

Universidad de la República
Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias
Afines "Federico E. Capurro"



ALFABETIZACIÓN

¿qué habilidades tienen los niños uruguayos?

EN INFORMACIÓN

Autoras:

Marcela Abeiro

Ana Bonomi

Sandra García

Natalia Olascoaga



.EUBCA
Montevideo - Uruguay
2007

Universidad de la República
Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines “Federico E. Capurro”

ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN: ¿QUÉ HABILIDADES TIENEN LOS NIÑOS URUGUAYOS?

Proyecto de Investigación
Licenciatura en Bibliotecología

Autoras:
Marcela Abeiro
Ana Bonomi
Sandra García
Natalia Olascoaga

Tutores:
Lic. Ana María Bavosi
Mag. José Fernández

EUBCA
Montevideo - Uruguay
2007

Copyright © 2007 Marcela Abeiro; Ana Bonomi; Sandra García; Natalia Olascoaga

El presente trabajo, su contenido intelectual y su presentación gráfica han sido registrados en el Registro de Derechos de Autor de la Biblioteca Nacional, de acuerdo a lo previsto en la Ley 9.739 y sus Decretos Reglamentarios y Normas Concordantes y Complementarias.



Esta obra está publicada bajo una Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 3.0 de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Agradecimientos

A nuestras familias y amigos por habernos alentado y apoyado en todo momento.

A Adriana, Gonzalo, Gustavo y Jorge por su gran colaboración.

A las maestras y bibliotecarias/os que nos recibieron tan amablemente y nos cedieron su tiempo.

A todos los niños que con la mejor de las ganas respondieron a nuestras inquietudes.

Y especialmente a:

María José por darnos parte de su tiempo y orientarnos en los momentos difíciles.

Y al Dr. Andrew Shenton que nos acompañó, orientó y aconsejó desde el comienzo, cuando este proyecto era sólo una idea.

Advertencia

La transcripción de las entrevistas a maestras y bibliotecarios/as se anexan en formato CD-ROM.

Sumario

ADVERTENCIA.....	iii
LISTA DE TABLAS	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
ABREVIATURAS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
1. INTRODUCCION.....	1
2. MARCO TEORICO	4
2.1 Información, conocimiento, sociedad de la información	4
2.1.1 ¿Cuál es la situación actual de la Sociedad Uruguay?.....	9
2.2 Alfabetización en información	10
2.2.1 Habilidades o competencias informacionales.....	14
2.3 La AI y la educación.....	16
2.4 Modelos para el aprendizaje de Habilidades de Información.....	19
2.5 Normas para la evaluación de AI	22
2.6 Modelo diseñado para esta investigación (2006)	24
2.7 El papel del Bibliotecólogo y de las bibliotecas escolares en el desarrollo de Habilidades de Información	25
2.7.1 Papel del bibliotecólogo: nuevas competencias	26
2.8 Enseñanza de AI en las bibliotecas escolares. Colaboración docente- bibliotecólogo	27
2.8.1 Políticas de AI en Uruguay.....	28
2.9 Revisión de Investigaciones Relacionadas	30
2.9.1 Características generales.....	30
2.9.2 Inicios	31
2.9.3 Últimas investigaciones.....	33
2.9.4 Estudios que se centran en una biblioteca o servicio de información en particular.....	36
2.9.5 Trabajos que investigan la Alfabetización Tecnológica.....	37
2.9.6 Hallazgos de las investigaciones previas.....	40
2.9.7 Herramientas de recolección de datos utilizadas.....	41

3. OBJETIVOS.....	42
3.1 OBJETIVOS GENERALES	42
3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	42
4. METODOLOGIA.....	43
4.1 Tipo de estudio y Paradigma	43
4.2 Diseño de la muestra	46
4.3 Diseño de la herramienta de recolección de datos.....	47
4.4 Definición de variables.....	49
5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	52
5.1 Distribución por contexto y género	53
5.2 Reconocimiento de una necesidad de información	53
5.2.1 ¿Sabe delimitar los términos de búsqueda?.....	55
5.3 Identificación y evaluación de posibilidades.....	55
5.3.1 ¿Identifica la mejor fuente de información para cada caso en particular?	55
5.3.2 ¿Es capaz de identificar una estrategia de búsqueda?	56
5.3.3 ¿Es capaz de desarrollar una estrategia alternativa de búsqueda?.....	56
5.3.4 ¿En dónde prefiere buscar información?.....	58
5.4 Localización y acceso a la información.....	60
5.4.1 ¿Reconoce los elementos de un registro bibliográfico?	60
5.4.2 ¿Conoce la organización de una biblioteca?.....	61
5.4.3 ¿Sabe localizar la información dentro de la fuente?.....	62
5.4.4 Uso de TIC	63
5.4.4.1 ¿Conoce los operadores booleanos?	63
5.4.4.2 ¿Con qué frecuencia utiliza Internet?	64
5.4.4.3 ¿Para qué lo hace?	64
5.4.4.4 ¿Qué herramientas y programas informáticos conocen?.....	66
5.4.4.5 ¿Conoce el lenguaje informático?	67
5.5 Evaluación de la información y sus fuentes	68
5.5.1 ¿Evalúa y compara la información obtenida?.....	68
5.5.2 Criterio de actualidad	69
5.5.3 Criterio de veracidad	70
5.6 Ética en el uso de la información	71
5.6.1 ¿Registra los datos de la fuente de donde obtiene la información?.....	71

5.6.2 ¿Le parece importante hacerlo?.....	72
5.7 Presencia del bibliotecario/a en la búsqueda de información.....	73
5.7.1 Ayuda brindada por el bibliotecario/a en la búsqueda de información	73
5.7.2 Presencia indirecta del bibliotecario en la búsqueda de información.....	74
5.8 Formación de usuarios.....	75
5.8.1 ¿Tuvo alguna vez una formación como usuario de la información?.....	75
5.8.2 ¿Dónde?.....	77
5.9 Papel de la escuela en la promoción de la AI.....	77
6. CONCLUSIONES.....	79
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
8. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	96
ANEXO A. Cuestionario aplicado los niños.....	113
ANEXO B. Guía para la entrevista de bibliotecarios/as	119
ANEXO C. Guía para la entrevista de maestras/os.....	120

Lista de tablas

Tabla 1. Escuelas públicas relevadas.....	46
Tabla 2. Escuelas privadas relevadas	47
Tabla 3. Total de niños encuestados.....	47
Tabla 4. Sistematización de variables.....	51
Tabla 5. Relación variable – cuestionario	51
Tabla 6. Combinación preferida	59
Tabla 7. Orden más elegido en cada contexto.....	59
Tabla 8. Fortalezas y debilidades de cada contexto.....	81

