

Caracterización de los niveles de desempeño de la competencia informacional

El caso de la Universidad José Vasconcelos, México



Jorge Espinoza Colón

Universidad José Vasconcelos, Departamento de Creatividad y Medios, México |
jespinoza@univas.mx / <https://orcid.org/0000-0003-3903-4964>

Resumen

Ante un conocimiento cada vez más relativo e interdisciplinar, el desarrollo de la competencia informacional se ha posicionado como un asunto crítico en la enseñanza universitaria. En este contexto, el objetivo de la investigación fue recuperar las experiencias de docentes universitarios que imparten asignaturas relacionadas con la alfabetización informacional, con el fin de caracterizar los niveles de desempeño que evalúan en la competencia informacional y las situaciones de aprendizaje que implementan para este propósito. En el estudio se asumió el marco conceptual de la evaluación de competencias y se desplegó una metodología cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a siete docentes de la Universidad José Vasconcelos, Oaxaca, México. Los resultados apuntan a que el aprendizaje de esta competencia se concibe como un proceso gradual y dinámico que puede caracterizarse a partir de tres niveles de desempeño: bajo, medio y alto. Se concluye que el conocimiento condicional es el indicador clave para verificar la transición por estos niveles, es decir, la manera en que los estudiantes integran los conocimientos y habilidades a partir de la toma de decisiones estratégicas y éticas para la búsqueda y uso de información, y cómo esto se expresa en la elaboración de escritos argumentativos.

Palabras clave

Alfabetización informacional
Educación superior
Enseñanza universitaria
Competencias para la vida

Characterization of the performance levels of informational competence:
The case of Universidad José Vasconcelos, México

Keywords

Information literacy
Higher education
University education
Life skills

Abstract

In the face of increasingly relative and interdisciplinary knowledge, the development of informational competence has positioned itself as a critical issue in university

education. In this context, the objective of the research was to recover the experiences of university professors in subjects related to information literacy, to characterize the levels of performance that they evaluate in informational competence and the learning situations that they implement for this purpose. In the study, the conceptual framework of the evaluation of competencies was assumed and a qualitative methodology was deployed through semi-structured interviews applied to seven professors from the Universidad José Vasconcelos, Oaxaca, Mexico. The results indicate that the learning of this competence is conceived as a gradual and dynamic process that can be characterized from three levels of performance: low, medium, and high. It is concluded that conditional knowledge is the key indicator to verify the transition through these levels, that is, the way in which students integrate knowledge and skills from strategic and ethical decision-making for the search and use of information, and how this is expressed in the elaboration of argumentative writings.

Artículo recibido: 01-02-2023. Aceptado: 11-05-2023.

Introducción

De acuerdo con Pozo Municio y Monereo (2013), la generación exponencial de información y conocimiento en las disciplinas ha provocado que sea cada vez más complicado saber qué es lo que hay que aprender en una materia; asimismo, la creciente caducidad de la información y la instantaneidad en su distribución hacen aún más complejo determinar la relevancia de los saberes. Ante esto, las metas de la enseñanza y del aprendizaje universitario se replantean por la necesidad de contribuir a que los estudiantes desarrollen competencias para tratar de manera autónoma, reflexiva y ética, el carácter relativo del conocimiento.

Derivado de este interés, se han realizado estudios para comprender cómo enfrentan los estudiantes universitarios el aprendizaje de la competencia informacional, entendida como un proceso reflexivo y estratégico en donde se interrelacionan conocimientos, habilidades y actitudes para buscar, evaluar y usar información disponible en diferentes medios y lenguajes (Reis, Pessoa y Gallego Arrufat, 2019; Area y Guarro, 2012; Monereo y Fuentes, 2005). Las investigaciones sobre esta competencia dan cuenta de que las experiencias previas y las creencias de los estudiantes acerca de la finalidad de la búsqueda de información, condicionan el tipo de recursos y herramientas que emplean (Head, 2013; Monereo, 2013; Castañeda Peña et al., 2010), por ejemplo, al considerar que la búsqueda debe ser un proceso rápido y eficiente, los estudiantes se centran en recolectar porciones de información sintetizada o de fácil lectura mediante motores de búsqueda genéricos (Gutiérrez Gómez y Serrano Sánchez, 2018; Balboa Aguilar y Escot Salazar, 2013; Egaña, Bidegain y Zuberogoitia, 2013), siendo Google el más usado (Furi y Petr Balog, 2016; Olivares Márquez, 2016; Balaguera y Villegas, 2012). Además, los investigadores que han indagado las prácticas de búsqueda de información en medios digitales coinciden en señalar que los estudiantes dan preferencia al uso de frases o preguntas comunes en los motores de búsqueda, lo cual no favorece la localización estratégica de información (Reisoğlu, Çebi y Bahçekapılı, 2022; Hinostroza et al., 2018); asimismo, tienden a consultar los primeros resultados sin atender criterios de objetividad, validez y confiabilidad (Henríquez Coronel y Moreno Hernández, 2018; Silva, Green y Walker, 2018; Bonilla-Esquivel, 2017).

Debido a que el desarrollo de la competencia informacional es un proceso de enculturación que demanda al estudiante su integración a una cultura de prácticas con sus propios valores y normas respecto a qué, cómo y dónde buscar y usar información (Barbosa Chacón y Castañeda Peña, 2017; Díaz-Barriga, 2006), en la literatura especializada también se reportan estudios sobre el rol de la enseñanza universitaria en el aprendizaje de esta competencia. En general, la mayoría de las investigaciones se centran en evaluar la eficacia de acciones formativas diseñadas por especialistas en bibliotecología para favorecer el uso de recursos y herramientas en los centros de información (Anguita González y López Soto, 2022; Flores Bueno, Limaymanta y Uribe Tirado, 2021; Junisbai, Lowe y Tagge, 2016; Salazar y Ramírez, 2014). En contraste, hay pocos estudios dirigidos a comprender el rol de otros agentes educativos, tal es el caso de los docentes universitarios. Las investigaciones disponibles al respecto tienen como objetivos evaluar el grado de alfabetización informacional de los docentes (Díaz Jiménez, 2022; De los Santos Lorenzo y Martínez Abad, 2021) y estudiar las percepciones que se han formado sobre las habilidades de búsqueda y tratamiento de información de sus estudiantes (Sales, Cuevas Cerveró, y Gómez Hernández, 2020; Stebbing et al., 2019; Ganley, Gilbert y Rosario, 2013); sin embargo, se reconoce que aún falta indagar la relación entre las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios y el aprendizaje de la competencia informacional.

Tomando en cuenta que el rol del docente tiene un peso importante en la configuración del contexto de aprendizaje (Monereo, 2020; Schunk, 2012; Hernández Rojas, 2006), la indagación de las experiencias de enseñanza de los docentes universitarios podría ayudar a tener una mayor comprensión del significado y los propósitos que asignan a la competencia informacional en la formación profesional, y cómo esta concepción orienta las estrategias didácticas que se adoptan, la elección de criterios de evaluación y los tipos de evidencias que se consideran idóneos para valorar el progreso del estudiante (Cano, 2020; Morán Oviedo, 2012). En este tenor, se plantea como problema de investigación la comprensión del papel que desempeña el profesorado en los procesos de alfabetización informacional de los estudiantes universitarios. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es recuperar las experiencias de docentes que imparten asignaturas relacionadas con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica, con el fin de identificar los niveles de desempeño que evalúan en la competencia informacional y las situaciones de aprendizaje que utilizan para este propósito. En consonancia con lo anterior, surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿qué niveles de desempeño evalúan los docentes en la competencia informacional y cómo los caracterizan? y ¿qué tipos de situaciones de aprendizaje proponen a los estudiantes para valorar su desempeño en esta competencia? Para llevar a cabo el análisis de las experiencias de enseñanza, se adoptó el marco conceptual de la evaluación de competencias, perspectiva que se describe a continuación.

