24 junio de 2004]. Disponible en: <http://www.bl.fcen.uba.ar/webrfisisico1.doc>
154. GONZÁLEZ, M. *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES. 2000.

155. GONZÁLEZ MORALES, A. y GALLARDO LÓPEZ, T. *Investigación Educativa*. Arequipa: Editorial Universidad Nacional "San Agustín" 2007.
156. GRATCH LINDAUER, B. Definición y medida del impacto de las bibliotecas universitarias sobre los resultados globales de la institución. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 2004, nº 59,
157. ---. Defining and Measuring the Library's Impact on Campuswide Outcomes. *College & Research Libraries*, 1998, nº 6,
158. ---. Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informacional. *Anales de la Documentación*, 2006, vol. 9, nº p. 69-81
159. ---. The Three Arenas of Information Literacy Assessment. *Reference & User Services Quarterly*, 2004, vol. 44, nº 2, p. 122-129
160. GROSS, M. The impact of low-level skills on information-seeking behavior: implications of competency theory for research and practice. *Reference & User Services Quarterly*, 2005, vol. 45, nº 2, p. 155-163
161. GUADARRAMA GONZÁLEZ, P. *Dirección y asesoría de la investigación científica*. 1ra ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 2009.
162. GUTIÉRREZ, O. B. Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2004, vol. Enero-Diciembre, nº 9, p. 111-130
163. HANCOCK, V. E. Information Literacy for Lifelong Learning. *ERIC Digest ED358870*, 1993
164. HARA, K. Review of the literature on information skills instruction. *Education*, vol. 126, nº 3, p. 518-524
165. HARDESTY, L. Reflections on 25 years of library Instruction: have we made progress? *Reference Services Review*, 1999, vol. 27, nº 3, p. 242-246
166. HEINRICHS, J. H.; SHARKEY, T. W., *et al.* Research Investigation of Information Access Methods. *The Journal of Academic Librarianship*, 2006, vol. 32, nº 2, p. 183-192

167. HENRI, J. y BONANNO, K. Information literacy? Seeking clarification. *School libraries world wid*, 1998, vol. 4, nº 1, p. 59-72
168. HERNÁNDEZ SALAZAR, P. Formación de usuarios: modelo para diseñar programas sobre el uso de tecnologías de información en instituciones de Educación Superior. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 2001, nº 24, p. 151-179
169. HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. *Metodología de la investigación*. La Habana: Félix Varela, 2003.
170. HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C., et al. *Metodología de la investigación*. Editado por: Edición, T. México, D.F: McGraw- Hill, 2006.
171. HERNÁNDEZ, T. El rol de las bibliotecas ante la brecha digital. *Pez de Plata: Revista de Opinión para el Desarrollo de las Bibliotecas Públicas*, 2004, nº 3,
172. HINCHLIFFE, L. J. Information literacy as a way of life. *Research Strategies*, 2001, vol. 18, nº p. 95-96
173. HJORLAND, B. Domain analysis in information science: Eleven approaches – traditional as well as innovative *Journal of Documentation*, 2002, vol. 58, nº 4, p. 422-462
174. HOPKINS, F. L. A century of bibliographic instruction: The historic claim to professional and academic legitimacy. *College & Research Libraries*, 1982, vol. 43, nº p. 192–198
175. HORACIO SALDAÑO, O. *Tesis de grado. Metodología de la Inveswtigación* [Consultado el: 23 septiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.mailxmail.com/curso-tesis-investigación/entrevista>
176. HORTON, F. W. Information literacy and information management: A 21st century paradigm partnership. *International Journal of Information Management*, 2006, vol. 26, nº p. 263-266
177. ---. *UNESCO Information for All Programme. "Understanding Information Literacy: A Primer"*. Editado por: Information Society Division, C. A. I. S. Paris: UNESCO, 2007.

178. IANNUZZI, P. We are teaching, but are they learning: accountability, productivity, and assessment. *The Journal of Academic Librarianship*, 1999, vol. 25, nº 4, p. 304-305
179. IFLA. *Directrices para la evaluación de la alfabetización informativa* [Consultado el: 10 enero de 2006]. Disponible en: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-guidelines2004-s.pdf>.
180. IIL. *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline* [Consultado el: 12 febrero de 2005]. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>
181. JOHNSON, A. M. Library instruction and information literacy. *Reference Services Review*, 2003, vol. 31, nº 4, p. 385-418
182. JOHNSTON, B. y WEBBER, S. As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 2006, vol. 20, nº p. 108-121
183. ---. Como podríamos pensar: alfabetización informacional como una disciplina de la era de la información. *Anales de la Documentación*, 2007, nº 10, p. 491- 504
184. JULIEN, H. *Education for Information Literacy Instruction: A Global Perspective*. 2003,
185. ---. Information Literacy Instruction in Canadian Academic Libraries: Longitudinal Trends and International Comparisons. *College & Research Libraries*, 2000, vol. 61, nº 6, p. 510-523
186. JULIEN, H. y BARKER, S. How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development. *Library & Information Science Research*, 2009, vol. 31, nº p. 12-17
187. KARISIDDAPPA, C. R. *Literacy concepts in LIS currículo* [Consultado el: 9 septiembre de 2004]. Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/067e-Weech.pdf>
188. KASOWITZ-SCHEER, A. *Information literacy instruction in higher education* [Consultado el: 10 febrero de 2004]. Disponible en: <http://www.libraryinstruction.com/higher-ed.html>.
189. KNAPP, P. B. A suggested program of college instruction in the use of the

library. *Library Quarterly*, 1956, vol. 26, n° 3, p. 224-231

190. KNIGHT, L. A. The role of assessment in library user education. *Reference Services Review*, 2002, vol. 30, n° 1, p. 15-24
191. ---. Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 2006, vol. 34, n° 1, p. 43-55
192. KOKKONEN, O.; KOSKIALA, S., *et al.* *The long road of the information literacy section* IFLA, [Consultado el: 23 septiembre de 2006]. Disponible en: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-history1990-96.pdf>.
193. KUH, G. D. y GONYEA, R. M. The Role of the Academic Library in Promoting Student Engagement in Learning. *College & Research Libraries*, 2003, vol. 64, n° 4, p. 256-273
194. KUNKEL, L. R.; WEAVER, S. M., *et al.* What Do They Know?: An Assessment of Undergraduate Library Skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 1996, vol. 22, n° 6, p. 430-434
195. KURBANOGLU, S. S.; AKKOYUNLU, B., *et al.* Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of Documentation*, 2006, vol. 62, n° 6, p. 730-743
196. LARKIN, J. E. y PINES, H. A. Developing information literacy and research skills in introductory Psychology: a case study. *The Journal of Academic Librarianship*, 2005, vol. 35, n° 1, p. 40-45
197. LAU, J. Colaboración Docente-Bibliotecarios: una experiencia mexicana. *Reference Services Review*, 2001, vol. 29, n° 2, p. 95-105
198. ---. *Desarrollo de habilidades informativas en instituciones de Educación Superior*. Ciudad Juarez: Universidad Autónoma de México, 2000. 134 p.
199. ---. *Information Literacy: An international state of art report* Veracruz: UNESCO, [Consultado el: 17 abril de 2007]. Disponible en: http://www.uv.mx/usbi_ver/unesco.html
200. ---. *International guidelines on information literacy*. Veracruz, Mexico: IFLA, 2004,

201. LAU, J. y CORTES, J. Directrices para el desarrollo de habilidades informacionales: propuesta abreviada. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 2006, vol. 2, nº 1, p. 83-104
202. LAWSON, M. D. Assessment of a college freshman course in information resources. *Library Review*, 1999, vol. 48, nº 2, p. 73-78
203. LAZCANO, C. y FONT, E. Los hechos de información, un escenario para evaluar la brecha digital local del usuario/cliente en la sociedad del conocimiento. *Anales de la Documentación*, 2008, nº 11, p. 79-92
204. LEIGH MATOUSH, T. New forms of information literacy. *Reference Services Review*, 2006, vol. 34, nº 1, p. 156-163
205. LICEA DE ARENAS, J. La evaluación de la alfabetización informacional. principios, metodologías y retos. *Anales de la Documentación*, 2007, vol. 10, nº p. 215-232
206. LICEA DE ARENAS, J.; GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A., *et al.* Comunicación de conocimiento. ¿Habilidad de los profesores universitarios? *Information Research*, 2005, vol. 11, nº 1,
207. ---. Information literacy: implications for Mexican and Spanish university students. *Library Review*, 2004, vol. 53, nº 9, p. 451-460
208. LINDSAY, E. B.; CUMMINGS, L., *et al.* If You Build It, Will They Learn? Assessing Online Information Literacy Tutorials. *College & Research Libraries*, 2006, vol. 67, nº 5, p. 429-445
209. LLOYD, A. Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, 2006, vol. 62, nº 5, p. 570-583
210. LOERTSCHER, D. y WOOLLS, B. *Information literacy: a review of the research. A guide for practitioners and researchers.* . California: Hi Willow Research and publishing, 2002. 107 p.
211. LOERTSCHER, D. V. *The Information Literacy Movement of the School Library Media Field: a Preliminary Summary of the Research* [Consultado el: 2 junio de 2004]. Disponible en: <http://witloof.sjsu.edu/courses/250.loertscher/modelloer.html>

212. LOMBELLO, D. Education and educational responsibility of the school documentalist in the school of the learning society. En *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council. Berlin. 1-9 August 2003*.
213. LÓPEZ, C. L. Assessment of Student Learning: Challenges and Strategies. *The Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, nº 6, p. 356-367
214. LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. *La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia*. Tutor: Cruz, M. F.;González, D. G.*et al*. Universidad de Granada, 2006.
215. LOPEZ YEPES, J. *Las tesis doctorales: producción, evaluación y defensa*. . Sevilla: Fragua, 2005.
216. MACKEY, T. P. y HO, J. Implementing a convergent model for information literacy: combining research and web literacy. *Journal of Information Science*, 2005, vol. 31, nº 6, p. 541-555
217. MARCELLÁN, F. Los Sistemas de Acreditación de la Educación Superior en España y Europa. En *SINAES. San José, Costa Rica. 8 marzo 2005*.
218. MARIMÓN CARRAZANA, J. A. *Aproximación al estudio del modelo como resultado científico*. Santa Clara: CENTRO DE ESTUDIOS PEDAGOGICOS, 2005,
219. MARTÍ LAHERA, Y. *Cultura y alfabetización informacional: Una aproximación a su estudio*. Departamento de Bibliotecología y Ciencias de la Información. Universidad de La habana, 2002.
220. MARTÍNEZ, M. y CRESPO, E. La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio en Filología Inglesa. *Revista de Docencia Universitaria* [en línea], 23 mayo 2009 2007, vol. nº 2, Disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/2/.
221. MARZAL, M. Á. *El reto de formativo de los El reto de formativo de los bibliotecarios en el CRAI: ALFIN, bibliotecarios en el CRAI: ALFIN, ¿un cambio terminológico?* Disponible en: http://www.sedic.es/CRAI-MA_Marzal.pdf
222. MAUGHAN, P. D. Assessing Information Literacy among Undergraduates: A Discussion of the Literature and the University of California-Berkeley Assessment Experience. *College & Research Libraries*, 2001, vol. 62, nº 1, p. 71-85

223. MAYBEE, C. Undergraduate Perceptions of Information Use: The Basis for Creating User-Centered Student Information Literacy Instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 2006, vol. 32, nº 1, p. 79-85
224. MCGARRY, K. *The changing context of information*. 2nd edn ed. London: Library Association Publishing, 1993.
225. MCGUINNESS, C. Exploring strategies for integrated information literacy. *Communications in information literacy*, 2007, vol. 1, nº 1, p. 26-38
226. MEDEIROS, R. Educacao continuada como parte da formacao do profissional biblioteário: uma acao estruturante. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 2006, vol. 2, nº 1, p. 105-114
227. MENESES PLACERES, G. Aproximaciones teóricas a la evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior. *ACIMED*, 2008, vol. 18, nº 1,
228. ---. La Alfabetización en Cuba: evolución y estado actual. *ACIMED*, 2009
229. ---. *Programa de Alfabetización Informacional para la Universidad Central "MARTA ABREU" de Las Villas*. Departamento de Bibliotecología y Ciencia de la Información. Universidad de La Habana, 2006.
230. MENOUE, M. J. La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (tics): la cultura de la información, una dimensión ausente. *Anales de la Documentación*, 2004, vol. 7, nº p. 241-261
231. MERTENS, D. M. *Research and evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
232. MES. *Carrera: Bibliotecología y Ciencia de la Informacion. Perfeccionamiento del Plan de Estudios "C"*. Ciudad de La Habana: Facultad de Comunicación, 2001.
233. ---. *Carrera: Ciencias de la Información: Plan de estudios D modalidad presencial*. Ciudad de la Habana: Facultad de Comunicación, 2008.
234. ---. *Plan de estudios C de la carrera de Periodismo para el curso regular diurno*. Ciudad de la Habana: 2000.

235. ---. *RESOLUCIÓN 210/07. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior*. Ciudad de La Habana: 2007.
236. MILLER, W. The future of bibliographic instruction and information literacy for the academic librarian. En B Baker and Me Litzinger (Eds.) (editor). *The evolving educational mission of the library*. Chicago IL: American Library Association, 1992, p. 144-150.
237. MOHD SHARIF, M. S. *Information literacy programmes in Malaysian Public Universities: an observation* IFLA, [Consultado el: 27 enero de 2004]. Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/142-098e.pdf>.
238. MOLNAR, G. *Concepto de evaluación educativa. Conceptos y definiciones* 2001. [Consultado el: 23 mayo 2008] Disponible en: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacioneducativa/homeevaluacion.html> 2000.
239. ---. *Evaluación Continua* Disponible en: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.02.html>.
240. MONEREO, C. *La evaluación del conocimiento (o aprendizaje) estratégico a través de tareas auténticas*. Barcelona: 2007,
241. MONISTROL RUANO, O. El trabajo de campo en investigación cualitativa (I). *Nure Investigación* [en línea], 2 marzo de 2009 2007, vol. , nº nº 28, Mayo-Junio, Disponible en: [http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS ADMINISTRADOR/F METODOLOGICA/PDF_Fmetod28.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/PDF_Fmetod28.pdf).
242. MOORE-JANSEN, C. What Difference Does It Make? One Study of Student Background and the Evaluation of Library Instruction. *Research Strategies*, 1997, vol. 15, nº 1, p. 26-38
243. MORALES CAMPOS, E. *El acceso a la información, la alfabetización informativa y las universidades* Seul: [Consultado el: 5 octubre de 2006]. Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla72/papers/129-Campos-es.pdf#search=%22la%20alfabetizaci%C3%B3n%20en%20informacion%20en%20las%20universidades%22>.
244. MORALES GUZMÁN, M. *Visión histórica del pregrado de educación a*

distancia en la región central de Cuba. Centro Estudios Educación. Universidad Central "MARTA ABREU" de Las Villas, 2008.

245. MOREIRA OLIVEIRA, L. R. *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1997.
246. MORENO OLIVOS, T. La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2009, vol. 14, nº 41 abril-junio, p. 563-591
247. MORENO RESÉNDEZ, A.; CORONA MEDINA, J. L., *et al.* La acreditación de las competencias informacionales como requisito de los programas de maestría y doctorado. *Anales de la Documentación*, 2004, vol. 7, nº p. 185-198
248. MORGAN, E. L. Computer literacy for librarians. *Computers in libraries*, 1998, vol. 18, nº 1, p. 39-41
249. MORGAN, S. Developing academic library skills for the future. *Library Review*, 1996, vol. 45, nº 5, p. 41-53
250. MORRISON, H. Information Literacy Skills:An Exploratory Focus Group Study of Student Perceptions. *Research Strategies*, 1997, vol. 15, nº 1, p. 4-17
251. NICHOLS, J.; SHAFFER, B., *et al.* Changing the Face of Instruction: Is Online or In-class More Effective? *College & Research Libraries*, 2003, vol. 64, nº 4, p. 378-388
252. NIEVES, Z. *Universalización de la enseñanza: reflexiones sobre la evaluación formativa*. Santa Clara: Universidad Central de Las Villas, 2005,
253. NORGAARD, R. Writing Information Literacy in the Classroom. *Reference & User Services Quarterly*, 2004, vol. 43, nº 3, p. 220-226
254. NORLIN, E. Reference Evaluation: A Three-Step Approach Surveys, Unobtrusive, Observations, and Focus Groups. *College & Research Libraries*, 2000, vol. 61, nº 6, p. 546-553
255. NUTEFALL, J. Paper Trail: One method of information literacy assessment. *Research Strategies*, 2005, vol. 20, nº -, p. 89-98

256. NYAMBOGA, C. M. Information skills and information literacy in Indian university libraries. *Program: electronic library and information systems*, 2004, vol. 38, nº 4, p. 232-239
257. O'SULLIVAN, C. Is information literacy relevant in the real world. *Reference Services Review*, 2002, vol. 30, nº 1, p. 7-14
258. O'CONNOR, L. G.; RADCLIFF, C. J., *et al.* Applying Systems Design and Item Response Theory to the Problem of Measuring Information Literacy Skills. *College & Research Libraries*, 2002, nº 6
259. ---. Assessing Information Literacy Skills: Developing a Standardized Instrument for Institutional and Longitudinal Measurement. En *Crossing the Divide: Proceedings of the Tenth National Conference of the Association of College and Research Libraries*. Chicago. 2001.
260. OLSEN, J. y COONS, B. Cornell University's information literacy program. En (Eds.), G. M. A. T. M. (editor). *Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age*. Ann Arbor MI: Pieran Press, 1989, p. 7-20.
261. ORME, W. A. A Study of the Residual Impact of the Texas Information Literacy Tutorial on the Information-Seeking Ability of First Year College Students. *College & Research Libraries*, 2004, vol. 65, nº 3, p. 205-215
262. OWENS, M. R. State government and libraries. *Library Journal*, 1976, vol. 101
263. OWUSU-ANSAH, E. K. Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*, 2005, vol. 54, nº 6, p. 366-374
264. PASADAS UREÑA, C. De la Alfin al multialfabetismo: bibliotecas y aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones : el papel de las bibliotecas 2007*.
265. ---. The Internacional Information Literacy Certificate: a Global Professional Challenge. En *World Library and Information Congress: 69 th General Conference and Council*. Berlín. 2003.
266. PASADAS UREÑA, C. y ALVAREZ GARCÍA, F. J. Formación de los ciudadanos en competencias para el manejo de la información: una propuesta de actuación para Andalucía. En *Más que palabras: las bibliotecas motor de*

transformación social. XIV Jornadas Bibliotecarias de Andalucía. Antequera (Málaga) 15 al 17 de marzo 2007.

267. PASCUAL, J. A. Algunos antecedentes de la Escuela Profesional de Periodismo y Artes Gráficas "Severo García Pérez" de Las Villas. *Línea*, 1954, vol. 1, nº 1 septiembre, p. 1
268. PAUSCH, L. M. y PAGLIERO POPP, M. *Assessment of Information Literacy: Lessons from the Higher Education Assessment Movement* Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrlbucket/nashville1997pap/pauschpopp.htm>.
269. PERALTA CASTELLÓN, L. *Programa de Asesoramiento Psicopedagógico en evaluación del aprendizaje para profesores en la universalización de la Educación Superior*. Tutor: Luján, D. P. Sede universitaria santa clara. Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas, 2006.
270. PEREZ IGLESIAS, J. *La alfabetización informacional en las universidades. una propuesta de actuación para la biblioteca de la universidad complutense de madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2007.
271. PÉREZ MATOS, N. E. La formación bibliotecaria en Cuba: una mirada a través de los documentos. *ACIMED* [en línea], 2005, vol. 13, nº 3, Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci08305.htm.
272. PEREZ PEREZ, R. *Evaluación y proceso educativo*. Santa Clara: Universidad Central "MARTA ABREU" de Las Villas, 2006,
273. PINTO MOLINA, M. *ALFIN-EEES. Habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* de 20 febrero de 2008]. Disponible en: <http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm>
274. ---. Cyberabstracts: a portal on the subject of abstracting designed to improve information literacy skills. *Journal of Information Science*, 2008, vol. 34, nº 5, p. 667-679
275. ---. Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*, 2010, vol. 36, nº 1, p. 86-106
276. PINTO MOLINA, M.; CORDON, J. A., *et al.* Thirty years of information literacy

(1977–2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of librarianship and Information Science*, 2010, nº p. 1-17

277. PINTO MOLINA, M.; DOUCET, A.-V., *et al.* The role of information competencies and skills in learning to abstract. *Journal of Information Science*, 2008, vol. 34, nº 6, p. 799-815
278. PINTO MOLINA, M. y SALES, D. Alfabetización informacional para una sociedad intercultural: algunas iniciativas desde las bibliotecas públicas. *Anales de la Documentación*, 2007, vol. 10, nº p. 317-333
279. ---. A research case study for user-centred information literacy instruction: information behaviour of translation trainees. *Journal of Information Science*, 2007, vol. 33, nº 5, p. 531-550
280. PINTO MOLINA, M.; SALES, D., *et al.* El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: de la autopercepción a las realidades y retos formativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 2009, vol. 32, nº 1 enero-marzo, p. 60-80
281. PINTO MOLINA, M. y VINCIANE DOUCET, A. An Academic Portal for Higher Education Information Literacy: The e-COMS Initiative. *The Journal of Academic Librarianship*, 2007, vol. 33, nº 5, p. 604-611
282. PORTMANN, C. A. y JILIUS ROUSH, A. Assessing the effect of library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 2004, vol. 30, nº 6, p. 461-465
283. PORTO CURRAS, M. La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio siglo XXI*, 2006, vol. 24, nº p. 167-188
284. RABINE, J. y CARDWELL, C. Start making sense: Practical approaches to outcomes assessment for libraries. *Research Strategies*, 2000, vol. 17, nº -, p. 319-335
285. RADER, H. y COONS, W. Information Literacy: One Response to the New Decade. En *The Evolving Educational Mission of the Library*. p. 118.
286. RADER, H. B. Alfabetización informacional en el entorno del servicio de referencia: preparándonos para el futuro. *Anales de la Documentación*, 2000, nº 3, p. 209-216

287. ---. A silver anniversary: 25 years of reviewing the literature related to user instruction. *Reference Services Review*, 2000, vol. 28, nº 3, p. 290-296
288. RAE. *Diccionario de la lengua española*. Editado por: Ed. 1970.
289. RATTERAY, O. M. T. Information Literacy in Self-Study and Accreditation. *The Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, nº 6, p. 368-375
290. REAKES, P. J.; SEMONCHE, B. P., et al. *Information Technology & Information Literacy in Journalism-Mass Communication Libraries: A Survey* [Consultado el: 17 febrero de 2008]. Disponible en: <http://parklib.jomc.unc.edu/InformationTechnologyInformationLiteracyJoMCLibraries.doc>.
291. RIDDLE, J. S. y HARTMAN, K. A. But are they learning anything? Designing an assessment of First Year Library Instruction. *College & Undergraduate Libraries*, 2000, vol. 66
292. RIDGEWAY, T. Information Literacy: An Introductory Reading List. *College & Research Libraries News*, Julio-Agosto 1990, vol. 5, nº 1, p. 645
293. ROCKMAN, I. F. *Integrating information literacy into the higher education curriculum. Practical models for transformation*. San Francisco: Josey-Bass, 2004.
294. ---. Strengthening Connections Between Information Literacy, General Education, and Assessment Efforts. *Library Trends*, 2002, vol. 51, nº 2,
295. RODRÍGUEZ GOMEZ, G.; GIL FLORES, J., et al. *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela, 2004.
296. ROJO, M. *Metodología de la Investigación*. Ciudad de La Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Psicología, 1987.
297. ROSALES, C. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, 2000.
298. RUBIO, M. J. y VARAS, J. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. 3ra ed. Madrid: Editorial CSS, 2004.
299. RUIZ IGLESIAS, M. *La arquitectura del conocimiento en la Educación Superior: un acercamiento a la formación politécnica y profesional*. México: Instituto Politécnico

Nacional, 1999.