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Distribución por contexto	53
Gráfico 2 – Distribución por género.....	53
Gráfico 3 – Necesidades curriculares	54
Gráfico 4 – Entretenimiento	54
Gráfico 5 – Necesidades personales	54
Gráfico 6 – Vida cotidiana	54
Gráfico 7 – Identificación de la fuente de información.....	55
Gráfico 8 – Identifica una estrategia de búsqueda.....	56
Gráfico 9 – Estrategias de búsqueda alternativas	57
Gráfico 10 – Estrategias de búsqueda alternativas por género.....	57
Gráfico 11 – Fuentes seleccionadas como primera opción	58
Gráfico 12 – Fuentes seleccionadas como última opción.....	58
Gráfico 13 – Elementos de un registro bibliográfico	60
Gráfico 14 – Catálogo	61
Gráfico 15 – Organización de la biblioteca.....	61
Gráfico 16 – Localiza la información dentro de la fuente.....	62
Gráfico 17 – Operadores Booleanos.....	63
Gráfico 18 – Frecuencia de uso de Internet.....	64
Gráfico 19 – Motivos de uso	65
Gráfico 20 – Motivos de uso por género	66
Gráfico 21 – Herramientas y programas que utiliza.....	66
Gráfico 22 – Herramientas y programas que utiliza por género	67
Gráfico 23 – Reconoce una página web	68
Gráfico 24 – Evaluación de la fuente	68
Gráfico 25 – Evaluación de la fuente por género	69
Gráfico 26 – Criterio de actualidad	70
Gráfico 27 – Criterio de veracidad	70
Gráfico 28 – Criterio de veracidad por género	71
Gráfico 29 – Cita fuentes.....	71
Gráfico 30 – Le parece importante citar la fuente?	72

Gráfico 31 – Ayuda brindada por el bibliotecario/a	73
Gráfico 32 – Consejos útiles para futuras búsquedas	74
Gráfico 33 – Consejos útiles para futuras búsquedas por género.....	75
Gráfico 34 – Formación de usuarios.....	75
Gráfico 35 – Lugar	77

Abreviaturas

AASL	American Association of School Libraries
ACRL	Association for College Research Libraries
AI	Alfabetización en Información
ALA	American Libraries Association
ALFIN	Alfabetización en Información
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
ASK	Anomalous State of Knowledge
CAUL	Council of Australian University Librarians
CD-ROM	Compact Disc-Read Only Memory
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
CODICEN	Consejo Directivo Central
CRA	Centro de Recursos para el Aprendizaje
Dr.	Doctor
FEUU	Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay
HI	Habilidades de Información
IFLA	International Federation of Library Associations
MD	Muy Desfavorable
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MF	Muy Favorable
ONGs	Organizaciones No Gubernamentales
OPAC	Online Public Access Catalog
PC	Personal Computer
RAU	Red Académica Uruguaya
SCONUL	Society of College, National and University Libraries
SI	Sociedad de la Información
TIC	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
TV	Televisión
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USA	United States of America
WWW	World Wide Web

Resumen

La sociedad en la que vivimos exige personas capaces de utilizar y evaluar la información en sus diferentes formatos. La alfabetización en información se ha convertido en un requisito indispensable para lograr ciudadanos activos. Es crucial que este proceso de aprendizaje comience en etapas tempranas del desarrollo de las personas y continúe durante toda su vida.

El propósito de este proyecto de investigación fue averiguar qué habilidades de información poseen los niños uruguayos, ofreciendo así un valioso aporte a una temática no estudiada antes en Uruguay.

Un cuestionario fue desarrollado y aplicado a 250 niños que cursaban 6to. año (11-12 años) en 7 escuelas públicas (seleccionadas de modo de representar diversos contextos socioeconómicos) y 3 privadas de Montevideo. El estudio, de carácter descriptivo y exploratorio, se basó en el punto de vista del niño primariamente, pero también se exploran impresiones de maestros y bibliotecarios.

Los datos obtenidos revelaron que los niños tienen limitadas habilidades de información y que existen marcadas diferencias entre contextos socioeconómicos. Por otra parte, en las entrevistas a bibliotecarios y docentes, éstos consideraron las habilidades de los niños inferiores a lo que los niños opinaron de sí mismos y vieron como fundamental la necesidad de incentivarlas.

Se concluye con una reflexión sobre la necesidad de mejorar estas habilidades y el papel del bibliotecólogo en esta tarea. La comprensión por parte de estudiantes, docentes y bibliotecólogos de la importancia de las habilidades de información es fundamental para lograr que los estudiantes sean guías de su propio aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización en Información; Habilidades de Información; Usuarios de la Información; Bibliotecarios Escolares; Educación Primaria; Estudios de Caso; Niños; Uruguay

Abstract

The society in which we live demands people able to use and evaluate information in different formats. Information literacy is now an essential requisite to become active citizens. It is crucial that this learning process begins in early stages of people's development and continue through all their lives.

The purpose of this research project was to assess what information skills Uruguayan children have, offering valuable insight on issues never studied before in Uruguay.

A questionnaire was developed and applied to 250 children in 6th grade (11-12-year-old) in 7 public and 3 private schools (selected to represent different socioeconomic contexts) in Montevideo. This study was based primarily on the children point of view, but also explores librarians and teachers impressions, and it's exploratory and descriptive in nature.

Data analysis revealed that Uruguayan children have limited information skills and that there are significative differences between socioeconomic contexts. Teachers and school librarians who were interviewed had a lower assessment of children's skills than the children did of themselves. They also regarded the need to improve them as essential.

It concludes with a reflection on the need to enhance these skills. Students, teachers and librarians' understanding of the importance of information skills is fundamental for students having the lead of their own learning.

Keywords: Information literacy; Information Skills; Information users; School Librarians; Primary education; Case studies; Children; Uruguay

1. Introducción

"Los analfabetos del siglo XXI, no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino más bien aquellos que no puedan aprender, desaprender lo aprendido y volver a aprender." Alvin Toffler

Un informe de la UNESCO “revela que “cybercafés” y salas de “maquinitas” se han convertido en la “herramienta clave de aprendizaje” para los niños que viven en la calle. El informe asegura que el 95% de la educación que reciben estos niños se genera en los juegos de todo tipo a los que acceden por Internet” (La República, 2004).

El informe explica que, demostrando sus habilidades ante otras personas, los niños se sienten seguros de sí mismos, mejorando su autoestima. Estos ambientes poseen un papel socializante, donde puede demostrar sus habilidades en algo en lo que es bueno.

Cuando no se le proporciona al niño los medios formales para aprender (por ejemplo el acceso a la escuela), éste los encuentra en otros lugares, pero siempre está aprendiendo. Es nuestro deber lograr que en cualquier ambiente o situación los niños sean capaces de reconocer cuáles son sus posibilidades y evaluarlas con juicio crítico. Eso es lo que significan las habilidades de información, van más allá del acceso y uso de la misma, involucran aspectos cognitivos del individuo, su capacidad de razonar y de poder elegir qué es lo mejor para él. Son “el conocimiento y la capacidad de usar de modo reflexivo e intencional el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes involucrados en el proceso de obtener, evaluar, usar y comunicar la información...” (Gómez Hernández, 2000).

La sociedad nos exige que seamos críticos con los estímulos que recibimos, que seamos capaces de analizarlos y seleccionarlos, de otra forma no tendríamos tiempo de incorporar toda la nueva información que nos llega a diario. Involucra pensar, razonar, valorar, crear. Involucra al individuo completo.