La competencia informacional como objeto de evaluación

De acuerdo con el investigador Arturo de la Orden (2011), en la literatura especializada se pueden identificar dos concepciones de la competencia en términos de los elementos que es posible valorar; la primera considera a esta como un desempeño efectivo o eficiente de una función o rol en un ámbito determinado, mientras que la segunda propone a la competencia como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes para realizar una determinada tarea.

Tabla 1. Requisitos exigidos por la competencia informacional

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Integra los conocimientos conceptuales que se deben comprender para dar tratamiento crítico, ético y eficiente a la información; estos conceptos son: autoridad, valor de la información, investigación como indagación y búsqueda como exploración estratégica. Este requisito se identifica con el <i>saber</i> .	Consisten en procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia. Es el <i>saber hacer</i> , que indica cuáles procedimientos se requiere saber o utilizar para buscar, evaluar y usar información.	Engloba los valores, actitudes y normas, aspectos que dan forma a los principios, conductas y pautas de comportamiento. En la competencia informacional es el <i>saber ser</i> , el cual engloba las disposiciones, actitudes y creencias de la persona, aspectos que dan forma a su comportamiento informacional.

Fuente: Elaborado con base en ACRL (2016), Zabala y Arnau (2014) y López Carrasco (2013).

La concepción de la competencia informacional como un desempeño efectivo requiere un modelo holístico de evaluación que permita una comprensión global de la competencia, más que la valoración analítica de los requisitos exigidos por ella (Tabla 1). Como menciona De la Orden (2011), el dominio de los requisitos no es evidencia suficiente para el dominio de la competencia, ya que esta se identifica exclusivamente con el desempeño exitoso de un papel o rol, el cual se contrastará con estándares o niveles de realización.

En el ámbito de la bibliotecología se han propuesto diversos estándares y normas para evaluar el desempeño de la competencia informacional, ejemplos representativos son los Estándares de Competencia en Alfabetización Informacional para la Educación Superior de la *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000) y los Siete Pilares SCONUL para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior de la *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL, 2011). En Latinoamérica, destacan las Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior de la declaratoria de Ciudad Juárez (Cortés et al., 2002). De acuerdo con Uribe Tirado (2013), la mayoría de estas propuestas coinciden en tres ámbitos de competencia planteados en las directrices de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA, por sus siglas en inglés): el acceso, que se refiere a la localización de información de forma efectiva y eficiente; la evaluación, referida a la valoración de la información de manera crítica y competente; y el uso, concepto que alude a la aplicación de la información de manera precisa, ética y creativa.

En lo referente a la segunda concepción de competencia, la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes constituye el objetivo real de la formación competencial, de ahí que el objeto de evaluación es el dominio de uno, dos o más requisitos exigidos por esta. De la Orden (2011) menciona que el modelo de evaluación en esta concepción se basa en la valoración de evidencias sobre el dominio de cada uno de los requisitos, por esta razón este enfoque tiende a ser analítico.

Con relación a los instrumentos para evaluar la competencia informacional, predominan estudios que reportan la aplicación de cuestionarios de autopercepción sobre las habilidades de búsqueda y tratamiento de información (Contreras Cázarez, 2022; Girarte Guillén y del Valle López, 2020; García Llorente, Martínez Abad y Rodríguez Conde, 2019; Pinto y Guerrero Quesada, 2017), sin embargo, la limitante de este tipo de instrumentos es que no permiten verificar el despliegue de habilidades y estrategias vinculadas al comportamiento informacional, ante esto, las rúbricas se han posicionado como un método alternativo para analizar el desempeño de los estudiantes a

través de la examinación de una tarea de búsqueda, selección y/o uso de información académica (Badia, 2019; Junisbai, Lowe y Tagge, 2016; Carbery y Leahy, 2015). Desde esta perspectiva, la valoración del desempeño requiere implicar a los estudiantes en tareas contextualizadas que, al referirse a problemas complejos, exigirán al estudiante el uso funcional de conocimientos disciplinarios, así como la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas (Perrenoud, 2007). Este tipo de evaluación tiende a ser más auténtica porque contribuye a situar el aprendizaje significativo de conceptos, ideas y principios en las prácticas de la vida real, de modo que los estudiantes puedan comprender que estos elementos son funcionales y, por tanto, recursos estimables para resolver problemas académicos y profesionales (Monereo, 2009, 2020; Pérez, 2013).

Al considerar que en la evaluación de competencias se valora el desempeño del estudiante de forma directa (enfoque holístico) o indirecta (enfoque analítico) (De la Orden, 2011), y que las situaciones de aprendizaje pueden variar en su relación con el contexto profesional del estudiante (Monereo 2009, 2020), el diseño metodológico presentado a continuación permitió explorar cómo los docentes universitarios conciben la enseñanza de la competencia informacional, y en qué sentido esta concepción orienta el tipo de tareas y los criterios que aplican para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

Debido a que en esta investigación se propone recuperar y analizar las experiencias de enseñanza de la competencia informacional en docentes universitarios, se aplicó una metodología cualitativa que ayudó a identificar los niveles de desempeño y las situaciones de aprendizaje que emplean en la evaluación de esta competencia (Creswell y Creswell, 2018). El contexto del estudio es la Universidad José Vasconcelos (UNIVAS), institución de carácter privado, ubicada en la capital del estado de Oaxaca, México. La UNIVAS oferta 11 licenciaturas agrupadas en cuatro áreas del conocimiento: administración y negocios, ciencias jurídicas y gobierno, comunicación y medios, y humanidades. A inicios de 2023, la universidad contaba con 500 estudiantes y 136 docentes. La selección de la muestra fue intencional y por conveniencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), en este sentido, participaron siete docentes de sólo dos áreas del conocimiento y que imparten al menos una asignatura relacionada con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica (Tabla 2).

Para la recolección de datos se consideró la técnica de entrevista semiestructurada (Brinkmann, 2018) y el diseño de un guion con los siguientes temas: conceptualización que el docente se ha formado sobre la competencia informacional, tipo de evidencias y criterios de evaluación que aplica para valorar esta competencia, y descripción de las variantes en el desempeño de sus estudiantes. Previo a la aplicación del instrumento, se realizó una prueba piloto con tres docentes de la misma institución. Las entrevistas se aplicaron a mediados del 2020, para la interpretación de las transcripciones se empleó la técnica de Análisis Cualitativo de Contenido (Schreier, 2012). A partir de memos elaborados durante la codificación e interpretación de las entrevistas (Birks, Chapman y Francis, 2008), se redactaron ensayos que fueron remitidos a los docentes a principios del 2021, de esta manera, se obtuvo la validación del profesorado sobre la descripción de los niveles de desempeño que se identificaron en el análisis de las transcripciones, esta actividad además ayudó a ampliar la indagación del objeto de estudio en el contexto de las clases emergentes por la pandemia de Covid-19. En consecuencia, los ensayos incluyeron preguntas que solicitaron a los docentes la descripción de las adaptaciones y cambios percibidos tanto en sus prácticas de enseñanza, como en el comportamiento informacional de sus estudiantes.