300. ---. *Profesionales competentes: una respuesta educativa*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2001.
301. RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ, E. *Propuesta de un modelo para el desarrollo de nuevas habilidades tecnológicas* [Consultado el: 7 marzo de 2004]. Disponible en: <http://www.somece.org.mx/memorias/2000/docs/351.DOC>.
302. SADÍN, M. P. *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana **citado en** HERNÁNDEZ SAMPIER, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2006) Metodología de la investigación, México, D.F, McGraw- Hill., 2003.
303. SAILS. *Project SAILS: Standarized Assessment of Information Literacy Skill (brouchure)* Kent University,
304. SALISBURY, F. y ELLIS, J. On line face to face: evaluating methods for teaching information literacy skills to undergrate arts students. *Library Review*, 2003, vol. 52, nº 5, p. 209-217
305. SANCHEZ AMBRIZ, G. Experiencia de aplicación de servicios de alfabetización informacional para docentes universitarios mayores de 35 años en la unam (méxico). *Anales de la Documentación*, 2007, vol. 10, nº p. 375-396
306. SANCHEZ TARRAGÓ, N. El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias. *ACIMED* [en línea], 23 octubre 2007 2005, vol. 13, nº 2, Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci02205.htm.
307. SANTOS, M. *La Evaluación: Un reto para los y las Docentes Educando: el portal de la educación dominicana*, [Consultado el: 22 marzo de 2007]. Disponible en: <http://www.educando.edu.do/Educando/Administracion/Recursos/Articulos/evaluacion+un+reto.htm>.
308. SCALES, J.; MATTHEWS, G., *et al.* Compliance, Cooperation, Collaboration and Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 2005, vol. 31, nº 3, p. 229-235
309. SCOTT CLEFFRY, J. Asking the Right Question:Formulating Effective Search

Strategies for Electronic Databases. *Research Strategies*, vol. 15, nº 3, p. 199-203

310. SHAPIRO, J. y HUGHES, S. Information technology as a liberal art: Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Reviews*, 1996, vol. 31, nº 2,
311. SHARMA, S. From Chaos to Clarity: Using the Research Portfolio to Teach and Assess Information Literacy Skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 2007, vol. Article in Press
312. SHUTTER, A. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Michoacán, México.: CREFAL, 1983.
313. SILVA, H.; JAMBEIRO, O., *et al.* Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ciencia da Informacao*, 2005, vol. 34, nº 1, p. 28-36
314. SIMÓN CUEVAS, A. J. Propuesta de aplicación de los mapas conceptuales en un modelo pedagógico semipresencial. *Revista iberoamericana de educación*, 2003
315. SINGH, A. B. A Report on Faculty Perceptions of Students' Information Literacy Competencies in Journalism and Mass Communication Programs: The ACEJMC Survey. *College & Research Libraries*, 2005, vol. 66, nº 4, p. 294-311
316. SMALL, R. V.; ZAKARIA, N., *et al.* Motivational Aspects of Information Literacy Skills Instruction in Community College Libraries. *College & Research Libraries*, 2004, vol. 65, nº 2, p. 96-121
317. SNAVELY, L. *Information literacy Standard for higher education. An international perspective* [Consultado el: 27 enero de 2004]. Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/073-126e.pdf>
318. ---. Visual Images and Information Literacy. *Reference & User Services Quarterly*, 2005, vol. 45, nº 1, p. 27-32
319. SNAVELY, L. y COOPER, N. The Information Literacy Debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 1997, vol. 23, nº 1, p. 9-14
320. SNAVELY, L. L. y WRIGHT, C. A. Research Portfolio Use in Undergraduate Honors Education: Assessment Tool and Model for Future Work. *The Journal of Academic Librarianship*, 2003, vol. 29, nº 5, p. 298-303

321. SONNTAG, G. We have evidence, they are learning: using multiple assessments to measure student information literacy learning outcomes. En *WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: 74TH IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL. Quebec. 10-14 agosto 2008.*
322. SOWELL, S. L. Education librarians. En Dekker, M. (editor). *Encyclopedia of library and information science.* New York: Taylor & Francis, 2003, p. 972- 976.
323. STEINEROVA, J. y JAROSLAV, S. Library users in human information behaviour. *Information Review*, 2005, vol. 29, nº 2, p. 139-156
324. STERLING BRASLEY, S. Building and using a tool to assess info and teach literacy. *Computers in libraries*, 2006, nº p. 41-48
325. STEWART, L. Helping Students During Online Searches: An Evaluation. *The Journal of Academic Librarianship*, 1993, vol. 18, nº 6, p. 347-351
326. STEWART, S. L. Assesment for library instruction: The Cross/Angel Model. *Research Strategies*, 1999, vol. 16, nº 3, p. 165-174
327. STRIPLING, B. K. *Learning and libraries in an information age: principles and practice.* Englewood: Libraries Unlimited 1999.
328. STUFFLEBEAM, D. L. *Educational Evaluation and Decision Making.* Itasca: Peacock, 1971.
329. SWANSON, T. Teaching students about information: Information literacy and cognitive authority. *Research Strategies*, 2007, vol. doi:10.1016/j.resstr.2006.12.007, nº
330. TAYLOR, R. S. Reminiscing about the future *Library Journal*, 1979, vol. 104 nº
331. TAYLOR, S. y BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación.* Buenos Aires: Paidós, 1986.
332. TEMBRÁS, R. *La Escuela Cubana de Periodistas en la Hora Crucial del Periodismo Nacional. Una mirada desde la academia a la formación profesional del periodista cubano en la compleja etapa del Período Especial (1991- 2005).* Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana, 2006.

333. TEMPELMAN-KLUIT, N. Multimedia Learning Theories and Online Instruction. *College & Research Libraries*, 2006, vol. 67, nº 4, p. 364-370
334. TIEFEL, V. Library User Education: Examining Its Past, Projecting Its Future. *Library Trends*, 1995, vol. 44, nº 2, p. 318-338.
335. TUCKER, J. M. The origins of bibliographic instruction in academic libraries, 1876-1914. . En Stueart, R. D. y Johnson, R. D. (editor). *Neto horizons for academic libraries*. New York: K. G. Saur, 1979, p. 268-276.
336. TUNON, J. Creating a research literacy course for education doctoral students: design issues and political realities of developing online and face-to-face instruction. *Journal of Library Administration*, 2002, vol. 37 nº 3/4, p. 515-527
337. UAM. Estudio de evaluación de necesidades y requerimientos de los usuarios de la biblioteca de la universidad autónoma de madrid, con especial incidencia en los factores de cambio asociados al uso de las publicaciones y la información en soporte electrónico. En Madrid: Biblioteca UAM, 2001, p. 78.
338. UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* [Consultado el: 3 marzo de 2007]. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
339. ---. *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: 2005.
340. ---. *Model curricula for journalism education for developing countries & emerging democracies*. 2007. Series on Journalism Education.
341. URIBE TOLEDO, A. y ET.AL. *Acceso, conocimiento y uso de Internet en la Universidad de Antioquia: modelo de diagnóstico y caracterización* Antioquia, Colombia: [Consultado el: 23 septiembre de 2008]. Disponible en: <http://www.universia.net.co/libro-abierto/ciencias-sociales-y-humanas/acceso-conocimiento-y-uso-de-internet-en-la-universidad.-modelo-de-diagnostico-y-caracterizacion.html>.
342. VERA VELEZ, L. *La investigación cualitativa* Puerto Rico: [Consultado el: 23 febrero 2009 Disponible en: http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf
343. VILLARROEL IDROVO, J. *Evaluación Educativa. Estudio crítico*. Ibarra:

Universidad Técnica del Norte. Ecuador, 1990,

344. VIRKUS, S. Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, 2003, vol. 8, nº 4,
345. ---. *Information Literacy within LIS Curriculum* Milan: Disponible en: <http://dspace-unipr.cilea.it/handle/1889/530>.
346. WALLIS, J. Cyberspace, information literacy and the information society. *Library Review*, 2005, vol. 54, nº 4, p. 218-222
347. WALSH, A. Information literacy assessment: Where do we start? *Journal of librarianship and Information Science* [en línea], 23 enero 2010 2009, vol. 41, nº 19, Disponible en: <http://lis.sagepub.com/cgi/content/abstract/41/1/19>.
348. WARD, D. Revisioning Information Literacy for Lifelong Meaning. *The Journal of Academic Librarianship*, 2006, vol. 32, nº 4, p. 396-402
349. WARNER, D. A. Programmatic Assessment: Turning Process into Practice by Teaching for Learning. *The Journal of Academic Librarianship*, 2003, vol. 29, nº 3, p. 169-176
350. WARREN, L. A. Information Literacy in Community Colleges: Focused on Learning. *Reference & User Services Quarterly*, 2006, vol. 45, nº 4, p. 303
351. WEBBER, S. *Bill and Sheila's information literacy place* [Consultado el: 10 febrero de 2004]. Disponible en: <http://dis.shef.ac.uk/literacy>.
352. ---. *Information literacy: definitions and models* [Consultado el: 12 febrero de 2004]. Disponible en: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>.
353. WEBBER, S. y JOHNSTON, B. Assesment for information literacy: vision and reality. En Martin, A. y Rader, H. (editor). *Information and IT literacy. Enablingn learning in the 21st century*. Facet Publishing
354. ---. *Assessment for information literacy* [Consultado el: 22 febrero de 2007]. Disponible en: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/itil2002.ppt>
355. ---. Hacia una universidad alfabetizada en información según Sheila Webber y Bill Johnston. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 2006, nº 84-85, p.

356. WEBSTER, J. y RIELLY, L. A library instruction case study: measuring success from multiple perspectives. *Research Strategies*, 2003, vol. 19
357. WEETMAN DACOSTA, J. y JONES, B. Developing students' information and research skills via blackboard. *Communications in information literacy*, 2007, vol. 1, nº 1, p. 16-25
358. WEILER, A. Information-Seeking Behavior in Generation Y Students: Motivation, Critical Thinking, and Learning Theory. *The Journal of Academic Librarianship*, 2005, vol. 31, nº 1, p. 46-53
359. WEISS, S. C. The origin of library instruction in the United States, 1820–1900. *Research Strategies*, 2003, vol. 19, nº p. 233-243
360. WILLIAMS, J. Creativity in assessment of library instruction. *Reference Services Review*, 2000, vol. 28, nº 4, p. 323-334
361. WILSON, T. D. Human information behavior. *Informing Science* [en línea], 2000, vol. 3, nº 2, Disponible en: <http://inform.nu/Articles/Vol3/v3n2p49-56.pdf>.
362. WONG, G.; CHAN, D., *et al.* Assessing the Enduring Impact of Library Instruction Programs. *The Journal of Academic Librarianship*, 2006, vol. 32, nº 4, p. 384-395
363. WORRELL, D. *The work of Patricia Knapp (1914-1972): relevance for the electronic era* Texas: [Consultado el: 3 abril de 2007]. Disponible en: <http://mirrored.ukoln.ac.uk/lis-journals/review/review/>.
364. ZABEL, D. A. Reaction to Information Literacy and Higher Education. *The Journal of Academic Librarianship*, 2004, vol. 30, nº 1, p. 17-21

Anexos

ANEXOS

ANEXO 1: MODELO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL PLUS

Purpose (Propósito)

- ❖ habilidades cognitivas para identificar los conocimientos
- ❖ habilidades de pensamiento tales como lluvia de ideas o mapas conceptuales
- ❖ habilidades para identificar fuentes de información

Location (Localización)

- ❖ habilidades de ubicación tales como la capacidad de encontrar información en catálogos de bibliotecas, libros, CD-Rom y fuentes de información en línea
- ❖ habilidades de selección para estimar la relevancia de las fuentes de información
- ❖ habilidades tecnológicas para usar fuentes electrónicas como la Internet

Use (Uso):

- ❖ habilidades de lectura incluyendo la capacidad de lectura rápida y de escaneo de las fuentes de información para encontrar información relevante o ideas
- ❖ habilidades interactivas incluyendo la capacidad de comprender el contenido de la información que está siendo leída, vista o escuchada y la capacidad de relacionar esto con el conocimiento previo
- ❖ habilidades selectivas incluyendo la capacidad de seleccionar la información apropiada y rechazar la información irrelevante dentro del contexto del propósito identificado para usar una fuente de información particular
- ❖ habilidad de evaluación incluyendo la capacidad de evaluar información e ideas en relación a aspectos tales como actualidad de la información o de las ideas, el autor y cualquier posible tendencia en el texto
- ❖ habilidad de registro incluyendo la capacidad de tomar notas en forma sistemática que esté relacionada a la comprensión y al propósito
- ❖ habilidades de síntesis incluyendo la capacidad de juntar ideas relacionadas, hechos e información sobre un tópico y relacionar esto al conocimiento previo
- ❖ habilidades de escritura o de presentación incluyendo la capacidad de escribir un ensayo, artículo o proyecto en una forma bien estructurada, lógicamente ordenada en que se use la información encontrada para lograr un buen efecto.

Self-evaluation (Autoevaluación)

- ❖ habilidades de auto-evaluación incluyendo la capacidad para reflejar los procesos involucrados en la tarea relacionada al trabajo e identificar áreas de mejoramiento en el uso efectivo de las fuentes de información en el futuro.

ANEXO 2: Los nueve estándares de Alfabetización en Información para el aprendizaje de los estudiantes, de la Asociación Americana de Bibliotecarios Escolares.

Se articulan en las tres siguientes categorías, cada una con 3 estándares y diversos indicadores para su observación:

Categoría 1ª

Alfabetización en Información: El estudiante con alfabetización en información:

Estándar 1: Accede a la información con eficiencia y efectividad. Indicadores:

1. Reconoce la necesidad de información.
2. Reconoce que la información completa es la base de la toma de decisiones inteligentes.
3. Formula preguntas basadas en sus necesidades de información.
4. Identifica diversas fuentes potenciales de información.
5. Desarrolla y utiliza estrategias acertadas para la localización de información.

Estándar 2: Evalúa la información de forma crítica y competente. Indicadores del Estándar. Indicadores:

1. Determina la exactitud, pertinencia y exhaustividad de la información.
2. Distingue entre hechos, puntos de vista y opiniones.
3. Identifica la información errónea y engañosa.
4. Selecciona la información apropiada para el problema o pregunta.

Estándar 3: Usa la información de forma correcta y creativa. Indicadores:

1. Organiza la información para una aplicación práctica.
2. Integra nuevos conocimientos mediante información nueva.
3. Aplica información en el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
4. Produce y comunica información e ideas en formatos adecuados.

Categoría 2ª

Aprendizaje independiente: El estudiante que es capaz de realizar aprendizajes independientes y está alfabetizado en información:

Estándar 4: Busca información referente a intereses personales. Indicadores:

1. Busca información relacionada con varias dimensiones de bienestar personal, como son los intereses de sus estudios, el compromiso de lo social, temas de salud, y de ocio recreativo.
2. Planifica, desarrolla y evalúa productos de información y soluciones relacionadas con intereses personales.

Estándar 5: *Aprecia y disfruta la literatura y otras expresiones creativas de la información.* Indicadores:

1. Es un lector competente y automotivado.
2. Deriva el significado de la información presentada de forma creativa en una variedad de formatos.
3. Desarrolla productos creativos en diversidad de formatos.

Estándar 6: *Se esfuerza al máximo por la excelencia en la búsqueda de información y generación de conocimiento.* Indicadores:

1. Evalúa la calidad del proceso y los productos de las propias búsquedas de información.
2. Concibe estrategias para revisar, mejorar y actualizar los conocimientos obtenidos.

Categoría 3ª

Responsabilidad social: El estudiante que contribuye positivamente a la comunidad de aprendizaje y a la sociedad está alfabetizado en información:

Estándar 7: *Reconoce la importancia de la información en una sociedad democrática.* Indicadores:

1. Busca información de fuentes, contextos, disciplinas y culturas diversas.
2. Respeta el principio de acceso equitativo a la información.

Estándar 8: *Practica un comportamiento ético respecto a la información y a la tecnología de la información.* Indicadores:

1. Respeta los principios de libertad intelectual.
2. Respeta los derechos de propiedad intelectual.
3. Usa la tecnología de la información de modo responsable.

Estándar 9: *Participa efectivamente en grupos para perseguir y generar información.* Indicadores:

1. Comparte el conocimiento y la información con otros.
2. Respeta las ideas de los demás, sus orígenes y reconoce sus contribuciones.
3. Colabora con otros, personalmente y a través de las tecnologías, a identificar problemas de la información y buscar soluciones.
4. Colabora con otros, personalmente y a través de las tecnologías, a diseñar, aplicar y evaluar productos de información y soluciones.

ANEXO 3: Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior (ALA, 2000)

Una persona que es competente en el acceso y uso de la información, que es capaz de reconocer cuándo necesita información y tener la habilidad para localizarla, evaluarla y utilizarla eficazmente domina estas competencias:

Competencia 1: Ser capaz de determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información.

Indicadores de rendimiento y resultados observables:

1. Ser capaz de definir y articular las necesidades de información. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Habla con los profesores y participa en discusiones de clase, en grupos de trabajo y en foros electrónicos para identificar temas de investigación o cualquier otra necesidad de información.
- b. Desarrolla una afirmación y formula preguntas basadas en la necesidad de información.
- c. Puede explorar las fuentes generales de información para aumentar su familiaridad con el tema.
- d. Define o modifica la necesidad de información para lograr un enfoque manejable.
- e. Es capaz de identificar los términos y conceptos clave que describen la necesidad de información.
- f. Se da cuenta de que la información existente puede ser combinada con el pensamiento original, la experimentación y/o el análisis para producir nueva información.

2. Ser capaz de identificar una gran variedad de tipos y formatos de fuentes potenciales de información. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Sabe cómo se produce, organiza y difunde la información, tanto formal como informalmente.
- b. Se da cuenta de que el conocimiento puede organizarse en torno a disciplinas, lo que influye en la forma de acceso a la información.
- c. Es capaz de identificar el valor y las diferencias entre recursos potenciales disponibles en una gran variedad de formatos (multimedia, bases de datos, páginas Web, conjuntos de datos, audiovisuales, libros, etc.)
- d. Puede identificar la finalidad y los destinatarios de los recursos potenciales (por ejemplo: divulgativo vs. erudito, actualizado vs. histórico).
- e. Es capaz de diferenciar entre fuentes primarias y secundarias y sabe que su uso e importancia varía en las diferentes disciplinas.
- f. Se da cuenta de que puede que sea necesario elaborar la información a partir de datos en bruto sacados de fuentes primarias.

3. Valorar los costes y beneficios de la adquisición de la información necesaria. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Establece la disponibilidad de la información requerida y toma decisiones sobre la ampliación del proceso de búsqueda más allá de los recursos locales (por ejemplo: préstamo interbibliotecario; uso de recursos en otras bibliotecas de la zona; obtención de imágenes, videos, texto o sonido)
- b. Se plantea la posibilidad de adquirir un nuevo lenguaje o habilidad (por ejemplo, un idioma extranjero o el vocabulario específico de una disciplina) para poder reunir la información requerida y comprenderla en su contexto.
- c. Diseña un plan global y temporizado de modo realista para la adquisición de la información requerida.

4. Replantearse la naturaleza y el nivel de la información que se necesita. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Revisa la necesidad inicial de información para aclarar, reformar o delimitar más la pregunta.
- b. Describe los criterios utilizados para tomar decisiones y opciones sobre la información.

Competencia 2: Acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz.

Indicadores de rendimiento y resultados observables:

1. Seleccionar los métodos de investigación o los sistemas de recuperación de la información más adecuados para acceder a la información que se necesita. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Identifica los métodos de investigación adecuados (experimento en laboratorio, simulación, trabajo de campo...)
- b. Analiza los beneficios y la posibilidad de aplicación de diferentes métodos de investigación.
- c. Investiga la cobertura, contenidos y organización de los sistemas de recuperación de la información.
- d. Selecciona procedimientos eficaces y eficientes para acceder a la información que necesita de acuerdo con el método de investigación o el sistema de recuperación de la información escogido.

2. Construir y poner en práctica estrategias de búsqueda diseñadas eficazmente. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Desarrolla un plan de investigación ajustado al método escogido.
- b. Identifica palabras clave, sinónimos y términos relacionados para la información que necesita.
- c. Selecciona un vocabulario controlado adecuado a la disciplina o el sistema de recuperación de la información.
- d. Construye una estrategia de búsqueda utilizando los comandos apropiados del sistema de recuperación de información elegido (por ejemplo: operadores booleanos, truncamiento y proximidad para los motores de búsqueda; organizadores internos, como los índices, para los libros).
- e. Aplica la estrategia de búsqueda en varios sistemas de recuperación de información utilizando diferentes interfaces de usuario y motores de

búsqueda, con diferentes lenguajes de comando, protocolos y parámetros de búsqueda.

- f. Aplica la búsqueda utilizando protocolos de investigación adecuados a la disciplina.

3. Obtener información en línea o personalmente usando diversos métodos. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Utiliza diversos sistemas de búsqueda para recuperar la información en formatos diferentes.
- b. Utiliza diversos esquemas de clasificación y otros sistemas (por ejemplo: signaturas o índices) para localizar los recursos de información dentro de una biblioteca o para identificar lugares específicos donde poder llevar a cabo una exploración física.
- c. Utiliza personalmente o en línea los servicios especializados disponibles en la institución para recuperar la información necesaria (por ejemplo: préstamo interbibliotecario y acceso al documento, asociaciones profesionales, oficinas institucionales de investigación, recursos comunitarios, expertos y profesionales en ejercicio).
- d. Utiliza encuestas, cartas, entrevistas y otras formas de investigación para obtener información primaria.

4. Sabe perfilar más la estrategia de búsqueda si es necesario. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Valora la cantidad, calidad y relevancia de los resultados de la búsqueda para poder determinar si habría que utilizar sistemas de recuperación de información o métodos de investigación alternativos.
- b. Identifica lagunas en la información recuperada y es capaz de determinar si habría que revisar la estrategia de búsqueda.
- c. Repite la búsqueda utilizando la estrategia revisada según sea necesario.

5. Saber extraer, registrar y gestionar la información y sus fuentes. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Selecciona de entre varias tecnologías la más adecuada para la tarea de extraer la información que necesita (por ejemplo: funciones de copiar y pegar en un programa de ordenador, fotocopidora, escáner, equipo audiovisual o instrumentos exploratorios).
- b. Crea un sistema para organizarse la información.
- c. Sabe diferenciar entre los tipos de fuentes citadas y comprende los elementos y la sintaxis correcta de una cita de cualquier recurso.
- d. Registra la información pertinente de una cita para referencias futuras.
- e. Usa tecnologías para gestionar la información recogida y organizada.

Competencia 3: Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores.

Indicadores de rendimiento y resultados observables:

1. Ser capaz de resumir las ideas principales a extraer de la información reunida. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Lee el texto y selecciona las ideas principales.
- b. Redacta los conceptos del texto con sus propias palabras y selecciona con propiedad los datos.
- c. Identifica con exactitud el material que luego habrá de citar adecuadamente de forma literal.

2. Formular y aplicar unos criterios iniciales para evaluar la información y sus fuentes. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Examina y compara la información de varias fuentes para evaluar su fiabilidad, validez, corrección, autoridad, oportunidad y punto de vista o sesgo.
- b. Analiza la estructura y lógica de las argumentaciones o métodos de apoyo.
- c. Reconoce los prejuicios, el engaño, la manipulación.
- d. Reconoce el contexto cultural, físico o de otro tipo dentro en el que se creó la información y comprende el impacto del contexto al interpretarla.