En Uruguay no se han realizado estudios sobre las habilidades de información que poseen los niños. En nuestra actividad laboral diaria en diferentes unidades de información, siendo intermediarias entre las personas y la información, hemos podido comprobar que en todos los niveles educativos, la mayoría de las personas carecen de las habilidades necesarias para desenvolverse con soltura en el mundo de la información, limitando así su derecho a ser ciudadanos integrales, parte activa de la sociedad. No es raro que un estudiante universitario obtenga su título, sin haber entrado siquiera una vez a la biblioteca

de su universidad. Es nuestra opinión que no se debe llegar a la educación terciaria para enseñar las habilidades de información. Éstas deben estar presentes en la vida del niño desde la educación inicial.

Estudios realizados en otros países concluyen que las habilidades de información de los niños son inadecuadas e insuficientes. Lo que nos interesa conocer en esta instancia es con qué habilidades cuentan nuestros niños, antes de emprender cualquier acción relativa a incentivarlas o mejorarlas.

La pregunta que conduce esta investigación es: ¿cuáles son las habilidades de información con que los niños culminan la enseñanza primaria en Montevideo?

Los objetivos generales del trabajo apuntan a identificar las habilidades informacionales de los niños que cursan 6to. año de educación primaria en la ciudad de Montevideo. Pretenden comenzar, a su vez, una línea de investigación en alfabetización informacional de niños en Uruguay, dejando caminos abiertos a futuros investigadores para que profundicen el tema, y por último, pero no menos importante, relevar información que contribuya al debate y a una mejora sustancial y sostenible de los servicios y sistemas de información diseñados para niños.

Los objetivos específicos que aspiramos lograr incluyen: saber si los niños de 6to. año de educación primaria de Montevideo pueden reconocer una necesidad de información, y si tienen la capacidad de localizar, acceder, evaluar y utilizar éticamente la información para satisfacer dicha necesidad en forma eficiente. Por otro lado se investiga si la escuela, como centro educativo formal, así como la biblioteca escolar (si la hay), tienen alguna influencia en la formación de niños alfabetizados en información.

Nuestro trabajo también tuvo sus limitaciones. En primera instancia debemos mencionar el desafío que representa entrar en un territorio no estudiado antes en Uruguay. La incertidumbre de qué enfoque sería mejor utilizar, qué características tener en cuenta y cuáles descartar.

Por razones de tiempo y disponibilidad de las escuelas, encuestamos 250 niños en 10 escuelas de Montevideo. Nos habría gustado poder acceder a una muestra más grande y distribuida en otros departamentos del Uruguay.

El desarrollo de las herramientas de trabajo (el cuestionario para los niños y las entrevistas para docentes y bibliotecarios) fue realizado sin tener alguna guía, dentro del ámbito nacional que nos permitiera comparar o aprender de experiencias previas. Las herramientas que sí utilizamos como guías y fuente de inspiración, pertenecían a otros

contextos (países desarrollados), por lo que el trabajo de adaptarlas a nuestra realidad tampoco fue fácil.

Por último teníamos la confianza puesta en nuestro sujeto de estudio: el niño. Confiando en su honestidad a la hora de contestar el cuestionario, es que decidimos utilizar esta herramienta autoaplicable. En algunos casos fue una forma de saber lo que el niño percibe de sus propias habilidades y no lo que el adulto opina sobre estas. Esto no significa que hayamos descuidado la opinión de docentes y bibliotecarios/as, ya que ésta es recopilada en las entrevistas realizadas con dichos actores, complementando de cierta forma la información obtenida del niño.

Este estudio no pretende brindar información definitiva sobre el tema de las habilidades de información, sino simplemente aportar nuestro granito de arena a la investigación, y también, por qué no, llamar la atención de la sociedad hacia la importancia de generar estas habilidades en sus ciudadanos. Esperamos que lo disfruten tanto como nosotras disfrutamos haciéndolo.

2. Marco Teórico

2.1 Información, conocimiento, sociedad de la información

No es sencillo hacer un análisis sobre la sociedad en que uno vive. Actualmente, la mayoría de los teóricos, si bien difieren en algunos aspectos, están de acuerdo en el valor central que tiene la información en nuestras vidas.

Para Benito Morales (2000) “la información es tan esencial a nuestra supervivencia como el agua, el alimento, el refugio y el descanso. La información es, sin embargo, mucho más que una herramienta de supervivencia. La información libera nuestra imaginación y retos, nuestros prejuicios y en consecuencia nos proporciona un camino para el crecimiento y la realización personal”.

La importancia de la información, alcanza en la sociedad actual tal magnitud que han dado en llamar al tiempo en que vivimos: “Sociedad de la Información” (en adelante SI) o, más acertadamente, “Sociedades del Conocimiento”, poniendo énfasis en la variedad de culturas que la conforman.

Sobre esto Mattelart (2004) opina: “No puede haber sociedad global de la información. Es un mito. Puede haber sociedades del conocimiento porque cada país se introduce en el universo tecnológico a partir de su cultura, su historia y la especificidad de sus instituciones.” Al contemplar el aluvión de información que recibimos a diario se pregunta si realmente estamos informados o si, por el contrario, hay un alto grado de desinformación que llega a producir cierto aislamiento en los individuos.

Una revisión de la literatura sobre el tema lleva a la conclusión de que la noción de SI es usada en muchos casos sin definir su significado y algunas veces de forma ambigua. Se ha convertido en un término de moda, usado intercambiamente con otras nociones como: sociedad del conocimiento, economía del conocimiento, sociedad de los saberes por todos y para todos. La falta de definición de estos términos nos lleva a pensar que su significado es tomado por obvio, cuando en realidad no lo es (Vakkari, 1997 apud Shenton, 2004).

Pero entonces, ¿cómo definimos a la Sociedad de la Información?. Comencemos primero por definir qué es la información.

Información es un término que ha ido variando sus connotaciones a lo largo del tiempo y puede definirse desde varios puntos de vista, dependiendo de la óptica de la disciplina desde la cuál se analiza.

El *Diccionario de bibliotecología y ciencias afines* considera la información como un “mensaje utilizado para representar un acontecimiento o un concepto en un proceso de comunicación, destinado a aumentar los conocimientos” (Martínez de Souza, 1993).

El investigador Andrew K. Shenton (2004) hace un análisis de cómo es usado el término “información” en varios artículos, dónde algunos de los autores prefieren definirla como lo que es requerido por un individuo para satisfacer una necesidad de alguna clase. Después de este análisis nos ofrece su propia definición: información es el material que una persona necesita para facilitar, resolver o hacer frente a una situación que surge en su vida. Shenton aclara que, a diferencia de otras definiciones, no excluye la posibilidad de recurrir a otras personas u organizaciones como estrategia válida de búsqueda de información, no apegándose a la definición tradicional de información vista como conocimiento plasmado en alguna fuente documental.