Tabla 2. Características de los participantes

Docente	Área	Programa académico	Asignaturas que imparte	Semestre	Estudios	Años de experiencia docente
M1	Humanidades	Psicología General	Seminario de Titulación I	7.º	Lic. en Psicología Maestría en Educación	15
			Psicología Clínica	5.º		
			Psicopedagogía	4.º		
M2	Humanidades	Psicología General y Ciencias de la Educación	Seminario de Titulación I y II	7.º y 8.º	Lic. en Educación Primaria Maestría en Ciencias de la Educación Doctorado en Ciencias de la Educación	6
M3	Humanidades	Psicología General	Educación Especial	7.º	Lic. en Educación Maestría en Intervención Educativa	5
		Ciencias de la Educación	Taller de lectura y redacción	1.º		
M4	Comunicación y medios	Ciencias de la Comunicación	Habilidades escritas del pensamiento	1.º	Lic. en Ciencias de la Comunicación Maestría en Comunicación Política y Organizacional	5
			Comunicación Escrita y Expresión Oral	2.º		
			Taller de lectura	3.º		
M5	Comunicación y medios	Ciencias de la Comunicación	Habilidades Escritas del pensamiento	1.º	Lic. en Ciencias de la Comunicación Maestría en Comunicación Política y Organizacional	5
M6	Comunicación y medios	Ciencias de la Comunicación	Habilidades escritas del pensamiento	1.º	Lic. en Ciencias de la Comunicación Maestría en Educación Basada en Competencias	11
M7	Comunicación y medios	Comunicación Gráfica	Seminario de Tesis I	7.º	Ingeniería en Diseño Maestría en Medios Interactivos Cursando último semestre de Doctorado en Administración	4
			Seminario de Tesis II	8.º		

Fuente: Elaboración propia

Resultados

La presentación de resultados inicia con la comparación de la definición del concepto de competencia que tienen los docentes, esto permitió identificar qué aspectos consideran relevantes en su evaluación. En la tabla 3 se puede observar que el conocimiento condicional es el principal indicador del logro de la competencia informacional. De acuerdo con Schunk (2012), este conocimiento caracteriza al aprendizaje autorregulado, pues permite al estudiante seleccionar y utilizar el conocimiento declarativo y procedimental para ajustarlo a las metas de la tarea que enfrenta. En opinión de los docentes, el carácter condicional de esta competencia se expresa en la toma de decisiones sobre qué y cómo buscar y usar información académica con el objetivo de generar conocimiento.

Tabla 3. Ejemplos de citas de las definiciones sobre competencia y competencia informativa

	Definición de competencia	Definición de competencia informacional
M6	“[...] Engloba saber hacer. Ser competente en algo, para mí es saber hacerlo bien y elegir cuándo es pertinente, cuándo es relevante hacerlo de una u otra manera.”	“[...] la capacidad de poder buscar información, pero, recurrir a fuentes arbitradas, [...] y poder determinar a qué nivel de profundidad se requiere una investigación [...]”
M3	“Son aquellas habilidades que tiene el alumno para desarrollar todo lo que va aprendiendo, pueden ser habilidades de pensamiento o pueden ser habilidades prácticas.”	“Es la capacidad [...] o la habilidad que puede tener el estudiante para buscar y utilizar información en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”
M4	“[...] es más bien, que sean partícipes de una actividad, pero de forma efectiva [...]”	“Es tener una habilidad para rescatar, para analizar, primero para la búsqueda de una información, luego el análisis y posteriormente procesarla y dar mi opinión o retroalimentarla.”
M7	“Lo enfoco más hacia el cumplimiento de los objetivos respecto a aprender, [...] a la obtención de resultados [...] la veo tal cual enfocada en el desempeño que tienen [...] se ven reflejadas como parte de los productos o de lo que se les solicita a ellos como tareas, trabajos o proyectos.”	“[...] las habilidades que adquieres para poder obtener la información, sea cual sea el proyecto que tú desempeñes [...] al final obtengas como resultado datos, información, documentos, todo aquello que te pueda contribuir algo, al conocimiento al final de cuentas [...]”

Fuente: Elaboración propia

Aunado a lo anterior, los docentes coinciden en definir a la competencia informacional desde un enfoque holístico desde el cual se espera que el estudiante demuestre habilidades en la búsqueda y tratamiento de información para cumplir con sus metas de aprendizaje; no obstante, al solicitar la descripción de los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas y el tipo de evidencias que solicitan (Tabla 4), se identificó una orientación más analítica (De la Orden, 2011), en donde la competencia se evalúa indirectamente en situaciones de aprendizaje que requieren la elaboración de productos que tienen un enfoque disciplinar y académico.

Tabla 4. Ejemplos de citas sobre el tipo de evidencias para evaluar la competencia informacional

	Objetivos de aprendizaje de las asignaturas	Tipo de evidencia para evaluar la competencia informacional
M4	“Habilidades escritas del pensamiento [...] es más que nada las cuestiones de redacción y ortografía [...] y buscar ciertas fuentes para construir sus propios conceptos.”	“[...] la materia de lectura y también para habilidades escritas [...]; ahí lo que se les ha solicitado como trabajo ha sido un ensayo [...] en menor medida los involucre en discusiones.”
M7	“El objetivo, al menos en la primera materia es concluir con el protocolo de investigación [...] Este sería un primer acercamiento en cuanto a cómo obtener [...] esos datos que les van a dar los fundamentos [...] para poder [...] debatir lo que se va a plasmar en el ensayo final.”	“[...] al menos en esta universidad se hace la titulación por tesis o por ensayo académico, [...] en el seminario de titulación dos, pues es ya el desarrollo tal cual del ensayo académico [...] y la evaluación de avances ante jurado.”
M5	“[...] la materia está enfocada a la redacción, a la escritura, a la creación [...] de los diferentes tipos de textos académicos.”	“[...] en el caso de lectura y redacción [...] construimos un ensayo y lo complementamos con reportes de lectura y mesas de discusión.”

Fuente: Elaboración propia

De manera específica, en los primeros semestres se involucra a los estudiantes en la elaboración de reportes de lectura, la participación en mesas de discusión y la redacción de ensayos académicos sobre temas disciplinares. El propósito de estas tareas es el desarrollo de habilidades de análisis, síntesis y argumentación que puedan ser aplicadas de forma transversal durante sus estudios profesionales. Por su parte, en los últimos semestres, la enseñanza se centra en la estructuración de un protocolo de investigación que requiere un proceso de búsqueda y tratamiento de información más riguroso, en este sentido, las situaciones de aprendizaje que suelen plantearse son la exposición de avances de revisión de literatura, la discusión grupal de las propuestas de diseños de investigación y la presentación final del protocolo ante un jurado. Con base en este tipo de tareas, se puede mencionar que la evaluación tiende a no ser auténtica, ya que el aprendizaje de la competencia informacional no se desarrolla en actividades vinculadas al campo profesional (Monereo, 2009, 2020).

La tendencia por evaluar analíticamente la competencia también se puede notar en los diferentes criterios que señalan para valorar las evidencias de aprendizaje, por ejemplo, fue posible identificar cuatro grupos de criterios que permiten hacer una valoración indirecta del desempeño: criterios para iniciar la búsqueda de información, criterios para seleccionar información, criterios de forma y criterios de contenido.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia informacional (Tabla 5), los docentes coinciden en que este es gradual y dinámico, lo cual se manifiesta en el acompañamiento que se brinda al estudiante en la elaboración de un proyecto integrador a lo largo del periodo formativo, por ejemplo, los protocolos de investigación. Además, la mayoría de los docentes espera que el estudiante transite por al menos tres niveles de desempeño que dan cuenta de cambios en sus prácticas: el nivel bajo, caracterizado por un comportamiento informacional insuficiente; el nivel medio, considerado una etapa de transición; y el nivel alto, en donde se ha consolidado la alfabetización en información acorde a las exigencias del campo disciplinar.