3. Ser capaz de sintetizar las ideas principales para construir nuevos conceptos. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Reconoce la interrelación entre conceptos y los combina en nuevos enunciados potencialmente útiles con razones o evidencias que los apoyen.
- b. Extiende, cuando es posible, la síntesis inicial hacia un nivel mayor de abstracción para construir nuevas hipótesis que pueden requerir información adicional.
- c. Utiliza ordenadores y otras tecnologías (hojas de cálculo, bases de datos, multimedia y equipos audio video) para estudiar la interacción de las ideas y otros fenómenos.

4. Saber comparar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo para determinar el valor añadido, las contradicciones u otras características propias de la información. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Es capaz de determinar si la información satisface la investigación u otra necesidad de información.
- b. Utiliza criterios seleccionados conscientemente para establecer si una información contradice o verifica la información lograda en otras fuentes.
- c. Saca conclusiones basadas en la información obtenida.
- d. Comprueba las teorías con las técnicas apropiadas de la disciplina (por ejemplo: simuladores, experimentos).
- e. Determina la probable exactitud de sus resultados cuestionando la fuente de los datos, las limitaciones de las estrategias y herramientas utilizadas para reunir la información, y lo razonable de las conclusiones.
- f. Integra la nueva información con la información o el conocimiento previo.
- g. Selecciona la información que ofrece evidencias sobre el tema del que se trate.

5. Saber determinar si el nuevo conocimiento tiene un impacto sobre el sistema personal de valores y tomar las medidas adecuadas para reconciliar las diferencias. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Investiga los diferentes puntos de vista encontrados en los documentos.
- b. Determinar si incorpora o rechaza los puntos de vista encontrados.

6. Comprobar la comprensión e interpretación de la información mediante el contraste de opiniones con otros estudiantes, expertos en el tema y profesionales en ejercicio. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Participa activamente en discusiones de clase y de otros tipos.
- b. Participa en foros de comunicación electrónica establecidos como parte de la clase para estimular el diálogo sobre los temas (por ejemplo: correo electrónico, boletines electrónicos, tertulias electrónicas, etc.)
- c. Busca la opinión de expertos por medio de diferentes mecanismos (por ejemplo: entrevistas, correo electrónico, servidores de listas de correo...)

7. Determinar si la formulación inicial de la pregunta debe ser revisada. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Puede determinar si la necesidad original de información ha sido satisfecha o si se requiere información adicional.
- b. Revisa la estrategia de búsqueda e incorpora conceptos adicionales según sea necesario.
- c. Revisa las fuentes de recuperación de la información utilizadas e incluye otras según sea necesario.

Competencia 4: Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo.

Indicadores de rendimiento y resultados observables:

1. Aplicar la información anterior y la nueva para la planificación y diseño de un producto o actuación concreto. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Organiza el contenido de modo que apoye los fines y formato del producto o de la actuación (por ejemplo: esquemas, borradores, paneles con diagramas, etc.)
- b. Articula el conocimiento y las habilidades transferidas desde experiencias anteriores en la planificación y creación del producto o actuación.
- c. Integra la información nueva con la anterior, incluyendo citas y paráfrasis, de forma que apoye la finalidad del producto o actividad.
- d. Trata textos digitales, imágenes y datos, según sea necesario, transfiriéndolos desde la localización y formatos originales a un nuevo contexto.

2. Revisar el proceso de desarrollo del producto o la actuación. El estudiante con alfabetización informacional:

- a. Mantiene un diario o guía de actividades relacionadas con el proceso de búsqueda, evaluación y comunicación de la información.

- b. Reflexiona sobre éxitos, fracasos y estrategias alternativas anteriores.
3. Ser capaz de comunicar a los demás con eficiencia el producto o actuación. El estudiante con alfabetización informacional:
- a. Elige el medio y formato de comunicación que mejor apoye la finalidad del producto o de la actuación y los destinatarios a los que se dirige.
 - b. Utiliza diversas aplicaciones de la tecnología de la información a la hora de crear el producto o la actividad.
 - c. Incorpora principios de diseño y comunicación.
 - d. Comunica con claridad y un estilo adecuado a los fines de la audiencia.

Competencia 5: Comprender muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal.

Indicadores de rendimiento y resultados observables:

1. Comprender las cuestiones éticas, legales y sociales que envuelven la información y las tecnologías de la información. El estudiante con alfabetización informacional:
- a. Identifica y discute las cuestiones relacionadas con la intimidad y privacidad y la seguridad tanto en entorno impreso como electrónico.
 - b. Identifica y discute sobre las cuestiones relativas al acceso gratis o mediante pago a la información.
 - c. Identifica y discute los problemas relacionados con la censura y la libertad de expresión.
 - d. Demuestra comprensión de la propiedad intelectual, los derechos de reproducción y el uso correcto de la documentación con copyright.
2. Seguir las leyes, reglamentos y políticas institucionales así como las normas de cortesía relacionadas con el acceso y uso de los recursos de información. El estudiante con alfabetización informacional:
- a. Participa en discusiones electrónicas siguiendo las prácticas aceptadas (por ejemplo: las normas de corrección en las comunicaciones a través de la red).
 - b. Utiliza las claves de acceso aprobadas y demás formas de identificación para el acceso a los recursos de información.
 - c. Cumple la normativa institucional sobre acceso a los recursos de información.
 - d. Preserva la integridad de los recursos de información, del equipamiento, de los sistemas y de las instalaciones.
 - e. Obtiene y almacena legalmente textos, datos, imágenes o sonidos.
 - f. Demuestra comprender qué es un plagio, y no presta como suyos trabajos de otros autores.
 - g. Demuestra comprensión de las normas de la institución relativas a la investigación de temática relativa a seres humanos.
3. Reconoce la utilización de sus fuentes de información al difundir su producto o actuación. El estudiante con alfabetización informacional:
- a. Selecciona un estilo de presentación documental adecuada y lo utiliza de forma consistente para citar las fuentes.

- b. Envía notas de autorización concedidas de materiales registrados con copyright, según se requiera.

ANEXO 4: Guía de la entrevista estructurada

Tiene el objetivo de conocer su valoración sobre las actividades de formación de habilidades de información desarrolladas por el Centro de Documentación e Información Científico Técnica. Sus respuestas serán de gran apoyo en la investigación. GRACIAS

DATOS GENERALES: Carrera que estudia _____ Año que cursa _____

PREGUNTAS

1. Cuáles de las temáticas siguientes has recibido en las sesiones del CDICT:
 - a. Servicios del CDICT _____
 - b. Funcionamiento de Catálogo Manual y automatizado _____
 - c. Técnicas para expresar necesidades de información _____
 - d. Tipos de fuentes de información _____
 - e. Técnicas y herramientas para buscar información _____
 - f. Qué es el *current content* _____
 - g. Trabajo con Bases de Datos del programa PERI (ESBCO) _____
 - h. Cómo hacer fichas de contenido _____
 - i. Endnote _____
 - j. Cómo hacer un artículo o un resumen _____
2. Pudiera calificar las sesiones recibidas que describan mejor las situaciones
3. En los recorridos realizados en 1er año por la biblioteca, pudieras mencionar cuál de estas sesiones recibiste:
 - a. Servicios del CDICT _____
 - b. Funcionamiento de Catálogo Manual _____
 - c. Funcionamiento de Catálogo automatizado _____
 - d. No recibí recorrido
 - e. Otros. Cuales _____
4. Has tenido alguna asignatura donde hayas requerido el uso de los servicios del CDICT? Si _____ NO _____.
En caso afirmativo, podrías nombrar qué servicios?
5. En alguna asignatura te han exigido la entrega tareas que demanden el uso intensivo de información. Por ejemplo entregar:
una revisión bibliográfica _____
la confección de una biblioteca Endnote _____
la elaboración de fichas de contenidos de materiales consultados _____
Resúmenes _____
Marcos Teóricos con las citas y referencias en un estilo bibliográfico determinado _____
Otras. Cuáles? _____
6. Qué tipo de actividad, desde el punto de vista organizativo has recibido en la biblioteca
Taller _____ Clase _____ Práctica _____ Conferencia _____ Ninguna _____ Otras. Cuales _____
7. Por quienes fueron desarrolladas las actividades en la biblioteca:
 - a. Tu especialista de la sala
 - b. Otro especialista de la biblioteca
 - c. Profesor de la Facultad
8. Has escuchado hablar de la existencia de un programa de Alfabetización Informacional en la Biblioteca. Si _____ NO _____.
En caso negativo, por qué?
10. Qué instalaciones y recursos de los que dispone el CDICT para el trabajo con la información has utilizado de manera más frecuente? Puedes ordenarlas en una escala del 1 al 5
Aula _____, laboratorio de consultas _____, Televisor _____,
Laboratorio con conexión a internet _____

GRACIAS

ANEXO 5: Cuestionario ALFINHUMA

El presente cuestionario responde a un estudio sobre el desarrollo de la competencia en información que debe dominar un estudiante universitario. Por favor, indícanos cómo evalúas las siguientes competencias marcando con una cruz el número que mejor expresa tu respuesta, sobre una escala de menor a mayor que va del 1 (baja competencia) al 9 (excelente competencia). Te pedimos que valores cada competencia en lo referente a tres variables: importancia, nivel y adquisición, que se refieren a los siguientes aspectos: **Importancia** (Valora la importancia que tienen las siguientes competencias para tu desarrollo académico); **Nivel** (Valora tu grado de destreza en las siguientes competencias); **Adquisición** (Dónde has adquirido esas competencias)

En relación a: BUSQUEDA DE INFORMACION	IMPORTANCIA									NIVEL									ADQUISICION			
	Baja-----Alta									Baja-----Alta									Aula	Bibliotecas	Cursos	Individual
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
1. Saber utilizar fuentes de información impresa																						
2. Saber acceder y usar los catálogos automatizados.																						
3. Saber consultar y usar fuentes electrónicas de información primaria (revistas...)																						
4. Saber utilizar fuentes electrónicas de información secundaria (bases de datos)																						
5. Conocer la terminología de tu materia																						
6. Saber buscar y recuperar información en Internet (Ej. Búsquedas avanzadas, directorios, portales...)																						
7. Saber utilizar fuentes electrónicas informales de información (Ej. blogs, listas de distribución, ...)																						
8. Conocer las estrategias de búsqueda de información (Ej. Descriptores, operadores booleanos...)																						
EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN	IMPORTANCIA									NIVEL									ADQUISICION			
	Baja-----Alta									Baja-----Alta									Aula	Bibliotecas	Cursos	Individual
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
9. Saber evaluar la calidad de los recursos de información																						
10. Reconocer en el texto las ideas del autor																						
11. Conocer la tipología de las fuentes de información científica (Ej. tesis doctorales, actas de congresos, ...)																						
12. Ser capaz de determinar si la información que contiene un recurso está actualizada																						
13. Conocer los autores o instituciones más relevantes en tu ámbito temático																						

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	IMPORTANCIA									NIVEL									ADQUISICION			
	Baja-----Alta									Baja-----Alta									Aula	Bibliotecas	Cursos	Individual
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
14. Saber resumir y esquematizar la información																						
15. Ser capaz de reconocer la estructuración de un texto																						
16. Saber usar gestores de bases de datos (Ej. Access, MySQL, ...)																						
17. Saber utilizar gestores de referencias bibliográficas (Ej. Endnote, Reference Manager, ...)																						
18. Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (Ej. SPSS, Excel, ...)																						
19. Saber instalar programas informáticos																						
COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INFORMACIÓN	IMPORTANCIA									NIVEL									ADQUISICION			
	Baja-----Alta									Baja-----Alta									Aula	Bibliotecas	Cursos	Individual
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
20. Saber comunicar en público																						
21. Saber comunicar en otros idiomas																						
22. Saber redactar un documento (Ej. informe, trabajo académico, ...)																						
23. Conocer el código ético de tu ámbito académico/profesional																						
24. Conocer la legislación sobre el uso de la información y de la propiedad intelectual																						
25. Saber hacer presentaciones académicas (Ej. PowerPoint, ...)																						
26. Saber difundir la información en Internet (Ej. webs, blogs, ...)																						
Señala algunas necesidades que consideres relevantes en tu formación académica para obtener una mejor competencia informacional.																						

ANEXO 6: Cuestionario a los docentes y especialistas de información

ESTIMADO ESPECIALISTA Y/O PROFESOR:

Este cuestionario ha sido diseñado con el objetivo de comprobar el dominio y reconocimiento de habilidades de información para el ejercicio de su trabajo y/o investigación. Sus respuestas, sin dudas, podrán enriquecer nuestro estudio. En una escala del 1-9 (siendo 1 a 3 vagos, elementales, 4-6 parciales, algunos o ligeros, 7-9 excelente) pondere el nivel de destreza que presenta en cada ítem. GRACIAS

1. Puede resumir un tema en una frase exacta, a partir de una petición de un usuario 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
2. Encuentra frases equivalentes para expresar la misma idea 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
3. Revisa distintas fuentes de información independientemente del soporte (electrónico y/o impreso) 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
4. Identifica autores o títulos específicos de las materias que atiende o investiga 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
5. Conoce la terminología específica de las especialidades que atiende o investiga 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
6. Elabora los perfiles de búsqueda o los operadores booleanos como estrategia de recuperación 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
7. Saber buscar y recuperar información en Internet (ej. Búsquedas avanzadas, directorios,) 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
8. Saber utilizar fuentes electrónicas informales de información (ej. blogs, listas de distribución, ...) 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
9. Refina la búsqueda que realiza a partir de los resultados encontrados 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
10. Discrimina un registro a partir del título, autoría y resumen sino cuenta con el texto completo 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
11. Compara los documentos encontrados en cuanto al contenido (veracidad, objetividad, autoridad etc) 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
12. Conocer los autores o instituciones más relevantes de las especialidades que atiende o investiga 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
13. Elabora su BD personalizada o fichas de contenido con la información relevante 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
14. Saber resumir y esquematizar la información 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
15. Saber usar gestores de bases de datos (ej. Access, MySQL, ...) 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
16. Saber instalar programas informáticos 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
17. Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. SPSS, Excel, ...) 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
18. Sabe utilizar los estilos bibliográficos existentes para las referencias 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
19. Puede hacer presentaciones en público con el auxilio del power point 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
20. Puede circular a través de la red sus resultados de investigación 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
21. Saber comunicar en otros idiomas 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
22. Saber comunicar en público 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
23. Conocer la legislación sobre el uso de la información y de la propiedad intelectual 1_2_3_4_5_6_7_8_9_
24. Comunica de forma oral sus resultados en un tiempo establecido 1_2_3_4_5_6_7_8_9_

Desea emitir algún criterio sobre el tema objeto de la encuesta:

ANEXO 7: Asignaturas que integran la disciplina Teorías y Técnicas de los Lenguajes del Periodismo. (MES, 2000, p.1)

Asignaturas	Semestre	Horas	Evaluación
Periodismo Impreso I		84	Sistemática
Periodismo Impreso II	2	84	Sistemática
Fundamentos Información Cablegráfica	2	56	Sistemática
Fotografía I	1	56	Sistemática
Fotografía II	2	42	Sistemática
Diseño Comunicación Visual I	1	56	Sistemática
Diseño Comunicación Visual II	2	42	Sistemática
Periodismo Radiofónico	3	84	Sistemática
Periodismo Audiovisual	4	84	Sistemática
Taller de Realización Radiofónica	5	84	Sistemática
Locución y Conducción Radiofónica	5	42	Sistemática
Ética y Deontología del Periodismo	5	42	Sistemática
Taller de Realización Audiovisual	6	84	Sistemática
Locución y Conducción de Televisión	6	42	Sistemática
Periodismo Digital	7	42	Sistemática
Taller de Información Cablegráfica	7	42	Sistemática
Taller de Periodismo Investigativo	8	56	Sistemática
Cine (Op)	6	42	Sistemática
Dramaturgia de la Comunicación (Op)	6	42	Sistemática
El Ensayo Periodístico (Op)	6	42	Sistemática
Documentación Periodística (Op)	8	42	Sistemática
Taller de Estilística y Narrativa	8	56	Sistemática
Técnicas de Dirección de Periodismo	9	42	Sistemática
Periodismo Especializado	9	42	Sistemática
Tendencias del Periodismo Contemporáneo	9	42	Sistemática
Facultativas:			
Taller de Fotorreportaje	3	42	Sistemática
Taller de Diseño	3	42	Sistemática

ANEXO 8: Grupo Focal de Periodismo

GRUPO FOCAL

Carrera: Periodismo

Fecha: 15 de mayo del 2009.

Hora: 8:40 AM hasta 10:00 AM

Lugar: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

Moderadora: Grizly Meneses Placeres, docente que imparte Documentación Periodística en la Universidad de Las Villas. Es además MSc. en Bibliotecología y Ciencias de la Información.

Moderadora: Poseer competencias en información es de vital importancia para cualquier graduado universitario. En el caso de ustedes, que son periodistas y van a trabajar directamente con la información es aún más importante.

Con este encuentro nos proponemos develar, de alguna manera, cómo ha sido su formación en cuanto a las competencias informacionales a partir de la disciplina rectora de la carrera. Para ello les propongo ir analizando cada una de las habilidades: qué opinión tienen ustedes al respecto, cómo ha sido su formación, incluso antes de mi asignatura. Dónde han hablado y qué creen de la evaluación de la información: aspectos, criterios que ustedes hayan tenido en cuenta y así con todas las habilidades. Qué asignaturas, qué contenidos quizás tributen a la formación de las habilidades. Ustedes tienen la palabra.

Intervención # 1: Antes de dar Documentación Periodística se nos hacía mucho más difícil la búsqueda de información, muchas veces porque no sabíamos los verdaderos canales para ser eficientes. Tampoco habíamos tenido una asignatura que nos dijera cómo hacerlo. Todas las asignaturas de la carrera nos han servido mucho, porque como tal, en cualquier carrera universitaria siempre hay que buscar mucha bibliografía, documentarse bien para seminarios, trabajos, las pruebas, pero lo que es buscar información eficientemente, hasta que dimos Documentación Periodística no habíamos tenido la oportunidad de aprenderlo.

Moderadora: Hablas de que otros profesores les han orientado que busquen bibliografía ¿En algún momento les han enseñado cómo hacerlo?

Intervención # 2: Siempre nos dicen: vayan a la biblioteca, está tal libro, busquen tal libro. Muchas veces, por las mismas irregularidades que existen, el libro no está o la que nos atiende en la biblioteca no sabe buscarlo bien o sencillamente no lo encontramos, y no nos dan otro canal aparte de la bibliografía. No nos dicen cómo buscar otros libros y otra información que nos sirva.

Intervención # 3: En ese sentido hay asignaturas que realizan un trabajo bastante acertado, como por ejemplo Análisis del Discurso. El profesor de Análisis del Discurso hace una búsqueda bibliográfica previa y cuando orienta los trabajos propios de la asignatura sí nos encamina hacia lo que tenemos que buscar, incluso nos da hasta la ubicación exacta del texto, por ejemplo, del Van Dijk. Nos dice: está en el escaparate, en tal sitio, para que cuando yo llegue pueda ir directo, y nos da los capítulos, las páginas e incluso otras bibliografías que nos sirvan para apoyar eso que estamos realizando. Esta es una de las asignaturas que tiene un trabajo bastante acertado en cuanto a la búsqueda de información.

Quería referirme también a que cuando se habla de búsqueda de información hay que tener en cuenta el soporte. Por ejemplo, cuando vamos a la biblioteca, y creo que es más fácil buscar información en la biblioteca pues los profesores, me refiero a los de Historia e Historia de las Ideas Políticas, te indican los libros que tú puedes emplear, de una forma u otra encuentras lo que buscas. Sin embargo, cuando estamos hablando de soportes digitales, dígame algunos sitios o revistas, casi nunca logras decantar lo que realmente necesitas. Tratas de buscar y encontraste algo que quizás te sirvió, pero no es lo que tú estás buscando, un trabajo académico de alguna persona prestigiosa que de verdad te sirva para respaldar tu trabajo.

Intervención # 4: Bueno, ya hablaban de algunas asignaturas en las que sí se hace un buen trabajo de selección por parte de los profesores previo a indicarnos el trabajo. Se decía que no habíamos tenido antecedente en ninguna otra asignatura que específicamente nos enseñara cómo buscar, y nosotros incluso hemos conversado en clases la idea de ubicar esta asignatura⁴⁹ un poco antes en la carrera, quizás en años anteriores. Lo que nosotros consideramos para creer que pueda ser dada mucho tiempo antes es, por ejemplo, que si nosotros hubiéramos tenido en nuestras manos las herramientas de los directorios, los operadores, de mucha información sobre estos sitios que hemos aprendido en Documentación Periodística, para poder realizar una búsqueda y sabiendo que la información que vamos a

⁴⁹ Se refiere a Documentación Periodística.

lograr es una información acertada, hubiéramos realizado trabajos con mucha más calidad. Ahora sabemos lo que sucede con Google, que es un sitio que todos visitamos, y ya sabemos los condicionamientos que tiene Google, la información que busca y porqué muchas veces los diez primeros resultados no son los mejores en calidad. Pero si hubiéramos tenido las herramientas en las manos, quizás desde cursos anteriores, se hubiera familiarizado nuestro trabajo con estas herramientas y quizás ya no pusiéramos Google, sino **ASK.COM**, **Internet Invisible** u otros sitios de mayor reconocimiento académico.

Intervención # 5: Yo me quería referir, nuevamente, al profesor de Análisis del Discurso y su buen trabajo con respecto a la bibliografía y a la ubicación y todo eso en la biblioteca. Creo que eso está de manera general mediado por la competencia informacional que tiene cada profesor. El profesor de Análisis del Discurso es Licenciado en Filología, o sea, que tiene un trabajo más directo con lo que es los catálogos de la biblioteca, en cuanto a la profesora de Historia de las Ideas Políticas, ella ha puesto libros de ese tema en la biblioteca. Estos profesores tienen los libros bien localizados y se han ido familiarizando de algún modo con la biblioteca, con el trabajo que allí se realiza. De manera general todos los profesores debían tener, en cierta medida, algún cursito o unos temas específicos sobre el trabajo en la biblioteca, para que así ellos mejoren su trabajo con respecto a la orientación de la bibliografía: de los sitios si es en Internet y sobre los libros si es en la biblioteca, o de cómo trabajar en la sala. No se trata de que nos digan: “cuando vayan a la sala pregunten por el catálogo”, sino que sepan si en la sala está el libro. Muchas veces la bibliografía que orientan es la que viene en el programa de estudio, pero no se ha verificado si ese libro está en existencia en la biblioteca, cosa que debe suceder antes de que el profesor oriente al alumno la bibliografía que debe utilizar para sus clases. De lo contrario pasa lo que nos ha venido sucediendo desde que empezamos en la carrera: nosotros definitivamente nos vamos a perder siempre en el camino de lo que podamos encontrar o no allí en la biblioteca.

Moderadora: A partir de lo que han dicho hasta ahora, ¿ustedes identifican la habilidad de buscar información a partir de que el profesor les diga dónde deben buscar, y analizan como fuente tradicional, o sea, ven como fuente tradicional el ambiente de la biblioteca?

Intervención # 6: Sí, aunque a veces el profesor no nos dice dónde tenemos que buscar, o sea, a él le tiene sin cuidado de dónde busquemos la información, él lo que necesita es que tú le entregues un trabajo donde al final esté la bibliografía. Eso incluye que tenemos que hacer una revisión bibliográfica.

