



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Políticas y Humanidades

**Alfabetización informacional en estudiantes de la
Licenciatura en Humanidades de la Universidad de
Quintana Roo**

TESIS

Para obtener el grado de:

LICENCIADO EN HUMANIDADES

Presenta

Mareily de Fátima Ek Uicab



Director:

Dra. María del Rosario Reyes Cruz

Chetumal, Quintana Roo, México, enero de 2018.





UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

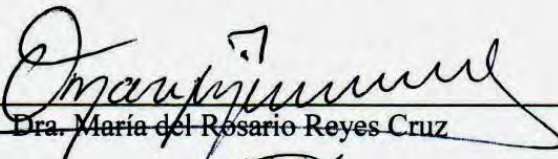
División de Ciencias Políticas y Humanidades


Alfabetización informacional en estudiantes de la Licenciatura en Humanidades
de la Universidad de Quintana Roo

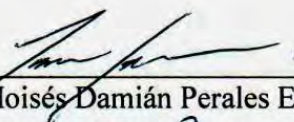
Tesis elaborada bajo la supervisión del comité del programa de Licenciatura y
aprobada como requisito para obtener el grado de:

LICENCIADO EN HUMANIDADES


COMITÉ DE TESIS

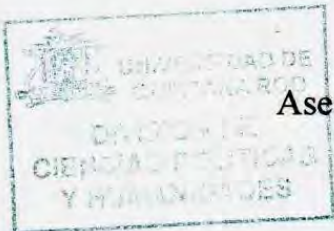
Director: 
Dra. María del Rosario Reyes Cruz

Asesor titular: 
Dra. Edith Hernández Méndez

Asesor titular: 
Dr. Moisés Damián Perales Escudero

Asesor suplente: 
Dra. Griselda Murrieta Loyo

Asesor suplente: 
Mtro. Abelardo Miguel Castillejos García



Chetumal, Quintana Roo, México, enero de 2018

Índice de tablas	Página
Tabla 1. Definición de variable	61
Tabla 2. Tabla de Modelo de la tarea	67
Tabla 3. Tabla de Evaluación de la necesidad de información	69
Tabla 4. Tabla de la Relevancia de la fuente	70
Tabla 5. Tabla de Procesar contenido de documentos.....	72
Tabla 6. Tabla de Crear/actualizar un modelo de documentos	73
Tabla 7. Tabla de Creación de productos de tarea	75
Tabla 8. Tabla de Evaluación del producto de tarea	77
Tabla 9. Tablas de medias de la subvariable Modelo de la tarea con respecto al semestre	79
Tabla 10. Tablas de medias de la subvariable Evaluación de la necesidad de información con respecto al semestre.....	80
Tabla 11. Tabla de medias de la subvariable Relevancia de la fuente con respecto al semestre	80
Tabla 12. Tabla de medias de la subvariable Contenido de documentos con respecto al semestre	81
Tabla 13. Tabla de medias de la subvariable Crear un modelo de documentos con respecto al semestre	81
Tabla 14. Tablas de medias de la subvariable Creación de productos de la tarea con respecto al semestre	82
Tabla 15. Tabla de medias de la subvariable Evaluación del producto de la tarea con respecto al semestre.....	83

Índice de figuras	Página
Figura 1. Modelo de documentos	47
Figura 2. Modelo MD-TRACE	59
Figura 3. Género.....	65
Figura 4. Edad	66
Figura 5. Semestre.....	66
Figura 6. El Modelo de la Tarea.....	68
Figura 7. Evaluación de la Necesidad de Información.....	69
Figura 8. Relevancia de la Fuente	71
Figura 9. Procesar Contenido de Documentos.....	72
Figura 10. Crear / Actualizar un Modelo de Documentos.....	74
Figura 11. Creación de Productos de Tarea	76
Figura 12. Evaluación del Producto de Tarea	78

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue identificar las habilidades informacionales de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades de la Universidad de Quintana Roo y determinar si existen diferencias según el semestre cursado. La base teórica que sustentó esta investigación fue el Modelo de Documentos de Perfetti, Britt y Rouet (1999).

En este trabajo de investigación se realizó una revisión de la literatura de las habilidades en alfabetización informacional con impacto internacional y nacional. Posteriormente, se diseñó un instrumento de evaluación a partir del Modelo MD-TRACE de Britt y Rouet (2012) con una confiabilidad de Alfa Cronbach de .912. Dicho instrumento se aplicó a 81 estudiantes de la Licenciatura en Humanidades inscritos en el ciclo otoño 2017 de la Universidad de Quintana Roo. El análisis de los datos se realizó mediante el programa SPSS versión 23.

Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades se autoevaluó como altamente capaz en todas las habilidades de alfabetización informacional. No se encontró una diferencia significativa entre las habilidades informacionales de los estudiantes y el semestre de los sujetos. Esta investigación no puede tomarse como concluyente dado que solo se interpretó la percepción de los estudiantes, por lo que se recomienda incluir pruebas de desempeño en ALFIN a los estudiantes en futuras investigaciones. Por último, esta investigación abre una nueva línea de investigación en el contexto universitario quintanarroense y aporta con evidencia empírica datos sobre la percepción de las habilidades informacionales para las investigaciones de los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo.

Contenidos

RESUMEN.....	3
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 Antecedentes.....	7
1.2 Planteamiento del problema	8
1.3 Objetivos.....	10
1.4 Hipótesis.....	10
1.5 Justificación	11
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA	13
2.1 Estudios sobre la alfabetización informacional en estudiantes universitarios.....	13
2.2 Estudios sobre el desarrollo de programas de alfabetización informacional en estudiantes.....	18
2.3 Estudios sobre la alfabetización informacional en estudiantes y docentes universitarios.....	21
2.4 Trabajos sobre la alfabetización informacional en el contexto universitario iberoamericano	28
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO.....	36
3.1 La alfabetización informacional en el contexto universitario	41
3.2 Enfoque teórico.....	46
CAPÍTULO IV. MÉTODO.....	53

4.1 Diseño.....	53
4.2 Muestra.....	53
4.3 Contexto	54
4.4 Instrumento.....	57
4.5 Definición conceptual de la variable.....	60
4.6 Diseño del instrumento.....	61
4.7 Pilotaje.....	62
4.8 Procedimientos de recolección de datos.....	63
4.9 Análisis de los datos.....	64
CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	65
5.1 Datos demográficos.....	65
5.2 Alfabetización informacional	66
5.3 Relación alfabetización informacional- semestre	79
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	87
6.1 Conclusiones generales	87
6.2 Implicaciones pedagógicas.....	90
6.3 Sugerencias para futuras investigaciones.....	90
REFERENCIAS	92
Anexos	102

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) se propone, a partir de un planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa, desarrollar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, principalmente, la capacidad de aprender a aprender que permita un aprendizaje profundo y un pleno estímulo personal y social de los individuos.

Con tal propósito, en 2016, la SEP genera una nueva propuesta de modelo educativo, el cual parte de un enfoque humanista, y reorganiza la estructura y los procesos que tienen lugar en la escuela, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo del sistema educativo nacional. Dicho modelo pretende que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse integralmente, tal como lo contempla el Artículo 3º constitucional. (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2016, p.18). Además, la SEP (2016) puntualiza que:

A partir del progreso tecnológico y la globalización, la velocidad a la que se genera el conocimiento ha aumentado de manera vertiginosa. Asimismo, las fuentes de información y las vías de aprendizaje y socialización se han multiplicado, poniendo en duda cuáles son las competencias y habilidades que los estudiantes deben desarrollar en su paso por la educación obligatoria. En este sentido, es preciso reconocer que la sociedad del conocimiento exige mayores capacidades de pensamiento analítico, crítico y creativo. (p.38).

Estos cambios evidentemente tienen un impacto específico en la educación (Reyes, 2008). Por lo tanto, es necesario encontrar un equilibrio entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la educación integral vinculada a las necesidades de desarrollo del país. (SEP, 2016). La transformación a la sociedad moderna trajo como resultado la renovación de habilidades, herramientas y conocimientos transversales dentro de la educación. Esto significa que para crear, utilizar y compartir la información y el conocimiento se demanda que los sujetos cuenten con ciertas habilidades para hacer buen uso de ellas. Por lo que es necesario que los individuos adquieran habilidades cognitivas, conocimientos y actitudes para hacer frente a los

requerimientos de la sociedad actual, de tal manera que puedan reforzar su aprendizaje, tomar decisiones y abrirse paso en su proyecto de vida (Campos, 2015). Con base en esto, Spiranec y Banek (2010) expresan que:

La alfabetización informacional se desarrolló en respuesta a las cuestiones que fueron necesarias por los desarrollos dentro de la sociedad de la información. Las transformaciones en el ámbito de las ciencias de la información conocida como la orientación del usuario y la emergencia de nuevos paradigmas educativos también contribuyeron al desarrollo del concepto. (p.140, traducido y adaptado a partir de Spiranec y Banek, 2010).

1.1 Antecedentes

Las políticas educativas de organizaciones nacionales e internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Asociación Americana de Bibliotecas [ALA], Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación [ACRL], entre otras) otorgan un papel importante a la integración de la alfabetización informacional¹ (en adelante ALFIN) en los planes de estudio y en todos los ámbitos educativos (Ponjuán, Pinto y Uribe, 2015). Dichas políticas internacionales influyen en la manera de conceptualizar a la ALFIN; son tenidas en cuenta por la gran mayoría de los países, y México no es la excepción (Reyes, 2008).

La alfabetización informacional es un tema de vital importancia en el campo de la educación; no se trata solo de transferencia de información y conocimiento, sino de un proceso que implica la creación, reflexión y conciencia crítica de la información (Spiranec y Banek, 2010); es ser capaz de enfrentar la “era de información” no solo en el campo de la educación, sino también en el campo laboral y la vida cotidiana (Peñaloza y Valenzuela, 2009). Cortés (2011) manifiesta que las sociedades de la información y del conocimiento, las universidades de

¹ Es un conjunto de competencias, habilidades, aptitudes, y conocimientos que posee un individuo alfabetizado en el manejo de la información, por lo que es capaz de reconocer cuándo necesita información y tiene la capacidad para localizar, evaluar y utilizar eficientemente la información requerida, lo que le permite llegar a ser un aprendiz independiente a lo largo de la vida (ALA, 1989).

todo el mundo, incluidas las mexicanas, necesitan definir y fortalecer programas que, a través de distintas estrategias, permitan el desarrollo de la ALFIN en los estudiantes.

1.2 Planteamiento del problema

Ramos, López y Domínguez (2015) plantean que “los desafíos de la educación superior en la implementación de las habilidades informacionales son, principalmente, el papel del autoaprendizaje, el ritmo acelerado en la producción y transmisión de los conocimientos y el dominio e integración de las TIC” (p. 2). Ballote (2011) y Ortega (2011) argumentan que las habilidades informacionales van más allá del dominio instrumental de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por lo que los estudiantes de nivel superior difícilmente pueden adquirir estas habilidades por medio de un aprendizaje informal. En este mismo tenor, autores como Terrazas (2016), Tarango y Marzal (2011) y Uribe (2011) señalan que el uso de las TIC está vinculado directamente con el proceso formativo de la ALFIN, por lo que es pertinente reforzar las habilidades informacionales de los estudiantes universitarios.

Las habilidades en alfabetización informacional son de vital importancia para que los estudiantes enfrenten de mejor manera los retos de aprendizaje durante su proceso de formación. Sin embargo, diferentes investigaciones muestran que los estudiantes (específicamente universitarios) no se encuentran suficientemente preparados en estas habilidades, las cuales son necesarias para formar profesionales competentes, como lo requiere la sociedad contemporánea (Portillo y Pirela, 2010; Uribe, 2010a; 2010b; Ramos, López y Domínguez, 2015; Cortés, 2007; Castañeda, Gonzáles, Marciales, Barbosa y Herrera, 2010; Ballote, 2011 y Ortega, 2011).

Autores como Leiva, Gaete y Saurina (2011) y Loyola (2006) muestran que incluso existe la falta de la práctica ALFIN en docentes y bibliotecarios de instituciones de enseñanza superior. Las investigaciones realizadas por Loyola (2006), Leiva, Gaete y Saurina (2011) y Barriga, Ortíz y Pérez (2014) indican que los alumnos carecen de referencias de ALFIN por parte de sus docentes. Estas investigaciones han concluido que los estudiantes presentan deficiencias en el desarrollo de habilidades informacionales, las cuales incluyen la búsqueda y uso indiscriminado

de la información, la falta del uso ético, el manejo acrítico de la información y la falta de evaluación de la información requerida.

Con base en estas investigaciones, autores como Pineda, Henning, Segovia, Díaz, Sánchez, Otero y Paul (2012) afirman que estas deficiencias se verán reflejadas en la evaluación, interpretación y uso de la información que el alumno realice en sus trabajos académicos. De este modo, el desarrollo de las habilidades informacionales debe ser iniciado desde la educación básica (Uribe, 2012) y en una relación directa entre docente-información-estudiante. En correspondencia, los educandos deberán llegar alfabetizados informacionalmente a la universidad, para que, a través de su formación profesional, puedan desarrollar de forma continua, adecuada y eficaz dichas habilidades (Peñaloza y Valenzuela, 2009).

Durante mis estudios de licenciatura, observé que mis compañeros de la carrera de Humanidades realizaban sus trabajos académicos sin haber investigado, ni leído. Esto concuerda con las investigaciones realizadas por Portillo y Pirela (2010) y Uribe (2010a; 2010b), quienes aseguran que los alumnos que carecen de una formación en habilidades de ALFIN hacen uso indiscriminado de información en sus tareas académicas, dado que no poseen las habilidades necesarias que les faciliten el análisis y la descomposición de la información en sus componentes más simples para volver a reconstruirla, y así crear un nuevo conocimiento.

En el contexto quintanarroense, se han encontrado pocas investigaciones (Campos, 2015 y Rodríguez, 2016) que aborden el tema de la alfabetización informacional en educandos de nivel superior. Ahora bien, Tarango y Marzal (2011) recalcan que hacen falta estudios interdisciplinarios y estudios de diagnóstico para determinar el desarrollo de las universidades en ALFIN en México, así como en otros países (Colombia, Chile, España, Cuba, Venezuela, Argentina y Perú).

En este sentido, se hace necesario que las instituciones de educación superior mexicanas formen profesionales que se adapten al cambio de esta nueva forma de aprendizaje y lo ubiquen como una de sus prioridades de formación (Peñaloza y Valenzuela, 2009), en donde se integren programas bien desarrollados que se dirijan a resolver la falta de alfabetización informacional en los estudiantes universitarios (Uribe, 2012), y responder así a las exigencias que el siglo XXI demanda de los profesionales.

Por lo tanto, la presente investigación contribuirá para identificar las habilidades de ALFIN que poseen los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades inscritos en la Universidad de Quintana Roo de la ciudad de Chetumal, Quintana Roo.

Para orientar esta investigación aquí planteada, se formuló la siguiente pregunta de investigación ¿Qué habilidades informacionales poseen los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades?

1.3 Objetivos

El objetivo general de esta investigación es identificar las habilidades informacionales de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades de la Universidad de Quintana Roo y determinar si existen diferencias según el semestre cursado.

Objetivo específico:

Identificar el tipo de habilidades informacionales que los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades poseen.

Determinar si existen diferencias de las habilidades informacionales según el semestre cursado.

1.4 Hipótesis

Y como hipótesis descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), se postula que existen diferencias en las habilidades de alfabetización informacional según el semestre que cursan los estudiantes.

1.5 Justificación

Actualmente, las habilidades informacionales son fundamentales en el proceso formativo porque contribuyen a la creación de ciudadanos capaces de desarrollar destrezas necesarias en la sociedad de la información y el conocimiento. Como bien afirman Peñaloza y Valenzuela (2009), esta sociedad exige la gestión y el flujo de información apropiado. Los autores establecen que cualquier escenario que se enfrente a situaciones de exceso y explosión de información exige asumir un nuevo rol que permita desarrollar habilidades en el manejo y uso de la información.

“La creación de información, la organización y su difusión son los principales desafíos identificados en esta sociedad de información, caracterizado por tecnologías y desarrollos sociales” (Allard, 2009, citado en Spiranec y Banek, 2010, p. 142). Por tanto, las universidades en la actualidad tienen como desafío la práctica de habilidades informacionales, porque hoy en día ya no es suficiente contar con las habilidades básicas de alfabetización con las que se contaba años atrás, como saber leer y escribir (Horton, 2003). En este siglo, la educación dio un giro en la enseñanza-aprendizaje; la globalización de las tecnologías de comunicación se volvió parte del proceso de adquisición del conocimiento. Sin embargo, el uso de estas tecnologías no garantiza que el estudiante cuente con las habilidades necesarias para ser una persona competente en esta sociedad.

Por lo anterior, es necesario identificar si los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo tienen la formación adecuada para desarrollarse de manera competente en su futura práctica profesional, pues se espera que estos egresen con habilidades óptimas que les ayuden a tener éxito en la sociedad de la información y el conocimiento. Dicho análisis puede traer valiosos beneficios a estudiantes, docentes, autoridades educativas e investigadores que estén interesados en este tema. Los estudiantes interesados en el tema pueden encontrar utilidad en la revisión de la literatura recabada. Los resultados de esta investigación podrían utilizarse como un estudio diagnóstico (Tarango y Marzal, 2011) que podría servir como base para el diseño e implementación de programas de formación continua para los estudiantes universitarios.

De igual forma, las autoridades educativas correspondientes podrían beneficiarse con esta investigación, dado que con base en los resultados obtenidos, pueden realizar modificaciones

apropiadas al plan de estudios de la carrera en humanidades. Además, los resultados podrían ser utilizados por los investigadores que deseen elaborar proyectos para mejorar las habilidades de alfabetización informacional de los estudiantes de nivel superior. Asimismo, se contará con información específica que puede ser útil para tener una idea concreta sobre la ALFIN en el área de humanidades, lo cual permitiría el ajuste de los contenidos para adecuarlos a las necesidades de los estudiantes.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la investigación tiene como objetivo identificar las habilidades informacionales en los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo, particularmente, de la Licenciatura en Humanidades. Es decir, que los resultados se limitarán a la búsqueda de la variable presentada: ALFIN, y no se pretende englobar a todas las carreras de la misma universidad, ni tampoco, a otras instituciones del mismo sector educativo.

Es importante señalar que las investigaciones revisadas hasta el momento no presentan de forma explícita un enfoque teórico, lo cual es una limitante para el análisis de los resultados. Esta investigación se desarrollará bajo la perspectiva teórica del Modelo de Documentos de Perfetti, Rouet y Britt (1999). La aplicación de esta teoría será una aportación para el estudio de la alfabetización informacional en el contexto quintanarroense. De igual manera, también es importante reconocer que este estudio se basará en un autoinforme y no pruebas de desempeño en ALFIN, por lo que la contundencia de los resultados será limitada. Es decir, debido a que la investigación estará orientada a los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo del área de humanidades, los resultados obtenidos no servirán para generalizar la condición de otros jóvenes universitarios de la misma institución.

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA

La revisión de la literatura se divide en cuatro secciones: el primero aborda estudios relacionados con la alfabetización informacional en estudiantes universitarios; el segundo presenta estudios sobre programas de alfabetización informacional en instituciones educativas; en el tercero se incluyen estudios que se realizaron con estudiantes y docentes sobre la alfabetización informacional en el ámbito universitario, y, por último, se analizan estudios sobre el estado en que se encuentra la alfabetización informacional en las universidades iberoamericanas.

2.1 Estudios sobre la alfabetización informacional en estudiantes universitarios

Al abordar el tema de Alfabetización Informacional (ALFIN), se pueden encontrar diversas investigaciones que utilizan terminologías diferentes, como: Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI), Alfabetización en Información, Alfabetización Informativa, Competencias en Información, Competencias Informativas, Habilidades Informacionales, Formación de usuarios para la búsqueda de información, para referirse a la alfabetización informacional (ALFIN). En el ámbito educativo, cualquiera que se utilice es aceptable (Uribe, 2010a). Por ello, se respetó el manejo conceptual de cada autor en la revisión de la literatura.

En este apartado, se muestran los hallazgos de diversos autores sobre el desarrollo de las habilidades informacionales en estudiantes; asimismo, se mencionan las deficiencias de estas habilidades en los estudiantes universitarios. Es importante señalar que las investigaciones aquí presentadas se contextualizan en México y en otros países latinoamericanos.

Cortés (2007) elaboró un estudio sobre el desarrollo de competencias informativas en estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. El objetivo fue gestionar, diseñar e implementar una materia enfocada en desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias

para manejar adecuadamente la información en el ámbito académico. La materia se implementó en el segundo semestre del 2005, y el primer semestre del 2006. Los hallazgos principales fueron que los estudiantes que han tomado la materia valoran la importancia de los temas abordados, así como también la utilidad que las competencias desarrolladas les brindarán durante su vida académica y profesional.

Además, la instrumentación de esta materia tuvo un efecto positivo en los estudiantes, dado que permitió las discusiones del manejo ético de la información, así como la necesidad de tomar medidas para que exista un respeto más consciente en los derechos de autor y en la disminución del plagio. Cortés (2007) menciona que es necesario que la comunidad académica aprecie las materias que ayuden a desarrollar y fortalecer en el estudiante las competencias necesarias para su desarrollo profesional. Por lo tanto, es importante no perder de vista que las competencias informativas se fortalecerán cuando los estudiantes universitarios las pongan en práctica de forma frecuente durante su estancia en la universidad y durante su vida profesional.

Castañeda, Gonzáles, Marciales, Barbosa y Herrera (2010) realizaron un estudio observacional descriptivo que explora perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre, a partir de una perspectiva sociocultural. El objetivo fue caracterizar la competencia informacional en estudiantes de primer semestre de dos instituciones de educación superior colombianas. Se aplicaron a 285 estudiantes universitarios los instrumentos observacionales (cuestionario de perfil, protocolos en voz alta y entrevistas). Entre los resultados más relevantes se encuentra que la minoría de los estudiantes tiende a manejar la información críticamente. Asimismo que, al asumir una tarea académica, los estudiantes vinculan sus prácticas de competencia informacional con sus propias historias personales y académicas; los resultados también señalan que los antecedentes académicos parecen influir en dichas prácticas. Los autores establecen que los perfiles de la competencia informacional no son estáticos, sino que responden al carácter dinámico de las historias de los estudiantes, y a la naturaleza de su contexto académico. Por último, los autores encontraron que la competencia informacional es el resultado de relaciones constituidas por las historias de vida del estudiante, por sus creencias, motivaciones, aptitudes y desempeños.

Por otra parte, Vega y Quijano (2010) realizaron un estudio en relación con las comunidades de práctica y la alfabetización informacional. Dicho estudio tenía entre sus objetivos analizar los conceptos mencionados, así como proponer, desde la perspectiva

sociocultural del aprendizaje, la Teoría de la Actividad el cual permite evidenciar la importancia de incluir actividades asociadas a prácticas reales que son significativas para un grupo de personas. Para ello, se analizó la colaboración entre expertos y aprendices de una biblioteca académica en México mediante la observación y la reflexión de una actividad específica: un taller. Los resultados indicaron que contar con un espacio para compartir experiencias influye en el proceso del aprendizaje. También, se reportó que se debe apoyar a la ALFIN recuperando la práctica social del personal académico para laborar de forma integral. Los autores consideran necesario que los programas de ALFIN se diseñen pensando en actividades que sean significativas para todos los participantes, y que estos fomenten el aprendizaje mutuo, el respeto y la ética profesional. Vega y Quijano (2010) mencionan que la ALFIN no es exclusiva de los espacios escolares sino que cada vez está presente en los ámbitos laborales y sociales. Los autores afirman que la Teoría de la Actividad y la ALFIN son complementarias, y se presentan como una estructura teórica y metodológica fuerte.

Aunque la presente investigación no está enfocada en analizar el contexto social del estudiante, se considera pertinente la mención de estas investigaciones, dado que se han llevado a cabo con estudiantes de nivel superior. Dichas investigaciones ofrecen una perspectiva social activa en el análisis de la ALFIN, lo que conlleva a considerarla como parte importante en la formación de un ciudadano crítico y reflexivo.

Ballote (2011) realizó un estudio cuantitativo en el que investigó el uso y la frecuencia de uso de las herramientas TIC y las competencias informacionales con que cuentan los estudiantes de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, de acuerdo con los estándares de la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL). Dicha investigación tenía entre sus objetivos determinar las diferentes competencias informacionales y los diferentes usos de las TIC en los estudiantes. La teoría que sustenta esta investigación es la teoría sociocultural de Vygotsky. Los 282 estudiantes encuestados tenían entre 17 y 23 años de edad. El instrumento consistió en un cuestionario de 66 reactivos integrado por tres apartados. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes hacen uso básico de la computadora, y que usan con mayor frecuencia las TIC para fines académicos. Las competencias más desarrolladas en los estudiantes son los conceptos claves y la selección e utilización de la información. Finalmente, los resultados confirmaron que la experiencia en el uso de las TIC no está ligada con el desarrollo de las competencias informacionales. Por lo tanto, al no estar desarrolladas

adecuadamente dichas competencias, de igual forma la búsqueda y el uso de la información no serán los deseados.

Ortega (2011) realizó un estudio exploratorio en los adultos jóvenes nativos digitales residentes en la Ciudad de México. Los objetivos fueron realizar un análisis del perfil, las competencias y las necesidades actuales de los jóvenes y reflexionar en torno al modelo actual que predomina en los programas de formación de usuarios en las instituciones, basado solo en el desarrollo de las habilidades informativas. Ortega realizó 106 encuestas en línea a estudiantes de nivel medio superior y superior de instituciones educativas privadas, entre 16 y 25 años. Aplicó, además, siete entrevistas en profundidad. Los resultados más relevantes fueron que hacen falta cursos de formación de usuarios en habilidades informativas. El autor indica que es necesario incorporar estos cursos al currículum desde los primeros años de educación básica para que los alumnos adquieran y desarrollen el respeto a la diversidad, la lectura crítica y significativa y la transferibilidad del conocimiento. Además, menciona que las habilidades informativas van más allá del dominio instrumental de las TIC y difícilmente se pueden adquirir con la propia experiencia y aprendizaje informal que hacen los estudiantes en los diferentes ámbitos sociales.

Por tanto, el autor propone que los cursos de formación de usuarios se diseñen e implementen tomando en cuenta el entorno tecnológico de los educandos, y su contribución a la formación de ciudadanos críticos que participen activamente en la sociedad de la información y el conocimiento. Finaliza diciendo que no se debe generalizar que todos los adultos jóvenes son nativos digitales, ya que una proporción significativa no posee los niveles de habilidades informativas (Ortega, 2011).

Ibañez y Solís (2012) efectuaron un estudio sobre el desarrollo de las competencias informativas en los estudiantes universitarios, a través de los recursos electrónicos. El objetivo fue impulsar la ALFIN en los estudiantes para que puedan desarrollar habilidades, destrezas y actitudes con un mejor aprovechamiento de los recursos electrónicos que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se analizaron el Programa de Formación de Usuarios en dos líneas; el “Tutorial Sesión inicial”, y el módulo “Herramientas de Investigación” implementado en la biblioteca virtual del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM. Los resultados muestran que los estudiantes no habían tenido contacto con bibliotecas de tipo universitario y desconocían los diferentes recursos electrónicos de información con respaldo académico. En consecuencia, los autores señalan que las dos tareas más complejas que

presentan los estudiantes son la localización de libros y la valoración de la información con respaldo académico en Internet. Asimismo, mencionan que los estudiantes reconocen la utilidad de desarrollar habilidades informativas para conocer y utilizar las fuentes de información tanto impresas como electrónicas. Concluyen que los recursos virtuales para alfabetizar se han encaminado a responder a las necesidades de información de los estudiantes universitarios.