Tabla 5. Ejemplos de citas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los niveles de desempeño

	Proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia informacional	Niveles de desempeño esperados en la competencia informacional
M1	“Es un proceso dinámico [...] tenemos que involucrarlos poco a poco en el uso de fuentes fiables y en el desarrollo de habilidades de pensamiento [...]”	“Considero que hay tres niveles básicos, quienes están en una etapa con muchas áreas de oportunidad, aquellos que están en un nivel intermedio y, finalmente, quienes cumplen a cabalidad [...]”
M3	“El proceso es de forma gradual [...] Una vez que ellos tienen esa información entonces ya procedemos a la redacción del texto a manera de ensayo, hay revisiones constantes, que van desde el orden ideas, pero también en cuestión de puntuación, de ortografía, y lo vamos construyendo poco a poco dentro del aula. No es de un día para el otro [...]”	“[...] en el proceso hay trabajos que cumplen, medianamente cumplen y totalmente cumplen.”

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta las declaraciones de los docentes sobre los niveles de desempeño y los criterios que consideran en su valoración, fue posible caracterizar tres niveles que matizan las fases por las que transitan los estudiantes durante el aprendizaje de la competencia informacional. Se empezará con la descripción del grupo de indicadores relacionados con la búsqueda de información. En la búsqueda de información es importante comprender cuáles son las metas de aprendizaje a fin de orientar adecuadamente las estrategias de búsqueda y selección de información (Tabla 6), en este sentido, los docentes señalan que un alto grado de pericia en la competencia informacional se asocia a una comprensión cabal de la estructura del documento que se tiene que elaborar, pues esto brinda pistas acerca del tipo de información que se debe buscar, así como la cantidad de fuentes que es necesario consultar. No obstante, se reconoce que cada docente, en función de la asignatura y la tarea solicitada, determina el número idóneo de referencias que el estudiante debe emplear, por lo que no fue posible identificar un consenso al respecto. Otro aspecto relevante para planificar la búsqueda de información es conocer la diversidad de espacios, herramientas y recursos de información de carácter académico en los que se pueden desplegar estrategias de búsqueda.

Los estudiantes con un desempeño bajo se caracterizan por presentar dificultad en la definición de sus necesidades de búsqueda de información, y debido a que conocen pocas herramientas y recursos de información académicos, tienden a emplear fuentes no fiables. Por su parte, la transición del estudiante hacia un nivel medio se distingue por incluir búsquedas y uso de fuentes académicas, sin embargo, todavía persisten problemas en la comprensión de la información.

Tabla 6. Criterios para la búsqueda de información

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Estructura de la tarea	No hay claridad sobre las partes constitutivas del ensayo o protocolo, ni su propósito.	Aún hay problemas para delimitar el tema en los trabajos escritos, y aunque empiezan a tener un manejo preciso de citas, todavía falta desarrollar el análisis de la información.	Identifican con claridad cada una de las partes constitutivas de un ensayo o protocolo y saben cuál es su propósito.
	M7: “ni siquiera conciben [...] los conceptos que uno les pide, por ejemplo, el planteamiento del problema ¿no?, o la diferencia entre un marco teórico y un marco referencial ¿no?, entonces, siguen confundiendo en los conceptos y al final no llegan a aterrizar la idea.”	M3: “Identifican su tema, pero la delimitación es parcial, si bien tienen un manejo más preciso de la citación, no así del discurso propio.”	M3: “la materia de habilidades escritas del pensamiento justamente lo que busca es que el alumno tenga el dominio de la escritura y también, que sepa estructurar ideas de manera escrita.”
Tipología de fuentes	Su horizonte de búsqueda se limita a pocos recursos de información y estos suelen ser informales.	Empiezan a incorporar fuentes académicas formales.	Reconocen la variedad y pertinencia de los espacios, herramientas y recursos de información de carácter académico.
	M4: “[...] pues sí, hay que recalcarles por qué unas fuentes sí, por qué otras fuentes no, por qué un blog a veces no, pero por qué a veces sí, dependiendo de la persona y del nivel académico.”	M6: “Utilizan por lo menos uno o dos libros como fuente de consulta, consultan portales digitales, pero sin rigor investigativo.”	M5: “Tiene mayor conciencia de la diversidad de fuentes académicas que pueden utilizar, por ejemplo, usan libros digitales, artículos de bases de datos o reportes gubernamentales.”
Suficiencia	Usan pocas referencias para elaborar el ensayo o protocolo. No han tomado conciencia de la necesidad de consultar de forma crítica diversas fuentes informativas para dar sustento a su escrito.	Aunque se empieza a cumplir con la cantidad de referencias solicitadas, aún falta mejorar su tratamiento, por ejemplo, el análisis.	Toman en cuenta que el número de referencias que deben buscar estará en función del tipo de evidencia y su temática, no obstante, hay rangos que cada docente establece y se deben atender.
	M4: “me imagino que solamente han de poner en internet cierta palabra que ellos buscan [...] y entonces eligen lo primero que les aparece.”	M3: “Menos referencias, o bien, tienen el mismo número de fuentes que los ensayos excelentes, pero su tratamiento no es adecuado, por ejemplo, su análisis.”	M6: “Los ensayos excelentes recuperan un mínimo de cinco a diez referencias teóricas.”

Fuente: Elaboración propia

La fiabilidad, especificidad y actualidad son criterios que se asocian a buenas prácticas en el proceso de selección de información. Por esta razón, se espera que sean interiorizados por los estudiantes para orientar su proceso de búsqueda de información de manera consistente a lo largo de su formación profesional (Tabla 7).

Tabla 7. Criterios para seleccionar la información

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Fiabilidad	Se seleccionan documentos poco fiables en espacios y recursos informales.	Se empieza a incorporar la revisión de fuentes de información académicas, sin embargo, debido a problemas en la delimitación del tema, el análisis de los documentos es superficial.	Las fuentes de información se consultan en espacios de búsqueda académicos, y se debe asegurar que sean fiables y rigurosas.
	M7: “[...] en la calidad de las fuentes, porque digo, no es lo mismo que, a lo mejor, me pongas diez fuentes y cinco son de Wikipedia, por ejemplo, ¡algo muy informal!”	M3: “En los artículos arbitrados selecciona la primera información, no necesariamente enfocada al aspecto que se está revisando [...]”	M2: “En estos trabajos se nota que han consultado fuentes fiables, por ejemplo, artículos académicos, tesis o reportes.”
Especificidad	No logran delimitar el tema de búsqueda y eso dificulta el proceso de selección de documentos.	Persisten los problemas para delimitar su tema de búsqueda, lo cual se manifiesta en una inadecuada recolección de documentos y/o un tratamiento superficial del contenido.	Los estudiantes delimitan adecuadamente el tema de búsqueda, de ahí que el contenido se ajusta y es coherente con la delimitación.
	M4: “Por lo regular, los alumnos te dicen un tema [...] de forma general, entonces tú los tienes que ayudar a aterrizar en cómo lo pueden enfocar.”	M6: “Leen parcialmente la información consultada y les hace falta una delimitación del tema. Suelen perderse del objetivo principal.”	M4: “Al delimitar adecuadamente el tema por investigar, las fuentes documentales son acordes al tema.”
Actualidad	No hay consciencia de la importancia de la actualidad en la selección de los documentos.	Persiste la falta de consciencia de la importancia de la actualidad.	El estudiante determina en qué casos se deben seleccionar fuentes actualizadas.
	M6: “Toman información de donde pueden, sin reparar en la temporalidad. Dado que no son fuentes confiables, a veces no cuentan con fecha de publicación.”	M7: “Empiezan a incorporar fuentes de autores clásicos sobre su tema de investigación, pero aún falta mejorar la recolección de fuentes actualizadas.”	M4: “El alumno utiliza fuentes actuales si el tema así lo requiere, y utiliza fuentes básicas si el tema a abordar requiere un contexto más histórico; cuidando que la fuente sea confiable.”