Para muchos profesores quizás los alumnos estemos tildados de ser la generación del facilismo informacional, por ir a Internet y conseguir todo fácilmente, sin tener que leerlos seis libros como deberíamos de leerlos para obtener el mismo cúmulo de información. Son los mismos profesores los que nos obligan a hacerlo, cuando nos mandan un trabajo sobre determinado tema y no nos dicen dónde buscar, o lo dejan a libre elección. Tú puedes ir a la biblioteca y hacer la búsqueda que él previamente debió hacer o sencillamente bajas algo de Internet. Generalmente presuponen que tú debes ir a la biblioteca. Cuál es la cuestión, que se obvian allí muchos de los materiales que nuevos o viejos, o de valiosa información pudiéramos consultar en la biblioteca y lo hacemos solamente con Internet. El profesor no siempre te indica que debes hacer la búsqueda en determinado libro y que debes ir a la biblioteca, pues lo da por incluido cuando te orienta un trabajo.

Moderadora: ¿Qué preferirían ustedes, que se lo dieran todo o ustedes encargarse del proceso de búsqueda?

Intervención # 6 (continúa): Sería más fácil llegar a una búsqueda donde ya esté seleccionado lo que vas a utilizar. De hecho, cuando tú llegas a una determinada dirección que el profesor te da, siempre un poco más adelante o un poco más atrás encuentras libros que te pueden servir. Cuando ya tú estás en el lugar encuentras y tienes la posibilidad de relacionarte con otro tipo de información que quizás el profesor no te dio, pero tú la viste buscando lo que el profesor te mandó. Cuando no te mandan nada, y te dicen, vayan a ver qué encuentran, hay menos posibilidades de encontrar información útil que verdaderamente sirva.

Intervención # 7: Muchas veces, cuando el profesor te manda a hacer un trabajo con determinada bibliografía sin hacer una búsqueda previa, sucede que los libros que te manda el profesor están orientados por un programa viejo y la información que tienen ya no nos sirve. Entonces, ya que no se hizo esa revisión para ver si lo que había en el libro servía, no encontramos lo que estamos buscando y entonces tenemos que acudir a Internet.

Hablando de Internet, hasta esta asignatura no supimos que fuera del buscador Google había otras cosas como bases de datos, donde podíamos encontrar información que realmente está respaldada, porque es producida por personas que tienen un renombre en el campo en que

estemos buscando. Hasta ahora no habíamos visto eso.

Moderadora: ¿Las asignaturas de la disciplina rectora de la carrera, por ejemplo, Periodismo Impreso, Periodismo Audiovisual, Periodismo Radiofónico, el Taller de Información Cablegráfica y Periodismo Investigativo no han demandado de ustedes procesos de búsqueda de información?

Intervención # 8: No, al menos no de esta manera que hemos aprendido con usted de buscar en bases de datos y todo eso, sino que se refería a material en formato digital que tienen algunos profesores en sus carpetas, o al material impreso que está en la biblioteca o a libros que pudiéramos encontrar incluso en librerías que venden libros usados. Hemos encontrado varias cosas que nos sirven allí, pero en realidad, como tal un canal que nos diga o que nos sirva para encontrar información especializada, donde los profesores nos digan, aquí hay información especializada que ustedes pueden utilizar y aprender con eso, eso no existe.

Intervención # 9: Sobre las asignaturas que usted mencionaba, las directamente relacionadas con la carrera, muchas tienen un sitio o una carpeta en la red donde hay materiales previamente seleccionados y libros digitales que los profesores ponen a nuestra disposición. Muchas veces con eso suplimos la búsqueda de información que debemos realizar. En esta carpeta no sólo encontramos libros en formato digital, sino artículos bajados de Internet que tienen muchas veces los sitios, pero ya está seleccionado lo que nos hace falta.

En relación a la biblioteca, es mucho mejor que nos den los sitios donde están los libros, el código. Cuando no nos dan esa clasificación de lo que debemos buscar y tenemos que llegar a la biblioteca a ciegas, es mucho más difícil encontrar información y acudimos a Internet. Nosotros antes contábamos con el catálogo informatizado, donde podíamos teclear, por ejemplo, periodismo de investigación y ahí aparecían todos los libros de temática relacionada, con la clasificación y si estaban en existencia, prestados, etc. Ya no contamos con ese catálogo, porque la máquina, al menos la que estaba en la sala de periodismo, está rota. Si voy a buscar a ciegas, como tuve que hacerlo el otro día, si no está la técnica o la especialista de la sala tengo que entrar al estante, porque el catálogo de papel es un desastre.

Investigadora: Hay asignaturas, como Taller de Información Cablegráfica, Periodismo Impreso, Periodismo Especializado, entre otras, que dentro del perfil de la profesión son muy afines. ¿En algún momento estas asignaturas trabajan en conjunto? ¿Ustedes ven que los contenidos de una se apoyan o se retoman en las otras para formar en ustedes las habilidades propias de la profesión y habilidades en información?

Intervención # 10: Que yo recuerde, sólo lo hicieran el curso pasado las asignaturas Análisis del Discurso e Historia de las Ideas Políticas, que de hecho no son quizás las asignaturas más básicas de la carrera, y en un momento determinado sí se interrelacionaron para, incluso, mandar los materiales a leer y mandarnos pequeñas búsquedas para hacer trabajos para ambas asignaturas, pero con perfiles distintos. Esas asignaturas no son básicas de la carrera, las asignaturas básicas te predeterminan lo que tienes que buscar, como dijeron anteriormente, mediante las carpetas de los profesores. Las asignaturas que no son tan básicas de la carrera, como todas las ramas de la Filosofía, la Historia, las Ciencias Políticas y Análisis del Discurso son las asignaturas que más exigen de tu búsqueda, es algo que no entiendo, son las que más exigen información nueva, diversidad de criterios, contraposición de fuentes.

Intervención # 11: Yo recuerdo que el profesor de Historia, por ejemplo, exige para evaluarte que contrastes al menos dos fuentes. Con respecto a eso, las asignaturas que no son las fundamentales de la carrera, las no tan básicas, son las que más exigen de la búsqueda bibliográfica. Tal es el caso de todas las historias que dimos, que siempre exigen más de dos libros en la bibliografía e incluso una bibliografía que esté actualizada. Con respecto a esto creo que Fundamentos de la Información Cablegráfica tiene muchas deficiencias. El primer día te dan una bibliografía básica y quizás hasta por compromiso te dicen: la bibliografía de esta asignatura es tal. Pero en la realidad nadie te obliga o te exige ir y buscar en esa bibliografía propiamente. En Periodismo Impreso la situación es un poco mejor porque la profesora sí orienta un grupo de libros que tú debes consultar, que debes leer, contrastar para los trabajos de la asignatura y para lograr un trabajo final con calidad. Sin embargo, un trabajo en conjunto con todas las asignaturas que son básicas de la carrera no existe.

Intervención # 12: En el caso de Periodismo Impreso y el Taller de Agencia Cablegráfica es que, de alguna forma, sí se mencionan las mismas cosas, como por ejemplo, cómo puede variar el estilo del periodismo impreso al de las agencias, la pirámide invertida, los elementos noticia-noticiabilidad. No es que de manera consciente los profesores organicen o preparen las clases para hacer notar al estudiante cuáles son las diferencias de un medio con respecto otro, qué exige un medio más que el otro en cuanto a información, esas cosas de manera

consciente no suceden. En algún momento puede que en la clase de Periodismo Impreso haya sido mencionado que sí, que en Agencia va a ser diferente, pero no te explicaron cómo es esa diferencia, ni cómo el uso de la información es diferente en un medio o en el otro, o sea, cómo va variando el tratamiento de la información, eso no lo explican conscientemente. En algún momento puede que sí se mencione, pero una explicación, una concienciación por parte de los profesores, que se pongan de acuerdo como sucedía en las asignaturas que ya se mencionaron, eso no pasa.

Intervención # 13: Con las asignaturas básicas qué pasa, que tener la bibliografía localizada en ese sitio, esa carpeta en la red previamente descargada por los profesores, limita las opciones de búsqueda que tenemos, pues nos acostumbramos al facilismo del que hablan. Son los mismos sitios siempre. Todos los estudiantes, desde que empezó la carrera, tienen la misma carpeta e idéntica bibliografía: son las mismas fuentes, las mismas técnicas, las mismas estructuras que se van repitiendo de alumno a alumno y quizás por eso no podemos buscar la contrastación de fuentes. Tenemos la bibliografía allí y es muy fácil acomodarnos y no realizar una verdadera búsqueda de información por nosotros mismos, además de buscar información actualizada.

Intervención # 14: Esas carpetas llevan allí más de un año, de hecho, creo que son las mismas desde que inició la carrera. En periodismo la noticia de ayer ya es vieja, desactualizada. Lo importante es encontrar información que esté actualizada, que nos pueda nutrir y que esté mediada por los procesos actuales de construcción de la información, y eso también nos es difícil encontrarlo porque esa carpeta de la que hablábamos anteriormente sí, nos sirve de mucho, pero esa información ya está recuperada, ya la tienen allí para nosotros. Nosotros necesitamos tener no sólo el acceso, sino las herramientas para buscar información nueva y de una manera eficiente.

Intervención # 15: Es muy difícil realmente que trabajen en conjunto, porque por ejemplo, Periodismo Impreso se imparte en primer año, Taller de Realización Radial se imparte en tercero, Periodismo Investigativo se imparte en cuarto año. Trabajar en conjunto, unificarse como en el caso de Análisis del Discurso e Historia de las Ideas Políticas es imposible que suceda. Las asignaturas básicas de la carrera se dan una por semestre y en el caso de Periodismo Impreso se dio en primer año dos semestres. Lo que sí sucede es que, por ejemplo, ahora estamos dando Periodismo Investigativo y en esta asignatura retomamos el libro de géneros de opinión de Julio García Luis para hacer un artículo de determinado tema, o sea, desde Periodismo Investigativo retomamos clases de Periodismo Impreso, pero no es el hecho de buscar algo nuevo.

Moderadora: ¿Qué criterios han utilizado para evaluar la información esas asignaturas? ¿De alguna manera les enseñan criterios de evaluación? ¿Han diferenciado estos criterios de acuerdo a los ambientes, a los tipos y formatos de información?

Intervención # 16: Lo que sucede es que, por ejemplo, tú entrevistas a tres personas y de la información que te brindaron tú debes determinar cuál es la que te sirve verdaderamente, la que realmente necesitas en función de lo que estás buscando y a partir de lo que supuestamente te impartieron los profesores en clases, pero eso uno sencillamente lo adquiere en la práctica. En clases sólo te dicen cuáles son las fuentes de información, te enseñan a identificarlas esquemáticamente y una vez que realizas un trabajo te das cuenta de que, si salió bien la entrevista, por ejemplo, definitivamente la información que te brindaron y la evaluación que hiciste de la información estuvo bien, que escogiste la información adecuada. Si sencillamente salí mal, fue que no evalué bien la información, lo que puse no respondía a mis objetivos y tengo que repetir el ejercicio de clase. Así sucede en todas las asignaturas. En Radio quizás te sirve lo que aprendiste en Periodismo Impreso y luego lo vas aplicando por los diferentes medios por los que pasas.

Intervención # 17: Yo veo que esas asignaturas se circunscriben, se centran mucho en la búsqueda de información y en las fuentes y quizás olvidan los métodos para buscar la información. En realidad sólo se centran en las fuentes vivas, o sea, en las personas como principal fuente de información, relegando a un segundo lugar fuentes críticas como puede ser los libros, las páginas web. Es cierto que nos enseñan cuáles son todos los tipos de fuentes, pero en la realidad no nos exigen utilizar esa variedad. Para nuestro trabajo el peso principal lo tienen las fuentes no documentales, específicamente las personas y la forma de validar que nos dan es tener en cuenta si es una fuente oficial, si es autorizada o si es testigo del hecho. Esas herramientas sí nos las dan muy bien, pero el trabajo de búsqueda de información necesario para ampliar nuestro trabajo periodístico, no nos lo enseñan.

Muchos de los trabajos que salen publicados en la prensa nacional tendrían mayor calidad si

se calzan con una búsqueda de información en otros formatos, o sea, si se tienen en cuenta otros tipos de fuentes. Muchas veces los trabajos no se calzan, por ejemplo, con esa constitución, esa ley de la que se está hablando, con informaciones adicionales que el periodista pudiera tener y que pudieran ser de mucha utilidad para el lector. Nosotros como estudiantes sólo lo hacemos cuando estamos ante un trabajo final, como fue el caso del trabajo de Agencia Cablegráfica. Por ejemplo, yo que lo hice de medio ambiente, fui a buscar la última resolución cubana sobre medio ambiente, el que lo hacía sobre leyes urbanas, fue a buscar las leyes urbanas. Es sólo el trabajo final de esas asignaturas el que se calza con esa búsqueda de información, con esos instrumentos. Quizás si en las clases nos enseñaran el valor y la posibilidad de conocer esas fuentes de información y trabajarlas más, si el peso y las horas clases que les dedicaran fueran más, hiciéramos otro tipo de trabajo para la evaluación y utilización de fuentes.

Intervención # 18: También hay asignaturas que no pueden detenerse en eso porque cuentan con muy poco tiempo y se dan atropelladas. Este el caso de Periodismo Radiofónico. Radio se da en un solo semestre y en tan poco tiempo hay que dar todos los géneros en ese medio y evaluarlos. Por eso pasan volando por el problema de la información, porque no alcanza el tiempo. Por este motivo tampoco pueden detenerse en las fuentes y el tratamiento a las mismas. En televisión pasa lo mismo y no se vuelve sobre ese asunto tan importante. Lo otro son los talleres de Realización Radial y Realización Televisiva y las horas clases se le dedican a esas asignaturas. Eso influye de forma determinante, creo yo, en la actitud que toman los profesores con respecto a enseñar a evaluar la información, a la organización de la información, etc.

Intervención # 19: Yo sólo recuerdo una asignatura que anteriormente trató, muy levemente, cómo buscar información y evaluarla en Internet y fue el primer semestre de Computación. Pero fue muy leve, de manera somera nos introdujeron al mundo de Internet, a cómo buscar con Google, todo de manera muy elemental. A partir de entonces muchos dejamos de utilizar Yahoo, que lo teníamos como correo y sitio de búsqueda. Eso fue en el segundo semestre de primer año.

Moderadora: En cuanto a la evaluación de la información en Internet, ¿alguna asignatura les enseñó algo al respecto? ¿Les han hablado sobre cómo diferenciar entre una página oficial y una no oficial? ¿Se fijan ustedes en las fechas de actualización de las páginas?

Intervención # 20: Nada, no nos han enseñado ningún criterio de evaluación, mucho menos con respecto a Internet.

Intervención # 21: Incluso, cuando hablábamos de ir a la biblioteca a ciegas, está bien, vamos a esforzarnos y vamos a hacer un trabajo minucioso de búsqueda en la biblioteca. Cuando tú te ves con una montaña de libros, tú dices, bueno ¿ahora qué hago? Voy a hacer una selección aleatoria simple al azar: tal, tal y tal, porque realmente no tengo tiempo y no sé si el profesor lo que quiere que es que yo me detenga en la visión holística del asunto o si quiere un tema específico, o si quiere lo esencial, depende mucho de la actividad que nos manden. Cuando nos enfrentamos al libro muchas veces tomamos elementos que no le interesan al profesor y luego te lo subrayan en el trabajo.

Intervención # 22: O coges 15 o 20 libros, consultas dos nada más y pones en la bibliografía como que los consultaste todos. Eso es lo que hacemos siempre.

Moderadora: ¿Los profesores les exigen cuantitativamente mucha bibliografía?

Todos a coro: Sí, se fijan en la cantidad, exigen cantidad...

Moderadora: ¿Cuando presentan los trabajos les hacen alguna pregunta que tenga que ver con las referencias que incluyeron o eso sencillamente pasa desapercibido?

Intervención # 23: Eso el único que lo hace es el profesor de Historia.

Intervención # 24: Realmente, es casi un marco formal para todos los trabajos. La bibliografía es sólo una mera formalidad, es como que los profesores necesitan saber qué consultas para supuestamente saber qué sabes: si tú consultaste este libro, entonces yo sé por donde viene tu trabajo, y pasa que muchas veces los profesores se fijan más en la cantidad de la bibliografía que en la calidad del trabajo. A veces muchos estudiantes tienen lo mismo en el trabajo y el profesor sencillamente determina por la bibliografía. Incluso ningún profesor te dice: de tal libro, yo no veo ninguna referencia. ¿Lo utilizaste? A veces ellos no tienen el dominio para exigirte porque no se han leído todos los libros. Como no dominan el contenido, no pueden preguntarte porque no saben qué aparece en cada libro.

Moderadora: ¿Se fijan los profesores en que haya diversidad en la bibliografía que consultan: por ejemplo, que no sean sólo tesis, libros o artículos digitales?

Intervención # 25: Ya le digo, pasa con asignaturas muy puntuales como Historia y

Redacción. Los profesores de esas asignaturas estaban muy bien preparados, ellos sabían qué fuentes tú utilizabas realmente, al igual que Análisis del Discurso. Esos profesores saben, por tu intervención, qué libros utilizaste, pero esas asignaturas no son básicas. Las básicas exigen la cantidad en la bibliografía pero no se fijan en la calidad. Puedes poner todos los libros que quieras en la bibliografía, aunque sólo hayas consultado dos o tres, que nadie se da cuenta.

Intervención # 26: También sucede con los estudiantes que no mienten con respecto a la bibliografía, por ejemplo yo, que si uso tres libros solo pongo esos tres, que el profesor te dice: -Consultaste tres libros nada más. Faltó bibliografía-, y no califican el trabajo en base a 5 puntos porque supuestamente debe tener menos calidad porque hay menos bibliografía.

Intervención # 27: Otro ejemplo es lo que sucedió con el trabajo final de Diseño de la Comunicación Audiovisual, que era analizar un afiche que te daba el profesor. Para nuestro criterio ese trabajo no llevaba bibliografía, pues lo que había que hacer era aplicar los conocimientos adquiridos en clase: criticar desde un punto de vista estético y de la comunicación el afiche, teniendo en cuenta los colores, las líneas. Sin embargo, si no ponías alguna bibliografía no podías tener cinco puntos en el trabajo, o no podías coger cuatro puntos e incluso podías desaprobarte por la bibliografía. Eso conlleva a que uno visite dos o tres sitios Web, copie dos o tres párrafos de más en el trabajo, que a veces nada tienen que ver, para poder poner algo en la bibliografía o simplemente la invente. ¿Por qué tiene que ser así? Si los trabajos que llevan bibliografía son los que realmente yo la consulté. ¿Por qué tengo que mentir sobre algo que hice yo? Como decíamos en aquel momento, había que achacar algo dicho por nosotros mismos a algún experto en la materia, a alguien autorizado y estamparlo en la bibliografía.

Intervención # 28: Si es un trabajo de aplicación, ¿de qué forma yo puedo poner bibliografía allí? Sin embargo te exigían ponerla, y no una, sino más de una. Para mí eso va en detrimento de la calidad del trabajo: o miento y pongo una bibliografía que realmente no consulté o la consulto y pongo algo que nada tiene que ver con lo que estoy diciendo y que muchas veces está de más.

Moderadora: Cuando ustedes realizan las prácticas laborales, el personal que los atiende en los medios de prensa, si es que les ponen algún tutor, se detiene a pensar en criterios de evaluación de la información o sencillamente lo pasan por alto.

Intervención # 29: Profe, de manera consciente eso no sucede. Si ellos lo hacen, lo hacen porque lo tienen muy incorporado (risas colectivas)...

Moderadora: ¿No les llaman la atención, por ejemplo, cuando están realizando algún trabajo, sobre si les faltó quizás consultar alguna fuente?

Intervención # 30: Mire profe, en el caso de Camagüey es todo lo contrario. En las rutinas productivas de los medios no se consulta bibliografía. Cuando tú llegas a un medio, como por ejemplo la televisión o la radio, que son un poco más volátiles que el periódico, más rápidos, más dinámicos, si te sientas a pensar un poco, a buscar información a la que ellos no están acostumbrados, abren los ojos, porque tú has descubierto el periodismo del siglo XXI. ¿Una crónica con referencias históricas? Eso es para ellos lo último. Un trabajo, un reportaje bien elaborado en la radio, con varias fuentes, con datos que no te los da ninguna fuente viva, que investigaste tú por ti mismo, de fuentes documentales, eso para ellos está muy actualizado. Eso es lo que sucede en Camagüey.

Moderadora: Hay algunas asignaturas, siguiendo esta línea de pensamiento, que les enseñen a ustedes cómo analizar, sintetizar y con respecto al propio tratamiento de la información y a su organización. ¿Hay asignaturas que les exijan, les enseñen ese tipo cosas?

Intervención # 31: Gramática, Redacción y Análisis del Discurso.

Intervención # 32: De cierto modo casi todas las asignaturas enseñan, por ejemplo, cómo escribir. Ese es el caso de Agencia Cablegráfica, donde aprendimos cómo organizar la información en un cable de agencia, qué información iba en el primer párrafo, luego en el lead, lo que iba en el tercero y así sucesivamente. Allí aprendimos a organizar la información, la estructura y el tratamiento de las fuentes en las agencias. De manera general casi todas las asignaturas nos ayudan con el tratamiento de la información, aunque no lo suficiente.

Intervención # 33: En cuanto al resumen y la extracción de ideas centrales, eso son temas específicos de la asignatura de Redacción, aunque se retoman en otras asignaturas. Las materias más específicas de la carrera, por ejemplo, Periodismo Audiovisual y Periodismo Radiofónico, se dedican más bien a cómo estructurar el resumen, cómo organizar y presentar la información. En el caso de Periodismo Impreso, la profesora Mercedes Rodríguez hizo un buen trabajo con respecto a esto: nos enseñó todos los esquemas de organización de la información en el periodismo y la pirámide invertida. Nos enseñó qué ubicar en el lead para

informar y atraer al lector. Eso lo hizo muy bien, con pancartas grandísimas para facilitar nuestro aprendizaje. También con el Taller de Periodismo Investigativo nos ha ayudado mucho en cuanto a cómo organizar la información.

Moderadora: Retomando el tema de la extracción y el tratamiento de la información, ¿en alguna asignatura llegaron a explicarle lo que son las fichas de contenido y los gestores bibliográficos?

Todos a coro: Yo no me acuerdo eso. ¿Qué es un gestor bibliográfico?

Intervención # 34: De lo gestores no, de las fichas sí.

Moderadora: ¿Fichas de contenido nada más?

Intervención # 35: Sí, en Introducción a la Teoría de la Investigación vimos eso de las fichas de contenido.

Intervención # 36: Yo no me acuerdo.

Intervención # 37: No nos acordamos porque más nunca lo hemos empleado. Eso fue un contenido baldío.

Moderadora: Cuando ustedes encuentran varias fuentes para realizar un trabajo: ¿cómo lo hacen? ¿Extraen las ideas esenciales o sencillamente copian las oraciones que pretenden citar? ¿Recopilan información, hacen resúmenes de algún tipo?

Intervención # 38: Donde nos acostumbramos a hacer las fichas de contenido con el libro, la ubicación en la biblioteca, el autor, el número de páginas y todo lo que lleva fue en Análisis del Discurso. Esa asignatura orientaba reportes de lectura: ahí teníamos que poner la editorial y todas las informaciones referentes al libro que habíamos consultado. En Metodología de la Investigación también, como parte del trabajo final. Pero donde de verdad lo aprendimos fue en Análisis del Discurso, porque al menos yo, de tantos reportes de lectura que hice cuando voy a la biblioteca lo primero que hago es anotar en la libreta el título del libro, autor, las páginas y debajo pongo todo lo que extraigo de ese libro, de manera tal que luego no paso trabajo a la hora de elaborar la bibliografía. Sin embargo, anteriormente no lo hacíamos así, si acaso poníamos el nombre del libro y debajo las ideas que extraíamos de él o simplemente extraíamos las ideas.