Ramos, López y Domínguez (2015) realizaron un estudio para investigar el dominio de las habilidades de información que poseen los estudiantes de la Universidad de Matanzas, Cuba. El estudio tenía como objetivo evaluar el desarrollo de la alfabetización en información en los estudiantes. La muestra fue de 38 estudiantes de 3er. año de la asignatura “Formación Pedagógica y Gestión del Conocimiento”. Los autores aplicaron dos diagnósticos, uno al inicio del curso y otro al final, para evaluar las habilidades de información en los estudiantes universitarios. Los resultados más relevantes del estudio fueron que los estudiantes ya en su 3er. año no se encontraban suficientemente preparados en las habilidades de información necesarias para el ejercicio de su profesión como parte de su formación integral.

De igual forma, los autores señalaron que, al finalizar la asignatura, los estudiantes mostraron elevar el nivel de preparación y dominio en las habilidades de información. Asimismo, indicaron que, propiciando un ámbito para el desarrollo de la ALFIN se puede elevar el nivel de habilidades de información en los estudiantes universitarios; también que la alfabetización en información y su evaluación son elementos importantes e indispensables para obtener una mayor calidad en la formación del profesional de nivel superior. Por último, Ramos, López y Domínguez (2015) señalaron la importancia de incluir la alfabetización en información en los diferentes niveles de enseñanza y en planes y programas de estudio.

En las investigaciones que se acaban de analizar predominan los análisis cuantitativos sobre la alfabetización informacional, así como investigaciones realizadas en México y Cuba. Se observa que estas investigaciones son realizadas con el objetivo de gestionar el desarrollo de la ALFIN en los estudiantes universitarios. Algunas de ellas, como Ballote (2011), Castañeda, Gonzáles, Marciales, Barbosa y Herrera, (2010), Vega y Quijano (2010), realizan el análisis de este tema desde un perspectiva sociocultural. Específicamente, este enfoque se caracteriza porque toma al medio social y cultural como el elemento más importante en el proceso de aprendizaje, dado que sin éstos elementos, el desarrollo de la mente no sería posible (Hall y Suárez, 2004 citado en Ballote, 2011). Dichas investigaciones muestran que el contexto social

que presentan los jóvenes estudiantes durante su desarrollo profesional influye en la aplicación de las habilidades informacionales. Esto se relaciona con las investigaciones de Ortega (2011) y Cortés (2007), quienes mencionan que se debe tomar en cuenta el entorno tecnológico-social del estudiante. Por lo tanto, la alfabetización informacional no fragmenta los ámbitos sociales en que los individuos se desenvuelven, sino todo lo contrario, motiva su uso constante.

Algunas investigaciones (Cortés, 2007; Ballote, 2011; Ramos, López y Domínguez, 2015) tienen el objetivo de evaluar el desarrollo de ALFIN en estudiantes aplicando estándares establecidos por organizaciones nacionales e internacionales. Esto implica que la alfabetización informacional puede desarrollarse en cada ámbito académico. Por lo que, se dependerá del interés que la institución, cualquiera que fuese, tenga en el desarrollo de la ALFIN y en la formación de profesionales capaces de representar a un ciudadano con habilidades para usar, evaluar, reconstruir y crear nuevo conocimiento. Entonces, el problema identificado, posteriormente a la revisión de la literatura de la presente investigación, es que el estudiante universitario se limita, por sus habilidades, a aprender de forma temporal e investigar sus quehaceres académicos sin ejercer un análisis de la información recolectada.

Presentado lo anterior, los autores coinciden en la urgencia de fortalecer las habilidades informacionales en los estudiantes, así como integrar e implementar programas y planes de estudio de este tema en las universidades. Además, afirman que si los estudiantes son guiados de manera activa a la ALFIN, estos serán capaces de integrarse de forma efectiva en la sociedad de la información y conocimiento. Por tal motivo, es pertinente que se identifique el nivel de la alfabetización informacional en que se encuentran los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo, pues esto contribuirá a la integración de la ALFIN en la institución académica.

2.2 Estudios sobre el desarrollo de programas de alfabetización informacional en estudiantes

En el siguiente análisis, se encontraron diversas aportaciones de investigaciones que se han aplicado en los estudiantes universitarios sobre los programas de aprendizaje de alfabetización informacional, así como los objetivos y deficiencias de dichos programas. Portillo y Pirela

(2010) realizaron una investigación sobre la alfabetización informacional como un nuevo método y modelo educativo a través del cual se pretende desarrollar en los estudiantes las competencias informacionales. El objetivo fue analizar los argumentos teóricos que incluyan los procedimientos, métodos y técnicas necesarias para instrumentar el nuevo modelo educativo. Los resultados más relevantes fueron que hace falta una formación permanente en el uso estratégico de la información. Asimismo, incentivar al estudiante a realizar procesos de construcción del conocimiento útil para solucionar problemas de la vida académica, cotidiana y profesional con el fin de tener un manejo adecuado de los recursos, medios, fuentes, sistemas y tecnologías. Se encontró que lograr y consolidar competencias en el manejo de la información se está convirtiendo en uno de los propósitos centrales de la educación actual y del futuro; también que las unidades y servicios de información, sobre todo las bibliotecas escolares, públicas y académicas y los centros de documentación e información deben crear planes para alfabetizar a los individuos en la adquisición y desarrollo de la competencia informacional.

Los autores concluyeron que, para desarrollar la alfabetización informativa en los estudiantes, es necesario centrar el aprendizaje de la información desde la educación básica. La investigación de Portillo y Pirela coincide con la investigación Ramos, López y Domínguez (2015) en que la alfabetización informacional se está adoptando como un pilar educativo en la actualidad.

Uribe (2010a) realizó una investigación cualitativa sobre la presencia de la formación sobre derechos de autor en la alfabetización informacional en el ámbito universitario. El objetivo fue analizar la presencia de la temática de los derechos de autor, de los aspectos legales de la información académica y científica, en distintos programas o cursos de aprendizaje de la alfabetización informacional de diferentes universidades alrededor del mundo. Se analizó el contenido de 46 cursos y programas de aprendizaje de alfabetización informacional en el ámbito universitario. Los resultados más relevantes fueron que el tema del plagio, el manejo bibliográfico y la adecuada citación son los más abordados en los programas analizados. En este sentido, es necesario que las normas y los estándares de la alfabetización informacional incluyan algunos objetivos más enfocados a las prácticas actuales, independientemente del rol y de los niveles académicos, para alcanzar y mejorar las habilidades informacionales, respetando la autoría, e interactuando de manera ética. Uribe (2010a) insiste en que se deben utilizar en los programas de aprendizaje las diferentes modalidades formativas para desarrollar un mejor

aprendizaje. Finalmente, el autor indica que se debe enseñar no sólo la importancia de buscar y localizar información en distintos recursos, sino también, las implicaciones éticas de la calidad y la publicación adecuada que integran el tema de los derechos de autor (Uribe, 2010a).

En ese mismo año, Uribe (2010b) desarrolló un estudio, desde la perspectiva socio-histórico-cultural del aprendizaje, para entender los escenarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias informacionales a nivel universitario. El objetivo fue analizar, a partir de la Teoría de la Actividad, los programas de formación en alfabetización informacional y los estándares establecidos internacionalmente del mismo tema. Dicha teoría plantea que los conocimientos se construyen a través de las experiencias sociales y no pueden ser adquiridos a partir de la simple transmisión de la información. Se realizó un análisis de los modelos y normas de la alfabetización informacional, así como también de los modelos pedagógicos y normas y estándares internacionales de dicho tema.

Los resultados señalan que para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios en las competencias informacionales se requieren de normas, estándares y modelos que permitan la integración y la adaptación a cada componente de la alfabetización informacional en la educación superior. Uribe puntualiza que si los estudiantes tienen un adecuado comportamiento informacional, ello determinar la forma y los niveles que requieren tener los programas de alfabetización informacional en las universidades, pero que, a su vez, estos programas deben proporcionar adecuados comportamientos informacionales para la gestión de información de calidad. Esta investigación concuerda con Ballote (2011), Vega y Quijano (2010) y Castañeda et al. (2010) en que el entorno social del estudiante es un factor importante para la enseñanza-aprendizaje de la ALFIN.

Campos (2015) estudió la relación entre las macropolíticas y micropolíticas relacionadas con la alfabetización informacional implementada en la Universidad de Quintana Roo. El objetivo fue conocer cómo se construyen e implementan las micropolíticas en torno a la alfabetización informacional de la Universidad de Quintana Roo en su doble manifestación de discursos y procesos. Se aplicó una metodología de análisis del discurso y análisis de contenido plasmadas en documentos de dicha universidad. Los resultados más relevantes fueron que aparecen de manera predominante términos como “gestión del conocimiento” y “sociedad del conocimiento”. También que el término “alfabetización informacional” se encuentra ausente en las macropolíticas del ámbito nacional y en las micropolíticas institucionales. Además, menciona

que hace falta una mayor conciencia de las implicaciones conceptuales, curriculares, pedagógicas y didácticas del término ALFIN. La autora reflexiona que lo anterior está conectado con la ausencia de un número suficiente de especialistas en el área que cuenten con capacidad de decisión en las áreas relevantes de la universidad. Este estudio concuerda con la investigación de Ponjuán, Pinto y Uribe (2015) en donde se reconoce que tanto los factores culturales y sociales afectan los procesos de formación en la alfabetización informacional.

En estas investigaciones, predominan los enfoques cualitativos, y se observa que el objetivo primordial de los programas analizados es desarrollar la ALFIN y activar los procesos de construcción en los estudiantes. Asimismo, se detectó que una de las prioridades de la educación actual es la práctica de la ética en el uso de la información, pues ésta es una de las habilidades informacionales que deben reflejar los estudiantes universitarios al realizar sus trabajos académicos. Sin embargo, las investigaciones encontradas en la revisión indican que los estudiantes hacen uso indiscriminado de la información, y no contemplan las cuestiones legales para dicho uso. Por ello, Ortega (2011) recalca que no solo se trata de recolectar información para realizar una tarea académica sino hacer uso de la información de forma eficaz, empleando el pensamiento crítico y el uso adecuado de los recursos de manera autónoma.

Consecuentemente, el éxito de los programas queda en manos de todos los integrantes de la institución: los docentes, los estudiantes, los bibliotecarios, así como de los líderes de dicha institución. En este punto, es necesario que se implementen normas y estándares de ALFIN enfocados en las prácticas actuales de la educación. Dichas normas permitirán la integración y la adaptación a cada componente de la ALFIN en la educación superior. Obsérvese que proporcionando adecuados comportamientos informales en los programas sobre ALFIN, se puede lograr tener una institución que prepare al estudiante universitario para los nuevos conocimientos.

2.3 Estudios sobre la alfabetización informacional en estudiantes y docentes universitarios

Las dos secciones anteriores presentan los hallazgos más importantes de estudios recientes sobre el nivel de alfabetización informacional que presentan los estudiantes universitarios, así como programas de ALFIN. Adicionalmente, se encontraron trabajos donde se incluyen tanto a estudiantes como a docentes, los cuales se presentan a continuación.

Diversos autores realizaron investigaciones acerca de las habilidades de alfabetización informacional en estudiantes y docentes universitarios en México, y en otros países iberoamericanos. Estas investigaciones aportarán al presente trabajo un análisis global acerca de alfabetización informacional en el contexto universitario.

Loyola (2006) realizó un estudio para conocer el uso inteligente de Internet en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLACED). El objetivo de la investigación fue determinar si los alumnos y docentes de la Facultad de Humanidades de la UPLACED poseían las principales habilidades informacionales. La población estuvo comprendida por 107 estudiantes de primer y cuarto año. Se aplicó un cuestionario y grupo de discusión triangular a los estudiantes, y a los docentes, una entrevista en profundidad. Los resultados mostraron que los alumnos utilizan el Internet y acceden a esta red con frecuencia para la búsqueda de información. Además, los alumnos tienen conciencia de las deficiencias que poseen para buscar, localizar, usar y evaluar los contenidos de información que se encuentran en Internet. Reportan también la necesidad de que sus docentes los guíen en este tema.

Desafortunadamente, los alumnos no cuentan con las habilidades informacionales necesarias para su nivel educativo, ya que la mayoría de ellos no posee ni los conocimientos ni habilidades para evaluar la información de manera pertinente. Por último, los docentes hacen uso del Internet en sus clases. Sin embargo, deben asumir la responsabilidad de ser un mediador entre la información, la tecnología y sus alumnos. El estudio de Loyola (2006) concuerda con el estudio de Ballote (2011), el de Ramos, López y Domínguez (2015), y el de Leiva, Gaete y Saurina (2011) en que al estudiante se le debe instruir acerca de la alfabetización informacional en donde los contextos educativos y sociales sean transmisores y constructores de conocimiento, y de un pensamiento crítico reflexivo.

Prado (2009) realizó una investigación cualitativa sobre el dominio de las habilidades en información y el uso de las Tecnologías de la Información que poseen los estudiantes y docentes de la Universidad del Bío-Bío. El objetivo del estudio fue identificar en los estudiantes y docentes el uso de las TIC y las habilidades en ALFIN. La población total fue de 50 alumnos de

segundo año y cinco docentes investigadores. Los instrumentos aplicados fueron la entrevista no estructurada, grupos de discusión triangular y observación del participante. Los resultados mostraron que todos los estudiantes hacen uso del Internet. La mayoría señaló utilizarla para fines académicos. Sin embargo, hubo diferencias en la frecuencia de uso. Un gran número de estudiantes entrevistados indicó no saber cómo localizar información confiable, por lo tanto, no son capaces de realizar una búsqueda de información de forma eficaz sobre algún tema específico. Asimismo, la mayoría de los estudiantes desconocen cómo acceder, buscar y usar la información

Por parte de los docentes, se observó un uso adecuado de las TIC en su labor docente y de investigación. En definitiva, estos reconocen la importancia de desarrollar en los estudiantes las habilidades para lograr ser egresados competentes. Además, los catedráticos sugieren implementar una orientación dirigida hacia la ALFIN para desarrollar en el estudiante las habilidades que le permitan ser parte de la sociedad de la información. El estudio de Prado (2009) concuerda con la investigación realizada por Ponjuán y Uribe (2015) en cuanto a la recomendación de integrar la alfabetización informacional en los planes de estudio. Estos autores coinciden en que la finalidad última es desarrollar estudiantes que formen parte de esta sociedad activa en información.

Leiva, Gaete y Saurina (2011) llevaron a cabo un estudio en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo fue compartir el interés por desarrollar en los estudiantes universitarios de Educación habilidades informacionales. El instrumento aplicado fue un cuestionario y una entrevista colectiva; el primero, con la finalidad de obtener información de los estudiantes y el segundo, dirigido a los docentes, para tener un acercamiento con el tema de alfabetización informacional. La muestra fue de 65 estudiantes y dos docentes. Entre los resultados más relevantes se encontró que los estudiantes buscaban información solo por cumplir con sus trabajos académicos. También, que la mayoría de los estudiantes se les dificulta la búsqueda fiable de información dentro de la Biblioteca Universitaria y el Internet. Además, los docentes no cuentan con las habilidades informacionales necesarias para transmitir e inculcar estas habilidades a sus estudiantes. Los educadores señalaron percatarse de que los estudiantes usan la información de manera indiscriminada para la elaboración de sus trabajos académicos sin ser capaces de evaluarla, analizarla, integrarla y reconstruirla. Los autores señalaron no sobreestimar al estudiante y crear una instancia que les facilite la adquisición de

habilidades informacionales para tener una mayor capacidad de autonomía en su formación profesional.

Licea y Gómez (2011) efectuaron un estudio cualitativo sobre la evaluación de la docencia universitaria. El objetivo fue analizar las competencias informacionales en la práctica de los docentes universitarios. Los resultados más relevantes fueron que hace falta incorporar la alfabetización informacional en las técnicas de enseñanza. Asimismo, incluir actividades de aprendizaje vinculadas con la alfabetización informacional para construir una adecuada formación de las competencias informacionales en los estudiantes.

Los autores puntualizan que no se debe asumir que los docentes no están interesados en la alfabetización informacional (Licea y Gómez, 2011). Además, advierten que los docentes pudieron no alfabetizarse en información en sus tiempos de estudiantes, pero que han desarrollado formas de actualizarse en esta área. Sin embargo, los autores indican que los docentes aun no son usuarios eficientes en ALFIN. Por último, las instituciones, el personal académico de las universidades y los programas educativos deben trabajar junto con los estudiantes para construir universidades alfabetizadas informacionalmente. De esta manera, la calidad de la docencia de un catedrático dependerá de su capacidad para incorporar a su práctica docente innovaciones que guíen al estudiante, por medio de la alfabetización informacional, a la formación para toda la vida.

Barriga, Ortiz y Pérez (2014) efectuaron una investigación cuantitativa para analizar las competencias informacionales en la comunidad académica del Instituto Politécnico Nacional, Centro Interdisciplinario de Ciencias Marinas (CICIMAR-IPN), México. Dicha investigación tenía entre sus objetivos caracterizar las competencias informacionales que posee la comunidad académica, así como examinar el nivel de apropiación de las TIC. Se aplicaron 150 encuestas en la comunidad académica, la cual fue complementada con entrevistas a los directivos de la institución. Los resultados fueron que no hay un programa de alfabetización informacional que contribuya a la generación y transferencia de conocimientos con el fin de promover la excelencia académica.

Asimismo, los resultados alertan que los estudiantes restan importancia a comprender las cuestiones éticas, legales y sociales que implican el manejo de la información y las TIC (Barriga, Ortiz y Pérez, 2014). Se concluyó que la comunidad académica del CICIMAR-IPN requiere ser capacitada en el uso de las TIC y el reconocimiento de las normas de propiedad intelectual en los

ambientes virtuales. Por último, se carece de iniciativa en los estudiantes para el aprendizaje de las competencias informacionales, lo cual incluye, tanto los conocimientos tecnológicos como los valores para reconocer las cuestiones éticas y legales de la propiedad intelectual. Dicha investigación concuerda con Cortés (2007) en que se debe fomentar el tema del plagio y sus implicaciones legales. Asimismo, los estudios de Prado (2009) y Ponjuán, Pinto y Uribe (2015) coinciden con la necesidad de implementar programas de ALFIN en las universidades. Uribe (2010a) concuerda con estas investigaciones en que este tipo de cuestiones son fundamentales para formar estudiantes alfabetizados informacionalmente.

Ponjuán y Uribe (2015) realizaron una investigación cualitativa sobre la conceptualización y la perspectiva de la alfabetización informacional en Iberoamérica. Dicha investigación tuvo como objetivo analizar, desde la opinión de los expertos, la conceptualización de la alfabetización informacional, su nivel de relación con otras ciencias sociales, su alcance y desarrollo. La investigación consistió en aplicar un cuestionario de 20 preguntas a 42 expertos de 14 países de Iberoamérica por el método de Delphi. Los resultados mostraron que los expertos dominan el tema y que las definiciones de organizaciones nacionales e internacionales (UNESCO, ALA-ACRL, IFLA, CILIP, EDUKA) influyen en la forma de conceptualizar a la ALFIN. También se halló que los sujetos utilizan indistintamente los conceptos de “competencias informacionales” y alfabetización informacional. Los expertos coincidieron que la alfabetización informacional debe formar parte de los programas de enseñanza en varios niveles, y que, además, deben estar respaldados por las políticas nacionales educativas. Del mismo modo, se reconoce que tanto los factores culturales y sociales afectan los procesos de formación en la alfabetización informacional, aunque no exista una visión clara sobre ello. Por último, se enfatiza que la alfabetización informacional constituye una prioridad curricular en los planes de estudio. De acuerdo con la investigación, la alfabetización informacional se encuentra muy centrada en el área de las ciencias sociales y humanas, en distintos niveles educativos, aunque especialmente en el universitario.

Toledo y Maldonado (2015) realizaron un estudio descriptivo para medir la alfabetización informacional de docentes y bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior de Baja California, a través de un instrumento psicométrico y el uso del Modelo de Lawshe para el análisis de resultados. El objetivo fue demostrar la validez de las propiedades psicométricas del instrumento diseñado para evaluar la alfabetización informacional en los docentes y

bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior de México. Se aplicó a 73 docentes y bibliotecarios un cuestionario de 50 ítems que se fundamenta en los estándares UNESCO de competencias en TIC y en las normas sobre las aptitudes para el acceso y uso de la información. Los resultados mostraron que el instrumento desarrollado posee las características psicométricas adecuadas para ser aplicado, dado que corresponde a la realidad y las inferencias acerca de las competencias de los sujetos evaluados. Las autoras recomiendan continuar con la aplicación de este instrumento para realizar futuras investigaciones empíricas que identifiquen los niveles de alfabetización informacional que poseen los docentes y bibliotecarios de la educación superior. Así también, menciona que estos son los principales actores del proceso de enseñanza quienes transmitirán a los estudiantes su saber. Por lo tanto, deben estar preparados para que sea posible establecer acciones que faciliten la transmisión de conocimientos.

Terrazas (2016) realizó una investigación mixta en la Universidad Autónoma de Chihuahua. El objetivo fue valorar el diseño y estructura de la materia de formación básica universitaria, “Tecnologías y Manejo de la Información”, y determinar si los docentes poseen las competencias óptimas en el uso de la información. Se aplicó el instrumento de evaluación a 42 docentes, a través de los parámetros establecidos de la ALFIN para la medición de las competencias informacionales. Los resultados más relevantes fueron que existe la necesidad de realizar modificaciones en los contenidos de la materia, y que los docentes son mediadores para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes. La autora señala que es necesario ajustar los contenidos de la materia para que se realice un curso de forma integral. Añade que es pertinente reforzar las competencias de los docentes universitarios no solo en la alfabetización informacional, sino también en la alfabetización en TIC. Además, exhorta a elaborar instrumentos para medir las competencias con las que cuenta un docente en el manejo de la información. Los resultados muestran que los docentes no se encuentran al margen del desarrollo de competencias en TIC, por lo tanto, tampoco lo están en la ALFIN. Esto concuerda con Ballote (2011), quien señala que una no puede coexistir sin la otra, dado que se complementan mutuamente para poder vencer las barreras en el manejo crítico de la información.

Seguidamente, Rodríguez (2016) realizó una investigación pre-experimental para establecer los efectos del uso de organizadores gráficos sobre las habilidades informacionales en los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales del Instituto Tecnológico de Chetumal. El objetivo fue determinar la efectividad de una tarea con

organizadores gráficos sobre las habilidades informacionales relacionadas con el uso de múltiples textos en los estudiantes. La investigación se basó en la propuesta teórica del modelo de comprensión de múltiples documentos de Perfetti, Rouet y Britt (1999). Este modelo propone diversos tipos de vínculos que se pueden hacer entre varios textos, fuentes o contenidos. Se aplicó a dos grupos de primer semestre de ambos turnos, matutino y vespertino, un test de conocimiento previo y un test de inferencias intertextuales. El grupo vespertino fue el grupo experimental al cual se le proporcionó la tarea metalingüística, y el grupo matutino fue un punto de comparación para medir el grado de avance del grupo vespertino. Los resultados mostraron que los estudiantes que emplearon organizadores gráficos incrementaron su nivel de comprensión de información a partir de múltiples documentos. Es importante señalar que ambos grupos tenía el mismo rango de calificaciones en el test de inferencias textuales previo. Por lo anterior, el autor infiere que la implementación del uso de organizadores gráficos ayuda al desarrollo de las habilidades informacionales, y a la comprensión e integración de información. Esta investigación concuerda con Ortega (2011), el cual asevera que las habilidades informacionales difícilmente pueden adquirirse o desarrollarse con base en la propia experiencia y al aprendizaje informal.

Hay puntos importantes que rescatar, posteriormente a la revisión de estas investigaciones; el primero es que su objetivo en común es el desarrollo de habilidades en ALFIN en los dos actores principales de la educación (estudiante-docente). Los investigadores vinculan estas habilidades con el uso del internet y el manejo de las TIC, y afirman que es necesario crear instancias que faciliten su adquisición, debido a que los resultados obtenidos de las investigaciones muestran la falta de estas habilidades en los estudiantes y docentes.

El segundo es la presencia de estas investigaciones, especialmente en el nivel universitario, en países iberoamericanos en el área de ciencias sociales y humanas, con enfoques cualitativos, experimentales y descriptivos. Dichos enfoques contribuyen al análisis de factores sociales y culturales, los cuales son parte fundamental en la adquisición de las habilidades informacionales e influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje del individuo.

De tal manera, se ve reflejada la urgencia de la integración de ALFIN en la educación superior para gestionar una excelencia académica, social y laboral. Los investigadores muestran que es necesario iniciar con técnicas de enseñanza de forma conjunta involucrando a cada uno de los agentes de la educación. Por ello, realizar esta investigación permitirá abrir un espacio para

reflexionar sobre el nivel de integración de la ALFIN en los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo. Si bien esta investigación no pretende realizar un análisis entre docentes y estudiantes, se hace mención de investigaciones sobre ambos actores porque en la búsqueda de la revisión de la literatura fueron escasas las investigaciones que tuvieran únicamente a los estudiantes universitarios como objeto de estudio.

Por otro parte, los agentes de la educación (estudiante, docente e institución) se encuentran involucrados con el propósito de formar individuos con habilidades que les permitan desarrollar un aprendizaje autónomo. Por ello, es pertinente contextualizar el tema de la alfabetización informacional dentro y fuera del salón de clases. Esto da pie a la siguiente sección, en el que se encontraron diversos estudios sobre ALFIN realizados en instituciones de educación superior.

2.4 Trabajos sobre la alfabetización informacional en el contexto universitario iberoamericano

Meneses (2009) efectuó una investigación para evaluar la evolución de la alfabetización en información en Cuba, así como examinar el estado actual en el que se encuentran las investigaciones de este tema. El objetivo fue estudiar el comportamiento histórico y el estado actual de la ALFIN en el país. Se realizó un bosquejo sobre el desarrollo de la alfabetización en información en Cuba a través de tres componentes: las investigaciones no publicadas, las investigaciones presentadas en eventos nacionales e internacionales desarrollados en Cuba y artículos publicados sobre el tema en las revistas de la especialidad editadas en Cuba. La revisión inició en el año 2000 y concluyó en el año 2008. Se encontró que los comienzos de la alfabetización en información en Cuba están dedicados a la cultura de la información. Las investigaciones que con mayor frecuencia se han tratado por la comunidad cubana fueron los diseños de programas de alfabetización en información para su implementación. Asimismo, los programas desarrollados tenían mayor presencia en la educación superior y en la salud pública cubana. Sin embargo, la alfabetización en información en Cuba se encuentra en una fase de iniciación y familiarización. Finalmente, se imponen la estandarización de normas nacionales, la

evolución del proceso y el comienzo de esta actividad en otros sectores como las bibliotecas públicas, las escuelas de educación básica y las empresas cubanas.

Cortizas (2010) llevó a cabo un estudio sobre la adopción de la alfabetización informacional como pilar elemental para el desarrollo profesional en el presente siglo. El objetivo de este estudio fue analizar la necesidad de instaurar programas de alfabetización informacional en las universidades. El autor revisó los criterios de algunos autores acerca del concepto de alfabetización informacional y se realizó un análisis de organismos internacionales que han enfocado su atención en este tema. Los resultados del estudio apuntaron a que la mayoría de las universidades no se encuentran involucradas en la actividad de alfabetización informacional. Se encontró que es necesario incluir en la actividad de alfabetización a estudiantes, profesores, y profesionales de la información; de manera general, a todas las personas que se encuentren en la enseñanza a nivel superior. También se halló que las universidades se centran más en la enseñanza del uso de las tecnologías, y no en la enseñanza del uso de la información. Se señala que se carece de divulgación sobre el tema de alfabetización informacional, así como de su enseñanza en las instituciones de educación superior. Se concluye que la alfabetización informacional requiere de un planteamiento serio para formar un profesional competente como el que requiere la sociedad moderna. El estudio de Cortizas concuerda con el estudio de Leiva, Gaete y Saurina (2011) donde se incita a la divulgación de una formación integral en ALFIN.