Fuente: Elaboración propia

El eje articulador de estos criterios es la capacidad para discriminar la información, como lo señala la docente M7: “ya se dan cuenta de que hay fuentes que realmente son válidas, que son más confiables y otras que definitivamente las tienen que dejar de lado”. De esta manera, la especificidad permite al estudiante discriminar el grado de ajuste entre el contenido hallado y el tópico de búsqueda; la fiabilidad orienta la discriminación al facilitar al estudiante el reconocimiento de la tipología de géneros editoriales propios del ámbito académico, como lo son los libros, los artículos científicos o los ensayos; y sus códigos compositivos, a saber, la existencia de un autor, la inclusión de referencias y el uso de un lenguaje académico, por mencionar algunos. Lo que hay que destacar aquí es que el criterio de actualidad reviste mayor importancia en las asignaturas de los últimos semestres, en donde se considera importante la búsqueda de fuentes actualizadas a fin de estructurar una adecuada problematización en un proyecto de tesis. Para el caso de los estudiantes con niveles de desempeño bajo y medio, la dificultad que persiste está en la especificidad, ya que al no lograr delimitar adecuadamente el tema que deben buscar, la selección de documentos es general y poco específica, además, dan poca importancia a la actualidad de las fuentes consultadas.

Los criterios de forma constituyen normas que determinan la manera de estructurar y presentar ideas en un mensaje escrito (Tabla 8). Al igual que los criterios de selección de información, los docentes esperan que los aspectos de forma sean interiorizados por los estudiantes para servir como guías en la elaboración de escritos en los siguientes semestres. Al revisar los niveles de desempeño esperados en este grupo de criterios, se reconoce que los trabajos del nivel de desempeño medio empiezan a incluir párrafos que son coherentes y el número de omisiones ortográficas es menor comparado con el nivel de desempeño bajo, no obstante, aún falta mejorar la extensión de los párrafos, el uso de nexos y preposiciones y la adecuada aplicación de la norma de la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés) en paráfrasis y citas.

Los criterios de contenido son decisivos para valorar el progreso en el aprendizaje de la competencia informacional (Tabla 9). La comprensión y reelaboración de la información, así como la generación de conocimiento y la formación de una opinión o postura respecto a un tema se manifiestan en el grado de complejidad de los argumentos desplegados en los trabajos escritos. Como lo indican los docentes, los estudiantes con mayor nivel de desempeño se destacan por evidenciar procesos de reflexión y comprensión de la información en sus trabajos. En contraste, quienes están en un nivel de desempeño medio empiezan a expresar opiniones en sus escritos, sin embargo, no están sustentadas en un tratamiento crítico de la información ni en procesos de reflexión, además, aún falta mejorar la aplicación de la norma de la APA para indicar citas. Respecto a los estudiantes con un nivel de desempeño bajo, se reconoce la necesidad de mejorar sus capacidades para analizar y comprender ideas, ya que aún tienen dificultades para reelaborar la información y expresar una postura personal mediante argumentos.

Tabla 8. Criterios de forma

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Formato y estructura	Algunos elementos de la estructura del trabajo académico no se incluyen o falta acabarlos.	Hay avances en el cumplimiento del formato y estructura del trabajo académico, pero aún falta mejorar la aplicación de estilos de citación y referencias.	La información está estructurada adecuadamente. Esto es señal indirecta de que el estudiante sabe organizar y relacionar la información en sus trabajos académicos.
	M4: “La introducción no contiene los elementos que la conforman, en el desarrollo: no divide su texto en subtemas, no reconoce los elementos que conforman una conclusión.”	M4: “La introducción está delimitada, el ensayo tiene subtemas, pero el título no es atractivo y conciso, el ensayo contiene citas, pero no están redactadas de forma adecuada.”	M3: “Cumple con la estructura del ensayo: introducción, desarrollo y cierre. Respeta la estructuración de párrafos, escribe en tercera persona, hace la citación de forma correcta y pone cuidado en la extensión solicitada.”
Coherencia	No usa un lenguaje profesional, no es claro y no se reconoce secuencia lógica entre los párrafos, además, estos no incluyen una idea principal.	Empieza a incluir párrafos coherentes, no obstante, aún falta mejorar la aplicación de estilos de citación.	El contenido del trabajo académico utiliza un lenguaje profesional y se reconoce una secuencia lógica entre los párrafos.
	M6: “Copian y pegan la información [...]. En sus párrafos no se logra identificar la idea principal.” M3: “No hay coherencia, inicia con algunos datos generales sobre el tema, enuncia opiniones, divaga.”	M3: “En algunas ideas es coherente, pero en otras no. Sobre todo, cuando se trata de parafrasear.”	M5: “Se identifica una mejor relación entre los párrafos, por ejemplo, se trabaja una idea principal por párrafo, hay enunciados de transición, se estructura el contenido de lo general a lo particular y se elaboran argumentos.”
Ortografía y gramática	Muchas omisiones de ortografía y desconocimiento de algunas reglas gramaticales.	Menos omisiones de ortografía, pero aún se debe mejorar el uso de nexos y preposiciones.	Cumplimiento de las reglas gramaticales y ortográficas.
	M3: “[...] sería más que nada en cuanto a redacción, [...] si estás en una materia de ortografía y redacción, y estás calificando estas cuestiones, un ensayo de este estilo sería como que no cumple, por qué, pues ‘mira, se te olvidó aquí el formato de la oración...’ quizá un acento pueda pasar, [...] pero si ya tienen al menos unos quince o veinte, ¡que sí me ha pasado!, pues no.”	M6: “Tiene máximo 10 errores ortográficos en el uso de las grafías, los signos de puntuación o acentuación. Sus párrafos son largos y se pierden las ideas principales, pero hay cierta coherencia.”	M1: “En estos protocolos se evidencia un correcto uso de la gramática, las oraciones están bien construidas [...] también se nota que procuran revisar la ortografía antes de mandar el borrador.”

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Criterios de contenido

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Sustento	Se usan pocas referencias, además, no hay sensibilización sobre la importancia y propósito del aparato crítico.	Hay consciencia de la necesidad de usar referencias académicas, pero aún falta aplicar adecuadamente la norma APA para fundamentar sus ideas.	Usan referencias académicas para dar sustento a sus trabajos, esto se manifiesta en un adecuado desarrollo del aparato crítico.
	M7: “[...] una menor cantidad de fuentes, a lo mejor el otro tiene quince fuentes y este nada más tiene cinco o tres, ¿no?, y ya piensa que con eso es suficiente para poder hacer un protocolo o un ensayo.”	M6: “Tiene errores en el uso de las citas directas cortas y largas. Usa citas indirectas con uso incorrecto de APA. Su listado de fuentes de consulta puede presentar errores de acuerdo con los lineamientos de la APA.”	M3: “tienen que poner cómo se cita dentro del párrafo, cuándo es mayor a 40 palabras, cuándo es menor a 40 palabras, toda esta dinámica, y ya después, [...] van refiriendo las fuentes de consulta.”
Reflexión	Falta de procesos de análisis y generación de opinión propia.	Aún falta desplegar procesos de análisis y comprensión de las ideas para integrarlas al discurso propio. En ocasiones indican alguna opinión, pero no se sustenta en una reflexión.	Hay un proceso de análisis de la información y un uso argumentado de ésta.
	M3: “Dificultad para identificar ideas clave en las fuentes informativas. Su opinión prevalece en el escrito, pero sin argumentos válidos.”	M7: “Empiezan a reconocer a los autores o teorías clave de su tema, pero deben mejorar la integración de las ideas y conceptos en la redacción.”	M3: “Identifican ideas clave en las fuentes informativas, emiten su opinión argumentada claramente y de forma respetuosa.”