Podemos también, desde otra perspectiva, comprobar la importancia de la información por los problemas que acarrea su ausencia. Scott Robinson (1999), en su artículo presentado en el Simposio *Las tecnologías de información en la sociedad*, pregunta; ¿cuál es el costo social de la no información?: “¿cómo calculamos el costo para la sociedad, la familias y los individuos de no tener acceso a la información ahora disponible vía los emergentes medios digitales?”. Robinson señala que el dominio de la información ha constituido siempre un “elemento estratégico en cualquier período histórico, y la nuestra no es una excepción” habla de una nueva mayoría de “proletarios digitales”, nosotros podríamos extender el término a “proletarios informacionales”.

Por otro lado, entendemos conocimiento como algo más amplio, más profundo que los datos y la información. Para Davenport y Prusak (1998) el conocimiento es una mezcla de experiencia, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción. Se origina y aplica en la mente de los conocedores.

Acerca de la relación entre información y conocimiento, UNESCO (2005) expresa: “La información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. La información que nace del deseo de intercambiar los conocimientos y hacer más eficaz su transmisión, es una forma fija y estabilizada de éstos que depende

del tiempo y de su usuario (...). La información es en potencia una mercancía que se compra y vende en un mercado y cuya economía se basa en la rareza, mientras que un conocimiento - pese a determinadas limitaciones: secreto de estado y formas tradicionales de conocimientos esotéricos, por ejemplo - pertenece legítimamente a cualquier mente razonable, sin que ello contradiga la necesidad de proteger la propiedad intelectual. La excesiva importancia concedida a las informaciones con respecto a los conocimientos pone de manifiesto hasta qué punto nuestra relación con el saber se ha visto considerablemente modificada por la difusión de los modelos de economía del conocimiento.”

Definamos a continuación la sociedad de la información.

Una SI no es lo mismo que una sociedad informatizada. Mientras que la primera se caracteriza por tener como centro a la información, la segunda se refiere sólo al aspecto tecnológico, al grado de conectividad y de penetración de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en cada sociedad.

Yoneji Massuda (Massuda, 1994 apud Reusser, 2003), quién fue uno de los primeros teóricos del tema de la SI, la define como “una sociedad que crece y se desarrolla alrededor de la información y aporta un florecimiento general de la creatividad intelectual humana, en lugar de un aumento de consumo material”

Según Pablo Valenti (2002) “la sociedad de la información se entiende como un determinado nivel de desarrollo social, económico y tecnológico caracterizado por la participación de diversos agentes (gobierno, empresas, investigadores, centros tecnológicos, organizaciones sociales y ciudadanos) dispuestos a generar, difundir y usar la información para la producción de conocimiento económicamente útil (innovación) a los fines del desarrollo.”

Por su parte Manuel Castells (2000) la define como un “nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de productividad no depende del incremento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajo, recursos naturales), sino de la aplicación de conocimientos e información como medio para el desarrollo personal y profesional de sus ciudadanos miembros”.

Según Allendez (2004), esta nueva sociedad se caracteriza, entre otras cosas, porque:

- La formación es un fenómeno en constante evolución, se inicia durante la niñez y continúa durante toda la vida.

- La seguridad laboral se desvanece y se convierte en un privilegio. Existe riesgo de perder el trabajo a cada instante.
- Sólo los más capacitados sobrevivirán.

Sin embargo, el concepto de sociedad de la información, no es nuevo, ni es inocente. Su aparición es el resultado de una historia que prioriza la visión occidental del mundo y sus valores. Desde los años 60 hasta los '90, la noción de SI reunió en un solo concepto y en cierta forma, todas las transformaciones en las que se vio envuelta la humanidad, principalmente el gran desarrollo de las TIC.

“La idea de la sociedad regida por la información (...) está anclada en el proyecto de la modernidad occidental. Es muy anterior entonces a la invasión del lenguaje informático y de la noción contemporánea de “información”” (Mattelart, 2004).

Para Rosa Torres del Castillo (2005) el término SI, así como otros términos relacionados, “parten de los países desarrollados, especialmente de Estados Unidos, para ser luego trasladados o bien apropiados por los países en desarrollo”.

Algunos autores discrepan con el término SI por considerar que la información no se encuentra en realidad al alcance de todos, no es libre ni objetiva. Sin embargo, en la llamada “Sociedad Industrial” los medios de producción tampoco estaban al alcance de todos, sino que la posesión o no de los mismos determinaba el grado de poder. Así sucede con la sociedad actual, donde la información se ha convertido en un objeto con valor de mercado, los que acceden a ella son los que tienen el poder y toman las decisiones.

Esta realidad genera una brecha entre “info-ricos” e “info-pobres”. Brecha que no es más que el reflejo de las ya conocidas desigualdades económicas y sociales, que siempre existieron entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo.

Esta diferencia es un hecho que se acentúa más en países como el nuestro que integran el tercer mundo, pero hay autores como Pablo Valenti (2002) que consideran que “hablar de la SI es hablar de personas que si bien pertenecen a distintos tipos de agentes económicos y sociales, son capaces de descodificar la información y producirla, participar de la SI supone disponer los medios culturales para hacerlo...”. No sólo se necesita de medios tecnológicos para estar en la SI sino también de determinadas condiciones económicas, sociales y culturales que de no existir hay que favorecer.

El término “Sociedad del Conocimiento” de aparición más reciente, que quiere superar las carencias del anterior, también es problemático en su definición, por su

multiplicidad de significados, dice Mattelart, quien prefiere el término “sociedad de los saberes por todos y para todos”.

Para la UNESCO (2005) la SI, caracterizada por el uso de las TIC, es una sociedad de transición que avanza hacia las Sociedades del Conocimiento. “La noción de sociedad de la Información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente.”

¿Cómo se mide la SI?

Uno de los problemas más graves que enfrentamos a la hora de hablar sobre la sociedad de la información, radica en el hecho de su medición.

Los criterios usados por las organizaciones internacionales para medir los efectos de la información en las sociedades son inadecuados. Primero, porque las variables a medir no son trasladables de una sociedad a otra, debido a diferencias culturales, sociales, económicos, etc. Segundo, porque el modelo de desarrollo deseado sobre el que se basan las mediciones es precisamente aquel que contribuye y perpetúa la dominación política, económica y tecnológica y la explotación de las naciones en desarrollo por los más poderosos (Hyder, 2005). Es decir, los patrones occidentales de desarrollo.

La perspectiva lineal de la evolución de las sociedades humanas, hace que ciertas ocupaciones sean vistas como más “avanzadas” que otras. Las profesiones relacionadas al conocimiento se consideran como superiores a las industriales y agrícolas. Basados en estas concepciones, cómo no ver a los países en desarrollo como atrasados, si sus economías se basan principalmente en esas actividades, que no entran en las mediciones estadísticas de desarrollo (Hyder, 2005).

Los indicadores de la SI, son elaborados por países desarrollados, los cuales, intencionalmente o no, tienden a promover los objetivos de esos mismos países. Mediciones basadas en criterios de la índole de: PC por persona, PC conectadas a Internet, frecuencia de acceso, patentes, abonados a la telefonía móvil, precio de las llamadas, porcentaje de hogares con PC o TV, son algunos ejemplos.