Uribe (2010c) realizó un estudio sobre la práctica de la alfabetización informacional en la Universidad de Antioquia. El objetivo fue analizar el proceso del enfoque tradicional de la formación de usuarios a la filosofía y práctica de la alfabetización informacional como medio para el aprendizaje permanente y la generación de conocimientos. Realizó un análisis de diagnósticos, investigaciones, publicaciones, sitios web e intranets. Además, consideró tres ámbitos de análisis como modelo de diagnóstico para universidades educativas, que son: el conocimiento de los contextos social y organizacional, los procesos de enseñanza-investigación y los procesos de aprendizaje. Los resultados mostraron que es necesario seguir trabajando en los aspectos claves de la alfabetización digital para obtener un camino más próspero para la alfabetización informacional. Uribe afirma que aplicar los tres ámbitos de análisis puede mejorar el sistema de gestión de calidad en las universidades, y puede evaluar de forma general el nivel de un programa de ALFIN que sigue una universidad. Asimismo, la Universidad de Antioquia se

encuentra en camino para convertirse en una universidad comprometida en la formación de ALFIN. No obstante, en la parte relativa a las posibilidades de extensión de ALFIN, aún hace falta una cultura de publicación constante en diferentes idiomas y con alcances sobre todo internacionales, que permitan compartir los adelantos conceptuales, teóricos y empíricos.

Tarango y Marzal (2011) realizaron una investigación cualitativa sobre la funcionalidad de la ALFIN desde una perspectiva global. El objetivo fue desarrollar mecanismos de convergencia en la integración de ALFIN, y proponer el desarrollo de investigación cooperativa entre México y España, considerando las necesidades de generación de conocimiento de ambos países. Se aplicó, en ambos países, el método Delphi en tres rondas grupales cada una formada por cinco profesionales vinculados y reconocidos en la ALFIN. Los resultados fueron que en México y España hacen falta estudios interdisciplinarios que colaboren en la fundamentación teórica de la ALFIN; y estudios de diagnóstico para determinar el avance en las universidades en materia de implementación de programas de ALFIN. Además, es necesario desarrollar programas de ALFIN vinculados con la interculturalidad. Los autores señalan que el uso de las TIC y las comunicaciones están vinculados directamente con el proceso formativo de ALFIN. Además, puntualizan que la ALFIN debe instalarse de manera transversal a los contenidos curriculares. Por lo tanto, fundamentan que el aprendizaje de esta es una herramienta básica de la competitividad de la sociedad de la información y el conocimiento, y consideran que la educación es el punto de encuentro para generar elementos teóricos-prácticos para convertir la ALFIN en una disciplina reconocida en todos los ámbitos sociales.

Por otra parte, Uribe (2011) efectuó una investigación sobre el nivel de incorporación de alfabetización informacional que poseen las bibliotecas de las universidades peruanas. El objetivo fue identificar desde la información disponible en los sitios Web de las universidades, tanto públicas como privadas del Perú, los niveles de incorporación de la alfabetización informacional. Se realizó un análisis de contenidos Web a 106 universidades, y posteriormente se ejecutó un análisis comparativo de la información recopilada. Los resultados más relevantes fueron que son muy pocas las universidades del Perú que se encontrarían en crecimiento de competencias informacionales, dado que la mayoría se encuentra aún en el desarrollo de programas y procesos enfocados a la formación de usuarios tradicionales. El autor menciona que es necesario reunir esfuerzos entre las instituciones peruanas para seguir avanzando en ALFIN y poder optimizar recursos, compartir contenidos y crecer en el capital humano. También, señala

que asumir la alfabetización informacional como una estrategia-proceso es fundamental y transversal para poder tener cada vez un papel activo en formadores de ALFIN. Uribe indica que actualizarse y generar redes de trabajo y aprendizaje colaborativo y continuo es parte importante para avanzar en la construcción de formación en el tema de ALFIN.

Pineda, Henning, Segovia, Díaz, Sánchez, Otero y Paul (2012) realizaron una investigación mixta sobre el desarrollo de la ALFIN en la educación virtual del sistema de educación superior. El objetivo fue indagar las percepciones y experiencias de agentes educativos acerca del desarrollo de la alfabetización informacional en los programas de pregrado. Se aplicaron encuestas y entrevistas para la recolección de información de profesores, coordinadores, tutores y estudiantes de nueve instituciones de educación superior que contaban con programas con alto componente virtual. Entre los resultados más relevantes fueron que desarrollar una buena competencia informacional involucra las habilidades para la búsqueda, selección, evaluación y aplicación de la información disponible en cualquier medio. Los autores indican que es necesario capacitar a las comunidades académicas en ALFIN, y reflexionar sobre estrategias para combatir el plagio en la educación superior. También, mencionan que es fundamental desarrollar las competencias informacionales en toda la comunidad académica, dado que, si se carece de competencias de búsqueda y valoración de la información, esa deficiencia se verá reflejada en el nivel de crítico del estudiante. Por lo tanto, el desarrollo de las competencias informacionales tiene como propósito generar procesos reflexivos y analíticos acerca de la información que se localiza. Esta investigación concuerda con Tarango y Marzal (2011), quienes afirman que la ALFIN va más allá de una simple recolección de información.

En Argentina, Uribe (2012) efectuó una investigación cualitativa sobre el desarrollo de programas de ALFIN en las instituciones argentinas. El objetivo fue identificar los aportes que ofrecen las bibliotecas argentinas a la alfabetización informacional desde una perspectiva de universidad. La investigación consistió en analizar los sitios web de 131 universidades/IES argentinas. La aplicación de un análisis de contenido mostró que, en el caso de Argentina, existen importantes desarrollos en algunas universidades de provincia y de ciudad. Sin embargo, aún una gran cantidad de ellas no cuenta con programas o carecen de divulgación suficiente en sus sitios web para impulsar en el usuario un aprendizaje crítico. De acuerdo con la investigación, hay una mayor cantidad de universidades privadas con mayores desarrollos, comparadas con universidades públicas. Así también, las bibliotecas de las universidades carecen

de divulgación y marketing para desarrollar la formación y capacitación en las competencias informacionales. Finalmente, las bibliotecas de las universidades con mayores desarrollos presentaron distintos programas de alfabetización informacional. Por lo tanto, se debería incorporar la alfabetización informacional como un servicio fundamental en las bibliotecas para ofrecer un nivel equitativo de formación en competencias informacionales para todas las comunidades universitarias iberoamericanas.

Quevedo (2014) efectuó una investigación cualitativa sobre la alfabetización informacional y sus aspectos más importantes en el entorno educativo. El objetivo de la investigación fue tener un acercamiento a las nociones básicas sobre la alfabetización informacional. Se realizó un análisis de estudios, tanto de personas como de instituciones que han desarrollado y publicado acerca de la alfabetización informacional en su significado y contenido. Los resultados obtenidos señalaron que la aplicación de la alfabetización informacional como modelo para el desarrollo de competencias informacionales en la biblioteca universitaria es imprescindible para lograr responder a las exigencias de aprendizaje de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, la biblioteca universitaria cumplirá un papel fundamental en el desarrollo de dichas competencias, solo si comprende los procesos pedagógicos de su institución, y se trabaja con toda la comunidad académica. Por tanto, es indispensable que la comunidad académica genere espacios de reflexión acerca del marco conceptual de la alfabetización informacional. Quevedo (2014) puntualiza que los profesionales de la información deben comenzar a practicar e implementar las estrategias y técnicas pedagógicas para mejorar sus capacidades y de los usuarios, que serán en un futuro usuarios activos en el uso de la información.

Pirela y Cortés (2014) realizaron una investigación documental en dos universidades latinoamericanas: la Universidad Nacional Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en México, y la Universidad de Zulia (LUZ) en Venezuela. El objetivo fue identificar, a partir de las dos universidades, algunos de los elementos más importantes que se deben considerar para avanzar en la consolidación de programas sobre competencias informacionales. Se realizó una revisión crítica de los planes y programas institucionales, así como de la información disponible en los sitios web de las universidades seleccionadas. Los resultados señalaron que ambas universidades han desarrollado importantes experiencias para fomentar estas competencias en los estudiantes. Sin embargo, no se les puede considerar como instituciones educativas alfabetizadas

informacionalmente. En la UACJ, se detectó una mayor participación de las bibliotecas, mientras que en la LUZ, se detectaron mayores esfuerzos desde el plan curricular. Por lo tanto, se requiere de políticas y estrategias institucionales en materia de desarrollo de estas competencias, y de una acción conjunta de todos los miembros de la comunidad universitaria, para alcanzar la formación de profesionales críticos y reflexivos que aprendan a completar la información con eficacia y, de esta manera, lograr el desarrollo de las competencias informacionales para la reflexión crítica de la información, como base del aprendizaje continuo.

Finalmente, se ha investigado el tema de la alfabetización informacional a partir de los enfoques cualitativos o mixtos, los cuales tienen un gran predominio en las investigaciones. Dichos enfoques de estudio tienen mayor presencia en los programas de diversas universidades iberoamericanas. Autores como Cortés (2007), Ballote (2011), Castañeda et al., (2010), Vega y Quijano (2010) y Ramos, López y Domínguez (2015) han investigado la ALFIN en los estudiantes universitarios. Otros autores como Portillo y Pirela (2010), y Uribe (2010a, 2010b) han abordado este tema a partir de los programas de aprendizaje de alfabetización informacional, los cuales incluyen los propósitos y los procesos de construcción de la información. Además, Leiva, Gaete y Saurina (2011), Loyola (2006), Prado (2009), Barriga, Ortiz y Pérez (2014), Ponjuán y Uribe (2015) y Terrazas (2016) han indagado las habilidades en alfabetización informacional en estudiantes y docentes desde el ámbito universitario, en diferentes países iberoamericanos, en donde reconocen que el ámbito educativo es influido por el factor de interculturalidad.

Asimismo, autores como Meneses (2009), Cortizas (2010), Uribe (2010c) y Quevedo (2014) englobaron este tema a nivel nacional e internacional en el contexto universitario, lo que permite tener espacios de reflexión sobre dicho tema. La alfabetización informacional es un aspecto importante en las instituciones que deseen desarrollar procesos y técnicas pedagógicas que integren estudios interdisciplinarios dentro de la competitividad académica. Sin embargo, en la literatura revisada se muestra que existe una escasa implementación de ALFIN dentro de las instituciones de nivel superior. Entre los vacíos que existen dentro de las instituciones sobre las habilidades en alfabetización informacional se encuentran: que no son motivadas por los planes y programas de estudio, se enfocan en la enseñanza del uso adecuado de tecnologías y carecen de estudios de diagnóstico en alfabetización informacional. Además, carecen de la cultura de publicación constante, de divulgación y desarrollo de este tema en las bibliotecas universitarias.

En la revisión de la literatura, se ha logrado identificar que el desarrollo de la alfabetización informacional se basa en activar procesos de construcción que requieren de estándares enfocados en las prácticas actuales de la sociedad de la información y el conocimiento. Los aspectos claves de la ALFIN es ser implementado como un servicio fundamental en las bibliotecas universitarias, en los sitios web de todas las comunidades universitarias iberoamericanas, y como un nuevo método y modelo educativo, el cual pretende proporcionar adecuados comportamientos informacionales para la gestión de información de calidad.

Las dimensiones de estudio que presentan las investigaciones incluyen perspectivas socio-histórico-cultural, los cuales aportan una perspectiva cualitativa en el área social y humana. Aunado a esto, los aspectos que faltan por abordar son el desarrollo de procesos y técnicas pedagógicas en las instituciones de nivel superior, el fortalecimiento de la alfabetización informacional en los planes y programas de estudio en el contexto universitario, y la falta de estudios de diagnósticos interdisciplinarios en las universidades.

Todos los autores que han sido mencionados durante la revisión consideran que la alfabetización informacional es un aspecto muy importante en el entorno educativo y que es necesario que se vincule con la interculturalidad. Por lo tanto, considerando el contexto educativo que presentan estas investigaciones en México y en Iberoamérica, hacen faltan estudios que colaboren en la fundamentación teórica de la ALFIN, y estudios de diagnóstico para determinar el avance en las universidades en materia de la implementación de ALFIN. Por ello, es pertinente realizar esta investigación en los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo, dado que se carece de estudios de diagnóstico que señalen el nivel de integración de la ALFIN en esta universidad.

Además, se reporta que se han realizado investigaciones desde diferentes perspectivas teóricas y que la alfabetización informacional se encuentra en crecimiento como un nuevo método y modelo educativo, como lo mencionan Cortés (2007), Portillo y Pirela (2010), Cortizas (2010) y Barriga, Ortiz y Pérez (2014). Por ello, a pesar de que se han realizado numerosas investigaciones en cuestión de ALFIN en el nivel internacional y nacional, en las instituciones de educación superior falta profundizar en el desarrollo del tema. Y se observa que aunque exista la implementación de ALFIN en los estudiantes, los docentes o en toda una institución educativa, si no es implementado de manera adecuada o no existe un guía apropiada o un ámbito propicio para

su enseñanza-aprendizaje, difícilmente se podría lograr egresados competentes, como lo afirma Prado (2009).

He aquí la importancia de esta investigación, que pretende identificar si los estudiantes universitarios de la Universidad de Quintana Roo poseen las competencias informacionales que contribuirán a construir ciudadanos críticos que participen de manera activa en la sociedad de la información. Finalmente, al revisar cada una de estas investigaciones, se encuentra que la enseñanza del uso de las TIC y de la información son vínculos directos en el proceso formativo de ALFIN, el cual es un aprendizaje básico de competitividad en la sociedad actual. Dicho lo anterior, se da paso al marco teórico, en donde se explicarán los fundamentos teóricos para esta investigación.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

En esta sección, se exponen los diferentes conceptos y perspectivas teóricas que permitirán interpretar el concepto de alfabetización informacional. Primeramente, se revisa el concepto de la alfabetización informacional y las postulaciones teóricas sobre los procesos de formación de las habilidades en alfabetización informacional. Seguidamente, se define el término en ALFIN que será utilizado en esta investigación. De igual forma, se describe la teoría del modelo de documentos de Rouet, Britt, Mason y Perfetti, (1999), el cual es el enfoque teórico que guía la investigación. Y, por último, se expone el concepto de ALFIN como eje articulador de la investigación.

El término “Literate”, adoptando la propuesta de traducción de López y Pérez (2014), se define como “letrado” en este contexto, dado que se hace referencia no a la habilidad de leer y escribir como tal, sino a la habilidad de participar en una cultura de uso del lenguaje escrito con fines académicos. Asimismo, dichos autores exponen que el término “Literacy”, que se traduce a “literacidad”, “es aquello que practica quien es “letrado” (p.28).

Aclarado lo anterior, el término alfabetización informacional, competencia informacional o alfabetización en el uso de la información, como también se ha traducido, proviene de “Information Literacy”, atribuido a Paul Zurkowski, quien lo empleó en un reporte realizado 1974 a la *National Commission on Libraries and Information Science*, en el que puntualizaba las principales habilidades que deberían tener los empleados de los servicios de información en los Estados Unidos.

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

Dos años después de la aparición del término *alfabetización informacional*, el senador y bibliotecario norteamericano Owens (1976) expone que:

la alfabetización informacional es necesaria para garantizar la supervivencia de las instituciones democráticas. Todos los hombres fueron creados igual, pero los votantes con recursos de información están en situación de tomar decisiones más acertadas que los que son analfabetos con respecto a la información. La aplicación de los recursos de información a los procesos de toma de decisiones, para llevar a cabo responsabilidades cívicas, es una necesidad vital. (Citado en Campal, 2011, p. 13)

Este concepto amplifica la alfabetización informacional más allá de una simple resolución eficaz de problemas en el ámbito laboral (Bawden, 2002). Por tanto, la alfabetización informacional puede definirse como “la combinación eficaz de conocimientos y destrezas que cualquier persona culta necesitará para funcionar de manera adecuada en una sociedad tecnológica rica en información” (Taylor 1986, citado en Bawden, 2002, p. 377).

Años más tarde, Doyle (1994) asevera que “la alfabetización informacional es la capacidad de acceder, evaluar y utilizar la información a partir de una variedad de fuentes”. (Citado en Bawden, 2002, p. 377). Ejemplo de esto, McClure (1994), menciona que la información “puede estar en cualquier formato, o sea, abarcando tanto el formato impreso como el electrónico, y la sitúa en la intersección de otras cuatro alfabetizaciones – tradicional, informática, en medios y en redes– y en un conjunto más amplio de destrezas de resolución de problemas” (Citado en Bawden, 2002, p. 377).

Autores como Bruce (1997), Shapiro y Hugues (1996) enfatizan que la alfabetización informacional implica la reflexión sobre la naturaleza de la información, su infraestructura técnica y su contexto cultural, social e incluso filosófico. Para estos autores, la alfabetización informacional está vinculada con la práctica de la información y también con el pensamiento crítico en el contexto de las tecnologías de la información, desde conocer cómo funciona una computadora hasta cómo acceder a la información y realizar su reflexión crítica.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1998) señala que “la alfabetización informacional es la habilidad para entender y emplear información en las actividades diarias, en el hogar, en el trabajo y en los actos sociales, con la finalidad de cumplir los objetivos de uno, y de desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo” (Citado en Campal, 2011, p. 14). En este mismo año, la Asociación Americana de Bibliotecarios Escolares (AASL, por sus siglas en inglés, 1998) plantea que la competencia informacional (ALFIN) ha sido definida como “la habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de

identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar la información de forma efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida” (Citado en Campal, 2011, p. 14).

Webber y Johnston (2003) señalan que la ALFIN consiste en adoptar una conducta adecuada ante los problemas de la información, con el fin de identificar, a través de cualquier canal o medio, una información bien ajustada a las necesidades de información, que desemboque en el uso sabio y ético de la información en la sociedad.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) y la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA, 2005) manifiestan que este concepto constituye un prerrequisito para la participación efectiva en la sociedad de la información, y es expuesto como un derecho humano básico para el aprendizaje.

Dicho concepto, se destaca por trascender de destrezas laborales a habilidades, conocimientos y usos de herramientas de las tecnologías de la información, por lo que, se reconoce que la ALFIN tiene una relación íntima con la alfabetización informática, no en un sentido unilateral sino bidireccional, porque una no puede existir sin la otra.

Por lo anterior, Horton (1983) declara que la alfabetización informacional, en oposición a la alfabetización informática, supone aumentar el nivel de concienciación de los individuos y empresas hacia la explosión del conocimiento, y hacia cómo los sistemas de gestión asistidos por máquinas pueden ayudar a identificar, a tener acceso, y a obtener datos, documentos y literatura necesarios para la resolución de problemas y la toma de decisiones. Al respecto, Taylor (1986) menciona que existe una desafortunada tendencia a igualar computadoras e información, y por lo tanto a igualar alfabetización informática con alfabetización informacional. Autores como Tucket (1989) y McClure (1994) han considerado este concepto como el eje central, o una antecesora, con respecto a la alfabetización informática, siendo la segunda una condición indispensable para la primera.

Por otra parte, Johnston y Webber (1999) sostienen que la alfabetización informacional debería desarrollarse como una disciplina académica, y ser enseñada como tal. La alfabetización informacional se ha expandido alrededor del mundo en los últimos años, y se puede percibir que se encuentra en un contexto semántico muy amplio que logra adaptarse a todos los sectores.

Cabe indicar que esta disciplina ha sido aplicada en el sector educativo y de investigación en diversos países, como Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Canadá y los países europeos, así también como países iberoamericanos como en España, Brasil, México, Cuba, Colombia, Chile, entre otros. Asimismo, esta disciplina es investigada y apoyada por varias organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Asociación Americana de Bibliotecas (ALA), la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL), la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), Instituto de Profesionales de la Biblioteca y de la Información (CILIP). Por ello, Pinto (2006) afirma que la alfabetización informacional es ahora un concepto globalizador que es característico de las sociedades ricas en información y tecnológicamente avanzadas, o aquellas que se encuentran en vías de desarrollo, con voluntad de serlo, que requieren ciudadanos capacitados para la participación social, activa y crítica en la sociedad de la información.

Como consecuencia, se han concebido diversas perspectivas de la alfabetización informacional por todo el mundo en los últimos años. Primero, como contexto semántico bastante amplio y aplicándose a las bibliotecas; segundo, como un proceso de cognición y análisis de la información recolectada a partir de una variedad de fuentes; y tercero, como un conjunto de habilidades basadas en el desarrollo de conocimientos, competencias, destrezas, aptitudes, actitudes en el campo personal, social y laboral. En este sentido, es importante señalar que estas perspectivas son muestra del trabajo bibliotecario, institucional y producto también de la propia iniciativa y experiencia del individuo.

Según Olvera (2014), el concepto de la alfabetización informacional es un concepto complejo que desemboca en una heterogeneidad conceptual, y se entiende como:

Un conjunto de habilidades que capacitan a los individuos para reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida. Es decir, es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética (RecBib, 2007 citado en Cortizas, 2010, p.5).

Cortizas (2010) menciona que poseer conocimientos en las tecnologías de información, o habilidades bibliográficas no significa estar alfabetizado informacionalmente, dado que esta

incluye la capacidad de evaluar y utilizar la información de forma eficiente, ya sea en el ámbito académico, laboral o social.

Sin duda, las instituciones educativas están tomando conciencia de la importancia de asegurar una formación en el ámbito de la alfabetización informacional en los estudiantes. Especialmente, en las universidades, es importante asegurar que los alumnos adquieran y desarrollen habilidades para el uso de la información desde su entrada a la universidad, sobre todo al considerar que los estudiantes no han tenido la oportunidad de una formación en ALFIN antes del ingreso a la universidad. Al respecto, mundialmente se han establecido normativas institucionales y oficiales que tratan sobre la formación de los estudiantes que ingresan a la universidad, particularmente en EE.UU, Reino Unido, Australia y Francia (Bernard, 2002 citado en Prado, 2009).

En 2012, la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios (IFLA, por sus siglas en inglés), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y el Programa Información para Todos (IFAP por sus siglas en inglés) definen que el individuo alfabetizado en información posee la habilidad para acceder, analizar, evaluar, usar, producir y comunicar información; sabe qué información se necesita, cuándo y para qué, y dónde obtenerla; y analiza la información a través de diversos proveedores de la información (intertextualidad) y su manejo ético. Asimismo, el individuo posee la habilidad del aprendizaje, del pensamiento crítico y de la interpretación a través de los límites profesionales, educativos y sociales (citado en Rodríguez, Uribe, Cabrera y Serra, 2016).

La definición anterior concuerda con Bruce (1997), Shapiro y Hugues (1996), UNESCO (2003), e IFLA (2005) en que la ALFIN está relacionada con la naturaleza misma de la reflexión crítica. Además, afirman que ser alfabetizado informacionalmente es un derecho humano básico. Por tanto, incluye a la gente de toda clase y condición para que esta participe de forma efectiva en la sociedad de la información. Además, aseguran que la ALFIN es el corazón del aprendizaje, y une el desarrollo personal del individuo y su capacidad de crear información de forma eficaz.

Por último, Pirela y Cortés (2014) señalan que las universidades deben garantizar que sus estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para aprovechar eficazmente los recursos informativos, no solo para su formación profesional, sino para favorecer un aprendizaje continuo, lo que les permitirá ser incluidos socialmente. Pero esto solo puede alcanzarse a través de una acción coordinada entre todos los miembros de la comunidad universitaria y con una

participación proactiva y decidida. Se debe tomar en cuenta que dichos miembros son el segundo contacto en el desarrollo del conocimiento que tiene el individuo a lo largo de su vida, siendo el primero el hogar y su contexto social.

A partir de lo anterior y para fines de esta investigación, se adoptó la definición del concepto ALFIN de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios (IFLA, por sus siglas en inglés), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y del Programa Información para Todos (IFAP por sus siglas en inglés) (2012) donde se reconoce que la alfabetización informacional es una combinación de conocimientos, actitudes, competencias y prácticas creativas, legales y éticas que respetan los derechos humanos. Por tanto, los individuos alfabetizados en información saben las responsabilidades de la creación y el uso de información, y pueden analizar información, mensajes, creencias y valores comparando y validando la información que han hallado y procesado en base a criterios genéricos, personales y basados en sus contextos (IFLA, UNESCO e IFAP, 2012). Esta definición se considera pertinente porque puede aplicarse a diferentes sectores sociales y se extiende más allá de las tecnologías de información y comunicación, y se dirige a todos los tipos de medios (orales, impresos, analógicos y digitales) y a todas las formas de formatos y soporte (Rodríguez et al., 2016). El concepto que se eligió ayudará a identificar las habilidades informacionales en los estudiantes universitarios porque estas son consideradas como transversales.

3.1 La alfabetización informacional en el contexto universitario

El desarrollo de las tecnologías computacionales y de la informática, así como el acceso a la información a través de redes e internet, son algunos de los medios cada vez más utilizados en la educación superior por estudiantes y docentes (Rodríguez et al., 2016). Esto contribuye a la introducción de nuevos elementos en la enseñanza superior: la alfabetización informacional, que convierte a las universidades en un importante agente de la innovación social, dado que cuando los jóvenes pasan por ellas, se adaptan a modos de pensar, gestionar, actuar y comunicar (Prado, 2009).

Como bien señala Horton (2003), hoy en día ya no es suficiente contar con las habilidades básicas de alfabetización que teníamos antes, como saber leer y escribir; hoy inclusive ya no basta con saber utilizar la computadora, el teléfono u otros medios de comunicación, sino que es necesario estar alfabetizado informacionalmente, esto implica no solamente saber que la información existe, sino saber cómo encontrarla, cómo utilizarla, cómo gestionarla, cómo sacar provecho de ella. Precisamente, de ello se ocupa la alfabetización en información.

En 1998, la UNESCO menciona que es necesario un modelo de educación superior que tenga como eje central al estudiante, a quien se le debe de educar con espíritu crítico y con habilidades que le permitan evaluar la información existente para que pueda integrarse plenamente en la sociedad mundial (Cortés, 2011). Asimismo, señala que las universidades deben “formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien formados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad”. (Citado en Prado, 2009, p. 20). Afirma que estas habilidades contribuyen a un proceso de educación continua.

Luego entonces, la ACRL/ALA (2000) describe que el aprendizaje persistente debe estar en todas las disciplinas, en todos los entornos de aprendizaje y en todos los niveles de educación. Por ello, una persona competente en el acceso y uso de la información es capaz de:

- 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, y acceder a ella y utilizarla de forma ética y legal.

En 1996, la Declaración sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe propone que la educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender. Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento; lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la

transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo, los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser.

En Argentina, Tedesco (2003) planteó que la dinámica llamada sociedad de la información se refleja necesariamente en el campo educativo. Los cambios en la sociedad, la economía y el conocimiento generan un nuevo contexto en la educación. Por lo tanto, esta sociedad se enfrenta a dos grandes retos.