Intervención # 39: Con respecto a Internet qué sucede, cuando hacemos una búsqueda para cualquier asignatura bajamos varias páginas y las guardamos, porque en el momento que tenemos acceso a la red no nos da tiempo a leerlo todo, pues solo tenemos dos horas de tiempo de máquina en el laboratorio. Bajamos las páginas, las guardamos, las vamos almacenando y cuando las revisamos para conformar el trabajo nos damos cuenta de que 3, 4 páginas se repiten, que dicen lo mismo o no sirve nada de lo que dicen.

Moderadora: Y quizás se quedan con las que son copias y recopias porque no tiene criterios para definir quién pudo haberla escrito primero, quién es el verdadero autor.

Intervención # 39 (continuación): Otra cosa es que, como no sabíamos buscar, puede que hayamos descargado las 20 primeras páginas, o sea, las dos primeras hojas que aparecen en el buscador. Ignoramos así trabajos que aparecen en la tercera o la cuarta hoja del buscador y que quizás eran de un académico reconocido. Nos quedamos con las copias y con trabajos que no están respaldados porque, simplemente, no sabemos buscar.

Moderadora: Con respecto a la bibliografía y las referencias: ¿Qué estilos ustedes utilizan? ¿Hay alguna asignatura que les exija un estilo específico para citar? ¿Han utilizado gestores bibliográficos como puede ser el End Note?

Todos a coro: No. No hemos utilizado eso.

Moderadora: Bueno, lo vamos a retomar entonces en la asignatura cuando se trabaje la habilidad dedicada al tratamiento y organización de la información. ¿Antes de Documentación Periodística no habían visto nada referido a las citas y las formas de referenciar bibliográficamente?

Intervención # 40: Sí. En Metodología de la Investigación, producto de la misma metodología que requiere la elaboración de cualquier trabajo de la asignatura y el trabajo final, vimos diferentes formas de citar, de referenciar bibliográficamente.

Intervención # 41: La profesora incluso nos mandó la versión actualizada de la norma Harvard.

Moderadora: ¿Qué normas específicamente vieron en esa asignatura?

Intervención # 42: La Harvard, la APA y otras formas de citar las fuentes y de referenciarlas.

Intervención # 43: Nos enseñaron las normas más conocidas, pero además, la profesora sí se encargaba de mandarnos las versiones actualizadas. Nos decía -miren, ya esto caducó, ahora salieron cosas nuevas- y nos las mandaba por correo. También nos exigía que las utilizáramos.

Intervención # 44: En ese sentido el profesor de Redacción hizo un trabajo acertado. A él le

gustaba que citáramos por la norma cubana y no por la Harvard, pero bueno, enseñó la Harvard además de la norma cubana. Desde que nos mandó a hacer, por ejemplo, el ensayo, nos explicó cómo citar, cómo ponerlo en la bibliografía y cómo hacer bien las cosas. Esto nos sirvió para ir tirando en lo que llegaban asignatura como Metodología de la Investigación y Documentación Periodística, asignaturas que realmente iban a darnos las herramientas para citar y referenciar.

Intervención # 45: Una asignatura que hasta ahora nos ha ayudado mucho en lo que es el trabajo con las fuentes es el Taller de Periodismo Investigativo. Para los trabajos de esta asignatura hay que consultar y contrastar muchas fuentes además de ser muy precisos con la información.

Intervención # 46: El problema de esta asignatura es que se da una vez a la semana, por tanto, demoramos más tiempo en dar los contenidos y en sistematizarlos. Eso es algo negativo, pues es una asignatura muy importante al menos desde mi punto de vista.

Intervención # 47: En cada conferencia es mucho contenido, pero desde la primera cobró el interés de muchas personas. Es una asignatura que requiere consultar numerosas fuentes, contrastar esas fuentes y trabajar con mucho material, sea documental o no. Necesita de un trabajo con la información muy preciso, pues la evaluación final debe ser un trabajo investigativo con matices diferentes a los que normalmente realizamos.

Moderadora: Para retomar esta última parte, si yo les preguntara en qué habilidades ustedes se sienten con más dificultad, más débiles prácticamente ya a las puertas de un trabajo de tesis, ¿cual mencionarían y por qué?

Intervención # 48: En la evaluación de la información, porque quizás en la búsqueda uno da algún que otro traspie, pero siempre encuentra algo. En la evaluación de la información, en decir esto es lo que me sirve, esto no, es en lo que más problemas tenemos. Sobre todo con la bibliografía procedente de Internet. Es ahí donde más dudas tenemos.

Moderadora: ¿Alguien identifica otra habilidad en la que tengan problemas?

Intervención # 49: En la evaluación y también en el tratamiento y organización de la información. No sabemos decidir de qué manera organizar esa información que obtenemos de la búsqueda.

Intervención # 50: Una vez que evalúas la información sabes cuál es la más importante y en qué lugar ubicarla dentro del trabajo. Cuando no sabes evaluar la información, por tanto, te cuesta mucho más trabajo organizarla. Creo que estas dos habilidades están muy relacionadas, y no saber evaluar la información implica no hacer de ella un tratamiento adecuado. Estos son para mí los dos problemas que más nos afectan.

Moderadora: El respeto y uso ético de la información es una de las habilidades más importantes para los profesionales de la prensa. Dentro de las asignaturas que integran de la disciplina rectora, Teorías y Técnicas de los Lenguajes del Periodismo, ¿hay alguna donde les enseñan a usar la información de una forma ética y legal? ¿Les dicen cuáles son las consecuencias que puede traer el plagio?

Intervención # 51: Bueno, desde que entras eso te lo dejan clarito, clarito... (Risas)

Intervención # 52: En Metodología de la Investigación y en Redacción, cuando uno entregaba un trabajo, los profesores te señalaban si había alguna idea similar en algún otro trabajo del aula. En esas asignaturas uno no plagiaba, pues los profesores siempre se daban cuenta.

Intervención # 53: Eso depende de lo que nos exija la asignatura. En Historia y Análisis del Discurso, por ejemplo, se nos exige bibliografía pero también se nos guía en dónde buscarla y nos exigen contraponer fuentes. Cuando uno tiene ese rigor, de que necesita cotejar fuentes, contraponer fuentes y buscar más bibliografía tiene más cuidado en no plagiar, en no copiar directamente de Internet.

Hay asignaturas donde nos dicen: -hagan un trabajo de tantas páginas, lléname tantas páginas de tal tema- y uno no sabe de dónde llenar tantas páginas. No sabemos dónde buscar la información porque no orientan bibliografía. Como no sabemos dónde buscar no tenemos tanto cuidado en no copiar directamente de Internet, o tal vez no es que copies directamente, sino que copias dos párrafos y le das una vuelta, le das otra envoltura y no citas. Entonces, al entregar el trabajo te dicen: -estos dos párrafos, con otra vuelta, con otro giro están en tal, tal y tal trabajo-. Todo el mundo copió prácticamente del mismo sitio porque no supo dónde buscar, por no saber cómo llenar las páginas que pidieron.

Sí, cometemos plagio. No obstante, cuando vemos el rigor en una asignatura determinada, como veíamos en Historia y Análisis del Discurso, se tiende a citar, a tener en cuenta que tengo que poner de dónde saqué la información porque se qué me lo van a evaluar. Pero cuando es un trabajo que ni siquiera en las clases te preguntan de dónde sacaste la

información, uno no cita o se descuida más de esa parte. Cuando evalúan, sin embargo, te ves obligado a hacerlo.

Intervención # 54: También sucede que a veces nos orientan trabajos sobre temas de los que no conocemos nada, obligándonos prácticamente a plagiar. Eso sucedió en Cine cuando nos orientaron hacer la crítica de una novela. Vamos, si en clases no me diste las herramientas para hacer una crítica, si tampoco me enseñaste dónde buscar las herramientas para criticar, solo me dijiste -haz la crítica- ¿Cómo la hago? Obviamente voy a buscar críticas, porque ni siquiera me guiaste en cómo hacerla. Voy a buscar críticas y voy a adecuarme o no a esos criterios. Voy a respetar unos, voy a valorar otros, voy a irlos ubicando donde yo considere, pero yo no voy a criticar. Plagiaré o citaré según me convenga. Si me exigés que emita criterios, y yo no soy un experto en el tema, es obvio que voy a plagiar.

Intervención # 55: Todo está en las herramientas, si en la asignatura te dan las herramientas ya no tienes necesidad de copiar.

Intervención # 56: La mejor parte de ese trabajo es que cuando le reclamas al profesor te responde que las asignaturas básicas de la carrera tienen que habernos enseñado a hacer una crítica, y al final queda en terreno de nadie.

Moderadora: Les pasa lo mismo en Cine que con las habilidades en información: se asume que ustedes lo saben, se asume que alguien les enseña, se asume que alguien les dijo cómo citar.

Intervención # 57: Y en la tesis te exigen usar la norma verdadera, la adecuada y puedes no salir bien parado por tener mal la bibliografía. Las consecuencias la sufrimos al final, con esto de no saber evaluar información, no saber encontrar la adecuada, no saber organizarla y referenciarla mal.

Intervención # 58: Aprovechando que estamos hablando de tesis, están institucionalizadas en la carrera y en la facultad las personalidades que vas a utilizar en el marco teórico. Si no las utilizaste está incorrecto y si utilizaste otras tienes que decir por qué y de dónde las sacaste. No importa si usaste teóricos que están utilizando en La Habana, te dicen, sencillamente: - No es mi problema, yo soy Santa Clara. ¿Por qué citaste a esas personas? ¿De dónde las sacaste? ¿Dónde está su importancia?- Es el esquema que te enseñan y te exigen aquí y no puedes salirte. ¿Entiende? Esas cosas ahora uno las calla y cuando llega a quinto año las sufre.

Intervención # 59: Una de las cosas que más exigen en el marco teórico es dialogar con las fuentes, algo que nos explicaron el año pasado. Yo no sé si le pasó a alguien, pero eso es algo que yo jamás entendí. Yo lo hice en el trabajo de Metodología y salió, pero no sé cómo.

Moderadora: ¿Qué entienden ustedes por dialogar con las fuentes?

Intervención # 60: Es poner que un autor dice tal criterio, da tal concepto, tal idea del tema y entonces tú debes cuestionarlo o apoyarlo, emitiendo tus propios criterios y apoyándote en lo que sabes. Al final tú eres un don nadie y no puedes decir que está totalmente bien o totalmente mal porque no eres un especialista en el tema. No obstante, debes dialogar con las fuentes. ¿Para qué?

Moderadora: ¿Ustedes han sido en algún momento víctimas del plagio? ¿Les enseñan cómo proteger sus trabajos para que nadie los copie?

Intervención # 61: No, no sabemos nada de eso.

Intervención # 62: Puede que en algún momento seamos víctimas del plagio, pero es que no dominamos las herramientas para evitarlo.

Intervención # 63: Eso es un tema que nunca hemos tocado en ninguna asignatura, básicas o no.

Moderadora: Déjenme hacerles otra pregunta para ir cerrando. ¿Puedo asumir que uno de los determinantes del poco desarrollo que ustedes tienen en cuanto a las habilidades en información está determinado en gran medida por el propio diseño del proceso enseñanza aprendizaje, de la estructura y de la impartición de las clases y los contenidos que los pueden asumir más que el propio diseño del plan de estudios? ¿O no?

Intervención # 64: Es que no conocemos el contenido del plan de estudios, no sabemos lo que plantea y hasta el nivel que llega.

Moderadora: ¿En ninguna asignatura les enseñan el plan de estudios, las disciplinas que lo integran, las habilidades que deben formar en ustedes...?

Intervención # 65: Si el plan de estudios es decir cuáles son las disciplinas, las asignaturas que la integran y explicar lo que nos van a dar en cada una de las asignaturas, eso no lo hacen.

Intervención # 66: ¿Rafael no nos enseñó eso una vez?

Todos a coro: No.

Intervención # 67: La profesora Mercedes Rodríguez sí dice, en la primera clase, la asignatura incluye esto, y esto. Hay que lograr tal habilidad, cuando ustedes se vayan de aquí tienen que dominar tal cosa. La mayoría las asignaturas no lo hacen.

Intervención # 68: Si decimos qué cosa es el Plan de Estudios es la clase de presentación de la asignatura, bueno, entonces no nos enseñan lo que es el Plan Estudios. De lo contrario, eso lo consultamos una vez, cuando tuvimos problemas con Problemas de la Economía Cubana, valga la redundancia. En ese momento tuvimos que ir al Plan de Estudios para ver cuál era el tipo de evaluación que llevaba esa asignatura.

Moderadora: ¿Ni siquiera en primer año les presentaron el Plan de Estudios? ¿No les enseñaron cuáles eran las asignaturas que componían el currículo?

Intervención 69: Más allá del Plan de Estudios lo que se presenta es el plan de evaluación. Vamos a ponerle un ejemplo: en el mejor de los casos nos dicen -la asignatura tiene tantas conferencias, tantas evaluaciones y las evaluaciones van hacer éstas-. De nadie es obligación ni objetivo venir a decir -yo les voy a enseñar cómo cotejar fuentes, cómo evaluar las fuentes, cómo hallar las fuentes más importantes-. Nadie hace eso. No obstante, las asignaturas que no son básicas de la carrera te demuestran, que esté o no en el Plan Estudios son capaces de enseñártelo, de exigirte buena bibliografía, de exigir buenas búsquedas. Entonces, ¿Por qué las básicas no? ¿Por qué las básicas, que lo tienen que dar, no te lo dan y al final lo exigen?

Intervención 70: Yo quisiera repetir algo, lo del curso para los profesores. Estoy convencida de que tenemos profesores, sobre todos los de mayor edad, que nosotros sabemos más computación que ellos, porque simplemente en su etapa no había las facilidades tecnológicas de ahora y se quedaron detenidos en el tiempo. Entonces, si ellos no están preparados para eso, claro que no nos lo van a enseñar. Nadie puede enseñar algo que no sabe.

Intervención 71: En resumen, en cuanto a las habilidades en información estamos un poco débiles.

Intervención 72: Recuerdo un trabajo final en que una de las personas que ahora no está en el aula tenía citada en la bibliografía como una de sus fuentes a Rincón del Vago. Este es un sitio que tiene un nombre bastante consecuente con lo que publica, pero en ocasiones te encuentras un artículo que a lo mejor copió de no se qué texto, o un artículo de una buena base de datos y es uno más que te sirve. Sin embargo, por esa persona tener citado el sitio digital Rincón del Vago y Wikipedia el trabajo fue evaluado de mal y cuestionada la bibliografía. Entonces, vamos... ¿tú necesitas calidad o cantidad?

Investigadora: Ahora que conocen todas las asignaturas que integran la disciplina rectora de la carrera, ¿hay alguna que no hayan recibido?

Intervención 73: No dimos ni el Taller Diseño ni el Taller de Fotorreportaje. Tampoco pudimos optar por Ensayo Periodístico y Cine. Realmente este curso no tenemos ninguna optativa, porque como solo están ofertando una, es obligatoria.

Intervención 74: En algún momento se nos dijo que Dramaturgia y Cine eran optativas, o sea, que podíamos escoger entre las dos. Lo que sucede es que no había profesor que nos impartiera Cine, entonces Dramaturgia dejó de ser optativa para convertirse en obligatoria.

Intervención 75: Este curso no nos ofertaron Ensayo Periodístico porque no había profesor que la impartiera, por eso todos tuvimos que escoger Documentación.

Moderadora: Quiero agradecerles a todos por haber accedido a participar en este grupo de discusión y por la honestidad de sus opiniones. Muchas gracias.

ANEXO 9: Plan de Estudio D Ciencias de la Información (extracto)

CURRICULO BASE

No	DISCIPLINAS Y ASIGNATURAS	DISTRIB. DE LAS HORAS POR AÑO				
		1	2	3	4	5
1	MARXISMO LENINISMO	96	96	64	32	
1,1	Filosofía y Sociedad I	48				
1,2	Filosofía y Sociedad II	48				
1,3	Economía Política I		48			
1,4	Economía Política II			32		
1,5	Teoría Sociopolítica			32		
1,6	Historia de Cuba		48			
1,7	Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología				32	
2	LENGUA ESPAÑOLA	96				
2,1	Gramática Española I	48				
2,2	Gramática Española II	48				
3	IDIOMA INGLES	64	64			
3,1	Idioma Inglés I	32				
3,2	Idioma Inglés II	32				
3,3	Idioma Inglés III		32			
3,4	Idioma Inglés IV		32			
4	EDUCACIÓN FÍSICA	96	96			
4,1	Educación Física I	48				
4,2	Educación Física II	48				
4,3	Educación Física III		48			
4,4	Educación Física IV		48			
5	MATEMÁTICA	48				
5,1	Lógica Matemática	48				
6	PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA	48	32			
6,1	Psicología General	48				
6,2	Introducción a la Pedagogía		32			
7	PREPARACION PARA LA DEFENSA		80			
7,1	Fundamentos de la Seguridad y Defensa Nacional		48			
7,2	Fundamentos de la Defensa Civil		32			
8	FUNDAMENTOS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN	144			64	

8,1	Introducción a las Ciencias de la Información	48				
8,2	Información y Sociedad	96				
8,3	Pensamiento Informacional				64	
9	ORGANIZACIÓN, REPRESENTACION Y RECUPERACION DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO	144	160	352	80	
9,1	Fundamentos de la Organización de Información	80				
9,2	Teoría de Bases de Datos	64				
9,3	Procesos Archivísticos		64			
9,4	Análisis Documental I		96			
9,5	Análisis Documental II			96		
9,6	Almacenamiento, Conservación y Preservación de la Información			64		
9,7	Arquitectura y Diseño de Información				80	
9,8	Servicios de Información			48		
9,9	Recuperación de la Información			64		
9,10	Búsqueda de Información			80		
10	INVESTIGACION EN LAS CIENCIAS DE LA INFORMACION	48	64	128		
10,1	Introducción a los Métodos y Técnicas de Investigación	48				
10,2	Métodos Matemáticos aplicados a los estudios de la Información		64			
10,3	Metodología de la Investigación en la Información			64		
10,4	Estudios Métricos de la Información			64		
11	GESTION DOCUMENTAL DE INFORMACION Y DEL CONOCIMIENTO	48	144	144	80	
11,1	Fundamentos de la Gestión Documental, de Información y del Conocimiento	48				
11,2	Comportamiento Humano en el Entorno Informacional		64			
11,3	Principios de Gestión de Sistemas y Organizaciones de Información		80			
11,4	Gestión Documental			64		
11,5	Gestión de información y del conocimiento			80		
11,6	Análisis de Sistemas y diseño de Sistemas de Información				80	
12	PRACTICA LABORAL INTERDISCIPLINARIA	160	240	240	240	620
12,1	Práctica Laboral Interdisciplinaria I	160				

12,2	Práctica Laboral Interdisciplinaria II		240			
12,3	Práctica Laboral Interdisciplinaria III			240		
12,4	Práctica Laboral Interdisciplinaria IV				240	
12,5	Ejercicio de Culminación de Estudios (Trabajo de Diploma ó Examen Estatal)					620
	TOTAL DE HORAS DEL CURRÍCULO BASE POR FORMA Y POR AÑO	992	976	928	496	620
	TOTAL DE EXAMENES FINALES DEL CURRÍCULO BASE POR AÑO					
	TOTAL DE TRABAJOS DE CURSO DEL CURRÍCULO BASE POR AÑO					

ANEXO 10: Grupo Focal de Ciencias de la Información

GRUPO FOCAL50

Carrera: Ciencias de la información

Fecha: 27 mayo 2009

Hora: 2:40 pm hasta 4:10 pm

Lugar: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

Moderadora: Grizly Meneses Placeres, docente que imparte Comportamiento humano en el entorno informacional en la Universidad de Las Villas. Es además Msc. en Bibliotecología y Ciencias de la Información.

Moderadora: Con respecto a la búsqueda de información, quisiera conocer cómo se sienten, y hasta qué punto alguna asignatura los ha preparado para ello?

Intervención 1: profe yo me imagino que nosotros como profesionales de la información, no hemos trabajado profundamente con este tipo de habilidad para la búsqueda de información. Hemos dado algunas vías como es el AND y el OR, pero como tal yo estoy segura que nos ponen delante de una computadora a hacer una búsqueda específica y todavía y muchos de nosotros no sabe bien hacer esa búsqueda, hasta mas estamos muy por debajo de otros estudiantes, de otras carreras que no tienen tanta interacción como la de nosotros en ese tipo de búsqueda de información. Que nosotros debemos ser los primeros para realizar ese tipo de búsqueda en cuanto a rapidez, en cuanto a eficiencia, en cuanto a técnicas para nuestra labor como profesionales, y como estudiantes universitarios, y más aún porque estamos en la carrera de Ciencias de la Información, me imagino que eso es una de las pocas actividades que hemos realizado en ese tipo, primero que todo porque verdad que no hay espacio con trabajo en internet, es un trabajo que se hace dependiendo de otras personas pero se debe buscar vías, soluciones para hacer ese tipo de búsqueda, que es muy importante para nosotros los estudiantes de Ciencias de la Información.

Intervención 2: teóricamente nosotros ya estamos conscientes de cuáles son las habilidades de información que debemos tener incorporadas como profesionales de información, y si asignaturas como Análisis Documental nos han introducido bastante al término de lo que es búsqueda de información, como podemos recuperar también, recuerden las clases de ontologías que nos dieron las taxonomías nos sirvieron muchísimo, pero es lo que decía Indira, una cosa es saber lo que debemos hacer, saber los operadores que tenemos utilizar, es decir las diferentes formas en las que podemos, pero es difícil saberlo, conocerlo que enfrentarse a la práctica como tal, creo que en comparación con otras estudiantes y con otros carreras nosotros estamos muy por debajo del nivel de búsqueda que debemos llegar a tener, creo que pudiéramos desarrollarla mucho más, es cierto que no hay espacio, las asignaturas están muy cargadas de contenido, el tema de internet nos golpea muchísimo, pero yo creo que hasta el hecho de que nosotros sabemos identificar las necesidades de información, como estructurarlas, como identificar qué información es la que necesitamos, al menos en eso yo sí creo que todo el mundo está ya bien preparado, hay muchas asignaturas, no solo en Análisis Documental que lo han abordado pero sigue candente el tema de la búsqueda, como podemos comportarnos nosotros como futuros profesionales ante una búsqueda real.

Intervención 3: bueno yo pienso que, como decía Oriallys, estoy de acuerdo con lo que decía orialys, teóricamente nosotros tenemos un conocimiento bastante extenso sobre las herramientas que debemos utilizar a la hora de hacer búsquedas en internet, pero creo que nos hace falta mucha práctica, que es lo que estamos pidiendo y analizando, creo que uno de los espacios con los que se puede trabajar para eso, es el mismo trabajo que se realiza en la biblioteca, creo que nosotros tenemos que tener una interacción mayor con la biblioteca, con el CDICT y creo que allí es donde mayor se puede hacer ese trabajo, ya que en los otros laboratorio es un poco difícil, estamos por debajo de muchas personas a la cual le debemos eso, y creo que es la biblioteca es donde más podemos trabajar y creo que sí, que si pueden haber muchos espacios no solo en el marco de las asignaturas no solo reducirnos a eso, a que tengamos un turno en esta semana en internet, por ejemplo hoy que tenemos un turno por la tarde, porque si falla? No podemos hacerlo, creo que no se debe reducir a eso, si no se, en el horario, enmarcar muchos espacios en esa biblioteca que se pueden trabajar perfectamente

⁵⁰ Los nombres incluidos en la sesión fueron cambiados para mantener el anonimato de los informantes. Se transcribieron las opiniones dadas por los estudiantes, y las preguntas de la moderadora

para practicar, no solo tener los conocimientos teóricos en la cabeza de nosotros, sino practicarlo de una forma más específica.