2.1.1 ¿Cuál es la situación actual de la Sociedad Uruguaya?

En nuestro país, existe un alto grado de exclusión social y pobreza.

Actualmente se estima en 1.325.968 el número de personas que viven en Montevideo. El 10 % de ellos viven en asentamientos irregulares. De cada 5 niños menores de 10 años, uno vive en un asentamiento, sin agua, luz o saneamiento (El Observador, 2005a). Los datos revelan que esta cifra ha aumentado en los últimos años.

La solución a estos problemas no es implantar una política asistencialista, sino educar y capacitar a esos sectores para lograr su efectiva inserción en el mercado laboral.

Un documento recientemente presentado por la FEUU señala que del 2000 hasta el 2004 desertaron 51.691 estudiantes universitarios, el 62,53 % de los que ingresaron en ese mismo período. Vemos que dos tercios de los estudiantes que ingresan a la Universidad no se reciben y un tercio abandona los estudios ya en el primer año (El Observador, 2005b).

Ésta es la situación actual en la que los sectores desfavorecidos y los no tan desfavorecidos vienen al encuentro de la SI y de las TIC. La mayoría de la población no está preparada para el choque.

A pesar de los hechos presentados anteriormente, las estadísticas señalan que el uso de Internet creció un 57% desde el 2002 y el número de usuarios de cibercafés aumentó en un 1500% (Friedmann, 2005).

Nuestro país posee la mejor infraestructura de telecomunicaciones de América del Sur y uno de los mayores índices de alfabetismo del mundo (97%). Su red telefónica está 100% digitalizada y es el principal exportador de software de América Latina (entre 2002 y 2003 exportó software a 55 países, por un valor aproximado de 100 millones de dólares). Tiene la mayor densidad de usuarios de Internet y de servidores por habitante de América Latina. El 40% de los hogares tiene una PC y el 9% más de una (Martínez Vargas, 2005).

Tanto el gobierno como las ONGs y la sociedad civil en general han tomado conciencia de la importancia de no quedar rezagados en un mundo compuesto por “sociedades del conocimiento” como lo define UNESCO.

En el año 2000, la Presidencia de la República creó el Comité para la Sociedad de la Información con la misión de llevar adelante una "estrategia nacional para el desarrollo de la Sociedad de la Información" (Uruguay. Presidencia de la República, 2006).

A esta iniciativa se le suman las de varios organismos públicos y privados, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil, entre otros, que intentan desarrollar una vía que permita la difusión y aplicación de los diferentes usos de las TIC

para contribuir a superar las barreras económicas y educativas que dividen a la sociedad uruguaya.

El Comité Nacional para la Sociedad de la Información determinó que Uruguay tiene que resolver asuntos tales como la creación de un escenario nacional para el desarrollo de las nuevas tecnologías, definir una estrategia y una política de innovación, así como programas de alfabetización informacional, servicios para los ciudadanos y modernización de la administración pública, entre sus prioridades. Así como también permitir el desarrollo de un Uruguay competitivo a nivel internacional.

Las iniciativas por una ley de acceso a la información son muy importantes, ya que la información debe considerarse como un derecho humano más. El acceso a la información disminuye la posibilidad de que se abuse de las personas o se las controle y permite que sean capaces de evaluar la gestión y el desempeño de los gobiernos.

2.2 Alfabetización en información

La concepción de la alfabetización ha ido cambiando con el correr del tiempo, también ha cambiado dependiendo el contexto en el cual se la ubique. No es lo mismo considerar la alfabetización en un país desarrollado que en un país donde la población muchas veces no puede satisfacer sus necesidades básicas. En este estudio vamos a considerarla como se la conoce tradicionalmente, por lo tanto, podemos afirmar que una persona es alfabetizada si posee las habilidades lectoescritoras para decodificar, comprender y reproducir textos escritos.

Estas habilidades correspondieron a la época industrial y ya no son suficientes para desenvolverse en la sociedad post industrial en la que debemos estar alfabetizados en información (Gómez Hernández ; Benito Morales, 2001).

El concepto de alfabetización en la sociedad actual amplía su significado. “Y es que en una sociedad intensiva en información, en la que el ciudadano interactúa con personas y máquinas en un constante intercambio de datos e información, la alfabetización tradicional, las habilidades de lectoescritura que constituyen la base de los sistemas educativos primarios, no son suficientes. A estas habilidades hay que añadir nuevas habilidades informacionales, como saber navegar por fuentes “infinitas” de información, saber utilizar los sistemas de información, saber discriminar la calidad de la fuente, saber determinar la fiabilidad de la fuente, saber dominar la sobrecarga informacional (o “infoxicación”), saber aplicar la información a problemas reales, saber comunicar la información encontrada a

otros, y, más que otras cosas, saber utilizar el tiempo, el verdadero recurso escaso en la sociedad del conocimiento, para aprender constantemente” (Benito Morales, 2000).

Las Naciones Unidas (2004) realiza una definición holística al respecto: “la alfabetización es mucho más que saber leer y escribir, es cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas y relaciones sociales, con el conocimiento, el idioma y la cultura. La alfabetización se adentra en muchos aspectos de la vida. La alfabetización abre las oportunidades de aprender, encontrar un mejor empleo y recibir remuneraciones más altas. La alfabetización también repercute en la condición social, la participación política, la expresión cultural, la supervivencia lingüística, el acceso a la atención de la salud y la prestación eficaz de servicios sociales, entre otras cosas. La alfabetización amplía las oportunidades del individuo y su capacidad de participar en forma significativa en todos los aspectos de la vida; el analfabetismo reduce las oportunidades y limita la capacidad de participar de forma significativa en todos los aspectos de la vida”

La alfabetización informacional (AI), es el complemento de la alfabetización que conocemos, y abarca otros tipos de alfabetizaciones basadas en diferentes destrezas como:

- Alfabetización Básica: capacidad de comprender textos y de expresarse por escrito.
- Alfabetización bibliotecaria: capacidad de saber usar de forma eficiente las herramientas y productos que brinda una biblioteca o centro de documentación. Discriminar de forma adecuada la información y contextualizarla en el proceso de búsqueda.
- Alfabetización audiovisual: competencias del aprendizaje visual a través de la imagen. Incluye recursos hipermedia como la televisión, el cine, el comic u otros lenguajes basados en la combinación de medios.
- Alfabetización tecnológica o digital: se entiende como la habilidad de utilizar una computadora y las aplicaciones de redes. Es saber manejar con fluidez las herramientas informáticas.

Todas estas alfabetizaciones son consideradas parte de la AI que las engloba en su totalidad. La AI es la habilidad general y es la que nos da la capacidad para la toma de decisiones, investigación y aprendizaje a lo largo de toda la vida tanto a nivel personal como profesional (Bruce, 2003).

Esta alfabetización, así como las demás tienen que ser enseñadas, aprendidas y llevadas a la práctica para saber y experimentar cuáles de estas habilidades hay que aplicar dependiendo de la situación en que nos encontremos.