El primer reto, aprender a aprender, hace referencia a los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En una época en la que la información y el conocimiento han adquirido una relevancia capital, ya no se puede confinar la educación a una sola etapa de la vida, sino que es necesario que se convierta en un elemento siempre presente. Asimismo, es necesario replantear la tarea educativa como mero instrumento de transmisión de información y priorizar el proceso de aprendizaje. (Tedesco, 2003, p.1)

El segundo reto, aprender a vivir juntos, comprende los desafíos relativos a la consecución de un orden social en el que podamos vivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes. La educación tiene que actuar como contrapeso del nuevo capitalismo, que comporta diferencias sociales cada vez más acentuadas, y la globalización, que rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y cohesión. (Tedesco, 2003, p.1)

Los retos de la educación del futuro de Tedesco (2003) coinciden con el análisis de la UNESCO (1998) el cual implica el desarrollo de nuevos modelos educativos en las universidades. Es decir, los estudiantes deben prepararse para responder a nuevos retos de desarrollo cognitivo, porque se debe tomar en cuenta que la información y el conocimiento se deberán renovar de manera permanente.

Estas perspectivas acogen la necesidad de que el estudiante aprenda a manejar cada vez más eficazmente la información. Lo anterior está sustentando de manera amplia en México por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en el Siglo XXI (ANUIES, 2000), quien afirma que las instituciones educativas se encuentran ante nuevos desafíos que se dirigen a la necesidad de la formación integral de los estudiantes. Por lo tanto, el ofrecer a cada uno de los estudiantes las condiciones aptas para su desarrollo personal tendrá como resultado profesionales que contribuyan a la sociedad de manera ética, y con una responsabilidad social (Cortés, 2011).

Por otro parte, Benito (1999) menciona que la universidad necesita transformarse en un espacio flexible en su organización de contenidos, abierta a nuevas fuentes de conocimientos, a la participación de varios agentes, y a la consolidación de comunidades más amplias donde los estudiantes se inicien y consoliden en el dominio de los códigos y lenguajes necesarios para vivir en entornos reales como virtuales, desarrollando su capacidad para pensar, informarse y vivir en un mundo con una gran diversidad y en constante cambio.

Sin embargo, como afirman Johnston y Webber (2003), las universidades deberían centrar su enseñanza más en la utilización de la información que en las tecnologías de información. La información debe ser considerada como el elemento más significativo de casi toda actividad en los últimos tiempos, dicha afirmación representa que la educación universitaria debe tener en cuenta este cambio. Años más tarde, Johnston y Webber (2006) plantearon el concepto de universidad alfabetizada informacionalmente, dicha institución de educación superior debe integrar una serie de elementos estrechamente relacionados:

- Una administración para la ALFIN, con estrategias, recursos, políticas e infraestructura.
- Investigación en ALFIN.
- Estudiantes y egresados alfabetizados informacionalmente.
- Un currículo, en el que se reconozca a la ALFIN como un tema de estudio y que esté presente en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- Programas de desarrollo para el personal en estos temas.
- Bibliotecarios alfabetizados informacionalmente. (Citado en Pirela y Cortés, 2014, p. 148)

Al revisar estos elementos, se identifica la necesidad de contar con un trabajo coordinado para que la ALFIN alcance a toda institución y esté presente a lo largo de la formación del estudiante. Autores como Oakleaf, Millet y Kraus (2011) han publicado sobre casos exitosos de programas institucionales en universidades de los Estados Unidos, en donde bibliotecarios, profesores y personal administrativo trabajan conjuntamente en la implementación y evaluación de este tipo de programas; sin embargo, esto es algo difícil de ver en la literatura hispanoamericana (Pirela y Cortés, 2014).

De este modo, la importancia dada por las instituciones universitarias a la adquisición y desarrollo de las habilidades informacionales, hace evidente la necesidad de iniciar una

enseñanza formal en este campo desde los primeros años de universidad, y de reforzarla durante toda la vida académica (Prado, 2009).

La necesidad de la integración de la ALFIN en la universidad se hace cada vez más evidente en la sociedad de la información, porque en la literatura revisada se encontró que la ALFIN, a pesar de estar siendo aplicada como programas, modelos y asignaturas, aún se encuentra de forma ajena a las instituciones académicas.

Particularmente, en México se han hecho estudios en el nivel superior (Cortés, 2007; Ballote, 2011; Ortega, 2011 y Pirela y Cortés, 2014) que analizan la ALFIN como un componente elemental para desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan ser parte de la sociedad de la información, pero solo se logrará una sociedad activada de la información si las instituciones educativas se comprometen seriamente a integrar la ALFIN como un nuevo modelo de aprendizaje. En este sentido, Vega, Bañales y Valladares (2013) afirman que, en la educación superior, uno de los principales retos de los estudiantes es aprender los contenidos disciplinares mediante la resolución de tareas que se basan en la comprensión e integración de información provenientes de diversas fuentes.

Planteado lo anterior, la comprensión de múltiples textos es una constante en la actividad académica y profesional, el cual constituye una de las principales habilidades de alfabetización del siglo XXI (ACRL/ALA, 2000) y supone la puesta en marcha de un conjunto de actividades de evaluación, integración y síntesis de información para la resolución de problemas (Perales y Vega, 2016).

En este contexto, se destacan los esfuerzos de Perfetti, Rouet y Briitt (1999) y Rouet (2006) quienes han propuesto un proceso complejo de construcción de significados basado en la representación del significado de cada documento y especialmente, en la construcción de representaciones intertextuales del significado aportado por los distintos textos que, conjuntamente, dan lugar a la construcción de un modelo de documentos, es decir a representaciones intertextuales globalmente coherentes. La finalidad última de este modelo es que se espera en el ámbito universitario que los estudiantes sean hábiles para aprender con y acerca de los textos académicos (Rouet, Britt, Mason y Perfetti, 1996). Esto implica que los estudiantes deben ser hábiles no solo para comprender de forma profunda cada uno de los textos, sino principalmente, para llevar a cabo procesos de integración de la información de las distintas fuentes, a fin de utilizarla de manera flexible en la resolución de tareas académicas y/o

profesionales. Para lograr esta compleja tarea, los estudiantes, además, deben ser hábiles para evaluar críticamente la fiabilidad y relevancia de las fuentes de información (Britt y Aglinskias, 2002; Rouet, 2006 y Vega, 2011). En este punto, se hace hincapié a la explicación de las premisas principales de la teoría del modelo de documentos (Perfetti, Rouet y Briitt, 1999; Rouet, 2006) en el apartado siguiente.

3.2 Enfoque teórico

Después de la revisión de la literatura y la adopción del concepto de alfabetización informacional, se presenta el fundamento teórico que servirá de enlace para sustentar esta investigación. Particularmente, explicar las habilidades informacionales que poseen los estudiantes universitarios a partir de la teoría del modelo de documentos de Rouet, Britt, y Perfetti, (1999). El modelo de documentos señalado en el apartado anterior “es una teoría que explica y describe, a nivel semántico, las características de los procesos cognitivos que los lectores expertos construyen en forma de representaciones mentales (del documento e intertextual), cuando comprenden e integran información de múltiples fuentes” (Britt y Rouet, 2012; Perfetti, Rouet y Britt, 1999; Rouet, 2006 citado en Vega, Bañales y Valladares, 2013, p. 469).

Esta teoría tiene como fundamento el modelo de Construcción-Integración propuesto por Kintsch, (1998) quien señala que la comprensión literal de la información (memoria del texto), o la comprensión profunda (aprendizaje) es el resultado de un proceso interactivo entre los conocimientos generales que posee el lector y la información provista por el texto. El resultado de esta interacción deviene en la construcción de dos niveles de representación mental o aprendizaje del texto: el texto base y el modelo situacional (Kintsch, 1998). Este modelo psicológico sirve como base para explicar la comprensión de un texto, pero es limitado para dar a conocer los procesos cognitivos implicados cuando se comprenden múltiples textos.

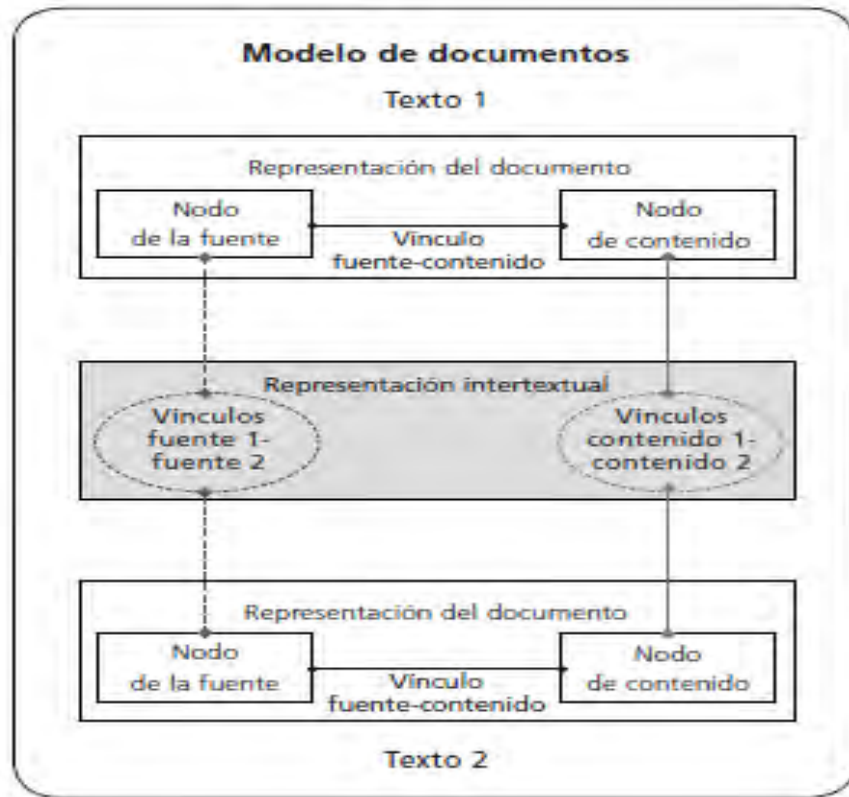


Figura 1. Modelo de documentos
Fuente: Vega (2011) y Vega, Bañales y Valladares (2013).

Por lo tanto, se ha propuesto explicar estos procesos cognitivos mediante la teoría del modelo de documentos de Rouet, Britt, Mason y Perfetti, (1999). La figura 1 resume los principales componentes del modelo de documentos (Perfetti, et al., 1999 y Rouet, 2006, Vega, 2011, y Vega, Bañales y Valladares 2013). Esta teoría puntualiza que los lectores expertos inician primeramente experimentando el documento razonando acerca de sus características, el lector contextualiza considerando al menos los siguientes aspectos (Perfetti, Rouet y Britt, 1999):

- La identidad del autor: Toman en cuenta el nombre, el estatus, motivaciones para escribir el texto y los grupos de trabajo a los que pertenece.
- El contexto: consideran el lugar, el período histórico-cultural en el que fue creado y la reputación del medio de publicación del documento.
- Respecto a la forma o características del texto, los lectores consideran el estilo del lenguaje y el tipo de texto.

- Los objetivos retóricos del documento en términos de las intenciones del autor (ej. persuadir o explicar, entre otras) y la audiencia a la cual se dirige el texto.

Con base en dicha información, el lector construye una representación denominada “nodo de fuente” (Perfetti, et al., 1999). Este contextualiza al lector para evaluar el contenido del documento.

De igual modo, el lector construye el significado del contenido de la fuente llamada “nodo de contenido” a través de la elaboración de dos niveles de representación: el “texto base” se realiza mediante la construcción de un red de significados de las ideas a nivel micro y macroestructural, y el “modelo situacional” que se construye a partir de la integración del conocimiento previo que permite al lector la interpretación de la red de significados establecida en la base del texto (Kintsch, 1998). Este, a diferencia del “nodo de fuente”, interrelaciona los conocimientos de los textos y establece inferencias utilizadas en los textos para asociar conexiones intertextuales.

Según Rouet (2006), ambos componentes (fuente y contenido) toman la forma de una red conceptual que integra el conocimiento previo que posee el lector sobre ambos y el conocimiento recién adquirido del texto, formando una representación o „nodo de documento“. A su vez, ambos nodos se conectan a través de vínculos fuente-contenido, sostenidos por la conciencia que tiene el lector respecto a la información de la fuente y de su contenido semántico (Rouet, 2006; Strømsø, Bråten y Britt, 2010; Vega, 2011; Vega, Bañales y Correa, s/f; Perales y Vega, 2016).

La construcción de representaciones intertextuales se realiza a partir del establecimiento de vínculos entre ambos nodos de distintos textos: “vínculos fuente-fuente y vínculos contenido-contenido” (Rouet, 2006). Los „vínculos fuente-fuente“ pueden ser establecidos por los lectores mediante conexiones intertextuales a partir de la citación que realizan los autores de los textos con respecto a otros textos, pero también por el reconocimiento de sus “credenciales” (ej. investigador, profesor), del „estatus“ que poseen dentro de un determinado campo de conocimiento (ej. investigador experto o novel) e incluso de las „afiliaciones“ a instituciones o asociaciones a las que se adhieren. También pueden establecerlos mediante conexiones basadas en la „ubicación temporal“ de la publicación de los diferentes textos y su correspondiente contexto histórico cultural (Strømsø et al., 2010, Vega, 2011; Vega, Bañales y Correa, s/f; Perales y Vega, 2016).

En cuanto a los “vínculos contenido-contenido”, estos son paralelos a los procesos y estructuras cognitivas identificados en la comprensión de un único texto, por lo tanto, las representaciones intertextuales ocurren en el nivel de texto base y modelos situacionales, dependiendo de los tipos de conocimiento implicados en los textos científicos: declarativo, procedimental, cadenas o redes causales y otros. Además, estas conexiones estarían basadas en procesos inferenciales: anafóricos, predictivos, puente, explicativas, de objetivos, elaborativas y de proceso (Graesser, et al., 2002; van den Broek, Virtue, Everson, Tzeng, y Sung, 2002 y Vega, 2011) que son distintos dependiendo del tipo de discurso de los textos, ya sea narrativo, expositivo o argumentativo (Graesser, León y Otero, 2002, Vega, Bañales y Correa, s/f; Vega, 2011). Además de las premisas teóricas mencionadas, las conexiones intertextuales o vínculos a nivel de contenido pueden establecer los lectores adoptan formas distintas dependiendo de una serie de condiciones como (Cerdán y Vidal-Abarca, 2008; Graesser, León y Otero, 2002; Vega, 2011; Perales y Vega, 2016):

- El tipo de tarea, si es explicativa o argumentativa (Wiley, Goldman, Graesser, Sanchez, Ash y Hemmerich, 2009).
- Las relaciones retóricas entre las fuentes utilizadas, por ejemplo, si éstas guardan una relación de „complementariedad o contradicción“, las cuales pueden ser inferidas a partir de la representación de las citas incrustadas.
- El tipo de preguntas implicadas en la tarea –literales, profundas Wiley, Godman, Graesser, Sánchez, Ash y Hemmerich (2009), y el tipo de conocimiento asociado a éstas, por ejemplo, conocimiento causal o procedimental (Graesser, McNamara y VanLehn, 2005).
- Y a las características de dominio de conocimiento disciplinar (ej. Historia, Biología, Geología). (Cerdán y Vidal-Abarca, 2008; Graesser, León y Otero, 2002).

Por lo tanto, se obtiene que, mediante “los vínculos contenido-contenido”, el lector debe identificar las relaciones semánticas y discursivas establecidas explícitamente a nivel global entre las ideas o unidades de información de los diferentes documentos, a fin de conectarlas e integrarlas de manera organizada en una representación global coherente, con el objetivo de construirse una representación intertextual (Rouet, 2006, y Vega, 2011). Es importante señalar que las relaciones semánticas y discursivas no se establecen de manera explícita por los autores

de los documentos, sino que el lector debe inferir una representación intertextual basándose en su conocimiento previo de los textos (Perfetti, et al., 1999)

De este modo, el grado de integración que los lectores pueden lograr a nivel intertextual dependerá de la cantidad de conocimiento previo disponible y de la facilidad que éstos tengan para activar de manera estratégica las unidades de información relevantes durante la lectura de los textos en curso (Britt y Sommer, 2004 y Vega, 2011). Por lo tanto, mediante la representación de cada documento (nodo fuente y nodo contenido) y de las representaciones intertextuales, los lectores pueden construir un modelo de documentos más o menos integrado para responder a una determinada tarea de comprensión a partir de múltiples textos (Britt, et al., 1999; Perfetti, et al., 1999; Rouet, 2006; Vega, 2011; Perales y Vega, 2016).

Asimismo, la teoría del modelo de documentos asume que los buenos lectores son capaces de “aprender con” y “acerca de los documentos”. En este sentido, “aprender con” implica la habilidad de utilizar la información proveída por los documentos de manera flexible para resolver un problema o tarea de aprendizaje. Mientras que “aprender acerca” requiere la habilidad para evaluar la información dependiendo del tipo de documento. Ambos tipos de habilidades son importantes para el aprendizaje profundo en una situación de lectura con múltiples documentos (Rouet, et al., 1996; Rouet, 2006 y Vega, 2011).

Esta teoría se caracteriza por descubrir los mecanismos de procesamiento intertextual y adopta como enfoque (aunque no exclusivo) estudios contrastivos experto-novel y usa metodologías de corte experimental (Perales y Vega, 2016). Por tanto, se privilegia como unidad de análisis la cognición individual y grupal, y está interesado por los efectos sobre la comprensión de variables como el conocimiento previo y/o disciplinar, las condiciones de lectura y las estrategias de lectura (Vega, 2011 y Perales y Vega, 2016). A modo de síntesis, el modelo de documentos nos explica el proceso de construcción de significados a partir de múltiples fuentes.

Sin embargo, estudios recientes (Perales y Vega, 2016) indican que algunos estudiantes universitarios no son conscientes de la importancia de la evaluación de las fuentes que les permita establecer vínculos fuente-contenido. Consecuentemente, los estudiantes, al no realizar estos vínculos (fuente-contenido), poseen una manipulación textual escasa, y con probabilidades de obsoleta. Por lo tanto, a mayor formación de vínculos (fuente-contenido) en los estudiantes, menor será la probabilidad de estos tengan desinterés en la importancia de la evaluación de la

información, dado que esto les permitirá formar parte de la sociedad de la información activa que se vive el día de hoy.

Asimismo, la educación superior se caracteriza por tener trabajos de lectura de formas intertextuales, a partir de la construcción de argumentos o explicaciones acerca de un tema determinado. Además, este tipo de trabajos implica ejercer una serie de conocimientos, procesos y recursos, tal como explicamos anteriormente en la representación de la información de los textos. Desde la teoría de la representación de documentos (Perfetti, et al., 1999; Rouet, 2006), se asume que una característica común de las tareas de comprensión a partir de múltiples documentos es que los textos no son escritos para ser leídos en conjunción con otros y, por lo tanto, normalmente carecen de señales discursivas explícitas que faciliten la identificación de relaciones semánticas entre las unidades de información de los diferentes textos.

Por lo tanto, para comprender e integrar la información de los documentos se plantea que el lector debe inferir una representación intertextual basándose en su conocimiento previo obtenido a partir de los textos y/o de su memoria a largo plazo (Britt y Sommer, 2004; Goldman y Bisanz, 2002; Perfetti, et al. 1999 citado en Vega, 2011, p. 47).

Entonces, tal y como nos indica Rouet (2006), leer múltiples textos o documentos requiere que el lector identifique el origen de cada documento, compare la información a través de los documentos e integre la información en una representación coherente y esta no es una tarea fácil debido a la complejidad de los procedimientos implicados. Finalmente, los autores mencionados hacen hincapié en formar a estudiantes alfabetizados informacionalmente, y exhortan a la comprensión intertextual en el ámbito universitario. En el nivel de comprensión universitario se busca que los estudiantes se desarrollen como profesionales autónomos. Por tanto, los conceptos empleados, en la sección anterior, para definir a la alfabetización informacional, sus características y sus finalidades son elementos aunados a la teoría de la comprensión de múltiples textos o modelo de documentos (Perfetti, et al. 1999).

Es necesario relacionar el concepto de alfabetización informacional con la teoría del modelo de documentos (Perfetti, et al., 1999). En primer lugar, los estudios identificados en la revisión de la literatura se han realizado con estudiantes universitarios iberoamericanos con enfoques cualitativos, cuantitativos, experimentales o Delphi en alfabetización informacional. A su vez, sabemos poco de las relaciones que pueden existir entre el nivel de conocimiento del

tema y el uso de estrategias de aprendizaje en las tareas académicas que requieren la integración de la información a partir de múltiples documentos.

De modo que las habilidades planteadas de la ALFIN, anudan de manera efectiva con la teoría del modelo de documentos (Perfetti, Rouet y Briitt, 1999; Rouet, 2006) que servirá para identificar el nivel de los estudiantes sobre la alfabetización informacional en la Universidad de Quintana Roo y si existen o no diferencias según el semestre cursado. Con la popularización de internet y el consecuente aumento de información escrita disponible (Saux, Negri y Aiello, 2015), considero pertinente el uso de esta teoría para entender cómo los estudiantes universitarios se enfrentan a la resolución de tareas académicas y/o profesionales, poniendo en práctica las habilidades informacionales que han adquirido o no durante su desarrollo educativo.

Es importante señalar, que la alfabetización informacional es el tema central de esta investigación, dónde la teoría del modelo de documentos (Perfetti, Rouet y Briitt, 1999; Rouet, 2006) será base fundamental para el análisis del objeto de estudio.

CAPÍTULO IV. MÉTODO

Esta investigación busca identificar el tipo de alfabetización informacional con el que manifiestan contar los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo y determinar si existe diferencia según el semestre cursado. En esta sección, se describe el diseño y la metodología de la investigación.

4.1 Diseño

Esta es una investigación con un enfoque cuantitativo en el que se utiliza un diseño no experimental transeccional. Es no experimental porque no se realiza una manipulación deliberada de las variables por parte del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Es transeccional porque se “recolectan los datos de las variables en un solo momento y en un tiempo único” como proponen Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 208). La utilización de esta metodología responde a la necesidad de recopilar una cantidad de datos adecuados para realizar un primer diagnóstico de la situación.

4.2 Muestra

La población total de esta investigación está conformada por 81 estudiantes inscritos al ciclo otoño 2017 de la Licenciatura en Humanidades de la Universidad de Quintana Roo; de los cuales 25 son de primer semestre, 13 son de tercer semestre, 27 son de quinto semestre y 16 son de séptimo semestre.

La muestra de la prueba piloto se llevó a cabo con 30 estudiantes inscritos en la materia “Las políticas de competitividad en el sector turismo” de la Licenciatura en Relaciones Internacionales.

4.3 Contexto

La investigación se realizó en la Universidad de Quintana Roo (UQROO), campus Chetumal, la cual es una universidad pública ubicada en un entorno de enorme riqueza histórica y natural, que se localiza en la ciudad de Chetumal, en el municipio de Othón Pompeyo Blanco, en el Estado de Quintana Roo. Dicha institución educativa fue fundada en 1991 y funciona con una estructura orgánica constituida por órganos institucionales: Junta Directiva, H. Consejo Universitario, Fundación UQROO, Patronato, Colegio de Académicos, Cuerpos Académicos y Colegio de Estudiantes (UQROO, 2017a).

La infraestructura de la Universidad de Quintana Roo, campus Chetumal, incorpora adelantos tecnológicos en áreas sustantivas, como telecomunicaciones basadas en redes de fibra óptica e inalámbricas; edificios inteligentes, generación de energías sustentables, laboratorios y talleres equipados con tecnología de punta, instalaciones deportivas semiolímpicas, entre otras. Asimismo, “el sistema bibliotecario de la Universidad de Quintana Roo pone a disposición de estudiantes, profesores e investigadores de la región un acervo bibliográfico actualizado, y servicios cuya calidad ha sido certificada por organismos internacionales” (UQROO, 2017c).

En la actualidad, la Universidad Quintana Roo cuenta con una oferta de 40 programas educativos (PE), distribuidos en seis Divisiones Académicas, con una matrícula total de 5,359 estudiantes, localizados en cuatro unidades académicas: Chetumal, Cozumel, Playa del Carmen y Cancún, en las cuales se imparten los niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado (UQROO, 2016). Particularmente, en la Unidad Académica Chetumal, lugar donde se llevó a cabo la investigación, se encuentran cuatro Divisiones Académicas: Ciencias e Ingeniería (DCI), Ciencias Políticas y Humanidades (DCPH), Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas (DCSEA) y Ciencias de la Salud, que concentran 25 programas educativos (UQROO, 2016) y prestan servicios a un total de 3,611 estudiantes (UQROO, 2016). La plantilla del personal de

esta casa de estudio asciende a 234 elementos, de los cuales 176 son docentes (UQROO, 2016) y 58, personal administrativo y de apoyo (UQROO, 2017a).

Es importante enfatizar que esta investigación se centra en la Unidad Académica de Chetumal en la División de Ciencias Políticas y Humanidades (DCPH), la cual está conformada por una planta académica de 27 docentes con nivel de maestría y 21 docentes, con nivel de doctorado (UQROO, 2016).

Asimismo, la DCPH está integrada por 856 estudiantes, de los cuales 837 estudiantes están distribuidos en los cuatro programas educativos de licenciatura: Humanidades, Lengua Inglesa, Gobierno y Gestión Pública y Relaciones Internacionales, y 19 estudiantes se encuentran en la Maestría en Ciencias Sociales Aplicada a los Estudios Regionales y en la Maestría en Educación (UQROO, 2016).

La DCPH posee cuatro programas educativos de licenciatura, los cuales están clasificados como evaluables por el Comité Académico para el Reconocimiento y Acreditación de los Programas Educativos (CARAPE) y están reconocidos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como por los organismos del Consejo para la acreditación de la Educación Superior (COPAES). Además, las dos maestrías de esta División están inscritas al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), al reunir los criterios de calidad exigidos por estos organismos (UQROO, 2016).

La Licenciatura en Humanidades sostiene un interés “por responder a una necesidad regional de formar cuadros profesionales destinados al ejercicio de la docencia, la investigación y la difusión de las humanidades, mediante una corriente de reflexión, recreación y expresión de temas humanísticos” (UQROO, 2008, p. 3).

El plan de estudios se constituye por tres áreas de especialidad:

- Área de Español
- Área de Historia
- Área de Filosofía

En cada una de ella se detectó que la aplicación de los conocimientos teóricos y metodológicos en investigaciones es relevante para la formación de un profesional humanista sólido. Es decir, que la aplicación de dicho plan de estudios ha de formar personas capaces de desempeñar actividades profesionales con calidad y con una actitud humanística. Esto incluye las

capacidades analíticas, reflexivas del entorno, al igual que, la comprensión, la divulgación, la actitud científica y socialmente útil de la información. Se reconoce que las tres áreas tienen como objetivo común formar licenciados capaces de aplicar conocimientos intertextuales, al igual que una adecuada actitud (ética) ante la necesidad, el uso y la creación de la información.

El enfoque del plan de estudios está definido por tres perfiles de aspirante, de acuerdo con el área de especialidad, los cuales incluyen las nociones disciplinarias y metodológicas fundamentales para la formación profesional de calidad. Se observa, de manera pertinente, que las tres áreas poseen una congruencia con la tendencia de las habilidades para la expresión escrita y oral, la capacidad de análisis, interpretación y síntesis de la información, la capacidad en el razonamiento verbal y abstracto, la actitud crítica, ética y reflexiva, la capacidad argumentativa y la capacidad de trabajar en equipo de forma interdisciplinaria.