Intervención 4: A ver yo iba a decir algo parecido, por ejemplo cuando tenemos las clases mismas, que vamos a buscar, que hemos tenido clases en internet por ejemplo con Análisis Documental, no se buscamos algo, pero la palabra que utilizamos en esa búsqueda no nos dio resultado, no fue eficiente la búsqueda, entonces casi siempre lo que nos dicen los profesores es: *no entonces intenten con esta otra palabra* o intenten con eso, pero es que en realidad lo que nos hace falta es un espacio que nos pueda enseñar o que podamos trabajar con internet porque por ejemplo a mi misma me dicen no, eh los buscadores AND, OR, no se utiliza con asterisco, no se esas cosas pero yo hay veces que las pongo, o las pongo cuando comienza la palabra o al final, es que no sé donde tengo que ponerlas, y por eso hay veces que la búsqueda no es eficiente, no sabemos cómo tenemos que buscar, por ejemplo a mi paso que Dayana una vez me pregunto, pero tú no utilizas los buscadores esos, que mira hay veces que son más eficientes que y yo le digo que es que no se dónde ponerlos, donde tengo que ubicarlos, yo no se

Moderadora: Déjenme hacerles una pregunta, ustedes asocian nada más la búsqueda al plano electrónico? Cómo se sienten desde el punto de vista de la búsqueda tradicional, es decir, el uso de un catálogo, de fuentes, hasta que punto logran identificar otras fuentes de información, anja que no sea solamente internet?

Intervención 5: Yo creo por ejemplo profe, eso va también, cuando los profesores nos dan un seminario o una tarea y que nos dicen, no, vayan a tal libro, creo que de nosotros mismos debe salir eso, *no profe a un libro solamente, no hay más bibliografía?* No hay otra fuente que consultar para poder prepararnos, algo así.

Intervención 6: con respecto a esa misma búsqueda en el catálogo por la parte tradicional nosotros trabajamos mucho en 1er año, pero en este 2do año, por lo menos yo no he trabajado para nada y también otra cosa es que me es muy difícil trabajar en el catálogo de la biblioteca. Muy pocas veces trabajamos con usted, fue con Grizly?, no con Odalys trabajamos en el catálogo, pero no trabajamos profundamente, ahora hay un sistema que en todas las salas de la biblioteca hay una computadora que puedes acceder a ese catálogo y que el trabajo sea más eficiente y sea mas rápido, pero por lo menos yo por allí no se trabajar, y estoy segura que eso le pasa a las demás personas, yo no sé trabajar en el catálogo de la biblioteca, en la forma digital, no hace falta internet, solamente con el acceso a intranet de la propia universidad, tenemos acceso al catálogo de la biblioteca, y al catálogo tradicional yo no he tenido trabajo, para trabajos que realizo yo misma sí, pero bueno eso son cosas tradicionales que tú buscas por autor, título y materia y más o menos uno busca, el año pasado por lo menos se trabajo en el catálogo tradicional, yo me imagino que en tradicional no hemos tenido tantos problemas, pero por la parte del catálogo de la biblioteca, que es por la parte digital, que es donde están las cosas más importantes, porque hay veces que hay revistas electrónicas, datos digitalizados que nos hace falta a nosotros y que por lo menos yo no sé trabajar, y estoy segura que le debe pasar a mucha de las personas que están aquí.

Intervención 7: Yo no sé si coincidirán con la opinión que tengo, pero nosotros yo creo que sabemos trabajar más con lo que es internet que con lo que es el catálogo manual, porque tenemos menos contacto con él, por ejemplo en los mismo trabajos de curso, casi siempre tenemos que buscar más información actualizada de internet, Google y esas cosas, que en el mismo catálogo manual, yo he ido muy pocas veces a consultar información en el catálogo y las veces que hemos ido a la biblioteca a consultar algún libro, siempre ya tenemos la información que necesitamos, el título, el autor y no tenemos que acudir al catálogo, es decir que tenemos menos contacto con ellos que con lo que es internet prácticamente.

Moderadora: en este sentido, los profesores les dicen: buscar información en la biblioteca, le explicaron en alguna ocasión en el marco del aula, cómo buscarla en la biblioteca o asumieron quizás que ustedes sabían utilizar la biblioteca.

Intervención 8: no profe, no sé ustedes coinciden conmigo, ellos nada más dan el libro, el título como Damaris decía y ya. Y la que trabaja allí tampoco nos enseñó y debería...si la especialista...

Moderadora: es decir no les dicen cómo buscar?

Intervención 9: la especialista nunca, ni en 1er año ni ahora me han dicho, mira aquí los libros están organizados de esta forma, así así...yo por trabajar en el preuniversitario en una biblioteca, yo las materias si se organizan a un lado y al otro, si se organizan, pero muchas veces tu llegas allí, o ellos te los buscan o te dicen, no mira búscalos por aquí o por búscalos

por allá, el libro de Economía, no si míralo esta allá abajo, mira es aquel, y ya y el catálogo manual, ni esta actualizado, no se ha dedicado a actualizarlo después que esta el automático y yo nunca he utilizado ni se buscar y si me lo abren me pierdo el automatizado, yo no sé trabajar con él.

Intervención 10: mira yo he estado una mañana entera buscando en ese catálogo y al final tuvimos que ir a donde estaba la especialista de la sala y ella fue la que nos tuvo que buscar lo que queríamos, porque nosotros no dimos con lo que estábamos buscando y era de José martí, que vaya José martí te sale allí de todo, pero nada no encontramos.

Moderadora: sobre esto....

Intervención 11: yo recuerdo que también al principio yo fui al catálogo automatizado que había una maquina disponible para que nosotros mismos, sin necesidad de recurrir al especialista como tal, buscáramos la información y entonces la 1ra vez si no sabíamos, pero ya era cuestión de nosotros informarnos como era que teníamos que buscar allí y ya llegaba un momento en que adquiriríamos la habilidad como tal, pero que pasa, ya la maquina no está y entonces uno tiene que ir directamente al especialista de la sala, también que a veces como decía Jenny, nosotros podemos acceder al catálogo desde la misma intranet, a veces nos acomodamos un poco y como sabemos que tenemos allá a la especialista, que va estar allí, y que nos va a brindar el servicio como tal, vamos, le pedimos la información, incluso a veces no tenemos ni que pedírsela pues por lo general cada vez que consultamos nos vamos todos en tropel para la biblioteca y ya ellos saben que necesitamos y ya lo tienen los libros allí, a veces tú no tienes ni que hacer la búsqueda como tal, yo creo que allí si se ha perdido un poco ese espacio de la maquina que está en la biblioteca que era para eso.

Moderadora: déjenme hacerles otra pregunta: cuando le orientan un seminario les dicen consulten libro, artículo, autor, solo utilizan o solo se conforman con eso, hasta qué punto les exigen que nada más se preparen por este libro o por este otro, consultan otras fuentes a pesar de que el profesor no se las haya dicho, el profesor les exige otras fuentes?

Intervención 12: Profe hay caso en que otras asignaturas utilizamos varias fuentes, que el propio seminario lo indica, como Economía Política que nos dan uno o dos temas y nos dan 5 o más bibliografías para poder desarrollar esos temas.

Moderadora: cuando te refieres a bibliografías a qué fuentes te estás refiriendo?

Intervención 13: a libros, nos dan libros que son 5 que podemos ir desarrollando los seminarios, no solo con 1 libro sino con varios y entonces también tenemos otras asignaturas que a veces con 1 ó 2 bibliografías es suficiente para abordar ese tema, eso también depende del tema que se está desarrollando, si es un tema fácil (...) pero hay otros casos que nos dan varias bibliografías, varios documentos por el cual podemos desarrollar el seminario.

Moderadora: yo insisto, con respecto a las fuentes de información, me hablan siempre de libros, libros, libros...hay algún otro profesor, que además del libro les exija otras fuentes, por ejemplo, un evento, un artículo de revista, un portal en internet, es decir les han orientado otra fuente que no sea puramente libros, qué asignaturas etc. que además de 4 o 5 libros les exija otras fuentes de información

Intervención 14: bueno profe, nosotros tenemos en redes documentos electrónicos, preparación para la defensa también tenemos un portal en la intranet donde hay documentos por el cual regirnos, usted misma que nos da documentos y no los pone en formato digital, igual en la biblioteca también que tenemos documentos que podemos acceder. No solo son libros sino otras fuentes de información por la cual podemos acceder para desarrollar los seminarios.

Intervención 15: el año pasado cuando nosotros dábamos Filosofía, en algunos ocasiones la profesora también nos decía que habían algunos artículos, algunas cosas que las buscáramos en el catálogo, yo recuerdo que un día yo le dije, mire yo necesito...ese día yo tuve que hacer el seminario con un solo libro, porque ni estaba ese documento y el otro libro que nos habían dado en la bibliografía las paginas que necesitábamos les faltaba, es decir que tuve que hacer el trabajo con un solo libro, buscamos y buscamos en el catálogo manual y no encontramos el documento que yo aquel día lo anoté precisamente así para decírselo a la profesora porque lo pude hacer con un solo libro.

Moderadora: cómo te sentiste...

Intervención 16: malísima porque era tanto los que nos habían orientado que al final con uno solo lo puede hacer, no pude consultar las demás bibliografías

Moderadora: algo más que quisieran compartir...

Intervención 17: si hay otra asignatura, Archivística, la profesora siempre nos orienta mucha bibliografía, siempre está encima de nosotros miran hay un disco o en la biblioteca hay esto o

en la biblioteca hay lo otro, no solo vayan aquí, sino vayan allá, ella si es otra de las asignaturas que nos orienta y siempre está encima de nosotros, recuerden que no solo están estas fuentes

Moderadora: ya vamos pasando al tema de la habilidad de **evaluación de información**, hasta qué punto ustedes se sienten como evaluadores de información, piensan en los criterios para evaluar la información.

Intervención 18: Yo creo que nosotros por Desarrollo de Colecciones y Análisis Documental y otras asignaturas tenemos conocimientos teóricos sobre los aspectos por los cuales uno se debe regir a la hora de evaluar la veracidad y la calidad de una información, las editoriales, el prestigio del autor, la universidad, o sea la institución a la que pertenezca, diferentes aspectos, pero ralmente nosotros no tenemos conocimiento de esas editoriales, cuáles son? Esos autores cuáles podrían ser, que universidades son las mejores a nivel mundial por ejemplo para realizar trabajos investigativos, no sé teóricamente tenemos esos conocimientos pero precisamente por la falta de práctica realmente yo creo que a la hora de evaluar es lo hacemos de forma general más bien al criterio de lo que nosotros consideremos que es el mejor contenido del documento, realmente por esos aspectos que sabemos que existen pero que en realidad no los aplicamos en la práctica

Moderadora: hasta qué punto interrogan, qué es lo que está diciendo este autor, no se cuestionan el propio punto de vista del autor, cuando consultan alguna información, cuando consultan algún libro, cuando consultan una tesis, simplemente asumen lo que se encuentran en esa fuente.

Intervención 19: yo pienso que eso debíamos guiarnos por lo que dimos en clases, porque realmente ese es uno de los problemas de internet , por eso es tan importante saber evaluar, porque a nivel mundial, un investigador lo que hacen es crear nuevas teorías, nuevos criterios sobre un tema que hasta un momento se tuvo un criterio, se crea una información, o sea un artículo rebatiendo ese criterio preestablecido y se da la casualidad que nosotros en nuestra búsqueda bajamos ese documento, entonces pues tendremos un documento que tiene una opinión sobre una información que es la contraria a lo general y entonces necesitamos tener esos conocimientos, me imagino eso corresponda a la parte de las clases de dar quizás como debe ser y nosotros a partir de allí poder analizar que documentos sería el mejor tenga la información, el que mejor tenga la verdad.

Intervención 20: bueno yo profe, cuando hice el trabajo de Análisis Documental recuerdo que baje alrededor de 16 documentos y de esos tuve que analizarlos 1 por 1, leerlos a ver si lo que me hablaban tenía que ver con lo que yo estaba investigando y descartar los que no tenían nada que ver con eso y quedarme con los que realmente servían y de eso 16 me quedaría alrededor de 5 más o menos.

Moderadora: qué hiciste para descartarlos?

Intervención 21: leerlos, leer por arriba así e ir seleccionado, leyendo por arriba a ver si tenían que ver y ya, cuando me di cuenta los que tenían que ver que coincidían y que más o menos yo conocía de lo que tenía que investigar, bueno me di cuenta que era lo que me servía, pero baje 16 y de esos....

Moderadora: Es decir el único criterio que pudieses para evaluar información era la correspondencia con el tema, es decir no te fijaste quién era el autor, quién era la fuente, y ahora yo les pregunto: ¿en Desarrollo de Colecciones no les mencionaron los criterios para evaluar las fuentes de información, si yo les preguntara, si al menos desde el punto de vista teórico saben?

Intervención 22: Bueno me recuerdo porque en el trabajo final los utilicé mucho, por ejemplo, las revistas que se encuentran indizadas en el ISIS, ya por el simple hecho de estar indizadas en el ISIS ya tienen prestigio, por eso, porque es una fuente...en fin es una base de datos reconocida a nivel internacional, que por el simple hecho de pertenecer a ella ya tiene avalada su calidad, y como esas hay muchas, existían otros criterios, las editoriales a las que pertenecías, el prestigio del autor, pero el problema es que precisamente ahora nos cuesta trabajo acordarnos porque nos falta la práctica, esa información si nosotros la hubiéramos podido, por ejemplo en una clase verla prácticamente, no se comprobarla, no se nos hubiera pegado lo recordáramos mejor, hubiéramos podido entender mejor

Moderadora: qué necesitarían para aplicar los aspectos relacionados con la evaluación de la información

Intervención 23: profe mira, práctica, mucha práctica en ese mismo tema de evaluación de fuentes, no hubo una clase en la que pudiéramos ver cómo se haría, todo fue teórico, que si en su momento lo hicimos bien y lo aplicamos, pero la otra semana no nos acordamos.

Moderadora: (...) cuando ustedes se enfrentan a la realización de los trabajos de curso, son varias las asignaturas que terminan así y tienen que consultar varias fuentes de información, no creen ustedes que es el espacio idóneo para poderlos aplicar?

Intervención 24: pero casi siempre nos guiamos por el tema que indica, nunca porque sabemos que esa bibliografía es la que de verdad hace falta para ese trabajo, que no sabemos, por lo menos yo, no sé evaluar sinceramente si lo que yo estoy haciendo es lo que tengo que hacer para ese trabajo, tengo que leer, leer y releer, dos y tres veces el mismo artículo para yo darme cuenta si eso al menos se asemeja al tema que yo busco, porque por lo menos para el tema de Análisis Documental pasé mucho trabajo porque tenía que vincular el Dublin Core con el AD, que muchas veces la bibliografía que busqué, que tampoco sabía hacer la búsqueda bien hasta que recurrí a la persona que nos atiende en la biblioteca y ella fue la que busco, yo había buscado 23 artículos, dentro de los 23 artículos que yo había buscado, nada más me sirvieron 2, entonces ella me hizo una búsqueda y esa búsqueda que ella hizo me procesó 5 artículos y los 5 artículos me vinculaban el tema, los 2 temas, en hablaban de los 2 temas, las influencias que tenían, todos los resultados que podía obtener todo, entonces ella tuvo una idea más concreta de lo que de verdad yo estaba buscando.

Intervención 25: (...) pero el problema es que como no tenemos, después de dar la clase teóricamente, no tenemos una clase que se dé práctica, nos lo dejan a nosotros a que nos lo dieron teóricamente ya lo entendimos perfectamente y ya lo sabes aplicar y no es así, por lo menos en una clase, por lo menos necesitamos que el profesor nos lo de prácticamente y nos lo diga, miren una editorial por ejemplo, esta es un editorial reconocida no se no sé, ver cómo trabajar con las bases de datos.

Intervención 26: muy pocas veces también cuando vamos a verificar si la información que está en el artículo como decía Cary o en el libro o en la revista electrónica sirve, muy pocas veces vamos a la bibliografía de esa tesis, muy pocas veces vamos a ver qué autores utilizó, por quién lo hizo que esa sería otras formas de corroborar la veracidad de esa información, los profesores que podrían hacer con respecto a eso: podrían mantenernos informados sobre cuáles son esas bases de datos más reconocidas, de cómo acceder a ellas, de cómo utilizarlas de que autores son importantes en la actualidad, esos datos que aunque nosotros no podemos saberlo porque no tenemos internet las 24 horas y porque no podemos estar con esa información, pero bueno si ustedes la tienen, los profesores venir y decir, no miren trabajos importantes que han salido sobre este tema y a la hora nosotros de hacer una búsqueda o un trabajo saber directamente, si por ejemplo si sabemos que tal autor hablo sobre este tema, ya no tengo que ir directamente sobre el tema sino que puedo también ir al nombre del autor y ya por allí bajas la información

Intervención 27: por ejemplo en Desarrollo de Colecciones si dimos una clase que ella sí dio (...) por ejemplo Google y hay otros buscadores que también pueden acceder.

Intervención 28: yo creo que aunque no podamos directamente por las condiciones que existen trabajar con lo que se necesita, al menos verlo, recuerdo que la profesora nos dio fuentes para buscar otras fuentes que nos hablada del Ulrichs y el books in print, yo le decía, profe me gustaría verlos, aunque no pueda manipularlo ni trabajar con él me gustaría ver como luce como esta, eso es lo que necesitamos realmente, aunque no podemos porque no está porque no se puede, ver si nos hablan de una BD que sirve para tal cosa, ver la BD ver cómo se manejan las cosas, solamente ver, es a veces lo que necesitamos en ocasiones.

Intervención 29: yo creo que si ya que no tenemos el espacio para eso, si en las clases prácticas tanto para las habilidades que necesitamos para la búsqueda como para evaluar las colecciones la información el profesor dedicara al menos una clase práctica a llevarte allí a enseñarte a cómo tu hacerlo uno el conocimiento lo adquiriría mejor y se le quedara, mire ahora las clases de Archivística yo estoy segura y creo que todos coinciden conmigo, que depuse de nosotros haber dado estos temas teóricos cuando la profesora nos lleve al archivo histórico de SC y nos enseñe como son todos eso aspectos teóricos allí el conocimiento se nos va a quedar más que si no hubiéramos quedado nada mas con las clases que ella dio, en realidad necesitamos prácticas, ir y tener contacto con el sistema.

Moderadora: solo para de alguna forma terminar quizás, terminar no, pero bueno con la habilidad de evaluar, piensen que siempre que se enfrenten a una fuente, deben cuestionarse todo, no esperar solamente a que el profesor les enseñe desde la práctica, el hecho de cuestionarse cada una de las informaciones que tenemos delante es un rasgo que como profesionales de una formación tenemos que adquirir y tenemos que indagar y preguntarnos, bueno quién es este autor, si ahora yo les pregunto y por favor ser sinceros, cuando ustedes empiecen a buscar para hacer el trabajo de curso de CHI si ya conocen qué autores pueden

buscar cómo se sienten, ahora mismo autores que trabajen los temas de CHI que es unos de los criterios para evaluar fuentes

Intervención 30: yo he buscado bibliografía de CHI y no necesariamente la que está en el SEPAD he encontrado muchísimas, pero muchísimas bibliografía, y no tan solo con buscar por autor, porque no lo he buscado por el autor sino yo he puesto CHI, con información y alfabetización informacional y es mucho lo que tengo y la he revisado y que me sirve.

Moderadora: ¿Por qué estás segura que te sirve?

Intervención 31: no es que todas me sirven, pero bueno hay un concepto de CHI y no voy a tomar la bibliografía...

Moderadora: (...) **PROCESAR INFORMACIÓN**

Intervención 32: teniendo en cuenta los criterios que nos pidan a la hora de elaborar el trabajo, o sea las preguntas que se nos hacen que tenga que ver, porque a veces que nos mandan artículos completos y de esos solo nos sirve una página o un párrafo es lo que nos sirve, entonces tenemos que ir buscando otros artículos, otros fuentes para llegar a abordar el tema general que se nos pide.

Moderadora: Anja, ya escogieron, ya evaluaron ya tienen 5 documentos, ¿qué hacen con ellos, cómo incorporan o cómo incorporaste esos 5 documentos en tu trabajo, que hiciste con ellos?

Intervención 33: yo particularmente cuando cojo un documento en la mano, lo leo, yo primero, antes de empezar a leer copio en una hoja las interrogantes de me voy a trazar con el trabajo que cumplen con los objetivos que yo me tracé ya, o sea qué características tiene ... todas esas preguntas que pueden ahondar en el tema que yo quiero y después de leer eso, con mis palabras trato de reproducir lo mismo que dice allí, pero entonces para eso paso mucho trabajo porque en ocasiones yo misma no sé si lo que me están diciendo es lo que tengo que poner en el trabajo, si responde a la pregunta que yo me hago o no responde, entonces me paso días y días en el mismo artículo leyendo y releendo para darme cuenta de que lo que estoy buscando es lo es y entonces lo trato de hacer con mis palabras que cuando lo pongo a veces en el trabajo me quedo, me he quedado con la incógnita habrá que ponerlo, no habrá que ponerlo, espero a ver que alguien me revise, si alguien me puede revisar, y entonces recurro a profesor, y cuando el profesor me ve, si hija si es eso mismo y entonces me dicen: ¿y por qué tienes esa duda, y yo digo es que no si lo yo acabe de hacer es lo que tengo que hacer o no?

Moderadora: ¿cuando tú dices que reproduces con tus palabras, qué haces, citas, no citas, asumes que es tuyo?

Intervención 34: Si, primero pongo una cita y después en la parte de abajo profundizo con mi criterio de lo que acabé de poner, pienso yo que todo el mundo haga eso...

Moderadora: no generalices, qué creen los demás?

Intervención 35: cuando yo, poniendo el ejemplo de Análisis Documental el tema mío eran las normas angloamericanas y su aplicación, yo dije, bueno ahora qué hago aquí, tengo que ver también cómo surgió, diferentes aspectos el trabajo de qué va a ser, no me puedo centrar solo en la aplicación, tengo que ver y entonces cuando yo vi la parte de la aplicación, bueno yo dije serán solamente los países que utilicen la norma angloamericana y después veo que también se utilizaban en el formato Marc y en otras cosas, y yo bueno estará bien? Y si está mal y lo pongo? Y entonces fui y vi al profesor y me dijo sí, yo dije a bueno ahora sí, si no qué hago, y entonces ya más o menos como lo fui haciendo fue que vi diferentes aspectos de su evolución, cómo surgió, cómo se utiliza y esas cosas porque no tenía de verdad conocimiento para decir esto si esto no

Intervención 35: bueno en el caso mío, yo no me centro como tal en el tema como tal que me dan en el trabajo, dio por el mas allá, cómo históricamente ha evolucionado, cómo surgió todo eso, pero a la hora de cuando leo el documento, el artículo o las fuentes que consulté, yo hago parecido a lo que hace Cary, yo leo, leo, leo, a veces me paso horas leyendo, entonces allí tengo que analizar paso por paso, oración por oración todo lo que está diciendo porque a veces el documento me dice algo que yo no entiendo entonces cómo yo pongo eso que no entiendo en mi trabajo, sé que importante, pienso que es importante me hago la idea que es importante, pero cómo lo pongo en mi trabajo, a veces hago lo mismo que Cary, cito y después doy mi criterio, a veces no, a veces leo, leo y leo un párrafo enorme y entonces con mis palabras, por supuesto tengo que entenderlo que dice el párrafo, si entiendo lo que dice el párrafo, con mis palabras es lo que pongo una trabajo, pienso que no se otras gente esa es mi manera, y me trazo preguntas también, incógnitas para llegar a poner algo en el trabajo porque sino.