El término alfabetización en información (o alfabetización informacional, ambos usados indistintamente en este trabajo) deriva del inglés “information literacy”, que fue traducido al español de diversas maneras. En este estudio se prefirió esta traducción por considerarse la más fiel al término original, además de ser la preferida por los investigadores de habla hispana.

En 1989 la ALA define que “alfabetización en información es la capacidad de comprender y un conjunto de habilidades que capaciten a los individuos para reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida” (ALA, 1989).

Para CILIP la “alfabetización informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética” (Abell, 2004).

Según Gómez Hernández y Benito Morales (2001) las personas que están alfabetizadas en información son lectores y consumidores de información artística y cultural. Son pensadores críticos y creativos, aprendices motivados, e investigadores organizados. Usan la información responsablemente y son comunicadores eficientes. Colaboran con otros, tanto en persona como a través de las tecnologías en el diseño, desarrollo y elaboración de proyectos o productos de información.

Estos autores también resaltan la importancia que tienen las instituciones educativas y documentales para “lograr la enseñanza-aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes relativos al acceso y uso de la información”.

Estar alfabetizado en información es estar educado en un conjunto de habilidades que nos permitan actuar de forma adecuada ante una necesidad de información y estar preparados para aprender a aprender durante toda la vida.

Las necesidades de información de los niños están vagamente definidas en la literatura existente. Los autores coinciden en que tienen diferentes necesidades y formas de encarar la búsqueda que los adultos (Hirsh, 1999). Para Dervin (2003) una necesidad de información es un alto o brecha en el conocimiento del individuo que le impide seguir adelante y lo lleva a buscar y usar información. Belkin, Oddy y Brooks (1982) la ven como una carencia en el estado del conocimiento sobre algo que se quiere resolver, es un “estado

anómalo del conocimiento” (ASK). Wilson (1981) opina que una necesidad de información es una experiencia subjetiva que ocurre en la mente de una persona, no es observable directamente. Lo que sí podemos observar son los comportamientos de búsqueda que ésta provoca.

En el ámbito interno del individuo, las necesidades de información pueden o no ser reconocidas como tales por él mismo. Una vez que reconoce una necesidad, depende de sus características sociopsicológicas, económicas, etc. que éste le exprese y trate de satisfacerla. Es importante mencionar que el individuo no reconoce ni expresa todas sus necesidades de información (Elayan, 2005). Para Shenton y Dixon (2003d) es “el deseo o la necesidad de adquirir, con el objeto de lograr un propósito, hechos, interpretaciones, consejos, opiniones u otras formas de mensajes que encierren significado.”

De aquí en adelante, y para los propósitos de este estudio, cuando se expresen conceptos tales como “si el niño reconoce una necesidad de información”, nos referiremos a para qué necesita la información, ante qué tipo de problema y con qué motivación. Consideramos que para este caso, una necesidad de información engloba necesidades y deseos por igual, ya que ambos encierran una potencial búsqueda de información. Además, la distinción entre ambos requeriría juicios de valor por parte de las investigadoras que están fuera del contexto de esta investigación.

El proceso de aprendizaje continuo es muy importante y fundamental ya que los cambios que se producen son tan rápidos que a corto plazo los conocimientos adquiridos se vuelven obsoletos, siendo de suma importancia estar actualizados tanto para el crecimiento profesional como personal.

Es imposible pretender que los conocimientos que adquirimos en nuestra infancia o los que aprendemos en la universidad nos duren para toda la vida, por citar un ejemplo. La sociedad y las tecnologías evolucionan provocando cambios que nos llevan a realizar un continuo reciclaje de conocimientos y puesta al día, para ello necesitamos herramientas que nos den el poder de seguir formándonos a nosotros mismos y acompañar los cambios que advienen. De esta forma tenemos menos posibilidades de quedar marginados en un mundo donde la información y el conocimiento son un arma esencial.

El aprendizaje autodirigido lleva a más aprendizaje autodirigido. Los estudiantes alfabetizados en información logran la capacidad para manejar un gran abanico de fuentes de información y desarrollan un pensamiento crítico que los lleva a comprometerse con más fuerza en su actualización y ampliación de conocimientos.

Desde el punto de vista de los bibliotecólogos podemos hablar de AI “para denominar los servicios diseñados para facilitar que los usuarios adquieran esa capacidad, y finalmente, desde el punto de vista teórico o de la investigación, designaría un área disciplinar cuyo objeto sería el desarrollo de normas, modelos pedagógicos, criterios de evaluación, estrategias políticas para la mejora de las competencias informacionales de los ciudadanos” (Gómez Hernández, 2005).

La AI puede considerarse una evolución de la formación de usuarios tradicional, ya que agrega a ésta otras competencias no tan usuales como la capacidad de evaluar los recursos, y otras habilidades del ámbito cognitivo. La AI “no se limita a preparar para usar una institución o sus servicios, ni pretende que el usuario se adapte a nuestros criterios técnicos u organizativos, ni se queda meramente en la instrucción bibliográfica, en las habilidades de búsqueda y localización de la información” (Gómez Hernández, 2005).

Podemos afirmar que la AI es un pilar fundamental para la sociedad de la información, no sólo para formar individuos alfabetizados, sino también para formar ciudadanos.

2.2.1 Habilidades o competencias informacionales

La AI esta formada por un conjunto de habilidades (capacidades y destrezas para hacer algo), también consideradas como un conjunto de herramientas que brindan competencias en información.

Dentro de estas herramientas se hace hincapié en la importancia del dominio de las TIC. Los individuos que estén alfabetizados en información, necesariamente tienen que manejar de forma fluida estas tecnologías y tener un amplio dominio en el uso de las computadoras. Si bien podemos ver que la mayoría de la literatura pone énfasis en este aspecto, las TIC por si solas no lograrán personas capaces de afrontar la SI.

“No me preocupa que un escolar no sepa cuál es la capital de Nigeria, pero sí me importa que sepa qué debe hacer cuando se le propone esa cuestión”

Félix Benito Morales

Poseer competencias en información implica para el individuo un mejor posicionamiento en la sociedad, ya sea porque está mejor preparado para insertarse y continuar en el mercado laboral o simplemente porque puede afrontar con fluidez los acontecimientos de la vida cotidiana.

Las habilidades informacionales son herramientas que brindan un marco para el aprendizaje a lo largo de la vida, y posibilitan el desarrollo de capacidades para resolver problemas y tomar decisiones en base a la comprensión de la información sea cual sea el formato en que se presente.

Las *Normas sobre alfabetización en información* (Council of Australian University Librarians, 2002), dicen que una persona con aptitudes para el acceso y uso de información es capaz de:

- reconocer una necesidad de información
- determinar el alcance de la información requerida
- acceder a ella con eficiencia
- evaluar la información y sus fuentes
- incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos
- utilizar la información de manera eficaz para acometer tareas específicas
- comprender la problemática económica, legal y social que rodea al uso de la información
- acceder a ella y utilizarla de forma ética y legal
- clasificar, almacenar, manipular y reelaborar la información reunida o generada
- reconocer la alfabetización como prerrequisito para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Una persona capaz de desarrollar estas competencias podrá responder a preguntas como: cuándo necesita información, dónde encontrarla, cómo evaluar, utilizar y comunicar esa información, teniendo presente la ética y la responsabilidad que implica este proceso.