Esto es relevante, dado que el enfoque educativo se centra en el aprendizaje del estudiante, es decir, promueve la autonomía de los conocimientos, habilidades, actitudes y principios. Los aspirantes deben vincular las habilidades que poseen para comprender los diferentes contextos. De ahí que, en general, los egresados de las tres especialidades se aboquen a la práctica de los valores éticos en la sociedad al conciliar lo material con lo intelectual, lo espiritual y lo creativo, incluyendo, el análisis lógico, crítico y reflexivo en diversos problemas, tanto en el ámbito nacional como el internacional (UQROO, 2008).

Obsérvese que, dentro del perfil del egresado, claramente se concreta lo que el profesionista en humanidades debe saber y saber hacer cuando haya concluido el plan de estudios correspondiente. Esto implica que:

Las metas educacionales de este plan de estudios son el crecimiento, la integridad y la autonomía del estudiante, las cuales procuran la formación multidisciplinaria y el crecimiento de las habilidades intelectuales que permiten al estudiante organizar con cierta libertad los conocimientos que va a adquirir, involucrar al profesor como promotor en el proceso enseñanza-aprendizaje y vincular la investigación de diversas disciplinas en un mismo espacio compartido. (UQROO, 2008, p. 52)

A raíz de lo anterior, y de acuerdo con la revisión de la literatura, el plan de estudios busca ampliar la perspectiva de los estudiantes con respecto al campo profesional de su elección. Como asevera Uribe (2010a), es necesario implementar el desarrollo de habilidades que permitan

al estudiante interactuar en entornos interdisciplinarios para promover las habilidades en alfabetización informacional.

4.4 Instrumento

Aliaga y Gunderson (2005) explican que la investigación cuantitativa se realiza mediante la colecta de datos numéricos que se analizan utilizando métodos matemáticos (normalmente estadísticos). Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que el diseño apropiado para la investigación no experimental es el transeccional, dado que en este tipo de investigaciones se recopilan datos en un momento único.

A partir de estas características, Hernández, Fernández y Baptista (2006) consideran que el diseño del instrumento para la investigación no experimental transeccional es el cuestionario. Por lo tanto, para llevar a cabo la recolección de datos de esta investigación, el cuestionario se suministró de manera personal (Reyes, 2008).

De tal manera, con base en los objetivos y en el enfoque de estudio, se diseñó el cuestionario de Alfabetización Informacional a partir de los pasos del modelo de documentos MD-TRACE (Rouet, 1999, Britt y Rouet, 2012 citado en Vega, 2013, p. 469) y el concepto de ALFIN adoptado para esta investigación.

Desde el punto de vista educativo, el modelo de documentos de Rouet (1999) ha sido empleado en investigaciones sobre el uso y la evaluación de la información, así también en la comprensión lectora (Saux, Negri y Aiello, 2015), y en el plagio e integración de fuentes de múltiples de textos (Vega, Bañales y Valladares, 2013). En este sentido, nos brinda un marco explicativo de los procesos de representación que lleva a cabo el estudiante ante la comprensión de múltiples textos (Perales y Vega, 2016). Perales y Vega (2016) afirman que el modelo de documentos ofrece la posibilidad de construir instrumentos precisos y confiables para caracterizar las representaciones intertextuales y para atender el papel de otras variables, como el conocimiento previo del tema, el tipo de tarea y género, de las fuentes, y su naturaleza integrada o dispersa, en la formación de estas representaciones.

“El modelo de documentos (Rouet, 1999) contiene una descripción de la interacción lector-texto-contexto como para el desarrollo de tareas e instrumentos de investigación”. (Citado en Perales y Vega, 2016, p. 15). Asimismo, otros estudios también han puesto de manifiesto que la comprensión de la información se puede ver afectada por varios factores relacionados con el lector, el texto y el contexto, los cuales influyen en el proceso de integración, uso, evaluación y búsqueda de la información que se encuentra aunada al fenómeno de alfabetización informacional. (Vega, 2011, Perales y Vega, 2016, Vega, Bañales y Correa s/f, y Saux, 2015)

Así, apoyándonos en Vega, Bañales y Valladares (2013), entendemos que se necesita de modelos teóricos funcionales y procesuales acerca de los conocimientos, procesos y recursos implicados en la resolución de actividades basadas en la información de múltiples documentos. Respecto a lo anterior, Vega, Bañales y Valladares (2013) exponen que:

Dichos modelos nos ayudarían a entender la manera en que los estudiantes universitarios interpretan la tarea, determinan sus necesidades de información, evalúan los textos disponibles, buscan información adicional, comprenden los textos a nivel intratextual e integran la información a nivel intertextual, para resolver las distintas tareas basadas en documentos a las que se enfrentan en sus disciplinas, ya sea un ensayo argumentativo, un reporte de laboratorio o un plan de negocios. Además, servirían como herramientas para orientar el diseño de prácticas educativas que faciliten a los estudiantes universitarios el aprendizaje de la regulación de comprensión de múltiples documentos (p. 469).

En este sentido, Britt y Rouet (2012) proponen el modelo MD-TRACE (*Multiple Documents–Task-based Relevance Assessment and Content Extraction*) para explicar, de manera descriptiva y funcional, los pasos y recursos implicados en la búsqueda de información, la cual incluye cinco pasos principales mediante los cuales los lectores en general y los estudiantes, en particular, comprenden múltiples documentos en la resolución de tareas complejas (Fig. 2):

- a) Construcción de un modelo de la tarea.
- b) Evaluación de la necesidad de información,
- c) Procesamiento de los documentos (contiene tres subpasos),
- d) Creación de productos de la tarea y
- e) Evaluación del producto de la tarea.

“Es importante señalar que dichos procesos son implementados de manera recursiva y cíclica, es decir no lineal, y depende de la regulación que realicen los estudiantes de los recursos

externos e internos disponibles al momento de la tarea”. (Citado en Vega, Bañales y Valladares, 2013, p. 470).

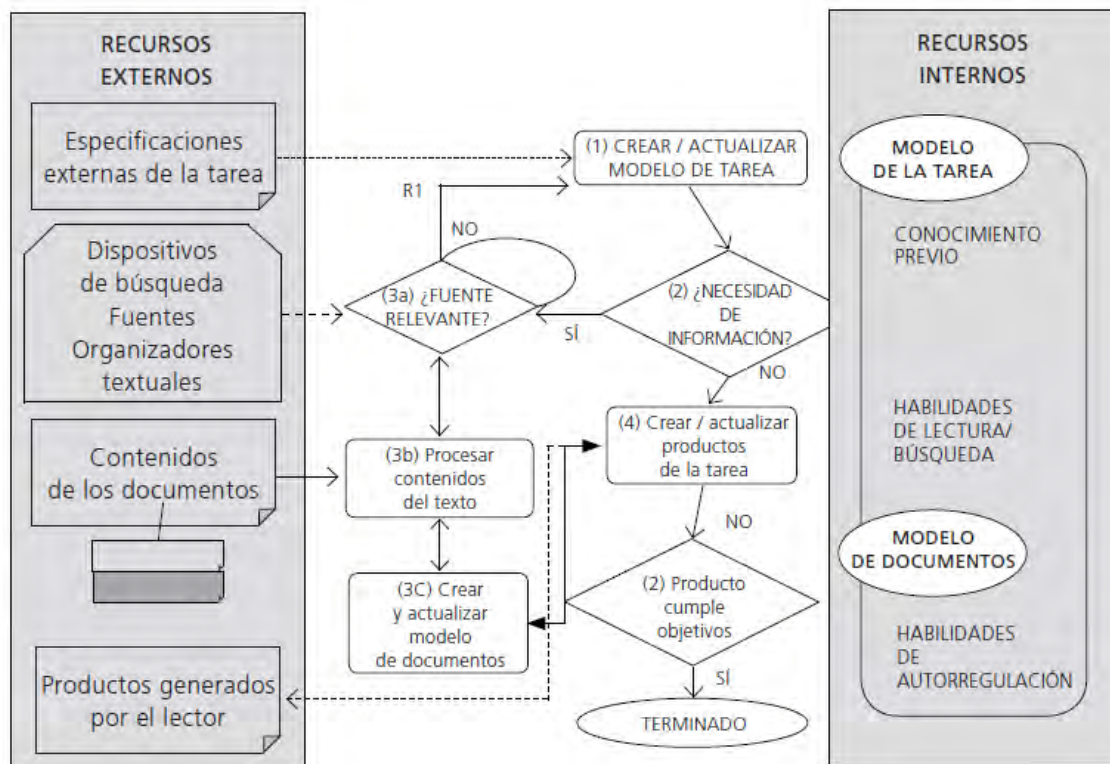


Figura 2. Modelo MD-TRACE
Fuente: Vega, Bañales y Valladares (2013)

Entonces, según Vega, Bañales y Valladares (2013), los recursos externos considerados en el modelo MD-TRACE son de tres tipos:

- a) Especificaciones de la tarea (instrucciones, tiempo y otras condiciones señaladas para su realización),
- b) Recursos de información (detectar las necesidades de información). Tipos de documentos y de dispositivos para su acceso y
- c) Productos generados por el lector como parte de sus procesos de comprensión (notas, esquemas, subrayados, mapas).

Y los recursos internos pueden ser de:

- a) tipo permanente (tales como los conocimientos declarativos previos). Conocimiento del tema, del tipo de tarea.

b) tipo procedimentales (habilidades de búsqueda, lectura y evaluación de fuentes) y de regulación metacognitiva (planeación, monitoreo, etcétera) que el lector dispone y es capaz de utilizarlos de manera más o menos estratégica durante la lectura de múltiples documentos.

Además, pueden ser de:

a) tipo transitorio, principalmente en forma de dos formas de representaciones mentales:

a1) El modelo de la tarea (representación de la tarea a resolver) y

a2) El modelo de documentos (representación de la información de los textos), que el lector construye y actualiza durante el proceso de lectura.

A modo de síntesis, ambos recursos y sus componentes en conjunto son un elemento clave para entender las habilidades en alfabetización informacional que utilizan, y las dificultades que encuentran los estudiantes inmersos en actividades basadas en discernir la información en múltiples documentos. Cabe señalar que dicho proceso de este modelo es una herramienta útil no solo como marco teórico de esta investigación, sino también para identificar en los estudiantes universitarios el desarrollo de las habilidades informacionales. En resumen, y de acuerdo con Vega (2011):

Es necesario no sólo en las aulas universitarias –también en niveles educativos previos– promover la comprensión de la información. Sin embargo, es indispensable que dicho proceso vaya acompañado de diversos tipos de andamiajes o ayudas que faciliten en los estudiantes la adquisición de habilidades para evaluar las fuentes, ampliar su conocimiento sobre los temas y dominios disciplinares, emplear procesos de regulación metacognitiva y transferir dicho conocimiento a problemas y tareas de aprendizaje nuevos (p. 155).

Además, el empleo de estas habilidades y conocimientos forman parte de la alfabetización informacional, la cual es una herramienta indispensable para la formación de estudiantes universitarios capaces de “aprender con” y “aprender acerca” a partir de los múltiples documentos en la sociedad del conocimiento y la información.

4.5 Definición conceptual de la variable

Se define la variable principal de esta investigación en la Tabla 1.

Tabla 1
Tabla de definición de variable

Variable	Definición real	Definición conceptual	Operacionalización
Alfabetización informacional	El término “literacy”, de acuerdo con la propuesta de traducción de López y Pérez (2014), se define como “letrado”. Dicho de una persona con la habilidad de participar en una cultura de uso del lenguaje escrito con objetivos académicos.	La habilidad para acceder, analizar, evaluar, usar, producir y comunicar información. Saber qué información necesita, cuándo y para qué, y dónde obtenerla. Así como el análisis de información a través de diversos proveedores de la información y su manejo ético. También, incluye las habilidades del aprendizaje, el pensamiento crítico y la interpretación a través de los límites profesionales, educativos y sociales. (UNESCO et al., 2012, citado en Rodríguez et al., 2016, p. 23)	En esta investigación se medirá el nivel de alfabetización informacional mediante el desarrollo de las siguientes habilidades para el uso y manejo de la información. a) Construcción de un modelo de la tarea. b) Evaluación de la necesidad de información. c) Procesamiento de los documentos (contiene tres subpasos), d) Creación de productos de la tarea y e) Evaluación del producto de la tarea.

Fuente: Elaboración propia

4.6 Diseño del instrumento

Para el logro de los objetivos y el enfoque de estudio, se elaboró el cuestionario de Alfabetización Informacional, con un diseño descriptivo, mediante los pasos del modelo de documentos MD-TRACE (Rouet, 1999, Britt y Rouet, 2012 citado en Vega, 2013, p. 469) y el concepto de ALFIN. Dicho cuestionario tuvo como propósito principal proporcionar datos cuantitativos acerca de las habilidades informacionales que utilizan los estudiantes en la elaboración de tareas académicas. Este instrumento se conforma por 35 ítems organizados en cinco secciones: construcción de un modelo de la tarea, evaluación de la necesidad de

información, procesamiento de los documentos (contiene tres subpasos), creación de productos de la tarea y evaluación del producto de la tarea (ver Fig. 1).

Estas secciones permitieron identificar las habilidades en ALFIN de los estudiantes participantes, dado que cada sección representaba los cinco pasos principales que comprende el modelo de múltiples documentos en la resolución de tareas complejas. En este sentido, los estudiantes debieron identificar la frecuencia con la que realizan cada afirmación cada vez que se enfrenten al resolver las tareas o trabajos académicos.

Las respuestas de cada ítem son un escalamiento tipo de Likert, el cual “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes”. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al participante que externé su reacción eligiendo unos de las cinco categorías de escala (Hernández et al., 2006, p. 341).

Las opciones de respuesta de los ítems son: “Nunca”, “Casi nunca”, “A veces” “Casi siempre” y “Siempre”. A partir de esta clasificación se realizó la descripción de las habilidades informacionales, para posteriormente identificar si existe diferencia entre el nivel de ALFIN y el semestre cursado de los estudiantes, lo que permitiría alcanzar el objetivo establecido en esta investigación.

Así, “el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones, las cuales califican el objeto de estudio que se está midiendo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 341). Es decir, se otorgó un punto en escala Likert de cinco intervalos para cada ítem contestado, las puntuaciones obtenidas por cada participante se ubicaron en un rango de 0 a 175 puntos. En este tenor, la redacción del cuestionario estuvo conformada por cinco ítems por cada subvariable del Modelo MD-TRACE, que se vinculó directamente con el concepto de alfabetización informacional, como se describe en el Anexo 1.

4.7 Pilotaje

En el apartado anterior se observa cómo quedó estructurado el instrumento de investigación, el cual fue validado por dos docentes investigadores expertos en el área de alfabetización informacional, de la Universidad de Quintana Roo, quienes solicitaron algunas correcciones de vocabulario e instrucciones para mejorar el instrumento antes de la aplicación del pilotaje.

La prueba piloto fue aplicada a 30 estudiantes de la materia Las políticas de competitividad en el sector turismo de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de Quintana Roo. Dicha prueba ayudó a la verificación y modificación de algunos ítems que no respondían a la variable de esta investigación.

Posteriormente, se efectuó el análisis de los resultados de la prueba piloto en el programa SPSS versión 23 para su respectiva confiabilidad, y el Alfa Cronbach fue de .912 lo que significa que este instrumento es adecuado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Se consideró pertinente realizar algunas modificaciones respecto al instrumento. Las modificaciones consistieron en reducir a cinco ítems por subvariable, la edición de los ítems 2.5, 3.2.1 y 3.3.1, ya que algunos estudiantes expresaron no comprenderlos y la revisión de la escala de medición, esto con el fin de que los estudiantes comprendieran mejor los tipos de respuesta.

4.8 Procedimientos de recolección de datos

Para la aplicación de los cuestionarios, se pidió permiso al jefe del Departamento de Humanidades para aplicar el instrumento a los estudiantes inscritos al ciclo otoño 2017 de la Licenciatura en Humanidades de la Universidad de Quintana Roo. Cuando se obtuvo la autorización, se procedió a explicar a los docentes el objetivo del instrumento y pedirles su consentimiento para aplicárselo a los estudiantes.

Se tuvo una grata disposición de la mayoría de los docentes para aplicar el cuestionario. Aunque hubo algunos que no accedieron porque consideraron que 15 minutos era mucho tiempo para contestar el cuestionario. Sin embargo, al final se logró aplicar el instrumento a los estudiantes faltantes cuando estos se encontraban fuera del aula de clases. El total de la población fue de 81 estudiantes del área de humanidades.

Posteriormente, se recolectaron los cuestionarios aplicados y se capturaron en el programa SPSS versión 23 para el análisis de los datos.

4.9 Análisis de los datos

El procesamiento de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 23 para Windows. Asimismo, se elaboraron estadísticas descriptivas para medir frecuencias, medias y desviaciones estándar. Además, se utilizaron estadísticas inferenciales para comparar medias. Este software ha sido utilizado por Saux, Negri y Aiello, (2015) para el análisis del Modelo de Documentos, y por diversos autores (Olvera, 2014; Pineda et al., 2012 y Meneses, 2010) para el análisis descriptivo de la alfabetización informacional.

Para las relaciones, se utilizó la Chi cuadrada o X^2 para evaluar la hipótesis acerca de la relación entre dos variables como el semestre y las habilidades informacionales.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), la Chi cuadrada es una prueba que parte del supuesto de "no relación entre variables" y el investigador evalúa si en su caso esto es cierto o no, analiza si las frecuencias observadas son diferentes de lo que pudiera esperarse en caso de ausencia de correlación (p. 474). Para que exista una relación significativa en los cálculos de las correlaciones, se requiere una significancia menor a 0.05 (quiere decir que el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05, la probabilidad de error es menor de 5%) (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, se reportan los resultados obtenidos mediante el enfoque teórico de esta investigación. A continuación, se muestran los resultados divididos en tres secciones: en la primera se encuentran los ítems que corresponden a los datos demográficos de los estudiantes; en la segunda sección se presentan los resultados que corresponden a los ítems de alfabetización informacional, y en el tercer apartado se describe la relación entre la ALFIN y el semestre de los estudiantes, estos dos últimos se presentan en el orden en que fueron planteados los objetivos de investigación. Asimismo, los resultados se muestran por medio de figuras y tablas de comparación, los cuales se presentan en porcentajes que suman el 100%.

5.1 Datos demográficos

La muestra estuvo compuesta por un total de 81 estudiantes de la Universidad de Quintana Roo; es decir, se tomaron 81 cuestionarios como el 100%, de los cuales 59% pertenece al género femenino y el 41% al género masculino. Para conocer más detalles, véase la Figura 3.

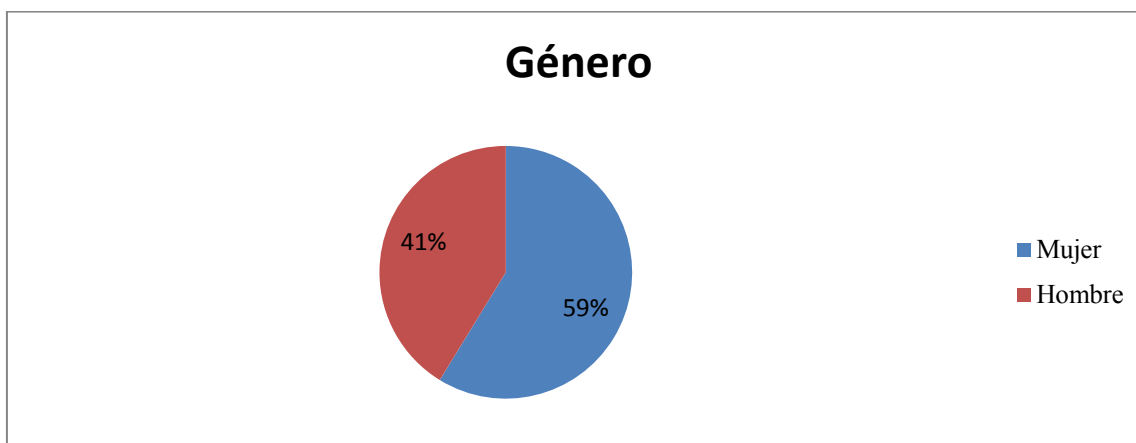


Figura 3. Género (Fuente: Elaboración Propia)

En cuanto a la edad de los estudiantes, la mayoría se encuentra entre los 18-22 años (64%), seguidamente entre los 23-26 años (32%). El rango inexistente fue entre los 27-30 años. Los detalles se consignan en la Figura 4.

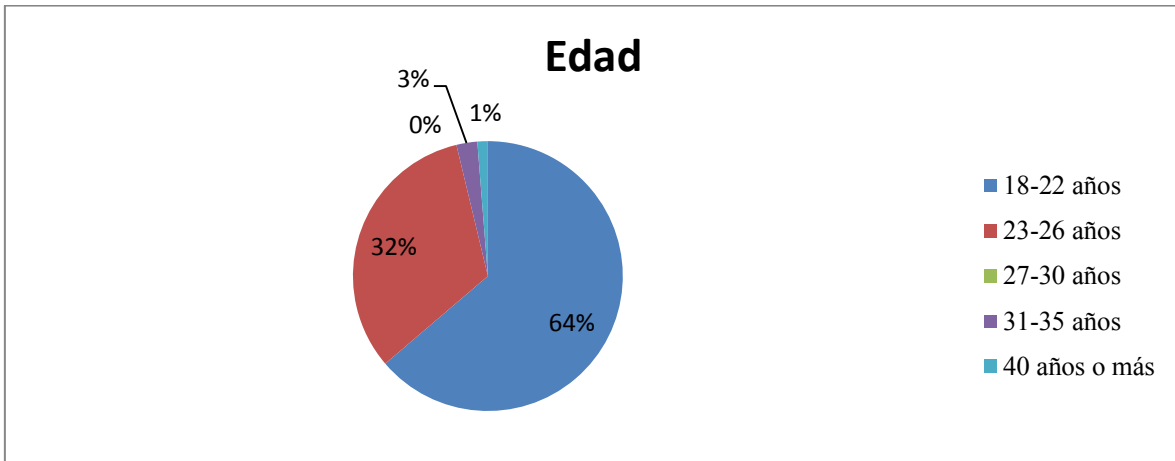


Figura 4. Edad (Fuente: Elaboración Propia)

El 31 % de los estudiantes mencionó pertenecer al primer semestre; un 16 % afirma estar en tercer semestre, otro 34% aseguró encontrarse en quinto semestre, y un 19% asegura pertenecer al séptimo semestre. Para más detalles, véase la Figura 5.

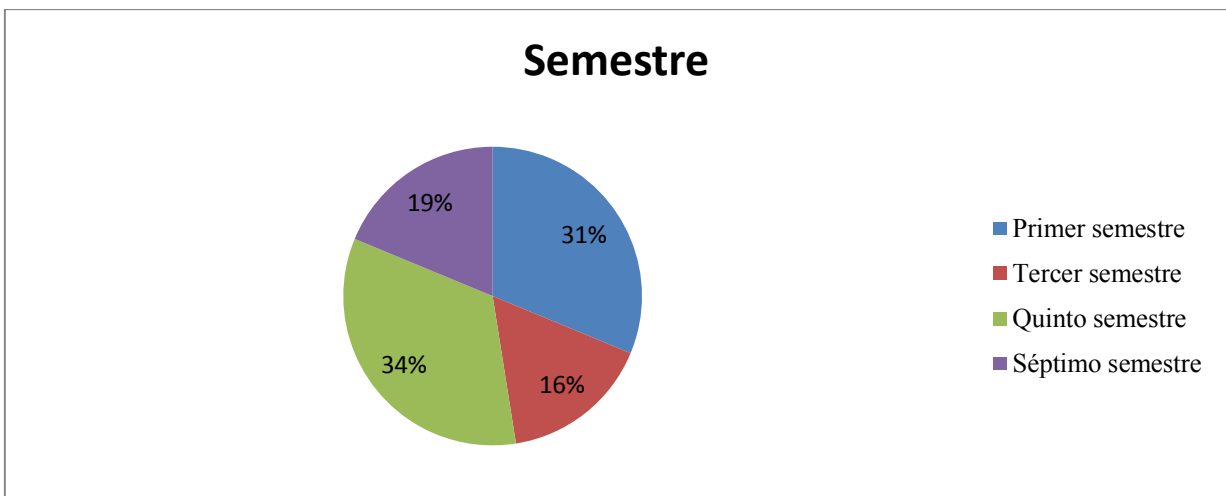


Figura 5. Semestre (Fuente: Elaboración Propia)

5.2 Alfabetización informacional

Uno de los objetivos de este trabajo fue determinar las habilidades informacionales que poseen los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades. Dado que se utilizó el Modelo MD-TRACE de Britt y Rouet (2012), las habilidades informacionales se dividieron en cinco subvariables. La primera se denomina “Modelo de la tarea”. En esta variable, la gran mayoría de los sujetos tendió a elegir las opciones de respuesta “siempre” y “casi siempre”, excepto por la pregunta 1.5 en donde el mayor porcentaje correspondió a la opción “casi siempre”. Como se recordará, los resultados de las tablas y figuras de esta investigación se presentan en porcentajes que suman el 100% por cada ítem, dado que, se tomaron 81 cuestionarios aplicados como el 100%. Los detalles de los resultados pueden apreciarse en la tabla 2.

Tabla 2
Tabla de “Modelo de la tarea”

	N	CN	AV	CS	S
1.1 Identificar el tipo de tarea que debo realizar (resumen, ensayo, reporte de lectura, presentación multimedia, artículo).	0%	0%	10%	25%	65%
1.2 Identificar el tipo de tema que debo estudiar.	4%	1%	7%	22%	66%
1.3 Asegurarme de qué tipo de acción mental debo realizar (explicar, identificar, comparar, dar mi opinión).	4%	5%	16%	34%	41%
1.4 Tener claras las condiciones que el maestro ha puesto para realizar esta tarea (número de textos que debo revisar, tiempo de realización, extensión del texto a entregar, formato).	1%	8%	10%	27%	54%
1.5 Analizar si mi conocimiento previo del tema me es suficiente para la realización de la tarea.	6%	9%	18%	36%	31%

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

N= nunca CN= casi nunca AV= a veces CS= casi siempre S= siempre

En la Figura 6, se aprecia la tendencia general de los estudiantes a responder en las opciones “casi siempre” y “siempre”. Las opciones “nunca” y “casi nunca” no fueron muy recurrentes.

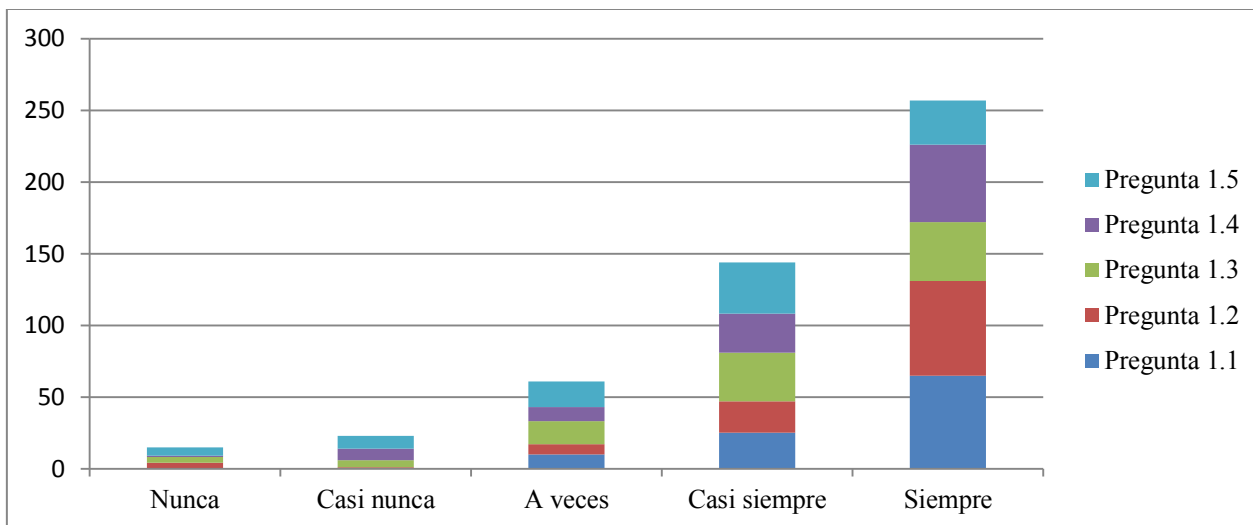


Figura 6. El Modelo de la Tarea (Fuente: Elaboración Propia)

De acuerdo con el modelo MD-TRACE propuesto por Britt y Rouet (2012), los estudiantes dicen ser capaces en identificar siempre el tipo de tarea a realizar y el tipo de tema a estudiar, además de tener claras las condiciones que asigne el profesor para elaborarla. Sin embargo, estos mencionan no analizar de manera frecuente si su conocimiento previo del tema les ayudaría a la realización de la tarea. De acuerdo con la teoría del Modelo de Documentos significa que los estudiantes infieren en cierta medida una representación intertextual basándose en su conocimiento previo obtenido a partir de los textos o de su memoria a largo plazo (Perfetti, Rouet y Britt, 1999).