Moderadora: en este tema del procesamiento de información, procesamiento no sólo a nivel

formal, sino también a nivel de contenido, cuando ustedes enfrentan a las fuentes de información para hacer cualquier trabajo, hacen acciones por ejemplo fichas o copian, copian y extraen y después no se acuerdan de dónde lo sacaron, les sucede este tipo de cosas, o ustedes cuando procesan la información resumen, plasman todos los datos todo quisiera saber sus experiencias sobre este tema

Intervención 37: de eso mismo estuvimos hablando ayer con la profesora Ledys en Redacción, la importancia que llenen hacer fichas en la medida en que uno va realizando trabajos, ella nos contó que eso agiliza para trabajos posteriores y de otras personas, más bien para la tesis y trabajos científicos que uno vaya a realizar, pero como tal yo no hago, bueno pero es el pasa a todo el mundo nosotros no hacemos ningún resumen, los mismos trabajo que tengamos las bibliografías que tengamos que hayamos consultado las guardamos y allí la pena.

Moderadora: entonces sí les vuelven a pedir algo tienen que volver a leérselo todo... para volver a sacarlo

Intervención 38: no, por lo menos yo de ese artículo saco la información que yo utilicé, la información que yo pensé que era la más importante y lo ubico en una carpeta relacionado con el tema que yo busqué y con la bibliografía y así tengo toda la información de todos los trabajos que yo he hecho, de esos artículos que yo veo que son importante, la idea central de ese artículo es decir el resumen de ese artículo es lo que yo guardo en esa carpeta.

Moderadora: y lo pones todo en una carpeta...

Intervención 39: en una carpeta digital las tengo de este primer año

Moderadora: ¿ahora la carpeta tiene una extensión más o menos de cuánto? , lo organiza por asignaturas?

Intervención 40: por asignaturas..

Moderadora: pero por ejemplo, cuando llegues a 5to año para encontrar una información dentro de una carpeta cómo lo vas a hacer?

Intervención 41: no porque yo lo hago por años, en primer año las asignaturas en segundo año las asignaturas y tercer año las asignaturas, pienso hacerlo así.

Intervención 42: yo, la parte mía, cojo una carpeta, dentro de esa carpeta cuando yo voy por ejemplo a hacer un trabajo específico como el nombre de la carpeta con el trabajo, por ejemplo solicité algo de Internet, pongo la dirección el tema de eso y uno de pongo lo que extraje de ese tema, todo lo que yo, cogí de ese artículo es lo que pongo allí, paso a otro artículo y hago lo mismo, ese logro fue haciendo para a la hora de buscar, un ejemplo cuando el trabajo de Desarrollo de Colecciones que yo me apoyé mucho en otras bibliografías que había hecho de otros trabajos que tenía hecho anteriores, ya tenía eso de allí ya yo lo que hice fue que al ahora de hacer la búsqueda, ya con lo otro que había buscado más lo que yo tenía me leía de nuevo lo mismo y volvía a recortarme lo que ya había escrito en el trabajo, me leía lo que saqué, me leía la parte del artículo que yo había citado, la parte del artículo que yo había cogido para ese trabajo era lo que yo me leía o sea, era lo que yo tenía guardado, no guardo el trabajo como tal pero.... Primero busco esa bibliografías que tengo ya allí que la he ido acumulando ahí

Moderadora: ustedes tienen identificados el uso de algún gestor bibliográfico

Intervención 43: en el Endnote, cuando yo voy a poner el autor, el título... que estoy extrayendo los datos del documento, que es donde puedo incorporar el artículo, no sé dónde es? no sé, porque si yo lo tuviera no tendría que tener una carpeta con todos los documentos, por ejemplo con Desarrollo de Colecciones yo tendría todo en el Endnote, ese artículo podría tener allí

Intervención 44: en el Endnote yo puedo tener el autor el título pero el artículo como tal creo que no

Intervención 45: Sí, si puedo, lo que yo no recuerdo dónde se hace.

Moderadora: mira está el metadato claro para incorporarlo, bueno sobre esto, qué visión tienen sobre el Endnote, sus potencialidades

Intervención 46: para hacer bibliografías

Moderadora: no lo ven como organizador de su biblioteca personal

Intervención 47: No.

Intervención 48: usted nos explicó en sus clases que ese es el objetivo del Endnote, además de una biblioteca personal usted nos dijo que si lo trabajábamos nos iba a ser mucho más fácil realizar un trabajo y organizar en el sentido de que podíamos utilizar varios estilos bibliográficos, pero como tal no lo utilizo

Moderadora: no lo utilizan para organizar información verdad?

Intervención 49: en el caso mío se han reducido a eso, nombre título del libro, la dirección

electrónica pero como tal no

Moderadora: como una biblioteca que los ayude a organizar su propia información personal, no lo tiene identificado verdad.

Intervención 50: no a veces no queremos arriesgarnos porque el Endnote no está en todas las máquinas, cuando se dio el Endnote tuve que sacarlo e instalarlo en otra máquina porque ni en la sede universitaria ni en la SUM de Cabaiguan estaba Endnote.

Moderadora: Qué tuvo de malo el hecho de haberse llevado la instalación, les cuesta más trabajo llevar la instalación que organizar y encontrar toda la información en las carpetas, ahora quizás porque tienen poca información, puede ser rápida esa localización pero pensar como una persona competente alfabetizada en información que usted tiene que ser efectiva eficiente y sobre todo como profesionales futuros que vamos a ser de información usted tiene que lograr que las personas cambien se transformen con respecto al uso de la información, yo les pido piensen en eso hasta qué punto puede ser más costoso quizás instalar el Endnote o cualquier programa que les ayude a organizar su información que tener toda su información personal desorganizada sin saber sin saber dónde encontrar cada vez que vayan buscar algo. Qué asignaturas les exigen la utilización del Endnote

Intervención 51: en Análisis Documental y Desarrollo de Colecciones nos lo exigieron, que ella pienso que eso es más fácil uno siempre tiene que pensar en lo que te puede hacer falta después no sé en quinto año que todavía no hemos llegado si llegamos pero eso es como un poco difícil tener que... no sé cuando yo tengo que hacer un trabajo, copian los datos por ejemplo en un papel los datos de todo entonces voy haciendo la bibliografías en lo que voy haciendo el trabajo y ya tengo la bibliografía pero también es difícil porque como no sabemos trabajar bien con el Endnote, por ejemplo nos hará trabajar bien esto de que cuando tenemos que incorporar la bibliografía en el trabajo eso no es todo el mundo el que lo sabe hacer entonces eso uno lo ve difícil como no lo sabe hacer no utiliza el Endnote pero es hasta mucho más fácil si supiéramos trabajar con él porque cuando incorporamos la bibliografía en el Endnote al ahora que tenemos que llevarla al trabajo que es mucho más fácil, no porque no los hayan enseñado es que eso lleva mucha práctica

Moderadora: déjenme seguir preguntando sobre programas informáticos para organizar información, cuando han tenido que procesar alguna encuesta, cómo lo hacen, con palitos a papel, utilizan el Excel como una herramienta para organizar información, les han enseñado eso, quisiera escuchar opiniones

Intervención 52: no eso es uno de los problemas que nos encontramos en el FORUM, fue el procesamiento de las encuestas que no estaban bien aplicadas que no sabemos aplicar bien el tipo encuesta y el tipo de trabajo indicado. Ese fue uno de los problemas que el jurado del FORUM nos señaló a los que participamos

Moderadora: por ejemplo en el caso tuyo, cómo procesaste las pocas que tenías, te apoyaste en la tecnología para procesarlas?

Intervención 53: no, fue a mano todo, y sacando cuenta cuántos contestaban una pregunta, cuántos optaban por otra pregunta, después sumaba, no utilicé nada de computación.

Intervención 54: a ver, realmente el objetivo de mi trabajo sobre habilidades de información fue más bien demostrar lo mal que me encontraba al igual que muchos de nuestras compañeras en las habilidades de información porque realmente, lo hice sin tener muchas habilidades de información y a la hora de tabular o contar las encuestas yo recuerdo que estaba en mi casa haciéndolo a mano, revisando cuántos habían respondido y mi papá me ve y me dice, por qué pasas tanto trabajo si tú sabes que existe el Excel que es un programa que se dedica a tabular las encuestas, a tabular información, yo le dije a si verdad, pero al final cuando me puse a tratar de hacerlo en el Excel me costó mucho trabajo y lo dejé porque me costó trabajo y lo dejé y lo seguí haciendo así – a mano- simplemente me dediqué a lo que me resumí fue a trabajar en el Excel a llenar, después que tenía todos los resultados a llenar en el Excel la información.

Moderadora: recibieron Excel?

Intervención 55: si nosotros, yo justamente estaba conversando con mi mamá que lo importante que es el Excel y que yo en estos momentos si me ponen delante de él no se trabajar y sin embargo hubo muchas ocasiones y tuvimos que trabajar bastante porque la asignatura te lo exigía, pero después como no hicimos más nunca más nada...vamos al laboratorio a hacer lo que tenemos, para hacerlo rápido porque si ya no tenemos más tiempo en el día, tenemos que hacer las cosas en el momento, no podemos virar a atrás y poner en práctica todo lo que hemos aprendido y yo pienso que es fundamental porque nos va hacer falta en todo

Moderadora: y en la asignatura Métodos Matemáticos no les explicaron nada, qué aprendieron en Métodos Matemáticos desde el punto de vista de la estadística, de programas

Intervención 56: en eso no sentimos normal, en Estadística nosotros dimos y me acuerdo muy bien las frecuencias relativas, absolutas, eso se entendió muy bien...

Moderadora: pero no saben aplicarlo a nuestro campo

Intervención 57: no, nosotros sabemos aplicarlo en un papel, hacer la tablita, todo mecánico

Intervención 58: yo creo que lo más preocupante del caso es que dimos el Excel e hicimos cosas con el Excel, pero como ya no tuvimos la exigencia de seguir trabajando con él ya se nos olvidó, realmente en este momento prácticamente ya ninguno sabemos trabajar, en parte es descuido no vamos a echarle la culpa a que no nos lo exigen, nosotros tampoco por nuestra parte hicimos mucho, pero es que tenemos muchos trabajos mucho qué hacer y entonces lo dejamos a que lo exijan

Intervención 59: por eso es que a mí me surge la interrogante de que para que estamos dando esta asignatura, qué tiene que ver con nosotros, es por eso mismo

Moderadora: quizás el tema de la integración de los contenidos sea donde ustedes sientan esa ausencia

Intervención 60: si, el año pasado dimos ciclo de vida de la información y sé que nos va estar sacando hasta el 5to año, porque nos lo sabemos y además nos lo preguntan día por día

Moderadora: sin embargo, cuando el profesor intenta integrar, cuando trata de retomar algo, a veces el esfuerzo es en vano, esa integración se enmarca solamente en volver a repetirles lo que ya supuestamente dieron, piensen en eso, cuando se habla de integración no solo es que te repitan lo mismo los 5 años, sino que se asuma a partir de lo que ya dieron para continuar.

Quisiera pasar a un último tema y es con respecto a la **COMUNICACIÓN Y A LA PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN** de los productos y sobre todo a los aspectos éticos y legales con respecto al uso de la información. Quisiera opiniones sobre qué hacen cuando tienen que preparar un trabajo de curso, cuando lo tienen que defender, se preparan antes, improvisan

Intervención 61: nosotros que estamos viviendo en Cuba y que aun somos estudiantes universitarios, nos ubicamos más bien en lo que es utilizar la biblioteca y tal vez otro centro de información en Santa Clara estamos más bien identificados a la hora de hacer un trabajo en lo que es el derecho de autor, de hacer citas, de no tomarlo para nosotros, pero otros principios éticos como son regirse por una norma ética que exista en una institución, nosotros como todavía no trabajamos en una institución más bien ni conocemos de esas normas que puedan existir en la universidad o en la biblioteca, ni tenemos mucho eso en cuenta, nosotros hacemos los trabajos de curso o los trabajos que tengamos que hacer y solo sabemos lo del derecho de autor y nada más.

Moderadora: cuando ustedes hacen un trabajo de curso y algún estudiante de otro año se los pide, lo ofrecen, piensan en proteger esa información, qué hacen, es decir no sienten temor en sentirse víctimas de plagio

Intervención 62: el año pasado nos ocurrió, este año al principio cuando los muchachos de 1er año entraron, ellos se estaban volviendo locos con los trabajos del curso introductoria, yo realmente no presté el mío porque no lo tenía aquí, yo todo lo que hice, todo lo que busqué, toda la información que encontré la lleve para mi casa por las vacaciones y no tenía nada, pero si hubo muchachitas que le prestaron en el cuarto muchos de sus trabajo a las muchachitas de 1er año y creo que en ese momento no teníamos el conocimiento de qué significaba eso, lo prestábamos y ya. Yo creo que a mí me pide una muchachita de 1er año. No me hace falta que me prestes tu trabajo de Desarrollo de Colecciones o derecho administrativo y derecho de autor y yo sinceramente le daré bibliografía que yo utilicé, pero mi trabajo no, porque es muy duro que tu mates haciendo una cosa, leyendo algo y es muy rico llegar y coger y copiar y creo y a lo mejor no pasa nada porque yo no soy ninguna autora de prestigio ni nada de eso, pero lo pueden hacer con otros autores y eso es más difícil, hubo caso el año pasado de muchachitas que copiaron y creo que eso es muy triste, que te copien tu propio conocimiento, por lo menos a mí no me gusta que me lo hagan, en algunos trabajos no es un secreto para nadie que a veces se hace, se hace pero creo que no debe hacerse.

Moderadora: el hecho de proteger la información no implica no prestarla...

Intervención 63: yo lo primero que pienso es si yo pasé trabajo en hacerlo por qué tu no, yo te puedo dar mi criterio, bueno busca tal libro busca esta bibliografía, apóyate en esto, ve este o ven que yo te puedo decir hasta que punto te ayudar en este tema si ya yo lo hice pero decirte, toma mi trabajo que es más fácil, no

Moderadora: ahora yo te pregunto a ti al revés, cuando tú estás haciendo un trabajo de curso,

si el documento no hubiese estado libre que ahorro consultar mayor cantidad de documentos, que hubieses hecho? Porque no se lo quieres prestar al que está debajo

Intervención 64: porque a mí nadie me lo prestó, yo tuve que pasar el trabajo yo misma de buscar yo sola todos los resultados, me entiendes? El puede hacerlo como lo hice yo, yo pienso de esa manera, pero no me gusta que alguien venga particularmente...

Moderadora: porque la intención es copiar tu trabajo totalmente?

Intervención 65: generalmente, me pasó con el trabajo de Desarrollo de Colecciones, cuando estábamos con el trabajo aquel de Rosa me dijo tú crees que me puedas prestar tu trabajo, yo lo que le dije fue, yo no estoy en contra nunca de prestarte tu trabajo pero yo te presto un libro etc....

Intervención 66: yo particularmente si, cómo no le podría prestar el trabajo, si ellos lo necesitan y están en ese apuro por qué no préstalo, pero el problema que pasa es que ellos son muy mecánicos, ellos por ejemplo te van a pedir el trabajo con el objetivo de satisfacer una necesidad, pero el problema en este punto es que ellos reproducen exactamente lo que tú le prestaste, lo copian, lo exponen y entonces al mismo tiempo la que queda mal eres tu porque le prestaste el trabajo, porque le quisiste hacer un favor y al final lo que hicieron en vez de investigar, uno le presta el trabajo para que se auxilien, para que se ubiquen en qué es lo que tiene que hacer, qué es lo que tienen que trabajar pero ellos no van más allá de consultar otra cosa, de buscar otro documento, ellos te copian y muy pocos, no quiero generalizar porque no los conozco

Moderadora: socializar la información

Intervención 67: yo creo que eso nosotros podemos incorporarlo desde nuestro punto de vista particular, es que uno nunca sabe con qué perspectivas uno va hacer un trabajo, quizás ahora uno no tiene la idea de publicarlo algún día, uno nunca sabe, por tanto debes tomar tus propias medidas aunque quizás no conozcamos todas las diversas formas en las que debemos proteger la información, pero bueno tu mismo puedes averiguarla no sé cómo puedo hacer tal cosa, no sé y no hacerlo en una forma quizás pensando en que te lo van a plagiar, porque si uno hace las cosas así quizás pierda el objetivo haces tus cosas y siempre es bueno protegerlas pero en un momento determinado también es bueno compartir la información y si no qué estamos haciendo, nosotros nos estamos preparando para ser profesionales de la información, brindar información, es lo que nos dicen en todas las clases, lo que ya tenemos incorporado en nuestra subjetividad, brindar información y entonces ya creo que desde ese punto de vista como podemos protegerla sin ser “tacaños”

Moderadora: presentación orales

Intervención 68: para mi la forma más – y es la que siempre he utilizado- es el power point, al principio en el 1er trabajo del FORUM que hice no sabía escoger del trabajo lo más importante que poner en el power point, creo que eso lleva práctica ... tú misma te debes dar cuenta cuales fueron los aspectos más significativos qué fue lo que abordaste en el tema qué es lo que le vas transmitir a esas personas, porque no te vas a poner a decir todo el trabajo sino el tiempo no te alcanza, yo creo que para mí lo más importante es el power point, yo me siento comodísima a la hora de exponer, uno se pone nervioso siempre,

Moderadora: sabes hacer una presentación en power point?

Intervención 70: si, yo si sé ahora, aprendí con el 1er trabajo del FORUM y después practica a la hora de los trabajos de cursos, para mi ese es el más importante.

Intervención 71: con respecto al uso del power point, el año pasado hubo una asignatura que me parece que fue Información y Sociedad, más o menos nos fueron indicando, recuerdo que fue Suany que nos iba diciendo, si las letras son claras tú debes poner el fondo oscuro y viceversa, y que sé yo uno fue cogiendo habilidades, pero igual que con los resúmenes y eso que se debía poner lo más importante y esas cosas, pero en realidad fue más o menos así poco a poco.

Moderadora: creen ustedes que se necesite un espacio dentro del propio currículo para aprender power point?

Intervención 72: no, solo es el power point, que es un programa fácil de utilizar, nosotros también dimos ontologías y taxonomías que también son una forma de resumir y representar la información en forma de tablas, esquemas que nos lo dio Raúl, nos enseñó ejemplos de taxonomías y ontologías en la red, en internet, pero por lo general nosotros no sabemos hacerlo en una maquina y por eso vamos al power point

ANEXO 11: Convenio de trabajo Biblioteca-Facultad de Derecho

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
Curso 2005-2006

Anexo al Convenio de trabajo del CDICT y la Facultad de Derecho

Fecha: 6 de Enero de 2006

Aprobado: _____
José Rivero Díaz
Director

Aprobado: _____
Fernando Echerri Ferrandiz
Decano

ACTIVIDADES DEL CONVENIO

No.	ACÁPITE	ACTIVIDADES	PLAZO	PARTICIP.	EJECUTOR	DIRIG./
1	1er. AÑO	<p>Coordinar actividades de los Planes Directores de Información Científica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Filosofía del Derecho • Cantidad de actividades: 2 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Derecho Romano • Cantidad de actividades: 1 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Metodología de la Investigación Social • Cantidad de actividades: 2 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Historia General del Estado y el Derecho • Cantidad de actividades: 1 	Febrero – Junio de 2006	Directora Biblioteca de Facultad y estudiantes de 1er. año	Profesora principal de la Asignatura	Represent.de la Facultad

1	2do. AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Derecho Constitucional Cubano • Cantidad de actividades: 1 	Febrero – Junio de 2006	Directora Biblioteca de Facultad y estudiantes de 2do. año	Profesora principal de la Asignatura	Represent.de la Facultad
		<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Derecho de Obligaciones • Cantidad de actividades: 1 	Febrero – Junio de 2006	Directora Biblioteca de Facultad y estudiantes de 2do. año	Profesora principal de la Asignatura	Represent.de la Facultad
	<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Derecho sobre Bienes • Cantidad de actividades: 1 					
	3er. AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Derecho Administrativo • Cantidad de actividades: 2 	Enero – Mayo de 2006	Directora Biblioteca de Facultad y estudiantes de 3er. año	Profesor principal de (a) la Asignatura	Represent.de la Facultad
		<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Derecho de Familia • Cantidad de actividades: 1 				
		<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Derecho Procesal Civil • Cantidad de actividades: 1 				
		<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Criminología • Cantidad de actividades: 1 				
	4to. AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Derecho Agrario • Cantidad de actividades: 1 	Enero – Mayo de 2006	Directora Biblioteca de Facultad y estudiantes de 4to. año	Profesora principal de la Asignatura	Represent.de la Facultad
		<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura: Derecho Económico • Cantidad de actividades: 1 				

		<ul style="list-style-type: none"> Asignatura: Informática Jurídica Cantidad de actividades: 1 				
2	2do. AÑO 4to. AÑO	<ul style="list-style-type: none"> Proyectos de Información que se realizarán para los estudiantes de 2do. año: <i>Compilación de resúmenes bibliográficos por temas de trabajos de curso</i> Proyectos de Información que se realizarán para los estudiantes de 4to. Año: <i>Resúmenes bibliográficos para la caracterización de postemas de los trabajos de curso.</i> 	Junio de 2006	Directora Biblioteca de Facultad y estudiantes del Año	Profesores de 1er. y 2do. años Profesores de 3er. y 4to. años	Represent.de la Facultad y VDD
3	5to. AÑO	Fuentes de información a caracterizar: Asignatura: Derecho Internacional Público Cantidad de Fuentes de Información a caracterizar: 5	Junio de 2006	Director Biblioteca de Facultad	Profesor de la asignatura	Jefe Disciplina Asesoría Jurídica e Internacional
4	CLAUSTRO	Actividades de Instrucción programadas: Cursos: 1 Talleres: 3 Entrenamiento: 6	Enero – Junio de 2006	Profesores	Director Biblioteca de Facultad y VDD	Represent.de la Facultad

5	<p>Introducción y organización de la información requerida en los sistemas en explotación: SELAFI: Cantidad de revistas: 10 SERIADAS: Cantidad de revistas: 3 BIBLIOTECA DIGITAL EUSTAQUIO REMEDIOS: Cantidad de asignaturas: 21 Cantidad de documentos: 51 ELECTRODOC: Cantidad de trabajos de diploma: 68 Cantidad de tesis de maestrías: 8 Cantidad de tesis de Doctorados: 6 Bibliotecas Digitales Personales: 15 DOCUMENTOS EN CARPETAS: Cantidad de documentos: 1000</p>	Junio de 2006	Director Biblioteca de Facultad	Todos Profesores los	Represent. de la Facultad y VDD
6	<p>Servicios en línea que faciliten el intercambio de información y la producción de conocimiento: CRONOS: Cantidad de revistas: 8 ENCICLOPEDIA UNIVERSITARIA: Cantidad de tópicos: 1 (Tratados internacionales) COMUNIDADES TEMÁTICAS: Cantidad a organizar: 1 (ECOIRE) REDES DE CONOCIMIENTOS: Cantidad de redes a organizar: 4 (1xDisciplina)</p>	Junio de 2006	Director Biblioteca de Facultad	Profesor Derecho Internacional Público de	Representante de la Facultad
7	<p>Producción de conocimiento: 1. Compendios: 1 2. Sitios Web: 1 (Derecho procesal Civil) 3. Resúmenes: 20 4. Bases de Datos a texto completo: 1 (P. Int) 5. Monografías: 1 6. CD sobre Pensamiento Jurídico: 1 (PENJUR 2006)</p>	Junio de 2006	Director Biblioteca de Facultad	Profesores de la Facultad	Representante de la Facultad y VDD

ANEXO 12: Análisis estadístico de estudiantes de Periodismo

Tabla 1: **Correlaciones entre ítem de Búsqueda de Información**

		n6	n8
n6	Correlación de Pearson	1	,121
	Sig. (bilateral)		,445
	N	42	42
n8	Correlación de Pearson	,121	1
	Sig. (bilateral)	,445	
	N	42	42

Correlaciones

		n6	n4
n6	Correlación de Pearson	1	,302
	Sig. (bilateral)		,052
	N	42	42
n4	Correlación de Pearson	,302	1
	Sig. (bilateral)	,052	
	N	42	42

N4: Saber utilizar fuentes electrónicas de información secundaria (bases de datos...