Fuente: Elaboración propia

Sobre las adaptaciones y cambios en las prácticas de enseñanza durante las clases a distancia por la pandemia de Covid-19, los docentes coinciden en que los retos más significativos fueron el aprendizaje de recursos tecnológicos y la implementación de modelos pedagógicos para diversificar la enseñanza y motivar el aprendizaje en sus estudiantes, a pesar de estos cambios, el tipo de evidencias de aprendizaje para evaluar la competencia informacional se mantuvo.

M4: “El desafío fue motivar a mis estudiantes y mantener su atención [...] tuve que actualizarme y aprender herramientas digitales para enseñar de una forma más interactiva y creativa [...] lo que no pude cambiar fue el tipo de actividades de aprendizaje para consolidar las habilidades de búsqueda y comprensión de información, en nuestra disciplina es muy importante enseñarles a estructurar sus ideas en forma escrita mediante ensayos o reportes”

M2: “Considero que fueron de gran apoyo los cursos que nos impartió la universidad sobre aula invertida y diseño instruccional [...] con el modelo de aula invertida pude encauzarlos a tener un rol más activo en la consulta de materiales de lectura previo a las sesiones síncronas en Meet, de esa manera, en las sesiones nos enfocamos a discutir el contenido de las lecturas y a trabajar en equipos para analizar estrategias de búsqueda, selección y organización de la información en sus protocolos de tesis [...]”

Por lo que corresponde a la percepción de los docentes sobre los cambios en el comportamiento informacional de sus estudiantes, la mayoría menciona que aumentó el número de fuentes informativas en los trabajos escritos y que se reconoce un avance moderado en las capacidades de síntesis de información, cambios que pudieron detonarse debido a un uso intensivo de internet durante el confinamiento, así como al involucramiento constante de los estudiantes en el manejo de herramientas en línea para organizar y comprender la información en forma esquemática. No obstante, los docentes mencionan que aún en la modalidad a distancia persistió el uso de recursos de información no académicos, la falta de criterios para evaluar la fiabilidad y actualidad de las fuentes, y un tratamiento superficial de la información en los escritos.

M6: “Al revisar sus escritos, sí reconozco una mejora en sus capacidades de síntesis de información [...] en parte, esto se debe a que en otras asignaturas les han solicitado el uso de herramientas como Canva o Genially para hacer mapas mentales, cuadros comparativos e infografías [...] esto estimuló en ellos las habilidades para sintetizar información, aunque todavía les hace falta desarrollar la argumentación y elaboración de citas.”

M1: “Como incrementó el tiempo que están en internet, empezaron a usar más fuentes de información en sus escritos, sin embargo, considero que en la modalidad virtual persisten las áreas de oportunidad que enfrentábamos en las clases presenciales: la información que usan no es fiable ni actualizada, los textos tienden a ser más expositivos que argumentativos, y en los casos más graves, he encontrado información copiada.”

Conclusiones

En los docentes entrevistados prevalece una orientación analítica en la evaluación de la competencia informacional, en la que se valora el desempeño del estudiante a partir de evidencias de aprendizaje que son disciplinares, academicistas e individuales, a saber, reportes de lectura, ensayos y protocolos de investigación. De acuerdo con esta orientación, la competencia informacional es conceptualizada como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes para realizar procesos de búsqueda y tratamiento de información en contextos específicos (De la Orden, 2011). En coherencia con esto, los docentes están interesados por evaluar la consolidación del conocimiento condicional, es decir, la manera en que los estudiantes integran los requisitos de la competencia a partir de la toma de decisiones estratégicas y éticas para la búsqueda y uso de información, y cómo esto se expresa en la elaboración de escritos argumentativos.

Esta concepción de la competencia informacional es similar a la identificada por Dawes (2019), quien halló que los docentes tienen dos concepciones interrelacionadas que describen la enseñanza en la alfabetización informacional: la concepción centrada en el consumo de información y la concepción centrada en el discurso. En la primera, los docentes buscan que el estudiante comprenda, aprecie y evalúe la diversidad de la información, su calidad y su valor. Estas actividades son la base para la segunda concepción, en donde los docentes se enfocan en ayudar a los estudiantes a dar tratamiento a la información para participar en discusiones y conversaciones orales y escritas. Esto implica aprender la estructura y formato de los informes, posicionar ideas y argumentos propios, dar crédito a otras voces y analizar opiniones e ideas para crear nuevo entendimiento y conocimiento.

Las concepciones identificadas por Dawes (2019) tienen relación con los criterios que los docentes de la UNIVAS aplican en la valoración del desempeño de los estudiantes. En el estudio se identificaron cuatro grupos de criterios: criterios para iniciar la búsqueda de información, criterios para seleccionar información, criterios de forma y criterios de contenido. Estas pautas de valoración son empleadas por los docentes para describir tres niveles de desempeño: bajo, medio y alto. Los docentes asocian el nivel bajo a un desempeño incipiente en la búsqueda y tratamiento de información; el nivel medio lo consideran como una fase de transición hacia mayores niveles de pericia, mientras que el nivel alto representa el desempeño esperado en el aprendizaje de la competencia informacional en el contexto universitario.

En cuanto a las evidencias de evaluación, se reconoce que los escritos de los estudiantes representan un medio idóneo para evaluar de forma indirecta el desempeño en la competencia informacional. En estas tareas, los docentes pueden valorar el esfuerzo cognitivo y el compromiso del estudiante por buscar y dar tratamiento a información de forma ética, crítica y reflexiva; no obstante, se identificó que un área de oportunidad es situar la alfabetización informacional en la práctica profesional, pues los ensayos y protocolos de investigación son tareas con un enfoque academicista. En consecuencia, una veta de investigación es explorar las experiencias de enseñanza de docentes que imparten asignaturas vinculadas a la profesión con el fin de indagar en qué grado sitúan las habilidades de búsqueda y tratamiento de información con situaciones extraescolares, ejemplos son el extensionismo universitario o el aprendizaje basado en proyectos y problemas.

Otra perspectiva de trabajo futuro surge por la decisión de haber considerado un enfoque inductivo en la identificación de los niveles de desempeño y los criterios de evaluación, en este sentido, queda pendiente verificar en qué grado las declaraciones de los docentes guardan correspondencia con las dimensiones de la competencia informacional especificadas en los estándares y normas de organismos nacionales e internacionales. Por último, la tercera veta de investigación consiste en complementar las entrevistas con observaciones contextuales en el aula y el análisis de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Esto permitiría una mejor comprensión de la puesta en acto de la alfabetización informacional y de los indicadores cuantitativos empleados en su evaluación, por ejemplo, la cantidad de referencias solicitadas en los ensayos y protocolos de investigación.

En lo referente a las adaptaciones y cambios en las prácticas de enseñanza durante las clases a distancia por la pandemia de Covid-19, se concluye que los incidentes críticos más relevantes fueron el uso de recursos tecnológicos y la aplicación de modelos pedagógicos –como el aula invertida– con el objetivo de diversificar y motivar el aprendizaje. Respecto la percepción de los docentes sobre los cambios en el comportamiento informacional de sus estudiantes, reconocen un aumento en el uso de fuentes informativas y una mejoría moderada en su capacidad de síntesis de información, sin embargo, persistieron las dificultades en la búsqueda y tratamiento de información de forma crítica y ética.