Estos resultados contrastan con los hallados por Leiva, Gaete y Saurina (2003), Loyola (2006) y Prado (2009), quienes encontraron que los estudiantes no eran capaces de poner en práctica sus conocimientos ni habilidades en sus trabajos académicos. Por ello, es importante tener claro lo que se debe realizar antes de definir la búsqueda de información (Perfetti, Rouet y Britt, 1999). Esto indica que es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades basadas en múltiples textos que les ayuden a tener objetivos e intenciones de lectura más claros lo cual coincide con lo mencionado por Vega (2011) donde el conocimiento previo del tema es un factor importante para considerar para la construcción de modelos de documentos.

En la subvariable de “Evaluación de la necesidad de información”, la mayoría de los estudiantes afirma poner en práctica “casi siempre” y “siempre” sus habilidades de búsqueda de información. Es importante resaltar que estas opciones de respuesta siguió la tendencia que se

estuvo presentado en los resultados de la subvariable anterior. Para más detalles, véase la Tabla 3.

Tabla 3
Tabla de “Evaluación de la necesidad de información”

	N	CN	AV	CS	S
2.1 Evaluar si la información contenida en las referencias básicas asignadas por mi maestro son suficientes para realizar la tarea.	1%	9%	16%	36%	38%
2.2 Comprobar constantemente que estoy respondiendo a los objetivos y preguntas de la tarea.	1%	0%	20%	41%	38%
2.3 Revisar si me piden abordar una teoría, enfoque o posturas en particular.	4%	6%	23%	36%	31%
2.4 Verificar que el nivel teórico sea el adecuado para mi tarea.	4%	1%	30%	38%	27%
2.5 Valorar constantemente si la información que estoy obteniendo sigue siendo suficiente para la realización de la tarea o necesito consultar más fuentes.	1%	5%	11%	32%	51%

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

N= nunca CN= casi nunca AV= a veces CS= casi siempre S= siempre

Muy pocos estudiantes expresaron que “nunca” o “casi nunca” evalúan la necesidad de información en las tareas. Además, en el ítem 2.5, se observa que la opción de respuesta “siempre” fue elegida por la gran mayoría de los estudiantes. La muestra de los resultados se consigna en la figura 7.

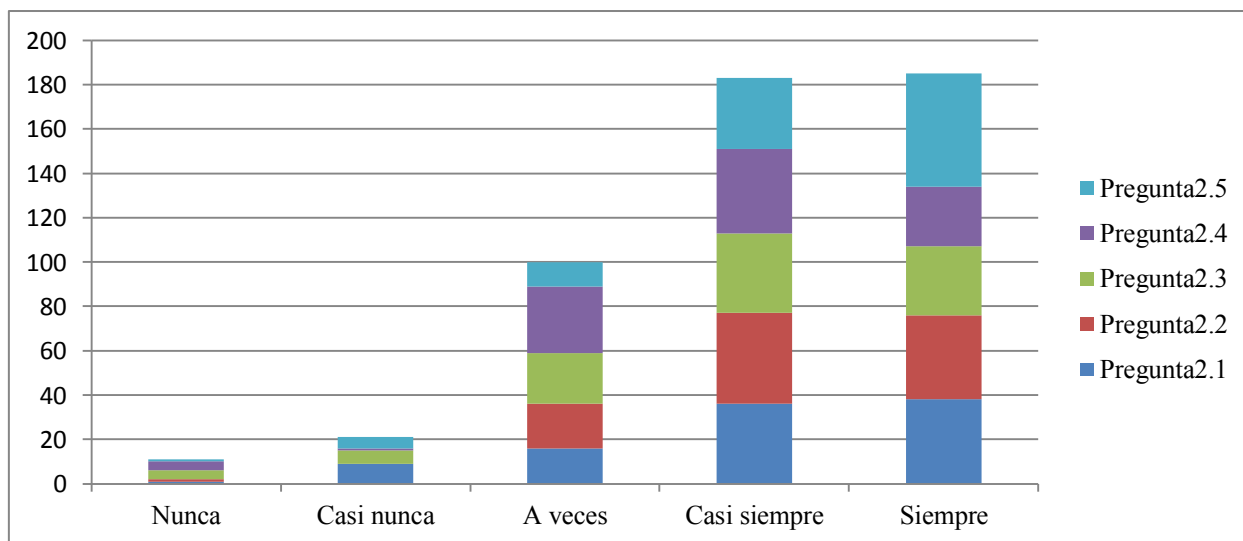


Figura 7. Evaluación de la Necesidad de Información (Fuente: Elaboración Propia)

Seguidamente, la mayoría de los encuestados expresaron evaluar, comprobar y valorar la información constantemente para sus trabajos académicos. Asimismo, los estudiantes dijeron ser

capaces de comprobar que el nivel teórico sea el adecuado para la tarea. Estos resultados son contrarios a los hallados por Ibañez y Solís (2012), quienes encontraron que una de las tareas más complejas que afrontan los estudiantes universitarios es la valoración de la información. De igual manera, en los resultados de esta investigación, una minoría (10%) no revisa si es necesario abordar alguna postura, enfoque o teoría en específico para la elaboración de sus tareas, lo cual se verá reflejado en la búsqueda y valoración de la información. Este hallazgo coincide con el de Leiva, Gaete y Saurina (2003), quienes hallaron (aunque en su caso se trató de la gran mayoría) que a los estudiantes universitarios se les dificulta la búsqueda fiable de la información, y no son capaces de evaluar, analizar e integrar la información en sus trabajos académicos. Con base en la teoría del modelo MD-TRACE (Britt y Rouet, 2012), los estudiantes deben ser competentes de valorar si su conocimiento previo del tema o la información contenida en las referencias básicas asignadas por el profesor les es suficiente o necesitan documentos externos. Por tal motivo, los estudiantes deberían ser capaces de tener los objetivos de la tarea muy claro para emplear sus habilidades de comprensión que les ayudarían a reevaluar la cantidad y el tipo de información.

La subvariable “Procesamiento de los documentos” se encuentra compuesta por tres factores. Por esta razón, se describen por separado cada una de ellas. La mayoría de los estudiantes en la subvariable de “Relevancia de la fuente” mantuvo la tendencia a elegir la opción “casi siempre” y “siempre”. Para conocer más detalles de las respuestas, véase la Tabla 4.

Tabla 4
Tabla de la “Relevancia de la fuente”

	N	CN	AV	CS	S
3.1.1 Evaluar las credenciales o reputación del autor.	7%	19%	36%	22%	16%
3.1.2 Verificar que los textos seleccionados se encuentren estrechamente relacionados con mi tarea.	4%	1%	9%	26%	60%
3.1.3 Evaluar la reputación de la editorial u organización que publica el texto.	12%	20%	26%	27%	15%
3.1.4 Evaluar si lo que se afirma en un texto es corroborado o no en otros que también he leído.	4%	11%	28%	30%	27%
3.1.5 Valorar qué tanto contribuye el texto al objetivo de mi tarea.	3%	7%	12%	38%	40%

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

N= nunca CN= casi nunca AV= a veces CS= casi siempre S= siempre

Es importante mencionar que llama la atención el porcentaje de respuesta a la pregunta 3.1.3 (20%) en la opción de “casi nunca” porque en ninguna de las subvariables anteriores se presentó este resultado entre los ítems. Para más detalles sobre los resultados, véase la Figura 8.

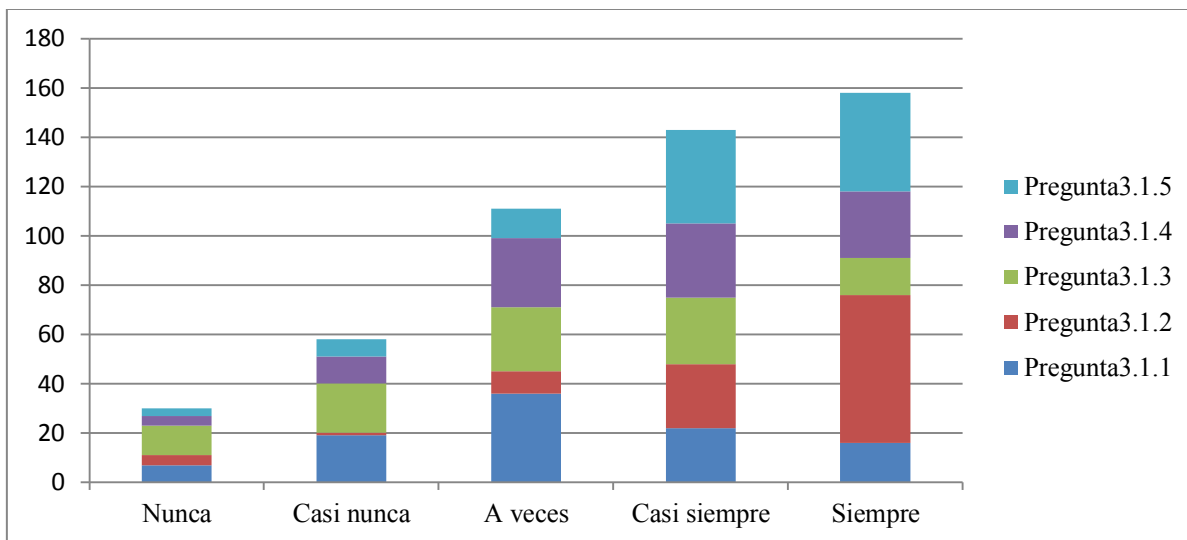


Figura 8. Relevancia de la Fuente (Fuente: Elaboración Propia)

Ahora bien, la mayoría de los estudiantes mencionó que siempre revisan la relación entre el tema de la tarea y los textos seleccionados. Solo el 8% de los encuestados indica no valorar qué tanto contribuyen los textos a los objetivos de sus tareas académicas. Con base en la teoría del Modelo de Documentos (Perfetti, Rouet, y Britt, 1999) los estudiantes deben ser capaces de buscar, evaluar y seleccionar diferentes fuentes, estos deben saber leer, comprender e integrar la información en una representación mental global coherente a partir de múltiples textos. De igual forma, de acuerdo con el modelo MD-TRACE (Britt y Rouet, 2012) los estudiantes deben ser capaces de evaluar la confiabilidad de las fuentes mediante escaneos rápidos y de lectura en profundidad. No obstante, los estudiantes reportaron no evaluar de forma frecuente la reputación del autor, la editorial u organización que publican los textos. Dicha práctica coincide con los resultados encontrados por Ballote (2011) en donde solo una cuarta parte de los educandos señalaron tomar en consideración los datos bibliográficos. Del mismo modo, Ibañez y Solís señalan que una de las tareas más complejas que enfrentan los alumnos es la localización de libros y su valoración con respaldo académico. También es coincidente con el estudio de Barriga et al., (2014), quienes encontraron que los estudiantes universitarios restan importancia a comprender las cuestiones éticas, legales y sociales que implica el manejo de la información. En el caso de la temática de los derechos de autor, y de los aspectos legales de información académica y científica, Uribe (2010a) declara que, para alcanzar las habilidades informacionales,

es necesario enfocarse en la ética, la calidad y el respeto a la publicación adecuada a los derechos de autoría.

Con respecto a la subvariable “Procesar contenido de documentos”, se aprecia que la mayoría de los estudiantes coincidieron con la opción de respuesta “a veces”; este hecho resulta importante dado que la opción “casi siempre” únicamente prevaleció en dos ítems. Para más detalles, véase la tabla 5.

Tabla 5
Tabla de “Procesar contenido de documentos”

	N	CN	AV	CS	S
3.2.1 Escanear los pasajes relevantes del texto.	11%	12%	31%	27%	19%
3.2.2 Determinar si los textos seleccionados son relevantes a nivel global.	9%	14%	35%	29%	13%
3.2.3 Verificar la actualidad de la información.	9%	7%	22%	37%	25%
3.2.4 Ordenar los contenidos de los textos seleccionados por su relevancia.	7%	6%	25%	38%	24%
3.2.5 Evaluar que el lenguaje de los textos seleccionados sea el adecuado.	5%	5%	30%	28%	32%

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

N= nunca CN= casi nunca AV= a veces CS= casi siempre S= siempre

Solo en el ítem 3.2.5 se observa que la opción “siempre” es la más elevada, seguida por la opción “a veces”. Para más detalles de los resultados, véase la figura 9.

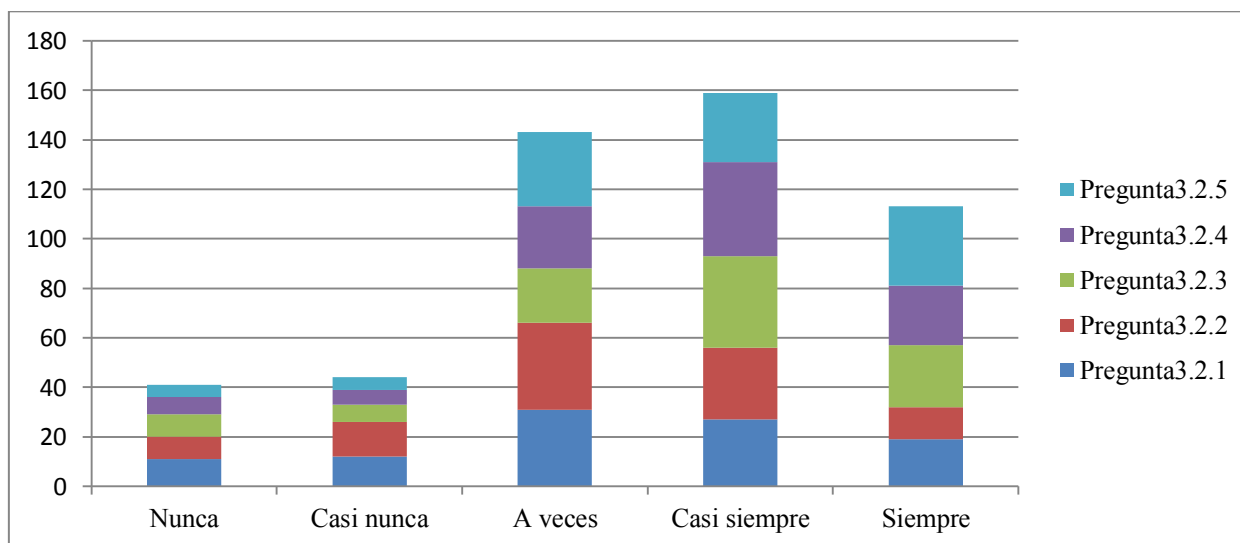


Figura 9. Procesar Contenido de Documentos (Fuente: Elaboración Propia)

Como se puede observar, los educandos no determinan con frecuencia los pasajes relevantes de los textos, lo cual indica que eligen los contenidos sin realizar conexiones entre la

información que han seleccionado para su tarea. Si bien esto no afecta la verificación actual de la información y el orden de los contenidos por su relevancia de la misma, según lo expresado por los estudiantes, sí influye en el discernimiento de la información que estos hagan en la comprensión de múltiples documentos. Esto significa, de acuerdo con el modelo MD-TRACE (Britt y Rouet, 2012), que los estudiantes deben ser capaces de determinar en qué medida el contenido de los textos es relevante y guarda relación con los temas demandados en la tarea, y decidir cuáles textos leer, en qué orden y de qué manera procesar la información. En este sentido, las investigaciones de Leiva, Gaete y Saurina (2003) y Loyola (2006) coinciden en que los estudiantes de nivel superior buscan información indiscriminadamente y solo por cumplir con sus trabajos académicos. Lo anterior se asemeja a la situación de los sujetos de estudio, quienes dijeron tener dificultades para seleccionar los contenidos importantes de los textos. Por lo tanto, se puede pensar que los estudiantes no realizan los vínculos intertextuales adecuados debido a la falta de costumbre y estrategias para hacerlo. Es importante mencionar que son pocos los estudiantes que dicen ser capaces de escanear y seleccionar la información apropiada para elaborar sus trabajos académicos. Por otra parte, los encuestados indicaron ser competentes en evaluar que el lenguaje de los textos sea pertinente para sus tareas académicas. A partir de los hallazgos descritos líneas arriba, los estudios efectuados por Loyola (2006) y Prado (2009) coinciden con los resultados obtenidos, puesto que mencionan que un gran número de estudiantes restan importancia a la selección adecuada de la información por lo que no son capaces de analizarla ni evaluarla. A su vez, Ballote (2011) contrasta con los resultados de esta investigación, ya que encontró que los estudiantes universitarios dicen ser muy capaces en la selección de la información. En este tenor, Ortega (2011) reitera que las habilidades informacionales difícilmente pueden adquirirse con la propia experiencia y el aprendizaje informal. Por lo que es necesario incrementar el nivel de comprensión de información a partir de múltiples documentos.

En la tercera subvariable “Crear un modelo de documentos”, la mayoría de los estudiantes vuelve a la tendencia de la opción “casi siempre” y “siempre” que se visualizó en la primera y segunda subvariables. Excepto por el ítem 3.3.3 donde la opción “a veces” es la más sobresaliente. Para mayor detalle sobre los resultados obtenidos, véase la tabla 6.

Tabla 6
Tabla de “Crear/ actualizar un modelo de documentos”

	N	CN	AV	CS	S
--	---	----	----	----	---

3.3.1 Relacionar el contenido de la información con su respectiva fuente.	5%	7%	19%	32%	37%
3.3.2 Verificar si las fuentes de conocimiento me son suficientes para la realización de la tarea (libros, revistas, artículos, ensayos, tesis).	1%	2%	16%	41%	40%
3.3.3 Identificar las similitudes y diferencias entre la información presentada en varios documentos.	2%	1%	41%	36%	20%
3.3.4 Integrar en la tarea documentos que puedan apoyarse u oponerse uno al otro.	3%	12%	35%	35%	15%
3.3.5 Realizar esquemas, notas, mapas mentales, entre otros, para extraer la información.	5%	15%	23%	22%	35%

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

N= nunca CN= casi nunca AV= a veces CS= casi siempre S= siempre

Se puede apreciar que la opción “nunca” y “casi nunca” siguió siendo poco recurrente entre las respuestas de los estudiantes. Cabe resaltar que solo en el ítem 3.3.4 las opciones “a veces” y “casi siempre” se aprecian de forma igualitaria. Los detalles se consignan en la figura 10.

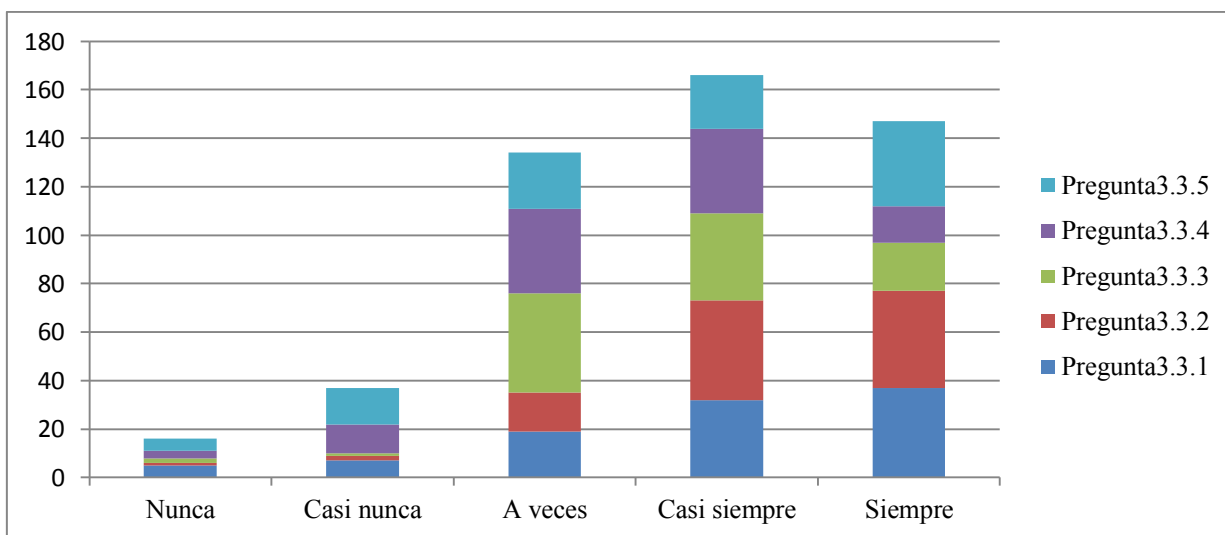


Figura 10. Crear / Actualizar un Modelo de Documentos (Fuente: Elaboración Propia)

Gran parte de los encuestados señaló ser completamente competente en relacionar el contenido de los textos con su fuente. Esto, de acuerdo con la teoría del Modelo de Documentos, significa que los estudiantes son capaces de construir un modelo situacional para cada uno de los documentos a través de vínculos intertextuales a nivel de contenidos y de las fuentes, es decir, tienen consciencia respecto a la información de la fuente y de su contenido. Lo anterior se relaciona con los resultados obtenidos por Ibañez y Solís (2012) donde mencionan que es

necesario que los alumnos conozcan e utilizan las fuentes de información tanto impresas como electrónicas.

Los estudiantes se consideraron altamente capaces para comprobar en qué medida las fuentes de información son suficientes para su tarea. Sin embargo, una minoría indica no estar capacitado para identificar e integrar las similitudes y diferencias entre los contenidos de varios documentos. De acuerdo con el modelo MD-TRACE, esto significa que los estudiantes deben ser capaces de mejorar y actualizar el modelo de documentos (ver figura 2), el cual consiste en comprender los contenidos de manera intertextual. Asimismo, el 20% de los estudiantes mencionó ser poco competente en establecer el contenido de los textos mediante técnicas y herramientas de extracción de información. En este tenor, Quevedo (2014) halló que hace falta implementar estrategias y técnicas pedagógicas para mejorar las habilidades informacionales en los usuarios, por tanto, puntualiza que para lograr el desarrollo de estas habilidades es imprescindible incluir los procesos pedagógicos de la institución, y el trabajo en conjunto con la comunidad académica. Cabe mencionar que la teoría del Modelo de Documentos señala que es necesario que los individuos sean capaces de identificar las relaciones semánticas y discursivas a nivel global entre los diferentes documentos. Por tal razón, los estudiantes deben ser capaces de inferir una representación intertextual. Sin embargo, esto dependerá del conocimiento previo disponible y la facilidad que éstos tengan para accionar de manera estratégica la información de los documentos. Como bien señalan Licea y Gómez (2011), las técnicas de aprendizaje dependerán de las capacidades de los estudiantes para incorporar sus habilidades informacionales en la práctica académica y personal.

La mayor parte de los estudiantes afirma, en la sección de la subvariable “Creación de productos de tarea”, realizar una adecuada construcción de la tarea. Cabe mencionar que las opciones afirmativas prevalecieron de igual manera que en las subvariables anteriores. Para conocer más detalles de los resultados, véase la Tabla 7.

Tabla 7
Tabla de “Creación de productos de tarea”

	N	CN	AV	CS	S
4.1 Integrar adecuadamente las fuentes y los contenidos con el fin de redactar con precisión sobre el tema	0%	1%	33%	30%	36%
4.2 Construir la tarea mediante la integración de información proveniente de múltiples textos.	4%	0%	21%	41%	34%
4.3 Leer información de múltiples fuentes para producir un texto académico propio.	2%	5%	16%	36%	41%

4.4 Asumir que mis tareas académicas demandan información basada en múltiples textos (fuentes primarias y secundarias) 4% 7% 18% 43% 28%

4.5 Asegurarme que la integración de ideas o conceptos relevantes respondan a los objetivos de mi tarea. 1% 3% 17% 38% 41%

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

N= nunca CN= casi nunca AV= a veces CS= casi siempre S= siempre

En la Figura 11 se aprecia que la mayoría de los estudiantes seleccionó que “casi siempre” utiliza sus habilidades para la creación de los trabajos académicos. Además, es notoria la similitud de la opción “nunca” y “casi nunca” entre las respuestas de la primera y segunda subvariables. Más detalles de los resultados se consignan en la Figura 11.

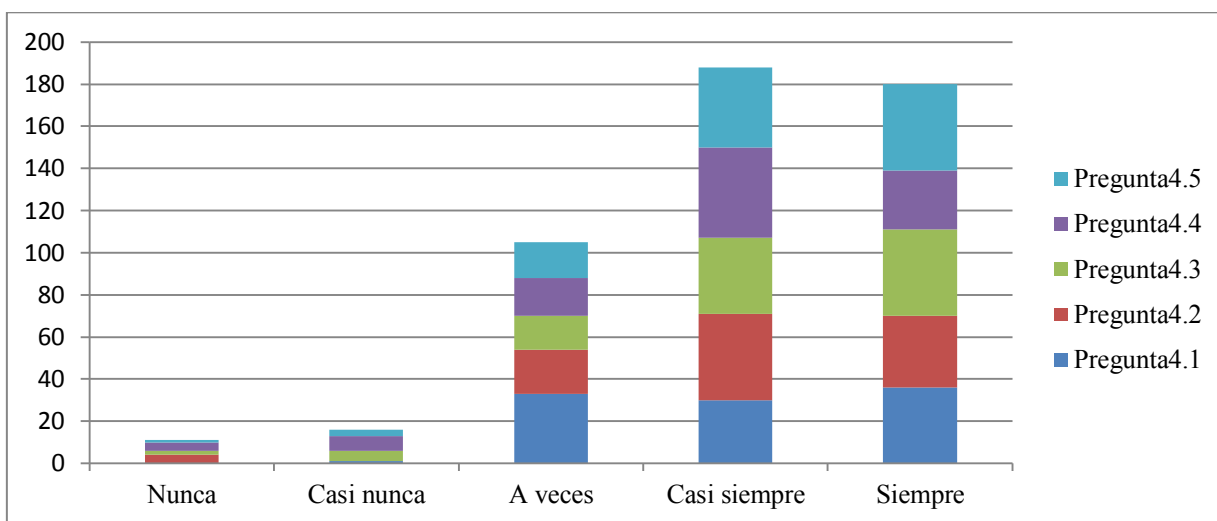


Figura 11. Creación de Productos de Tarea (Fuente: Elaboración Propia)

En cuanto a la integración de información proveniente de múltiples documentos, se observa que los estudiantes universitarios se consideran altamente capaces para elaborar un texto académico propio a través de vínculos intertextuales. En este caso, no se sabe si se realizaron vínculos fuente-fuente o fuente-contenido como supone la teoría del Modelo de Documentos, ya que no se llevó a cabo la tarea modelo planteada en el instrumento. Desde la teoría del Modelo de Documentos, se asume que los estudiantes son capaces de utilizar la información proveída por los documentos y evaluar la información según el tipo de documento. Este resultado difiere con el estudio realizado por Leiva, Gaete y Saurina (2003) en donde los estudiantes señalaron una escasa capacidad de integrar y reconstruir la información para sus trabajos académicos. Evidentemente, los resultados del cuestionario señalan que los estudiantes se consideran muy capaces de sus habilidades, pero esto no implica que realmente las pongan en práctica en sus

tareas académicas de forma continua. Lo anterior, de acuerdo con la teoría de Perfetti, Rouet y Britt (1999), significa que los estudiantes deberían ser capaces de autorregular la comprensión de múltiples documentos. Sin embargo, esto contrasta con la investigación realizada por Vega, Bañales y Valladares (2013), quienes hallaron que los estudiantes tienen dificultades para integrar la información a partir de múltiples documentos y, a su vez, transferir dicha información a tareas de aprendizaje nuevas.