N6: Saber buscar y recuperar información en Internet (ej. Búsquedas avanzadas, directorios, portales...

N8: Conocer las estrategias de búsqueda de información (ej. Descriptores, operadores booleanos...)

Tabla 2: **Estadísticos**

		n6	n8
N	Válidos	42	42
	Perdidos	0	0
	Media	5,95	3,12
	Moda	7	1
	Desv. Típ.	1,975	2,062

378

Tabla 3: **Correlaciones entre los indicadores de EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

		n9	n10	n11	n12	n13
n9	Correlación de Pearson	1	,496**	,276	,346*	,192
	Sig. (bilateral)		,001	,077	,025	,224
	N	42	42	42	42	42
n10	Correlación de Pearson	,496**	1	,454**	,347*	,203

	Sig. (bilateral)	,001		,003	,024	,196
	N	42	42	42	42	42
n11	Correlación de Pearson	,276	,454**	1	,392*	,208
	Sig. (bilateral)	,077	,003		,010	,187
	N	42	42	42	42	42
n12	Correlación de Pearson	,346*	,347*	,392*	1	,360*
	Sig. (bilateral)	,025	,024	,010		,019
	N	42	42	42	42	42
n13	Correlación de Pearson	,192	,203	,208	,360*	1
	Sig. (bilateral)	,224	,196	,187	,019	
	N	42	42	42	42	42

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

N9: Saber evaluar la calidad de los recursos de información

N10: Reconocer en el texto las ideas del autor

N11: Conocer la tipología de las fuentes de información científica (ej. tesis doctorales, actas de congresos, ...)

N12: Ser capaz de determinar si la información que contiene un recurso está actualizada

N13: Conocer los autores o instituciones más relevantes en tu ámbito temático

Tabla 4: **Estadísticos Descriptivos y Tablas de Frecuencia**

		n17	n18
N	Válidos	42	42
	Perdidos	0	0
Media		3,90	3,90
Mediana		4,00	4,00
Moda		1	1
Desv. típ.		2,497	2,184

n17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	28,6	28,6	28,6
	2	3	7,1	7,1	35,7
	3	4	9,5	9,5	45,2
	4	7	16,7	16,7	61,9
	5	3	7,1	7,1	69,0
	6	5	11,9	11,9	81,0
	7	4	9,5	9,5	90,5
	8	3	7,1	7,1	97,6
	9	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0		

n18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	1	9	21,4	21,4	21,4
	2	4	9,5	9,5	31,0
	3	4	9,5	9,5	40,5
	4	8	19,0	19,0	59,5
	5	8	19,0	19,0	78,6
	6	3	7,1	7,1	85,7
	7	3	7,1	7,1	92,9
	8	3	7,1	7,1	100,0
Total		42	100,0	100,0	

N17: Saber utilizar gestores de referencias bibliográficas (ej. Endnote, Reference Manager, ...)

N18: Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. SPSS, Excel, ...)

Tabla 5: **Correlaciones entre la IMPORTANCIA y NIVEL DE DESTREZA**

		n18	i18
n18	Correlación de Pearson	1	,417**
	Sig. (bilateral)		,006
	N	42	42
i18	Correlación de Pearson	,417**	1
	Sig. (bilateral)	,006	
	N	42	42

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6: **Estadísticos Descriptivos y Tablas de Frecuencia**

a18

N	Válidos	42
	Perdidos	0
Media		2,62
Moda		3
Desv. típ.		,731

380

a18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,8	4,8	4,8
	2	16	38,1	38,1	42,9
	3	20	47,6	47,6	90,5
	4	4	9,5	9,5	100,0
Total		42	100,0	100,0	

1: Biblioteca

2: individual

3: Aula

4: Cursos

a18: Lugar donde han adquirido la habilidad de Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. SPSS, Excel, ...)

Tabla 7: **Estadísticos**

		n14	n15	n16	n17	n18	n19
N	Válidos	42	42	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		7,24	6,83	3,90	3,90	3,90	3,05
Moda		7	8	1^a	1	1	1
Desv. típ.		1,679	1,950	2,162	2,497	2,184	2,419

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

N14: Saber resumir y esquematizar la información

N15: Ser capaz de reconocer la estructuración de un texto

N16: Saber usar gestores de bases de datos (ej. Access, MySQL, ...)

N17: Saber utilizar gestores de referencias bibliográficas (ej. Endnote, Reference Manager, ...)

N18: Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. SPSS, Excel, ...)

N19: Saber instalar programas informáticos

ANEXO 13: Análisis estadístico de estudiantes de Ciencias de la Información

Tabla 1: **Estadísticos Descriptivos y Tablas de Frecuencia**

n2

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		6,04
Mediana		7,00
Moda		7
Desv. típ.		1,609

n2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,7	4,3	4,3
	4	2	7,4	8,7	13,0
	5	7	25,9	30,4	43,5
	6	1	3,7	4,3	47,8
	7	9	33,3	39,1	87,0
	8	2	7,4	8,7	95,7
	9	1	3,7	4,3	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

N2: Saber acceder y usar los catálogos automatizados

Tabla 2: **Estadísticos**

a2

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		1,48
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		,846

382

a2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	63,0	73,9	73,9
	2	1	3,7	4,3	78,3
	3	5	18,5	21,7	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

A2: lugar donde se adquirió Saber acceder y usar los catálogos automatizados

1: Biblioteca; 2: Individual; 3: Aula; 4: Cursos

Tabla 3: **Estadísticos y Tabla de Frecuencias**

n3

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		7,09
Mediana		7,00
Moda		7
Desv. típ.		1,564

n3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	3,7	4,3	4,3
	4	1	3,7	4,3	8,7
	5	1	3,7	4,3	13,0
	6	3	11,1	13,0	26,1
	7	7	25,9	30,4	56,5
	8	6	22,2	26,1	82,6
	9	4	14,8	17,4	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

N3: Saber consultar y usar fuentes electrónicas de información primaria

Tabla 4: **Estadísticos y Tabla de Frecuencias**

n5

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		7,39
Mediana		8,00
Moda		8
Desv. típ.		1,672

383

n5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,7	4,3	4,3
	4	1	3,7	4,3	8,7
	6	2	7,4	8,7	17,4
	7	5	18,5	21,7	39,1
	8	9	33,3	39,1	78,3
	9	5	18,5	21,7	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		

Tabla 4: **Estadísticos y Tabla de Frecuencias**

n5

N	Válidos	23		
	Perdidos	4		
Media		7,39		
Mediana		8,00		
Moda		8		
Total		27	100,0	

N5: Conocer la terminología de tu materia

Tabla 5: **Estadísticos y Tabla de Frecuencias**

a5

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		2,83
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,576

Correlaciones

		n5	a5
n5	Correlación de Pearson	1	,546**
	Sig. (bilateral)		,007
	N	23	23
a5	Correlación de Pearson	,546**	1
	Sig. (bilateral)	,007	
	N	23	23

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A5: lugar donde se adquirió conocer la terminología de tu materia

384

Tabla 5 **Estadísticos descriptivos y Correlaciones**

	Media	Desviación típica	N
n9	7,00	1,446	23
n11	7,09	1,621	23
n13	6,91	1,929	23

		n9	n11	n13
n9	Correlación de Pearson	1	-,019	,359
	Sig. (bilateral)		,930	,093
	N	23	23	23

n11	Correlación de Pearson	-,019	1	,410
	Sig. (bilateral)	,930		,052
	N	23	23	23
n13	Correlación de Pearson	,359	,410	1
	Sig. (bilateral)	,093	,052	
	N	23	23	23

Tabla 6 Estadísticos

n10

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		8,04
Mediana		8,00
Moda		9
Desv. típ.		1,022
Máximo		9

Correlaciones

		n9	n10
n9	Correlación de Pearson	1	,554**
	Sig. (bilateral)		,006
	N	23	23
n10	Correlación de Pearson	,554**	1
	Sig. (bilateral)	,006	
	N	23	23

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

N9: Saber evaluar la calidad de los recursos de información

N10: Reconocer en el texto las ideas del autor

Tabla 7 Estadísticos y Tabla de Frecuencias

n11

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		7,09
Mediana		8,00
Moda		8
Desv. típ.		1,621

385

n11					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	3,7	4,3	4,3
	5	5	18,5	21,7	26,1
	6	2	7,4	8,7	34,8
	7	3	11,1	13,0	47,8
	8	7	25,9	30,4	78,3

9	5	18,5	21,7	100,0
Total	23	85,2	100,0	

N11: Conocer la tipología de las fuentes de información científica (ej. tesis doctorales, actas de congresos, ...)

Tabla 8 Estadísticos y Tabla de Frecuencias

n13

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		6,91
Moda		8
Desv. típ.		1,929

n13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	3,7	4,3	4,3
4	2	7,4	8,7	13,0
5	1	3,7	4,3	17,4
6	3	11,1	13,0	30,4
7	4	14,8	17,4	47,8
8	9	33,3	39,1	87,0
9	3	11,1	13,0	100,0
Total	23	85,2	100,0	
Perdidos Sistema	4	14,8		
Total	27	100,0		

N13: Conocer los autores o instituciones más relevantes en tu ámbito temático

Tabla 9 Estadísticos y Tabla de Frecuencias

n16

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		5,91
Moda		5 ^a
Desv. típ.		1,782

386

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

n16

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	3,7	4,3	4,3
2	1	3,7	4,3	8,7
5	6	22,2	26,1	34,8
6	6	22,2	26,1	60,9
7	6	22,2	26,1	87,0

	8	2	7,4	8,7	95,7
	9	1	3,7	4,3	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 10

a16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	22,2	26,1	26,1
	2	3	11,1	13,0	39,1
	3	14	51,9	60,9	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 11: **Estadísticos**

n18

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		6,13
Moda		6
Desv. típ.		1,660

n18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,7	4,3	4,3
	4	3	11,1	13,0	17,4
	5	3	11,1	13,0	30,4
	6	6	22,2	26,1	56,5
	7	5	18,5	21,7	78,3
	8	4	14,8	17,4	95,7
	9	1	3,7	4,3	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 12: **Estadísticos**

n17

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		6,83
Moda		7
Desv. típ.		1,497

n17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,7	4,3	4,3
	5	2	7,4	8,7	13,0
	6	4	14,8	17,4	30,4
	7	9	33,3	39,1	69,6
	8	5	18,5	21,7	91,3
	9	2	7,4	8,7	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 13: Tablas de Frecuencia
a17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	11,1	13,0	13,0
	2	1	3,7	4,3	17,4
	3	19	70,4	82,6	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 14: Tablas de Frecuencia
n19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	22,2	26,1	26,1
	2	4	14,8	17,4	43,5
	3	3	11,1	13,0	56,5
	4	2	7,4	8,7	65,2
	7	4	14,8	17,4	82,6
	8	2	7,4	8,7	91,3
	9	2	7,4	8,7	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 15: Tablas de Frecuencia
n21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	11,1	13,0	13,0
	2	7	25,9	30,4	43,5
	3	4	14,8	17,4	60,9
	5	2	7,4	8,7	69,6

	7	4	14,8	17,4	87,0
	8	2	7,4	8,7	95,7
	9	1	3,7	4,3	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 16: Tablas de Frecuencia
n26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	11,1	13,0	13,0
	3	6	22,2	26,1	39,1
	4	1	3,7	4,3	43,5
	5	4	14,8	17,4	60,9
	6	3	11,1	13,0	73,9
	7	2	7,4	8,7	82,6
	9	4	14,8	17,4	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 17: Tablas de Frecuencia
n20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	2	7,4	8,7	8,7
	6	1	3,7	4,3	13,0
	7	4	14,8	17,4	30,4
	8	10	37,0	43,5	73,9
	9	6	22,2	26,1	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 18: Tablas de Frecuencia
n22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	1	3,7	4,3	4,3
	7	2	7,4	8,7	13,0
	8	8	29,6	34,8	47,8
	9	12	44,4	52,2	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		

Tabla 14: Tablas de Frecuencia
n19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	22,2	26,1	26,1
	2	4	14,8	17,4	43,5
	3	3	11,1	13,0	56,5
	4	2	7,4	8,7	65,2
	7	4	14,8	17,4	82,6
	8	2	7,4	8,7	91,3
	9	2	7,4	8,7	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 19: Tablas de Frecuencia

n25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	1	3,7	4,3	4,3
	7	2	7,4	8,7	13,0
	8	5	18,5	21,7	34,8
	9	15	55,6	65,2	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

Tabla 20: Estadísticos
Descriptivos y Tablas de
Frecuencia

n23

N	Válidos	23
	Perdidos	4
Media		7,57
Moda		8
Desv. típ.		1,376

390

n23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	3,7	4,3	4,3
	5	1	3,7	4,3	8,7
	6	3	11,1	13,0	21,7
	7	3	11,1	13,0	34,8
	8	9	33,3	39,1	73,9
	9	6	22,2	26,1	100,0

Total	23	85,2	100,0
Perdidos Sistema	4	14,8	
Total	27	100,0	

Tabla 21: Tablas de Frecuencia
a25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	7,4	8,7	8,7
	2	3	11,1	13,0	21,7
	3	18	66,7	78,3	100,0
	Total	23	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,8		
Total		27	100,0		

ANEXO 14: Programa Analítico de la asignatura Documentación Periodística

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA:

- Reconocer los antecedentes históricos, fundamentos teóricos y conceptualización de la documentación periodística
- Estimular el sentido crítico respecto a la valoración de las fuentes, adiestrarlos en las técnicas necesarias para la búsqueda y recuperación de información tanto de fuentes impresas, audiovisuales como digitales, además de puedan citarlas y referenciarlas correctamente.
- Proporcionar parámetros e indicadores que les permita evaluar críticamente recursos de información.

SISTEMA DE CONTENIDOS

La Documentación Periodística: Definición conceptual. Antecedentes históricos de la documentación periodística. Las TIC y su influencia en la documentación periodística. Fuentes de información para periodismo. Búsqueda, Recuperación y acceso a la información para el periodista. Organización de la Información digital. Citas y Referencias bibliográficas. Evaluación de la información. Aspectos éticos y legales del uso de la información.

INDICACIONES METODOLOGICAS

Se combinarán las clases teóricas y prácticas, fomentando en cada sesión la participación del alumno en clase. Incluirá seminarios para la discusión de trabajos individuales y/o en grupo. Las clases prácticas estarán relacionadas con cada temario y se utilizará el laboratorio de computación para acceder a Internet.

EVALUACION

Consiste en un ensayo al finalizar la asignatura, acerca de los temas tratados y su incidencia en las competencias profesionales del periodista. Se valorará la adecuación de los trabajos a los requisitos propuestos, la originalidad en el punto de vista que se ofrece, la redacción y coherencia, además de la bibliografía utilizada.

DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

Asignatura	año	semestre	horas totales	examen
Documentación 4to Periodística		2do	48	ensayo

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. FUENTES i PUJOL, M^a E. (ed.). *Manual de Documentación Periodística*. -- Madrid: Síntesis, 1995.
2. GALDÓN LÓPEZ, G., *El Servicio de documentación de prensa: Funciones y métodos*, Barcelona: Mitre, 1986.
3. GARCÍA GUTIÉRREZ, A. (ed.), *Introducción a la Documentación Informativa y Periodística*, Sevilla, Madrid, 1999.
4. International Organization for Standardization. *ISO 690:1987. Information and Documentation. – Bibliographic Referents-Content, Form and Structure* [en línea] Disponible en: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690.htm> [Consulta 24 junio 2005]

5. _____. *Norma ISO 690-2 SO/TC 46/SC 9 (1997). Cómo citar recursos electrónicos.* [en línea] 1997. Disponible en: <http://www.angelfire.com/sk/thesishelp/citaredoc.html> [Consulta 24 junio 2005]
6. LÓPEZ YEPES , J. (coord.), *Manual de Información y Documentación*, Madrid, Pirámide, 1996
7. MOREIRO, José Antonio.- *Manual de Documentación Informativa*. José; Antonio Moreiro (Coord.)- Madrid: Cátedra; 2000
8. REYES RAMÍREZ, Livia M. *Manual de Fuentes de información para periodistas*. [en CD-ROM] – La Habana : Editorial Pablo de la Torriente, 2004.
9. _____. *Las publicaciones digitales cubanas de cara a Internet : Validación de una herramienta para evaluar su calidad.* En: *Ciencias de la Información*, vol.36, no.2, 2005.
10. _____. *Guía de recursos de información en la Web, útiles para periodistas* [en CD-ROM] 2004. [material en proceso de edición]
11. VALLE GASTAMINZA, F. DEL, *Manuel de Documentación Fotográfica*, Madrid, Síntesis, 1999

PLAN TEMATICO

TEMA 1: La Documentación Periodística. Orígenes (8 h/c)

Total de horas	8 h/c	
Total de formas de docencia	Conferencia	Seminarios
	2	1
Evaluación Parcial	Trabajo de Control Parcial	

TEMA 2: Uso de la información para el periodismo

Total de horas	26		
Total de formas de docencia	Conferencia	Clase Prácticas	Seminarios
	6	6	1
Evaluación Parcial			

ANEXO 15: Programa Analítico de la asignatura COMPORTAMIENTO HUMANO EN EL ENTORNO INFORMACIONAL

FUNDAMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA:

Esta asignatura estudia lo relacionado con el comportamiento de los individuos y grupos sociales ante procesos de tratamiento y uso de información en sistemas, organizaciones y comunidades. La misma está constituida por un sistema de contenidos esenciales aportados por la integración de ciencias particulares como la psicología, la sociología, antropología y ciencia política. Esto permite comprender bajo una concepción sistémica, holística, y multi e inter – disciplinaria el comportamiento humano.

La asignatura aborda elementos teóricos, históricos y conceptuales relacionados con los diferentes roles y funciones informativas que se asumen por los individuos o grupos sociales en sistemas, organizaciones y comunidades, en los que interviene aspectos relacionados con los modelos mentales y conductuales de los individuos y las relaciones sociales que se establecen entre ellos, destacando: actitudes, motivación, trabajo en equipo, habilidades, percepción, liderazgo, necesidades. De igual forma se valoran cuestiones asociadas a la cultura, clima y comunicación organizacional como fenómeno social dotando al estudiante de los conocimientos necesarios para integrar el comportamiento humano en entornos informacionales y organizacionales.

OBJETIVO DEL AÑO SEGÚN PLAN DE ESTUDIOS D

1. Interpretar situaciones cuyo objeto central sea el comportamiento informacional de los seres humanos en sus variados roles, funciones y contextos, y proponer, creativamente, soluciones al nivel de la gestión documental, de información o del conocimiento, la alfabetización informacional o el aprendizaje organizacional, empleando y argumentando las esencias conceptuales y prácticas de la creación, organización y producción de fuentes de información de cualquier naturaleza, con énfasis en el análisis de la socialización de la información y el conocimiento y reconociendo la evolución, dimensiones y carácter interdisciplinario de los estudios del ser humano en los sistemas sociales, de información, conocimiento y aprendizaje e identificando y respetando los principios éticos civiles y profesionales presentes en la interacción humana que se genera.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS

El comportamiento humano en el entorno informacional. Roles, funciones y características personalógicas y profesionales de las personas en sistemas, organizaciones y comunidades. Cultura, clima y comunicación organizacional en el entorno informacional.

SISTEMA DE VALORES

Uno de los objetivos esenciales de la educación es preparar al hombre para la vida con convicciones y valores que respondan a los intereses de la sociedad, por lo que se aprovecharán todas las oportunidades para realizar trabajo educativo. Se planificarán acciones en correspondencia con los contenidos y con el contexto en general, que le permitan al estudiante desarrollar valores en el ámbito profesional con responsabilidad, honestidad, educación formal, altruismo, solidaridad, consagración al trabajo, preparación científica y humanismo. Se propone que el estudiante eleve su conocimiento y desarrolle mecanismos de comunicación, la crítica, autocrítica, hábitos de organización individual y grupal, y comportamiento informacional de forma que pueda ser un agente de cambio, acorde al papel que debe desempeñar como profesional en nuestra sociedad.

INDICACIONES METODOLÓGICAS Y DE ORGANIZACIÓN

Esta asignatura se desarrolla a través de diferentes formas de organización de la enseñanza: conferencia; actividades de consolidación y ejercitación; actividades prácticas o seminarios; y evaluaciones sistemáticas escritas, orales y trabajo final.

La estrategia docente a emplear tiene como elementos fundamentales la orientación de los contenidos, el desarrollo del aprendizaje a través del estudio independiente, la ejercitación y consolidación. Para la evaluación final de los estudiantes, se tendrán en cuenta la asistencia a clases, la participación activa de los estudiantes y los seminarios. El trabajo final consistirá en la realización de un estudio del comportamiento humano en las instituciones informacionales seleccionadas.

El profesor debe revisar cuidadosamente los objetivos y contenidos correspondientes en cada tema, a partir de lo previsto en el programa y diseño de la asignatura (P1). Para este fin será determinante el trabajo sistemático con el programa de la asignatura y con la bibliografía correspondiente, según el proceso de auto preparación que realiza el claustro de profesores de manera permanente.

La asignatura participa como rectora de la Práctica Laboral Interdisciplinaria correspondiente en el semestre.

DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

Asignatura	año	semestre	horas totales	examen
Comportamiento Humano en el entorno informacional	2do	2do	64	trabajo de curso

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Rojas Benítez, José Luis. Usuarios de la Información. Ciudad de La Habana: editorial Félix Varela, 2006

PLAN TEMATICO

TEMA 1: Fundamentos Teóricos del comportamiento informacional (22 h/c)

Total de horas	22 h/c		
Total de formas de docencia	Conferencia	Seminarios	
	7	4	
Evaluación Parcial	Trabajo Control		

TEMA 2: Roles de las personas en el entorno informacional (22 h/c)

Total de horas	22 h/c		
Total de formas de docencia	Conferencia	Seminarios	Taller
	6	4	1

TEMA 3: Cultura, Clima y Comunicación Organizacional escenarios para el CHI

Total de horas	18 h/c		
Total de formas de docencia	Conferencia	Seminarios	C. Pract
	4	4	1

ANEXO 16: Coeficiente de competencia de cada experto

Coeficiente de competencia de cada experto

Experto	Kc	Ka	K		F1	F2	F3	F4	F5	F6
1	0-Jan	1	0.85	Competencia Alta	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05
2	0.7	0.8	0.75	Competencia Media	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05
3	1	1	1	Competencia Alta	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05
4	0.5	0.8	0.65	Competencia Media	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05
5	0.8	0.9	0.85	Competencia Alta	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05
6	0.8	1	0.9	Competencia Alta	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05
7	0.8	0.8	0.8	Competencia Alta	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05
8	0.7	1	0.85	Competencia Alta	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05
9	0.9	1	0.95	Competencia Alta	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05
10	0.8	1	0.9	Competencia Alta	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05
11	0.8	0.8	0.8	Competencia Alta	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05

ANEXO 17: Determinación del consenso de los expertos. Principios Generales que sustentan la propuesta

Pasos	Cantidad de expertos					Total
	Muy importante	Bastante importante	Importante	Poco importante	No importante	
1	11	0	0	0	0	11
2	7	3	1	0	0	11
3	7	3	0	0	1	11
4	10	1	0	0	0	11
5	11	0	0	0	0	11
6	8	2	0	1	0	11
7	9	2	0	0	0	11