Ahora bien, a diferencia de los estudios que se enfocan en describir las dificultades de los estudiantes en la búsqueda y/o tratamiento de información (Sales, Cuevas Cerveró y Gómez Hernández, 2020; Vázquez Miraz et al., 2020; Romero González y Álvarez Álvarez, 2020), la investigación aquí presentada amplía la comprensión de este fenómeno al caracterizar tres niveles de desempeño que dan cuenta de las fases por las que los estudiantes transitan en el aprendizaje de la competencia informacional. De esta manera, se logra aportar evidencia que contribuye a sostener que el proceso de aprendizaje de esta competencia es dinámico y gradual. De acuerdo con los docentes, las asignaturas relacionadas con la competencia informacional

permiten integrar paulatinamente al estudiante en una comunidad de prácticas con sus propias normas y valores respecto al uso de recursos, herramientas y criterios de búsqueda y tratamiento de información; en consonancia con esto, se espera que, al finalizar la asignatura, los estudiantes logren un nivel de desempeño idóneo sobre gestión y uso de la información académica. Sin embargo, los docentes que imparten asignaturas en los últimos semestres señalan que aún en este periodo formativo se siguen presentando áreas de mejora, principalmente en las capacidades para analizar y comprender información.

Derivado de lo anterior, se recomienda que las prácticas de alfabetización informacional se fomenten a lo largo y ancho de cada programa académico. Una manera de propiciar esta formación transversal es incluir en los cursos de formación y actualización docente estrategias para relacionar el aprendizaje de la competencia informacional con el logro de las metas de aprendizaje de cada asignatura. Con esta acción se buscaría que el profesorado contribuya a crear entornos de aprendizaje que estimulen al estudiante a reconocer que la información académica es un insumo valioso en la generación de conocimiento y en la búsqueda de soluciones a problemas y retos de su profesión.

Asimismo, con base en las experiencias de enseñanza analizadas, se destaca la importancia de favorecer en los estudiantes el desarrollo del conocimiento condicional (saber en qué circunstancias utilizar el conocimiento), puesto que este contribuye a poner en relación al conocimiento procedimental (posesión de destrezas para buscar y dar tratamiento a la información) y al conocimiento declarativo (base de conocimientos sobre herramientas y recursos de información, criterios de selección de la información, estilos de citación, entre otros). En este orden de ideas, entre más y mejor estructurado sea el conocimiento declarativo, y entre más y mejor se relacione con el conocimiento procedimental, a través del conocimiento condicional, mayor será la capacidad del estudiante para resolver problemas de búsqueda, evaluación y uso de información académica.

Referencias bibliográficas

- » Anguita González, José Antonio y Paulo López Soto. 2022. Integración pedagógica del conocimiento teórico-práctico de competencias informacionales e investigativas en los estudiantes de Licenciatura en Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol. 45, no. 2, 1-8. <<https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n2e340089>>
- » Area, Manuel y Amador Guarro. 2012. La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. En *Revista Española de Documentación Científica*. Vol. 35, 46-74. <<https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>>
- » Association of College and Research Libraries (ACRL). 2016. *Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información en la Educación Superior*. <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/Framework_Spanish.pdf> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Association of College and Research Libraries (ACRL). 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: American Library Association. <<http://hdl.handle.net/11213/7668>> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Badia, Giovanna. 2019. Holistic or analytic rubrics? Grading Information Literacy instruction. En *College & Undergraduate Libraries*. Vol. 26, no. 2, 109-116. <<https://doi.org/10.1080/10691316.2019.1638081>>
- » Balaguera, Erika y María Margarita Villegas. 2012. Criterios para tomar la información suministrada por la web: una perspectiva con estudiantes universitarios. En *Paradigma*. Vol. 33, no. 2, 135-148. <<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2012.p159-172.id505>>
- » Balboa Aguilar, Edgar David y Erik Armando Escot Salazar. 2013. *Competencias de Alfabetización Informacional de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en tecnología educativa*. Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. Tesis de maestría. 92 p. <<http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/oe96cddffd2a02af4629f97f465b9fe997ff5961.pdf>> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Barbosa Chacón, Jorge Winston y Harold Castañeda Peña. 2017. Las creencias y las adhesiones en la formación y el desarrollo de la competencia informacional (CI) de estudiantes universitarios. En *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*. Vol. 31, no. 73, 157-189. <<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57851>>
- » Birks, Melanie, Ysanne Chapman y Karen Francis. 2008. Memoing in Qualitative Research: probing data and processes. En *Journal of Research in Nursing*. Vol. 13, no. 1, 68-75. <<https://doi.org/10.1177/1744987107081254>>
- » Bonilla-Esquivel, José Luis. 2017. *Caracterización de la competencia informativa en estudiantes universitarios*. Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Tesis de doctorado. 208 p. <<https://rei.iteso.mx/handle/11117/4493>> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Brinkmann, Svend. 2018. The Interview. En Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln, ed. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 5ª ed. Los Angeles: SAGE. p. 997-1038.

- » Cano, Elena. 2020. La evaluación. En Turull, Max, coord. *Manual de docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. p. 163-185.
- » Carbery, Alan y Sean Leahy. 2015. Evidence-based instruction: assessing student work using rubrics and citation analysis to inform instructional design. En *Journal of Information Literacy*. Vol. 9, no. 1, 74-90. <<https://doi.org/10.11645/9.1.1980>>
- » Castañeda Peña, Harold, Liliana González Niño, Gloria Marciales Vivas, Jorge Winston Barbosa Chacón y Juan Carlos Barbosa Herrera. 2010. Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. En *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol. 33, no. 1, 187-209. <<https://doi.org/10.17533/udea.rib.6287>>
- » Contreras Cázarez, Carlos René. 2022. Métricas de un instrumento para evaluar la competencia informacional autopercebida por estudiantes universitarios. En *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*. Vol. 37, no. 94, 33-50. <<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2023.94.58674>>
- » Cortés, Jesús, Diana González, Jesús Lau, Ana Lilian Moya, Alvarado Quijano, Lourdes Rovalo y Saúl Souto. 2002. *Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior*. <<https://www.uv.mx/veracruz/usbi/files/2012/09/DeclaratoriaTercerDHI.pdf>> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Creswell, John W. y J. David Creswell. 2018. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 5ª ed. Los Angeles: SAGE.
- » Dawes, Lorna. 2019. Faculty perceptions of teaching Information Literacy to first-year students: A phenomenographic study. En *Journal of Librarianship and Information Science*. Vol. 51, no. 2, 545-560. <<https://doi.org/10.1177/0961000617726129>>
- » De la Orden, Arturo. 2011. Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. En *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 13, no. 2, 1-21. <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/278/442>> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » De los Santos Lorenzo, Mayeily y Fernando Martínez Abad. 2021. Las competencias informacionales observadas y auto-percibidas en el profesorado iberoamericano. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 96, no. 35.1, 163-184. <<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81358>>
- » Díaz-Barriga, Frida. 2006. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- » Díaz Jiménez, Juan Alberto. 2022. *Caracterización de la alfabetización informacional de los profesores de asignatura de la FCAyS de la Universidad Autónoma de Baja California*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California. Tesis de maestría. 124 p. <<https://repositorioinstitucional.uabc.mx/bitstream/20.500.12930/9278/1/ENS095350.pdf>> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Egaña, Txema, Eneko Bidegain y Aitor Zuberogoitia. 2013. ¿Cómo buscan información académica en Internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. En *EduTec. Revista electrónica de Tecnología Educativa*. No. 43, 1-15. <<https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.332>>
- » Flores Bueno, Daniel, Cesar H. Limaymanta y Alejandro Uribe Tirado. 2021. La gamificación en el desarrollo de la alfabetización informacional desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. En *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol. 44, no. 2, 1-13. <<https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e342687>>