Vega, Bañales y Valladares (2013) señalan que la comprensión de múltiples documentos es uno de los principales retos del aprendizaje disciplinar al que se enfrentan los estudiantes universitarios, y que, desafortunadamente, tanto la práctica educativa como la investigación actual muestran evidencias que los estudiantes universitarios carecen de conocimientos para ejecutar dicha comprensión de manera adecuada.

Finalmente, en la última subvariable “Evaluación del producto de la tarea”, el índice de opciones de respuestas se encuentra en la misma tendencia que en las anteriores subvariables. Cabe señalar que los estudiantes manifiestan tener una evaluación adecuada en los trabajos académicos. Véase el resultado en la tabla 8.

Tabla 8
Tabla de “Evaluación del producto de tarea”

	N	CN	AV	CS	S
5.1 Evaluar si seguí al pie de la letra las instrucciones de mi maestro (a).	1%	2%	23%	34%	40%
5.2 Asegurarme de haber cumplido a cabalidad con las instrucciones de mi tarea.	2%	0%	14%	43%	41%
5.3 Detectar deficiencias o problemas que pudiera presentar mi tarea.	1%	3%	22%	38%	36%
5.4 Evaluar que mi tarea cumple con la integración de información necesaria a partir de textos múltiples.	2%	0%	20%	47%	31%
5.5 Evaluar mi trabajo las veces que fuese necesario para detectar problemas de análisis e interpretación de la información.	0%	9%	20%	43%	28%

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

N= nunca CN= casi nunca AV= a veces CS= casi siempre S= siempre

Se puede apreciar en la Figura 12 que los resultados de la opción “casi nunca” y “nunca” son semejantes a la subvariable anterior. De igual manera, la opción “casi siempre” es la más sobresaliente entre las respuestas de los estudiantes. Los detalles de los resultados pueden visualizarse en la Figura 12.

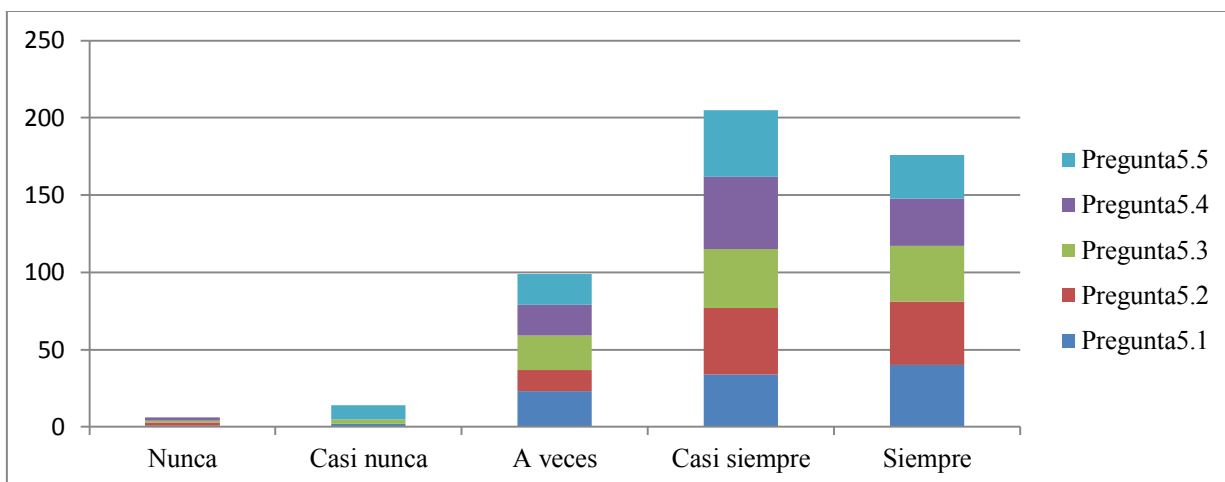


Figura 12. Evaluación del Producto de Tarea (Fuente: Elaboración Propia)

Adicionalmente, los estudiantes señalan detectar siempre las deficiencias o problemas de análisis e interpretación de la información que se les pudiera presentar al finalizar la tarea. El modelo MD-TRACE reconoce que el estudiante debe ser competente en la detección de problemas, dado que pone en práctica sus habilidades de regulación metacognitivas durante la resolución de actividades basadas en múltiples textos (Vega, 2011). Además, se registra que solo el 10% de los estudiantes admite no evaluar si cumplen en su totalidad con las indicaciones del docente.

Vega, Bañales y Valladares (2013) sostienen que el modelo MD-TRACE externa los conocimientos, habilidades, procesos y recursos que los estudiantes universitarios deben adquirir y utilizar para realizar de manera competente tareas que implican la comprensión de múltiples documentos. Es por ello que este modelo sirvió como un instrumento mediador para obtener un autoinforme de los educandos en las habilidades informacionales. En general, los estudiantes dijeron estar altamente capacitados en sus habilidades informacionales. Dicho resultado difiere con los hallados por Leiva, Gaete y Saurina (2003), Loyola (2006), Prado (2009), Castañeda et al., (2010), Ballote (2011), Barriga et al., (2014) y Ramos, López y Domínguez (2015), quienes encontraron que los estudiantes carecen de habilidades y estrategias de alfabetización informacional.

Asimismo, se observa que la mayoría de los estudiantes indicó practicar las habilidades que plantea la UNESCO et al., (2012) (citado en Rodríguez et al., 2016), tales como el análisis y la evaluación de la información; donde los estudiantes reconocen ser capaces de producirla y

comunicarla a través de diversas fuentes de información. Además, los estudiantes indican saber qué información se necesita, cuándo y para qué, y dónde obtenerla. En este punto, autores como Leiva, Gaete y Saurina (2003), Loyola (2006), Prado (2009), Toledo (2015) y Terrazas (2016) aseveran que los docentes, los bibliotecarios y los planes de estudio de la educación superior son mediadores para que los estudiantes sean capaces de encaminar de manera adecuada las habilidades informacionales en sus trabajos académicos. Como bien mencionan Castañeda et al., (2010) y Ballote (2011), el contexto social del estudiante influye en las prácticas de habilidades de alfabetización informacional.

5.3 Relación alfabetización informacional- semestre

El siguiente objetivo de esta investigación fue determinar si existen diferencias en las habilidades de alfabetización informacional según el semestre que cursan los estudiantes.

De igual manera que la sección anterior, los resultados se presentan según las subvariables que componen al Modelo MD-TRACE. Las pruebas estadísticas utilizadas fueron las tabulaciones cruzadas, la diferencia de medias y la Chi cuadrada para obtener el nivel de significación. De acuerdo con la tabla 9, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los cuatro semestres en la subvariable “Modelo de la tarea”. En dicha tabla, se puede observar cómo las medias difieren por decimales. Para más detalles, véase tabla 9.

Tabla 9

Tabla de medias de la subvariable “Modelo de la tarea” con respecto al semestre

	Ítem 1.1	Ítem 1.2	Ítem 1.3	Ítem 1.4	Ítem 1.5
Primer semestre	4.4	4.3	4.1	4.1	3.8
Tercer semestre	4.4	4.1	3.9	4.3	3.7
Quinto Semestre	4.6	4.5	4.1	4.3	3.6
Séptimo semestre	4.6	4.5	3.8	4.1	3.6

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

Posteriormente, se realizó el cálculo de la Chi cuadrada, el cual dio como resultado $\chi^2=111.673^a$, $gl=105$, $p > = .310$. Esto significa, que sí la significancia es una cantidad mayor que

0.05 no existe relación, por lo tanto, el resultado del cálculo indica que no hay diferencia significativa entre los semestres con respecto a la subvariable “Modelo de la tarea”.

Al igual que con la tabla anterior, los resultados de la tabla 10 no muestra diferencias de medias en la segunda subvariable con relación al semestre. Véase la tabla 10.

Tabla 10

Tabla de medias de la subvariable “Evaluación de la necesidad de información” con respecto al semestre

	Ítem 2.1	Ítem 2.2	Ítem 2.3	Ítem 2.4	Ítem 2.5
Primer semestre	4.0	4.2	3.9	4.0	4.3
Tercer semestre	4.0	4.2	3.8	3.9	3.8
Quinto Semestre	3.8	4.1	3.7	3.6	4.3
Séptimo semestre	4.0	3.9	3.9	3.7	4.3

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

Con base en el resultado de la Chi cuadrada $\chi^2 = 37.669^a$, $gl=39$, $p = >.531$, para que pueda decirse que existe una diferencia significativa, p debe ser menor a 0.05, por lo tanto, la segunda subvariable no presenta diferencias significativas en el uso de habilidades de búsqueda de información respecto al semestre del estudiante.

En el caso de la tercera subvariable “Procesamiento de los documentos”, se presentan los datos en tres tablas, ya que está compuesta por tres subvariables.

La subvariable “Relevancia de la fuente” con relación el semestre del alumno no presenta diferencias de medias. Se observan mínimas diferencias decimales. Para conocer más detalles, véase la tabla 11.

Tabla 11

Tabla de medias de la subvariable “Relevancia de la fuente” con respecto al semestre

	Ítem 3.1.1	Ítem 3.1.2	Ítem 3.1.3	Ítem 3.1.4	Ítem 3.1.5
Primer semestre	2.9	4.4	3.3	3.7	4.0
Tercer semestre	3.6	4.4	3.4	3.4	3.9
Quinto Semestre	3.1	4.5	2.8	3.7	4.1
Séptimo semestre	3.3	4.0	2.8	3.6	4.0

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

En el cálculo de la Chi cuadrada, de la tabla 11, dio como resultado $\chi^2 = 43.386^a$, $gl=45$, $p=>.540$, el cual significa que no existen diferencias significativas, al dar como resultado p mayor a 0.05. Dicho resultado muestra que los estudiantes de los cuatro semestres reportan evaluar las fuentes de forma semejante.

Las tablas de medias anteriores no muestran diferencias. Así también, la tabla 12 de la subvariable “Contenido de documentos” y el semestre no tuvo ninguna diferencia significativa entre medias. Los resultados son los que muestra la tabla 12.

Tabla 12

Tabla de medias de la subvariable “Contenido de documentos” con respecto al semestre

	Ítem 3.2.1	Ítem 3.2.2	Ítem 3.2.3	Ítem 3.2.4	Ítem 3.2.5
Primer semestre	3.4	3.5	3.4	3.8	4.2
Tercer semestre	3.0	3.0	3.6	3.1	3.7
Quinto Semestre	3.2	3.1	3.7	3.5	3.2
Séptimo semestre	3.4	3.3	3.8	3.8	3.9

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

No hay diferencias significativas en la selección de información ($\chi^2 = 47.855^a$, $gl=51$, $p=>.599$). Solo se observa una ligera diferencia entre la distribución de medias en cada respuesta de los ítems, pero no se presentan grandes diferencias entre los semestres.

La tabla 13 muestra las medias obtenidas con cada ítem de cada semestre relacionado con la elaboración de un modelo de documentos. Se visualiza también que no hay diferencias de medias entre primero y quinto semestre y de igual manera entre tercero y séptimo semestres. Para conocer más detalles, véase la tabla 13.

Tabla 13

Tabla de medias de la subvariable “Crear un modelo de documentos” con respecto al semestre

	Ítem 3.3.1	Ítem 3.3.2	Ítem 3.3.3	Ítem 3.3.4	Ítem 3.3.5
Primer semestre	4.0	4.1	3.6	3.3	3.7
Tercer semestre	4.0	4.0	3.6	3.6	3.7
Quinto Semestre	3.6	4.1	3.7	3.4	3.8
Séptimo semestre	4.0	4.2	3.6	3.5	3.1

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

El cálculo de la Chi cuadrada, de la tabla 13, dio como resultado $\chi^2= 44.342^a$, $gl=45$, $p=>.500$. En este tenor, se puede apreciar que no existen diferencias significativas entre la creación de un modelo de documentos y los semestres, dado que se obtuvo un valor de p mayor a 0.05

En el caso de los semestres con la subvariable “Procesamiento de documentos”, en las tablas 11, 12 y 13, se encontró que no hay diferencias significativas en esta tercera subvariable, ya que las tres subvariables que la componen tienen un valor p mayor a 0.05. Para mayor detalle de los resultados obtenidos véase la tabla 11, 12 y 13.

Los resultados anteriores, de las tablas de diferencias de medias, coinciden con la subvariable “Creación de productos de la tarea” en que no hay distinciones entre medias. En la tabla 14 se puede apreciar que la posible diferencia de medias se da por medio de décimas, dado que solo se observa una pequeña diferencia entre las medias de cada semestre en cada ítem de la subvariable.

Sin embargo, se puede apreciar que no existen grandes diferencias entre el semestre y la subvariable. Por lo tanto, la construcción de la tarea no representa diferencias entre el semestre de los estudiantes. Es importante mencionar que no se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las subvariables y el semestre descritas hasta el momento. Para más detalles véase, la tabla 14.

Tabla 14

Tabla de medias de la subvariable “Creación de productos de la tarea” con respecto al semestre

	Ítem 4.1	Ítem 4.2	Ítem 4.3	Ítem 4.4	Ítem 4.5
Primer semestre	4.0	4.0	4.1	3.9	4.0
Tercer semestre	3.8	3.8	4.0	3.4	4.3
Quinto Semestre	3.8	4.0	4.0	3.8	4.1
Séptimo semestre	4.3	4.0	4.1	4.0	4.1

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

La prueba de Chi cuadrado indica $\chi^2= 35.788^a$, $gl=39$, $p=>.617$, lo cual significa que no existen diferencias entre primero con quinto y séptimo semestre.

Finalmente, la tabla 15 muestra los resultados obtenidos de la última subvariable “Evaluación del producto de la tarea” y los semestres. Como se puede observar, la diferencia de

medias entre cada uno es muy leve. Este resultado concuerda con el comportamiento de las subvariables anteriores, los cuales muestran que podría asumirse que el semestre no es un factor que indique que los estudiantes reporten hacer un uso diferenciado de las habilidades de alfabetización informacional.

Es decir, que el semestre no es factor que determine la percepción del uso de las habilidades informacionales. A causa de las diferencias mínimas de las medias, los resultados muestran una inexistente relación entre las subvariables y los semestres. Para más detalles, véase la tabla 15.

Tabla 15

Tabla de medias de la subvariable “Evaluación del producto de la tarea” con respecto al semestre

	Ítem 5.1	Ítem 5.2	Ítem 5.3	Ítem 5.4	Ítem 5.5
Primer semestre	4.1	4.2	4.2	4.0	3.9
Tercer semestre	4.3	4.3	4.1	3.8	3.7
Quinto Semestre	4.1	4.1	3.8	4.0	3.8
Séptimo semestre	3.6	3.9	4.0	4.0	4.0

Datos obtenidos en el campo (Elaboración propia)

Con base en la prueba de Chi cuadrado, no se encuentran diferencias significativas entre la subvariable de evaluación de la tarea y los semestres ($\chi^2=32.604^a$, $gl=33$, $p>=.487$). Por otra parte, si no existen diferencias estadísticamente significativas, parece indicar que desde que los estudiantes ingresan al nivel superior, sus habilidades en alfabetización informacional no se modifican, y esto podría deberse a que los estudiantes se declaran muy capaces en la aplicación de dichas habilidades.

En total fueron siete subvariables que se analizaron, y ninguna de ellas mostró diferencias significativas al dar como resultados valores mayores a $p < 0.05$ ($p > = .310$, $p = > .531$, $p = > .540$, $p = > .599$, $p = > .500$ y $p > .487$), lo que significa que los estudiantes aplican las habilidades de alfabetización informacional con una media casi de forma equivalente.

Posteriormente, se realizó la prueba estadística de la hipótesis de investigación por medio de Chi cuadrado. Primero, se realizó la tabla cruzada con frecuencias y porcentajes obtenidos de la variable ALFIN, la cual está integrada por todos los ítems del cuestionario, y la variable *semestre*. Con $\chi^2=127.348^a$, $gl=135$, $p>=.668$, como la significancia es mayor a 0.05 se rechaza

la hipótesis, dado que los estudiantes de primer y tercer semestres emplean de forma equivalente la práctica de las habilidades informacionales entre los que se encuentran en quinto y séptimo semestre.

Respecto a la pregunta de investigación, los resultados muestran que la diferencia entre las habilidades de alfabetización informacional y el semestre de los sujetos de estudio resultó ser una diferencia mínima. Lo que significa que el estatus de principiantes o avanzados no incide sobre la percepción de sus habilidades informacionales. La ausencia de esta diferencia podría suponerse a que la mayoría de los estudiantes de primer semestre valoraron en exceso sus habilidades, o bien, se podría inferir que todos los estudiantes se creen capaces de implementar dichas habilidades en sus trabajos académicos aunque no lo entiendan o practiquen realmente en su vida académica. El fenómeno de sobrevaloración también se presenta en la investigación realizada por Olvera (2014). Otra probable causa sería porque no existe diferencias entre lo que se aprende en primer y séptimo semestre de la carrera con respecto a las habilidades en ALFIN debido a que se presupone que los estudiantes de primer semestre tienen menos habilidades que los estudiantes de quinto y séptimo semestre. Estos supuestos se sustentan en el trabajo de Ballote (2011), quien no encontró diferencias significativas entre el uso de habilidades informacionales y el semestre de los estudiantes. De igual manera, Prado (2009) halló que los estudiantes desconocían las habilidades en ALFIN por lo que advierte que éstos no conocen el concepto y menos los procesos que implica la alfabetización informacional. Ramos, López y Domínguez (2015) descubrieron que la relación entre el ALFIN y los estudiantes de tercer año de la carrera de Ingeniería Civil es baja. Lo anterior, refuerza lo encontrado en otras investigaciones, como la de Ballote (2011) y Olvera (2014), en relación a que los estudiantes no han aprendido estrategias de manejo de información, puesto tampoco los semestres más avanzados reportan diferencias. Autores como Leiva, Gaete y Saurina (2003) señalan no subestimar a los estudiantes, ya que pueden ser capaces de tomar conciencia de la importancia de las habilidades en ALFIN, con el fin de convertirse en profesionales competentes que respondan a las exigencias de la sociedad contemporánea.

Por lo anterior, Pirela y Cortés (2014), Licea y Gómez (2011) y Uribe (2010b) conceden que la institución, los planes de estudio y a los docentes son importantes, dado que estos elementos de la educación son necesarios para un adecuado comportamiento informacional de los estudiantes universitarios, mismo que les servirán para introducirse en esta sociedad actual.

Estos resultados se interpretan como una sobrevaloración de las habilidades informacionales por la gran mayoría de los estudiantes, dado que se ubican con mayor frecuencia en las opciones “casi siempre” y “siempre”. Se llegó a esta conclusión debido a que los resultados no se asemejan a los de investigaciones realizadas en contextos académicos similares a esta investigación (Leiva, Gaete y Saurina, 2003; Loyola, 2006; Prado, 2009; Ballote, 2011 y Ramos, López y Domínguez, 2015). Los resultados de los mismos han mostrado que los estudiantes universitarios carecen del uso de las habilidades informacionales para sus trabajos académicos, tales como el pensamiento crítico reflexivo, la construcción de conocimiento, la búsqueda de información de forma profunda sobre algún tema en específico y la evaluación de los contenidos de información. Según Ibañez y Solís (2012), las dos tareas más complejas que presentan los estudiantes universitarios son la localización y la valoración de la información fiable.

Investigaciones realizadas en las universidades de España (Tarango y Marzal, 2011), Colombia (Castañeda et al., 2010 y Pineda et al., 2012), Argentina (Uribe, 2012), Chile (Loyola, 2006 y Leiva, Gaete y Saurina, 2003) y Portugal señalan que aún hace falta implementar y desarrollar programas y contenidos curriculares en ALFIN, pues se encontró que los estudiantes carecen de un proceso formativo en las habilidades informacionales. Por tal razón, se puede pensar que los estudiantes de la carrera de Humanidades tienen una valoración errónea de sus prácticas en ALFIN para la realización de tareas de múltiples documentos. Esto puede ser negativo, ya que los estudiantes podrían no comprender qué son las habilidades informacionales y, en consecuencia, no saber cómo mejorarlas o adquirirlas. Ponjuán, Pinto y Uribe (2015) reconocen que el contexto social juega un papel importante y puede afectar los procesos de formación en el aprendizaje de dichas habilidades.

A partir de estos resultados, se indagó sobre las habilidades informacionales en el plan de estudios de la Licenciatura en Humanidades, y se encontró que no existe una asignatura que dé seguimiento y fomenta dichas habilidades en los estudiantes. De igual forma, se consultó en la biblioteca de la institución y tampoco se ofrecen cursos específicos para la Licenciatura en Humanidades. Se puede suponer que, al no existir una integración y seguimiento de estas habilidades, los estudiantes no logran desarrollar ciertas habilidades en ALFIN durante su estancia en la universidad. También se encontró que, con respecto a la divulgación de la ALFIN en los estudiantes, existen esfuerzos aislados de docentes-investigadores que guían a los

estudiantes a la investigación de las habilidades informacionales (Campos, 2015). Se menciona lo anterior, ya que se puede contrastar que los resultados presentan una inconsistencia entre lo que dicen los sujetos de estudio y la formación que se les ha proporcionado respecto al tema de alfabetización informacional. Debido a lo anterior, los estudiantes podrían no recibir una formación adecuada sobre las habilidades informacionales. Esto, evidentemente, requiere de una comprobación empírica apropiada.

En este capítulo se mostraron los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados; con estos datos es posible percibir la situación en la que se encuentran los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades en relación con la alfabetización informacional.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Los objetivos de la presente investigación fueron identificar las habilidades informacionales de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades de la Universidad de Quintana Roo y determinar si existen diferencias entre las habilidades informacionales y el semestre cursado de los educandos. Para poder alcanzar dichos objetivos, se determinaron las habilidades de alfabetización informacional bajo la perspectiva teórica del modelo MD-TRACE (Britt y Rouet, 2012), el cual nos muestra la manera en que los estudiantes universitarios ejecutan sus habilidades para la creación, búsqueda, evaluación y análisis tanto del contenido de la información como de las fuentes. Es importante recordar que esta investigación se basa en un autoinforme y no pruebas de desempeño de alfabetización informacional.

6.1 Conclusiones generales

Atendiendo esta situación, en este estudio se propuso la adopción de una conceptualización amplia de la alfabetización informacional, que incluyera no solo las habilidades de búsqueda fiable y evaluación de la información, aspecto que ha recibido atención en diversas investigaciones (Pineda et al., 2012; Loyola, 2006; Ballote, 2011; Leiva, Gaete y Saurina, 2003 y Prado, 2009), sino como una combinación de conocimientos, actitudes y habilidades, conformada por las prácticas éticas de la creación y el uso de información con base en criterios genéricos, personales y en sus contextos y uso de estrategias de interpretación de información. En este sentido, se espera que dicha conceptualización contribuya al desarrollo de la teoría del Modelo de Documentos, y por otra, facilite el establecimiento de definiciones conceptuales y operacionales en futuras investigaciones acerca de las habilidades informacionales.

De acuerdo con los resultados obtenidos, las habilidades de alfabetización informacional resultaron estar presentes en el 90% de los estudiantes universitarios. Se ha observado que los

estudiantes de todos los semestres dicen ser altamente capaces en acceder, analizar, evaluar, usar, producir y comunicar información a partir de múltiples fuentes. Es decir, que son capaces de inferir cuándo y para qué se necesita información, y dónde realizar la búsqueda de la misma. De manera similar, los estudiantes afirman ser capaces de manejar diversos proveedores de la información (intertextualidad) de forma ética. En este contexto, los sujetos de estudio destacan ser competentes en la interpretación de información a través de los contextos sociales. De acuerdo con Vega (2011), los estudiantes deben ser hábiles para integrar la información a partir de múltiples documentos y a su vez para transferirla a nuevas situaciones.

Empíricamente se asume que la práctica de alfabetización informacional favorece la construcción de conocimiento más profundo (Cortés, 2007; Prado, 2009; Portillo y Pirela, 2010; Ibañez y Solís, 2012 y Rodríguez, 2016). Sin embargo, al igual que en estudios anteriores, los resultados de esta investigación nos permiten observar que los estudiantes sobreestimaron sus habilidades para integrar la información a partir de múltiples documentos. Vega (2011) señala que la falta de práctica de procesos de interpretación y evaluación de información se puede atribuir a la escasa formación que los alumnos reciben en la mayoría de los niveles académicos respecto a los conocimientos y habilidades necesarias para procesar y aprender a partir de múltiples documentos.

Por otra parte, los resultados muestran que no existe relación entre la práctica de habilidades informacionales y el semestre que cursa el educando. Por lo anterior, se encontró que la mayoría de los estudiantes se percibe con habilidades elevadas. Esto se concluye, dado que, Campos (2015) en su investigación señala que hace falta una mayor conciencia de las implicaciones conceptuales, curriculares, pedagógicas y didácticas sobre la alfabetización informacional en la universidad. Asimismo, la autora advierte una desconexión y desfase entre el discurso y la práctica, el cual es común en las instituciones educativas (Baronnet, 2013 citado en Campos, 2015). Entonces, al no contar con una estructura o apoyo sistemático por parte de la institución los esfuerzos por encaminar a los estudiantes en ALFIN serán elementales (Campos, 2015). De manera inferida, es posible que este hecho se deba a la ausencia de un número suficientes de especialistas en el área de alfabetización informacional (Campos, 2015). Por lo anterior, Uribe (2010b) menciona que la colaboración conjunta de la institución, los planes de estudio y los docentes es importante, puesto que contribuye un adecuado comportamiento informacional en los educandos (Uribe, 2010b).

Con los resultados obtenidos, esta investigación aporta una evidencia empírica sobre la perspectiva que tienen los estudiantes de nivel superior con relación con la alfabetización informacional. Es decir, se crean la percepción de lo que son o no son capaces de hacer en cuanto a la resolución de tareas de múltiples documentos. También, aporta al ámbito académico interesado en esta línea de investigación un cuestionario novedoso que fue adaptado y validado para su aplicación en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos, el cual se aplicó por primera vez en la Universidad de Quintana Roo, campus Chetumal, en la División de Ciencias Políticas y Humanidades. Asimismo, los datos recolectados podrían servir como base para orientar la práctica consciente y adecuada de las habilidades informacionales. Otra aportación importante es la descripción del modelo MD-TRACE, el cual se relaciona con el concepto de alfabetización informacional, agrupado de acuerdo con los procesos cognitivos que lo integran para obtener una mejor comprensión del mismo.