Estas habilidades serían el ideal de lo que una persona adulta debería desarrollar, pero si los adultos debemos enfrentarnos con múltiples problemas e impedimentos a la hora de buscar información, imaginemos lo difícil que puede ser para un niño esa tarea, con sistemas de recuperación, servicios y productos diseñados por adultos, que no reflejan en muchos casos, lo que el niño necesita, o las habilidades de búsqueda que posee.

No se pretende que los niños de 6º año escolar posean estas HI en todo su potencial, pero sí que tengan un mínimo de desarrollo y un comienzo en el aprendizaje de las mismas como primer escalón de los sucesivos ciclos educativos.

2.3 La AI y la educación

Según Novak (1998) la "...educación, en cualquier contexto, es una empresa humana tremendamente compleja, en la que hay más formas de provocar cambios que son nocivas o de escaso valor que formas de realizar mejoras constructivas. Se necesita una teoría global de la educación que proporcione ideas y líneas de orientación a una práctica e investigación nuevas que conduzcan a una mejora educativa constante." Agrega además que, "educar es algo más que una ciencia: constituye también un arte. Implica juicios, sentimientos y valores personales. Se va reconociendo de forma progresiva que éstos también intervienen en la ciencia".

Se debe educar de una forma interesante y adecuada al niño, sin llegar a una rutina, ya que según Bruner (1987) éste puede aprender cualquier tema sin importar su edad, de manera que se consigan "formas más complejas y precisas de conocer y de utilizar el conocimiento". De este modo la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento, la investigación y la reflexión del niño, tarea que la sociedad debe ayudar a cumplir, impulsando a que los niños utilicen y desarrollen el potencial intelectual que poseen para poder afrontar con herramientas básicas un nuevo contexto social. "Por más que una teoría pedagógica sea correcta, adecuada y de fácil manejo, puede ser ineficaz en la práctica, si no se refiere a las necesidades urgentes de una sociedad" (Bruner, 1987).

En los primeros años de vida, según los especialistas en educación y psicología cognitiva, el individuo desarrolla con mayor efectividad la adquisición del interés por el conocimiento porque expresa una impresionante curiosidad por explorar y descubrir el mundo que lo rodea. Asimismo, la escolaridad abarca, según Piaget (1988), el estado del pensamiento intuitivo y al término de la misma el individuo estaría capacitado para la comprensión y atención del conocimiento.

Entre los 10 y 12 años, el niño es receptivo, razonable y realista, y puede orientar su acción hacia metas que él mismo se ha fijado. Está volcado hacia la realidad objetiva en actitud de investigación buscando información por necesidad interior. Forma grupos, busca material fuera de la escuela y está capacitado para preparar clases con buenos resultados.

La educación pública en Uruguay se rige bajo el *Programa de educación Primaria para las escuelas Urbanas* aprobado en 1957 (URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. ANEP. Consejo de Educación Primaria, 1995). Recién en 1985 se le hacen modificaciones y reformas en el ordenamiento de los temas, en las formas de presentarlos

en clase, en el relacionamiento del alumno no sólo con el docente, sino con los materiales, la comunidad y el medio. Esta reforma entra en vigencia en 1986, pero si bien es una guía para el docente, sujeto a complementar los objetivos generales de educación; **en ningún momento habla de instruir al niño a relacionarse con las estrategias de búsquedas, ni mucho menos se nombra el concepto de alfabetización en información.**

Según la UNESCO (2005), la enseñanza de las habilidades de información-investigación deberían formar parte de la educación formal, sobre todo en primaria y el ciclo básico de secundaria, ya que su obligatoriedad hace que se alcance a toda la población. Éstas servirán de base para su educación terciaria, además de brindarles los elementos necesarios para continuar con su formación.

Esta visión es compartida por profesionales de la información y la educación españoles que en el artículo 5 de la *Declaración de Toledo* expresan: “el sistema educativo obligatorio es la base inicial para la capacitación en el uso de la información, por lo que es preciso dar protagonismo a la biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje y la adquisición de competencias” (Biblioteca Regional de Castilla-La Mancha, 2006).

Los programas deben reflejar el entorno en que está sumergido el país, se debe integrar en ellos el concepto de AI para formar un individuo que pueda afrontar el mundo real, "el educador que formule una teoría pedagógica sin tener en cuenta el entorno político, económico y social del proceso educativo se arriesga a caer en la trivialidad, y merece ser ignorado, tanto en la comunidad como en la clase" (Bruner, 1987).

Kuhlthau (2001) apoya esta visión diciendo que “para ser competentes en el mundo que está afuera del colegio, los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de aprender de la información tal como la encuentran en las situaciones de la vida real, esto es información que no se encuentra pre-digerida, cuidadosamente seleccionada, ni lógicamente organizada.”

“La educación, en verdad, es lo que nos hace falta, pero la educación difundida en todas las clases sociales, iluminando la conciencia oscurecida del pueblo y preparando al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano”

José Pedro Varela

Sería ideal que los escolares obtengan herramientas básicas para el desarrollo individual, tanto en su vida diaria, como para el futuro. Estas herramientas incluyen, entre otras, las relacionadas con la informática, las que permiten al niño formar parte de lo que

actualmente se denomina "revolución informática". Así el mismo, podrá acceder a las redes en las que circula el conocimiento. De esta manera "educar con nuevas tecnologías de información y conocimiento implica educar para imprimirle al uso de ellas sentidos que compatibilicen las nuevas formas de producir y trabajar con las nuevas formas de ejercer derechos, afirmar culturas e informarse" (Hopenhayn, 2003).

Nuestras vidas están influenciadas por la información a la que accedemos (y por la que no accedemos), su calidad está más que nunca determinada por nuestras habilidades en el uso de la información.

El niño, en el momento de relacionarse con nueva información, tiene que hacerlo de forma tal que pueda vincularla con conocimiento generado anteriormente, no tiene que ser un aprendizaje memorístico que sirva sólo para el momento. Según Jacques Delors (1996) la educación se basa en cuatro pilares: en primer lugar se encuentra el *aprender a conocer*, debe ser un aprendizaje para toda la vida, el cual, no sólo se utilice para la toma de decisiones y la resolución de problemas cotidianos, sino también, para aquellas necesidades que influyan en la persona como ciudadano inmerso en una sociedad determinada. Es el aprender a aprender lo que lleva al individuo a reconocer una necesidad de información y poder evacuarla de manera eficiente, generando una situación donde se pone en práctica todo lo visto en sucesos anteriores. En segundo lugar se ubica el *aprender a hacer*, es capacitar al individuo para enfrentarse a diferentes situaciones y a trabajar en equipo. Luego lo sigue el *aprender a vivir juntos*, se relaciona con el punto anterior a través de lo que concierne al trabajo en equipo, la realización de proyectos comunes, comprensión mutua, valores, actitud positiva ante los conflictos. Mientras que en último lugar estaría el *aprender a ser* para que la educación cumpla también una función prospectiva, preparando al niño para, acentuar el desarrollo de su personalidad, "que esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal", para así comprometerse y formar parte de los cambios permanentes que afectan a la sociedad actual.