- » Furi, Ivana y Kornelija Petr Balog. 2016. Information seeking behaviour in the digital environment: Information science vs. Non-information science students. En *Knjižnica*. Vol. 60, no. 1, 61-82. <https://bib.irb.hr/datoteka/824319.Furi_Petr_Knjiznica_2016.pdf> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Ganley, Barbara Jean, Amy Gilbert y Dianne Rosario. 2013. Faculty and student perceptions and behaviours related to information literacy: a pilot study using triangulation. En *Journal of Information Literacy*. Vol. 7, no. 2, 80-96. <<https://doi.org/10.11645/7.2.1793>>
- » García Llorente, Héctor Javier, Fernando Martínez Abad y María José Rodríguez Conde. 2019. Validación de un instrumento de evaluación de competencias informacionales autopercebidas en educación secundaria obligatoria. En *Anales de Documentación*. Vol. 22, no. 1, 1-14. <<https://doi.org/10.6018/analesdoc.22.1.305641>>
- » Girarte Guillén, José Luis y Jair Arody del Valle López. 2020. Validación de un instrumento sobre habilidades informativas. En *Apertura*. Vol. 12, no. 1, 152-162. <<https://doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1812>>
- » Gutiérrez Gómez, Juan Antonio y José Luis Serrano Sánchez. 2018. Análisis de los procesos de búsqueda, acceso y selección de información digital en futuros maestros. En *Digital Education Review*. No. 34, 76-90. <<https://doi.org/10.1344/der.2018.34.76-90>>
- » Head, Alison J. 2013. *Learning the ropes: How freshmen conduct course research once they enter college*. Project Information Literacy Research Report. <http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_2013_freshmenstudy_full-reportv2.pdf> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Henríquez Coronel, Patricia María y Yusbelia Moreno Hernández. 2018. Conductas de búsqueda de información en Internet en estudiantes universitarios de Comunicación Social en Ecuador. En *Relaso. Revista Latina de Sociología*. Vol. 8, no. 1, 54-64. <<https://doi.org/10.17979/relaso.2018.8.1.3225>>
- » Hernández Rojas, Gerardo. 2006. *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- » Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: McGraw-Hill.
- » Hinostroza, J. Enrique, Andrea Ibieta, Christian Labbé y María Teresa Soto. 2018. Browsing the internet to solve information problems: A study of students' search actions and behaviours using a 'think aloud' protocol. En *Education and Information Technologies*. Vol. 23, no. 5, 1933-1953. <<https://doi.org/10.1007/s10639-018-9698-2>>
- » Junisbai, Barbara, M. Sara Lowe y Natalie Tagge. 2016. A pragmatic and flexible approach to Information Literacy: Findings from a three-year study of faculty-librarian collaboration. En *The Journal of Academic Librarianship*. Vol. 42, no. 5, 604-611. <<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.07.001>>
- » López Carrasco, Miguel Ángel. 2013. *Aprendizaje, competencias y TIC: aprendizaje basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- » Monereo, Carles. 2009. *PISA como excusa: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- » Monereo, Carles. 2013. Aprender a encontrar y seleccionar información: De Google a la toma de apuntes. En Pozo Muncio, Juan Ignacio y María del Puy Pérez Echeverría, coord. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata. p. 87-105.

- » Monereo, Carles. 2020. Enseñar y aprender en la educación superior. En Turull, Max, coord. *Manual de docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. p. 75-97.
- » Monereo, Carles y Marta Fuentes. 2005. Aprender a buscar y seleccionar en Internet. En Monereo, Carles, coord. *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó. p. 27-50.
- » Morán Oviedo, Porfirio. 2012. *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- » Olivares Márquez, José Daniel. 2016. *Estrategias de búsqueda y recuperación de información en internet de estudiantes universitarios*. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Tesis de maestría. 101 p. <<http://eprints.uanl.mx/12984/1/1080237982.pdf>> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Pérez, Ángel I. 2013. ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Sacristán, José Gimeno, comp. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. p. 59-102
- » Perrenoud, Philippe. 2007 [1999]. *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. 5ª ed. Barcelona: Graó.
- » Pinto, María y David Guerrero Quesada. 2017. Cómo perciben las competencias informacionales los estudiantes universitarios españoles: un estudio de caso. En *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*. Vol. 31, no. 73, 213-216. <<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57854>>
- » Pozo Muncio, Juan Ignacio y Carles Monereo. 2013. Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo Muncio, Juan Ignacio y María del Puy Pérez Echeverría, coord. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata. p. 9-28.
- » Reis, Carlos Francisco de Sousa, Teresa Pessoa y María Jesús Gallego Arrufat. 2019. Alfabetización y competencia digital en Educación Superior: una revisión sistemática. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 17, no. 1, 45-48. <<https://doi.org/10.4995/redu.2019.11274>>
- » Reisoğlu, İlknur, Ayça Çebi y Tuğba Bahçekapılı. 2022. Online information searching behaviours: Examining the impact of task complexity, information searching experience, and cognitive style. En *Interactive Learning Environments*. Vol. 30, no. 3, 417-434. <<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1662456>>
- » Romero González, Alba Naroa y Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez. 2020. La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 25, no. 85, 395-418. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/05/RMIE_85.pdf> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Salazar, Evangelina A. y Patricio E. Ramírez. 2014. Efecto de los Talleres de Alfabetización Informacional en el uso de bases de datos científicas. En *Formación Universitaria*. Vol. 7, no. 3, 41-54. <<https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000300006>>
- » Sales, Dora, Aurora Cuevas Cerveró y José Antonio Gómez Hernández. 2020. Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. En *El profesional de la información*. Vol. 29, no. 4, 1-21. <<https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>>

- » Schreier, Margrit. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE.
- » Schunk, Dale H. 2012. *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. 6ª ed. México: Pearson Educación.
- » Silva, Elise, Jessica Green y Cole Walker. 2018. Source evaluation behaviours of first-year university students. En *Journal of Information Literacy*. Vol. 12, no. 2, 24-43. <<https://doi.org/10.11645/12.2.2512>>
- » Society of College, National and University Libraries (SCONUL). 2011. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. The core model*. Reino Unido: SCONUL Working Group on Information Literacy. <<https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>> [Consultado: 12 diciembre 2022].
- » Stebbing, Deborah, Jane Shelley, Mark Warnes y Carol McMaster. 2019. What academics really think about information literacy. En *Journal of Information Literacy*. Vol. 13, no. 1, 21-44. <<https://doi.org/10.11645/13.1.2338>>
- » Uribe Tirado, Alejandro. 2013. *Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas*. Granada, España: Universidad de Granada y Universidad de la Habana. Tesis de doctorado. 406 p. <<https://digibug.ugr.es/handle/10481/31219?show=full>> [Consulta: 12 diciembre 2022].
- » Vázquez Miraz, Pedro, Camila Rentería, María José Martínez y Katherine Zapata. 2020. Principales dificultades del alumnado universitario novel a la hora de elaborar un texto científico. En *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura*. Vol. 32, 117-146. <<https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.117>>
- » Zabala, Antoni y Laia Arnau. 2014. *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.