Una de las limitantes de esta investigación es que únicamente se está evaluando la percepción del estudiante. Por lo tanto, aceptar en su totalidad el resultado de esta investigación es poco coherente, ya que se quedan abiertas varias interrogantes. Otra, es si realmente los estudiantes pondrían en práctica sus habilidades en ALFIN para realizar la tarea a partir de múltiples documentos. Entonces, se recomienda que para futuras investigaciones se evalúe a los estudiantes con tareas de rendimiento académico.

Además, se sugiere implementar otro tipo de instrumento para la obtención de datos. Es decir, realizar entrevistas profundas u observaciones tanto en estudiantes como en docentes para tener ambas perspectivas como elementos de análisis. Finalmente, se encontraron pocos estudios como las investigaciones de Campos (2015) y Rodríguez (2016), a los cuales se asemeja la población estudiantil de esta investigación. Los hallazgos de Rodríguez (2016) permitieron observar la metodología, los instrumentos y las conclusiones que sirvieron para guiar los resultados de esta investigación. Sin embargo, la alfabetización informacional en México es una temática poco abordada en el campo académico por lo que aún hacen falta investigaciones que la integren específicamente.

6.2 Implicaciones pedagógicas

La presente investigación aporta información que puede favorecer cambios o acciones que beneficien a los estudiantes en la adquisición adecuada de las habilidades informacionales. Como, la modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Humanidades referente a la enseñanza de las habilidades informacionales, pues con base en los resultados, los estudiantes requieren ser guiados a un comportamiento informacional adecuado. Por lo anterior, la institución y los docentes deberían impulsar las prácticas de dichas habilidades a través de actividades académicas dentro y fuera del aula de clases. Como, desarrollar cursos o talleres con valor curricular para los alumnos del área de humanidades, y que sean impartidos por catedráticos especialistas en ALFIN. En donde se concientice el manejo crítico de la información de fuentes diversas. Y además, se les dé una formación informacional para el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior, refuerza la importancia de enseñar a los estudiantes y docentes qué es la alfabetización informacional. Además, eso permitiría formar a docentes, respecto a ALFIN, que enseñen los pasos a seguir para elaborar tareas que implique el manejo de múltiples documentos como lo propone el plan de estudios de esta licenciatura. Todo lo mencionado líneas arriba contribuirá a la formación integral de los estudiantes universitarios. Asimismo, la adquisición de estrategias para un aprendizaje continuo que les servirá tanto en la vida profesional como personal.

6.3 Sugerencias para futuras investigaciones

A través de este estudio, se identificaron las habilidades de alfabetización informacional en estudiantes de la Licenciatura en Humanidades de la Universidad de Quintana Roo. Por ello se sugiere que futuros trabajos:

- Implementen pruebas de desempeño a los estudiantes con respecto a la alfabetización informacional para saber si su percepción es coherente con su desempeño. Es importante

recordar que no se incluyó en esta investigación la percepción de los docentes. Por lo tanto, sería de gran valor que futuros trabajos añadan a los docentes para saber su propia percepción de las prácticas de habilidades informacionales de los estudiantes. Lo anterior se considera importante porque complementarí o contrastaría las habilidades que los estudiantes dicen tener en esta investigación.

- Recolecten los datos, por otro instrumento metodológico, tales como: observación, entrevistas o discusión triangular, en donde los sujetos de estudio y los docentes puedan externar sus conocimientos, creencias, valores y actitudes con respecto a la variable de esta investigación.
- Investiguen el nivel de alfabetización informacional de los docentes del área de humanidades para complementar las vías de investigación de la ALFIN en la institución. Asimismo, es pertinente investigar si estos reciben cursos y talleres de actualización respecto a la alfabetización informacional.
- Aborden el enfoque cualitativo para saber porqué no existen diferencias significativas en las habilidades informacionales de los estudiantes respecto al semestre.
- Realicen la misma investigación con una prueba de desempeño, en otras universidades o en la misma universidad pero sobre una muestra representativa para todo el campus. Esto con el fin de identificar si todos los estudiantes sobrevaloran o no sus habilidades informacionales.

REFERENCIAS

- Aliaga, M. y Gunderson, B. (2005). *Interactive Statistics*. Thousand Oaks: Sage.
- American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and technology. (1998) Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators. *American Library Association*, 1(1), 1-7. Recuperado de http://umanitoba.ca/libraries/units/education/media/InformationLiteracyStandards_final.pdf
- American Library Association. (1989) A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. *A division of the American Library Association*, 1(1), 1. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). Situación, tendencias y escenarios del contexto de la Educación Superior. En C. S. Espinosa y J. Rodríguez (Eds.), *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES* (pp.17-24). México: Editorial Movimiento Gráfico.
- Association of College y Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
- Ballote Blanco, D. A. (2011). *Uso de las herramientas TIC y manejo de las competencias informacionales en estudiantes de la UIMQROO* (Tesis de maestría, Universidad de Quintana Roo, México). Recuperada de <http://192.100.164.54/L/LC1031.B34.2011-64814.pdf>
- Barriga Ramírez, T. J., Ortiz Galindo, J. L., Pérez Rojas, L. M., Sánchez Vignau, B. (2014). Análisis de las competencias informacionales en la comunidad académica del CICIMAR-IPN. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 56(1), 52-68. doi: <http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2014.180>

- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies; a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10150/105803>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5(1), 361-408. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/2261/2251>
- Benito Morales, F. (1999) Nuevas necesidades, nuevas habilidades fundamentos de la alfabetización en información. En Gómez Hernández, J. A. (Eds.), *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información* (pp. 9-69). México: Editorial Murcia.
- Bruce, C. S. (1997). The relational approach: a new model for information literacy. *The New Review of Information and Library Research*, 3(1), 1-22. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/247969279_The_relational_approach_A_new_model_for_information_literacy
- Campal García, F. (2011). ALFIN en bibliotecas públicas: la dificultad de ver lo obvio. En G. Diazgranados, L. Parra (Eds.), *Jornada Académica: La alfabetización informacional. Aprendizaje para la vida* (pp.7-46). Bogotá. D.C.: Editorial A&rcsas.
- Campos Gallegos, A. A. (2015). *Macropolíticas y Micropolíticas relacionadas con la alfabetización informacional implementadas en la Universidad de Quintana Roo: Un análisis discursivo* (Tesis de maestría, Universidad de Quintana Roo, México). Recuperada de <http://192.100.164.54/L/LC1031.B34.2011-64814.pdf>
- Castañeda Peña, H., Gonzáles Niño, L., Marciales Vivas, G., Barbosa Chacón, J. W. y Barbosa Herrera, J. C. (2010). Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 187-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1790/179015628008.pdf>
- Cortés Vera, J. J. (2011). *Construcción de normas para evaluar competencias informativas en los estudiantes mexicanos* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México). Recuperada de http://www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/68/36_construccion.pdf?sequence=1

- Cortés Vera, J.J. (2007). El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios a través de un curso con valor en créditos. *Biblios*, 29(1), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/161/16111500002.pdf>
- Cortizas Enríquez, Y. (2010). La alfabetización informacional: propuesta de líneas de acción para su desarrollo en las instituciones de educación superior. *Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior*, 1(1), 1-10. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cepesuh/20110614110423/alfabetizacioninformacional.pdf>
- Declaración de Praga. (2003). *Hacia una sociedad alfabetizada en información*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/themes/info_lit_meeting_prague_2003.pdf
- Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas. (2005). *Declaración de Alejandría Sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. Recuperado de <https://www.ifla.org/ES/publications/faros-para-la-sociedad-de-la-informacion-declaracion-de-alejandria-sobre-la-alfabetizacion-informacional-y-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed.). México: Editorial McGrawHill Interamericana.
- Horton, W. (2003). Information literacy: towards an information literate society. *Unisist Newsletter*, 31(2), 17-18. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001361/136151e.pdf>
- Ibañez Marmolejo, M. y Solís Valdespino, B. E. (2012). El desarrollo de competencias para la alfabetización informativa de los recursos electrónicos de la UNAM (la biblioteca del CELE). *Nuevas tecnologías educativas*, 8(1), 9-16. Recuperado de http://www.revistamdi.uam.mx/archivos_rmdi/RMDI%2012-1.pdf
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Recuperado de <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kintsch%20&%20Rawson.pdf>
- Leiva, D., Gaete, A., y Saurina, E. (2011). Habilidades para buscar, evaluar y usar información en estudiantes universitarios: una contribución a la “alfabetización informacional” de estudiantes de educación. *Pensamiento Educativo*, 32(1), 221-249. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/255>

- Licea de Arenas, J. y Gómez J. A. (2011). Las competencias informacionales y la evaluación de la docencia universitaria. *Revista universitaria digital de Ciencias Sociales*, 2(1), 1-8. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/47138>
- López Bonilla, G. y Pérez Frago, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos “Alfabetización”, “Cultura Escrita” y “Literacidad”. En V. Macías Andere. (Ed.), *Lenguaje y Educación de Investigación Educativa en México. Serie: Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Libros Digitales de Acceso Libre* (pp. 21–45). México, D.F: 2think Design Studio.
- Loyola Contreras, E. (2006). Uso inteligente de Internet: experiencia en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. *Biblios*, 7(23). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16172303>
- Meneses Placeres G. (2009). Evolución y estado actual de la alfabetización en información en Cuba. *Acimed*, 19(5), 1-14. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol19_5_09/aci06509.htm
- Meneses Placeres G. (2010). *ALFINEV: Propuesta de un modelo para la evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior en Cuba* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Cuba). Recuperada de [http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/3558/2010.GRIZLY%20MENES ES.Model.Eval.ALFIN.Educ.Sup.Cub.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/3558/2010.GRIZLY%20MENES%20ES.Model.Eval.ALFIN.Educ.Sup.Cub.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Olvera Calderón, M. E. (2014). *Alfabetización informacional crítica en los alumnos de la Escuela Secundaria David Alfaro Siqueiros turno vespertino* (Tesis de maestría, Universidad de Quintana Roo, México). Recuperada de <http://192.100.164.54/L/LB1028.3.OL11.2014-1951.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *La Declaración sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Revista de la Educación Superior*. 107(1) 1-16. Recuperado de <http://www2.uacj.mx/apps/webpifi/UNESCO%20DECLARACIÓN%20MUNDIAL%20SOBRE%20LA%20EDUCACIÓN%20SUPERIOR%20EN%20E.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Declaración de Praga: "Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente"*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/themes/info_lit_meeting_prague_2003.pdf
- Ortega Gutiérrez, E. (2011). Estudiantes universitarios ¿nativos digitales? Una reflexión sobre sus competencias tecnológicas y su información en competencias. En P. Hernández y M. Ocampo (Eds.), *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica* (pp. 361-382). México: Editorial UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Peñaloza Sarmiento, L. G., y Valenzuela Sarmiento, M. C. (2009) *Diagnóstico de habilidades en alfabetización informacional del Colegio San Bartolomé La Merced. Estudio de caso en las áreas de ciencias sociales, lengua castellana, y ética y filosofía* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia). Recuperada de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis280.pdf>
- Perales Escudero, M. D. y Vega López, N. A. (2016). La comprensión de múltiples textos: Perspectivas y posibilidades para la investigación transdisciplinar. *Revista Signos*, 49(S1), 184-204. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400009>.
- Perfetti, C. A., Rouet, J. F. y Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. En H. V. Oostendorp y Susan R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp.99-122). London: Editorial Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pineda Báez, C., Henning Manzuoli, C., Segovia Cifuentes, Y., Díaz Gómez, D., Sánchez Duarte, M., Otero, M. P., y Paul Rees, G. (2012). Alfabetización Informacional en la educación superior virtual: logros y desafíos. *Información, Cultura y Sociedad*, 26(1), 83-104). Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/718>
- Pinto Molina, M. y Puertas Valdeiglesias, S. (2012) Autoevaluación de la competencia informacional en los estudios de Psicología desde la percepción del estudiante. *Anales de Documentación*, 15(2), 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.15.2.151661>.

- Pinto, M. (2006). Alfabetización Informacional. *Alfamedia*, 1(1), 1-2. Recuperado de <http://www.mariapinto.es/alfamedia/cultura/alfabetizacion.htm>
- Pirela Morillo, J. y Cortés Vera, J. J. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios. Experiencia y perspectivas en dos universidades latinoamericanas. *Investigación Bibliotecológica*, 28(64), 145-172. Recuperado de <http://132.247.146.34/index.php/ibi/article/view/45708>
- Ponjuán, G., Pinto, M. y Uribe Tirado, A. (2015). Conceptualización y perspectivas de la alfabetización informacional en Iberoamérica: un estudio Delphi. *Information Research*, 20(3), 680. Recuperado de <http://www.informationr.net/ir/20-3/paper680.html#.WHnvZBt97IU>
- Portillo Fuenmayor, L. y Pirela Morillo, J. (2010). Alfabetización informacional: un enfoque postmoderno para la formación del ciudadano en la sociedad del conocimiento. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33(1), 195 – 207. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110195A>
- Prado Cid, A. M. (2009). *Alfabetización en información: una exigencia del siglo XXI* (Tesis de maestría, Universidad del Bío-Bío, Chile). Recuperada de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2009/prado_a/doc/prado_a.pdf
- Quevedo Pacheco, N. (2014). *Alfabetización Informacional. Aspectos esenciales. Una introducción y acercamiento sobre algunos de los aspectos más importantes de la Alfabetización Informacional (ALFIN) o Competencias Informativas*. Recuperado de http://eprints.rclis.org/23091/1/Libro.ALFIN_Aspectos_Esenciales.pdf
- Ramos Serpa, G., López Falcón, A. y Domínguez Tundidor, A. (2015). Evaluación y mejora de la alfabetización en información en estudiantes universitarios: estudio de caso. *Ciencias Sociales y Humanísticas*, 2(3), 1-9. Recuperado de <http://186.46.158.26/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/140/100>
- Reyes Cruz, E. (2008). *Alfabetización tecnológica, uso y acceso a la tecnología educativa en estudiantes universitarios* (Tesis de maestría, Universidad de Quintana Roo, México). Recuperada de <http://192.100.164.54/L/LB1028.R49.2008-59561.pdf>
- Reyes Cruz, M. R., Hernández Mendoza, E. y Yeladaqui, B. (2011). *¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?* México: Editorial Manda

- Rodríguez Castilla, L., Uribe Tirado, A., Cabrera Ramos, J. F. y Serra Toledo, R. (2016). Análisis lingüístico y filosófico en definiciones de ALFIN aplicando técnicas bibliométricas. *Anales de Documentación*, 19(2), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.19.2.262431>.
- Rodríguez Perusquía M. (2016). *Efectos del uso de organizadores gráficos sobre las habilidades informacionales de alumnos de Ingeniería en Sistemas Computacionales del Instituto Tecnológico de Chetumal* (Tesis de maestría, Universidad de Quintana Roo, México). Recuperada de <http://192.100.164.54/Z/Z3075.R62.2016-2607.pdf>
- Rouet, F. J. (2006). Comprehending multiple documents. En Centre National de la Recherche Scientifique (Eds.), *The Skills of Document Use: From Text Comprehension to Web-Based Learning* (pp. 62-78). London: Editorial Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Saux, G. I., Negri, O. y Aiello Rocha, V. (2015). Comprensión lectora y recuerdo de las fuentes: la integración fuente-contenido en la memoria a partir de una tarea de recuerdo con claves. *CONICET*, 1(1), 1-2. Recuperado de <http://www.aacademica.org/vanesa.aiello.rocha/11.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa* (1a ed.). México: Editorial MAG Edición en Impresos y Digitales, S.C
- Shapiro, J. y Hughes, S. (1996). Information literacy as a liberal art. *Educom Review*, 31(2). Recuperado de <https://net.educause.edu/apps/er/review/reviewArticles/31231.html>
- Spiranec, S. y Banek Zorica, M. (2010) Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement?. *Journal of Documentation*, 66(1), 140-153. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/00220411011016407>
- Tarango, J. y Marzal, M. Á. (2011). Funcionalidad de la alfabetización informativa y sus ámbitos de actuación: aproximaciones a los entornos mexicano y español. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(3), 283-299. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1790/179022762004.pdf>
- Tedesco, J. C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20367/>

- Terrazas Guzmán, F. (2016). *Alfabetización Informacional: Evaluación de la materia Tecnologías y Manejo de la Información* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua). Recuperada de <https://ferrazas.files.wordpress.com/2008/02/tesis-alfin-terrazas-f-06-10-2016.pdf>
- Toledo Sánchez, M. C. y Maldonado Radillo, S. E. (2015). Alfabetización informacional en instituciones de educación superior: diseño de un instrumento de medición. *Biblios*, 60(1), 14-31. doi: <http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2015.245>
- Universidad de Quintana Roo. (2008). *Licenciatura en Humanidades. Plan de estudios 2007*. Recuperado de: http://www.uqroo.mx/carreras/pdf/lic_en_humanidades_20072.pdf
- Universidad de Quintana Roo. (2010). *Modelo Educativo*. Recuperado de: <http://www.uqroo.mx/modeloeducativo/modeloeducanew.pdf>
- Universidad de Quintana Roo. (2016). *Informe de Actividades 2016*. Recuperado de http://2doinforme.uqroo.mx/files/Informe%20Actividades%202016_%20baja.pdf
- Universidad de Quintana Roo. (2017a). Órganos Institucionales. Quintana Roo, México.: *Universidad de Quintana Roo*. Recuperado de <http://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/organos-institucionales/>
- Universidad de Quintana Roo. (2017b). Compromiso con la Calidad. Quintana Roo, México.: *Universidad de Quintana Roo*. Recuperado de <http://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/identidad-universitaria/compromiso-con-la-calidad/>
- Universidad de Quintana Roo. (2017c). Identidad Universitaria. Quintana Roo, México.: *Universidad de Quintana Roo*. Recuperado de <http://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/identidad-universitaria/infraestructura-y-servicios/>
- Universidad de Quintana Roo. (2017d). Oferta Académica: Licenciaturas, Maestrías y Doctorados. Quintana Roo, México.: *Universidad de Quintana Roo*. Recuperado de <http://www.uqroo.mx>
- Uribe Tirado, A. (2009). Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización informacional: propuesta de macro-definición. *Acimed*, 20(4), 1-9. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20_4_09/aci011009.htm
- Uribe Tirado, A. (2010a). Presencia, tendencias y aspectos diferenciadores de la formación sobre derechos de autor en la alfabetización informacional en el ámbito universitario. *Textos*

- universitaris de biblioteconomia i documentació*, 24(1), 1-21.
doi:10.1344/105.000001549
- Uribe Tirado, A. (2010b). La formación y los estándares-competencias en alfabetización informacional para estudiantes universitarios Una mirada contextualizadora desde los postulados de la teoría de la actividad y la acción mediada. *Redes sociales, tecnología y aprendizaje*, 1(1), 233-257. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/14521>
- Uribe Tirado, A. (2010c). La alfabetización informacional en la universidad. Descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN. Caso Universidad de Antioquia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 31-83. Recuperado de http://eprints.rclis.org/14231/1/ALFIN_EN_LA_UNIVERSIDAD.pdf
- Uribe Tirado, A. (2011). La alfabetización informacional en las universidades-IES peruanas: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada en los sitios Web de sus bibliotecas. *Biblios*, 45(1), 1-13.
doi:<http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2011.23>
- Uribe Tirado, A. (2012). Programas de alfabetización informacional en las universidades argentinas: niveles de desarrollo. *Ciencia, docencia y tecnología*, 1(44), 47-71. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162012000100002&lng=es&tlng=es.
- Vega López, N. A., Bañales Faz, G. y Correa Gutiérrez, S. (s/f). *¿Cómo los estudiantes universitarios autorregulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos?*. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2209.pdf
- Vega López, N. A., Bañales Faz, G. y Valladares, R. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774007.pdf>
- Vega, G. y Quijano, Á. (2010). Comunidades de práctica y alfabetización informacional. *Ibersid*, 4(1), 93-103. Recuperado de <http://ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/3878>
- Webber, S. y Johnston, B. (2003). Information literacy in higher education: a review and case study. *Centre for Academic Practice and Learning Enhancement*, 28(3), 335-352. Recuperado de <http://strathprints.strath.ac.uk/3205/>

Webber, S. y Johnston, B. (2006). Working towards the information literate university. In Walton, G. and Pope, A. (Eds.), *Information literacy: recognising the need* (pp. 47-58). Oxford: Chandos.

Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

Anexos



Anexo 1. Formato de cuestionario

Alfabetización Informativa
Universidad de Quintana Roo

Instrucciones generales:

Esta escala tiene como objetivo recabar información sobre la alfabetización informativa. Le solicitamos su cooperación respondiendo a los ítems que aparecen a continuación. Por favor, no deje preguntas sin contestar, no existen respuestas falsas o verdaderas, correctas o incorrectas. No es necesario que escriba su nombre. Gracias por su colaboración.

Imagina que tu profesor de la asignatura Historia Universal 2 te plantea a ti y a tus compañeros la siguiente tarea: Elabora una presentación multimedia en la que expliques cómo se desarrolla la lucha entre el liberalismo y el conservadurismo, a partir de la teoría e investigación generada desde los pensamientos y movimientos sociales y políticos del siglo XIX. Para ello identifica y compara las ideas principales y conceptos claves, así como las evidencias a favor y las limitaciones de cada uno. Dicha presentación debe incluir tu opinión argumentada respecto a cuál(es) movimiento(es) consideras más convincente(s) y razonable(s) para explicar la lucha entre el liberalismo y el conservadurismo.

Para la realización de la tarea debes consultar las dos referencias básicas (capítulos de libros) y al menos tres referencias adicionales que pueden ser de los siguientes tipos de documentos: libros o capítulo de libros, artículos de investigación en revistas científicas, documentos electrónicos de sitios educativos o académicos, documentos de consulta o secundarios (ej. Wikipedia), documentales científicos (ej. BBC, National Geographic, etc.). Tienes 6 semanas para la entrega de la presentación, la cual deberá tener una extensión máxima de 20 diapositivas. Posterior a la entrega se realizará su exposición en clase y discusión con el resto de compañeros.

Piensa en qué acciones harías para cumplir con esta tarea, con eso en mente responde los siguientes ítems.

Sección I. ¿Qué harías para empezar a elaborar esta tarea?

Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo.					
N= nunca	CN= casi nunca	AV= a veces	CS= casi siempre	S= siempre	
1.1 Identificar el tipo de tarea que debo realizar (resumen, ensayo, reporte de lectura, presentación multimedia, artículo).	N	CN	AV	CS	S
1.2 Identificar el tipo de tema que debo estudiar.	N	CN	AV	CS	S
1.3 Asegurarme de qué tipo de acción mental debo realizar (explicar, identificar, comparar, dar mi opinión).	N	CN	AV	CS	S
1.4 Tener claras las condiciones que el maestro ha puesto para realizar esta tarea (número de textos que debo revisar, tiempo de realización, extensión del texto a entregar, formato).	N	CN	AV	CS	S
1.5 Analizar si mi conocimiento previo del tema me es suficiente para la realización de la tarea.	N	CN	AV	CS	S

Sección II. ¿Qué harías al comenzar la búsqueda de información?

Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo.					
	N= nunca	CN= casi nunca	AV= a veces	CS= casi siempre	S= siempre
2.1 Evaluar si la información contenida en las referencias básicas asignadas por mi maestro son suficientes para realizar la tarea.	N	CN	AV	CS	S
2.2 Comprobar constantemente que estoy respondiendo a los objetivos y preguntas de la tarea.	N	CN	AV	CS	S
2.3 Revisar si me piden abordar una teoría, enfoque o posturas en particular.	N	CN	AV	CS	S
2.4 Verificar que el nivel teórico sea el adecuado para mi tarea.	N	CN	AV	CS	S
2.5 Valorar constantemente si la información que estoy obteniendo sigue siendo suficiente para la realización de la tarea o necesito consultar más fuentes.	N	CN	AV	CS	S

Sección III. ¿Qué harías llegado el momento de seleccionar la información que utilizarás en tu tarea?

Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo.					
	N= nunca	CN= casi nunca	AV= a veces	CS= casi siempre	S= siempre
3.1.1 Evaluar las credenciales o reputación del autor.	N	CN	AV	CS	S
3.1.2 Verificar que los textos seleccionados se encuentren estrechamente relacionados con mi tarea.	N	CN	AV	CS	S
3.1.3 Evaluar la reputación de la editorial u organización que publica el texto.	N	CN	AV	CS	S
3.1.4 Evaluar si lo que se afirma en un texto es corroborado o no en otros que también he leído.	N	CN	AV	CS	S
3.1.5 Valorar qué tanto contribuye el texto al objetivo de mi tarea.	N	CN	AV	CS	S
3.2.1 Escanear los pasajes relevantes del texto.	N	CN	AV	CS	S
3.2.2 Determinar si los textos seleccionados son relevantes a nivel global.	N	CN	AV	CS	S
3.2.3 Verificar la actualidad de la información.	N	CN	AV	CS	S
3.2.4 Ordenar los contenidos de los textos seleccionados por su relevancia.	N	CN	AV	CS	S
3.2.5 Evaluar que el lenguaje de los textos seleccionados sea el adecuado.	N	CN	AV	CS	S
3.3.1 Relacionar el contenido de la información con su respectiva fuente.	N	CN	AV	CS	S
3.3.2 Verificar si las fuentes de conocimiento me son suficientes para la realización de la tarea (libros, revistas, artículos, ensayos, tesis).	N	CN	AV	CS	S
3.3.3 Identificar las similitudes y diferencias entre la información presentada en varios documentos.	N	CN	AV	CS	S
3.3.4 Integrar en la tarea documentos que puedan apoyarse u oponerse uno al otro.	N	CN	AV	CS	S

3.3.5 Realizar esquemas, notas, mapas mentales, entre otros, para extraer la información.	N	CN	AV	CS	S
---	---	----	----	----	---

Sección IV. ¿Qué harías para comenzar a estructurar tu tarea?

Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo.					
N= nunca CN= casi nunca AV= a veces CS= casi siempre S= siempre					
4.1 Integrar adecuadamente las fuentes y los contenidos con el fin de redactar con precisión sobre el tema	N	CN	AV	CS	S
4.2 Construir la tarea mediante la integración de información proveniente de múltiples textos.	N	CN	AV	CS	S
4.3 Leer información de múltiples fuentes para producir un texto académico propio.	N	CN	AV	CS	S
4.4 Asumir que mis tareas académicas demandan información basada en múltiples textos (fuentes primarias y secundarias).	N	CN	AV	CS	S
4.5 Asegurarme que la integración de ideas o conceptos relevantes respondan a los objetivos de mi tarea.	N	CN	AV	CS	S

Sección V. ¿Qué harías para verificar que la tarea realizada es adecuada tarea?

Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo.					
N= nunca CN= casi nunca AV= a veces CS= casi siempre S= siempre					
5.1 Evaluar si seguí al pie de la letra las instrucciones de mi maestro (a).	N	CN	AV	CS	S
5.2 Asegurarme de haber cumplido a cabalidad con las instrucciones de mi tarea.	N	CN	AV	CS	S
5.3 Detectar deficiencias o problemas que pudiera presentar mi tarea.	N	CN	AV	CS	S
5.4 Evaluar que mi tarea cumple con la integración de información necesaria a partir de textos múltiples.	N	CN	AV	CS	S
5.5 Evaluar mi trabajo las veces que fuese necesario para detectar problemas de análisis e interpretación de la información.	N	CN	AV	CS	S

Sección VI. Datos demográficos

6.1 Mi edad es

18-22 23-26 27-30 31-35 36-40 40 años o más

6.2 Mi género Hombre Mujer es:

6.3 Mi carrera es:

Licenciatura en	
-----------------	--