El aprendizaje ayuda al individuo a adaptarse a las nuevas situaciones, a resolver problemas, a organizar los datos externos percibidos, entre otras cosas. A través de esto se construyen sistemas que explican la realidad y guían de esta manera, la conducta del individuo.

"...El propósito fundamental de la educación es capacitar a los aprendices para hacerse cargo de su propia construcción de significados. Construir significados implica

pensar, sentir y actuar, aspectos todos ellos que hay que integrar para conseguir un aprendizaje significativo diferente y, sobre todo, para crear nuevos conocimientos" (Novak, 1998). Dado que el nuevo paradigma productivo tiene como elemento principal el conocimiento, se necesita una transformación en el curriculum escolar en el que se fomente la capacidad de innovación y la creatividad, la integración y la solidaridad, porque los mismos son pilares para el ejercicio de la ciudadanía y para alcanzar un alto nivel de competitividad.

La AI "se relaciona con los enfoques constructivistas del aprendizaje, en los que el sujeto hace un aprendizaje significativo, que parte de sus conocimientos previos, y es activo, reflexivo e intencional en la realización de sus tareas. La ALFIN por ello, preconiza métodos activos, en los que el estudiante haga prácticas, resuelva problemas... teniendo que utilizar información, compartirla (trabajo colaborativo, grupos de discusión), y llega a ser capaz de autoevaluar el proceso que ha seguido y sus resultados para llegar a ser más capaz de dirigirse autónomamente" (Gómez Hernández, 2005).

En conclusión, "entre viejas y nuevas funciones, la educación aparece como una bisagra para compatibilizar tres grandes aspiraciones de la modernidad: la producción de recursos humanos; la construcción de ciudadanos para que actúen en la política y en la vida pública, y el desarrollo de sujetos autónomos" (Hopenhayn, 2003).

2.4 Modelos para el aprendizaje de Habilidades de Información

Los métodos para que los estudiantes desarrollen HI son variados y serán aplicados dependiendo de la disciplina que se esté enseñando. En algunas materias se pondrá mayor énfasis en determinadas habilidades que no son tan importantes para otras y viceversa, pero sí es importante que en el currículo de estudio se incorporen e integren todas las HI.

Las normas sobre alfabetización en información mencionan que "las asignaturas en las que la práctica reflexiva resulta central inevitablemente ayudan a los alumnos a desarrollar su independencia para el aprendizaje mucho más fácilmente que aquellas cuyo enfoque primordial se basa en la adquisición de una gran cantidad de conocimientos" (Council of Australian University Librarians, 2002).

El impacto de aplicar métodos para enseñar HI incorporados a los programas de estudio como el aprendizaje basado en evidencia, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje mediante investigación puede ser mucho más eficaz que si se enseñan de forma aislada (Council of Australian University Librarians, 2002).

El acercamiento de la teoría de la AI a la práctica se implementa a través del desarrollo de modelos pedagógicos y normas para su evaluación.

Los modelos pedagógicos señalan los pasos a seguir en un proceso de investigación, y sirven de base para enseñar de forma sistemática las HI. Dentro de los más citados podemos mencionar (en orden cronológico):

- **Modelo MARLAND, Gran Bretaña 1981** (España. Junta de Andalucía, 2006)

Pregunta	Relación
¿Qué necesito hacer?	Formular y analizar las necesidades
¿Dónde podría ir?	Identificar y evaluar posibilidades
¿Cómo podría obtener la información?	Ubicar cada uno de los materiales
¿Cuáles recursos se podrían usar?	Examinar, seleccionar y desechar recursos
¿Para qué podría usarlos?	Evaluar la información
¿Cuáles de ellos uso?	Registrar y extraer información
¿Qué hago con la información que necesito usar?	Interpretar, analizar, sintetizar y evaluar
¿Cómo la presento?	Organizar y presentar la información
¿Qué he logrado?	Evaluar trabajo

- **Modelo The Big6™ skills de Eisenberg y Berkowitz, USA 1987** (Eduteka, 2006a)

<p>1. Definición de tarea</p> <p>1.1 Define el problema de información</p> <p>1.2 Identifica la información necesaria para completar la tarea (para resolver el problema de información)</p>
<p>2. Identifica las estrategias de búsqueda: información apropiada a las necesidades</p> <p>2.1 Determina la colección de posibles recursos (lluvia de ideas)</p> <p>2.2 Evalúa los diferentes posibles recursos para determinar las prioridades (selecciona los mejores recursos)</p>
<p>3. Localización y acceso</p> <p>3.1 Localiza recursos (intelectualmente y físicamente)</p> <p>3.2 Encuentra información dentro de los recursos</p>
<p>4. Uso de la información</p> <p>4.1 Une (ej. Lee, oye, mira, toca) la información de un recurso</p> <p>4.2 Extrae la información relevante de un recurso</p>
<p>5. Síntesis</p> <p>5.1 Organiza la información en múltiples recursos</p> <p>5.2 Presenta la información</p>
<p>6. Evaluación</p> <p>6.1 Juzga el producto (efectividad)</p> <p>6.1.1 Juzga el proceso de problemas de información (eficacia)</p>

- **Modelo Kuhlthau, USA 1989** (O'Donnell, James, 1998)

Etapa	Sentimientos	Pensamientos
(Impuesta) Tarea iniciada	Incertidumbre	General / Vago
Selección de tema	Optimismo	Evaluar temas versus criterios
Exploración pre-focalizada	Confusión, frustración, duda	Inseguridad de lo que es necesario
Formulación focalizada	Claridad	Estrechamiento / Más claridad
Recolección de información	Sensación de dirección. Confianza	Aumento del interés
Cierre de la investigación	Alivio	Se necesita información adicional? Excluir
Comienzo de la escritura / Presentación	Satisfacción / Insatisfacción	Focalizado

- **Modelo de Paulette Bernhard, Francia 1998** (Benito Morales, 2000)

<p>1. Determinar el tema</p> <p>1.1 Comprender la naturaleza y la extensión del tema de investigación</p> <p>1.2 Enunciar el tema de la investigación</p>
<p>2. Buscar fuentes de información</p> <p>2.1 Identificar los documentos en diversos soportes</p> <p>2.2 Identificar las fuentes de información</p>
<p>3. Seleccionar los documentos</p> <p>3.1 Indizar la información relevante, en todos sus formatos, en todos los documentos.</p>
<p>4. Tomar información de los documentos</p> <p>4.1 Recoger toda la información necesaria</p>
<p>5. Tratar la información</p> <p>5.1 Someter la información seleccionada a las operaciones intelectuales</p> <p>5.2 Establecer relaciones entre las informaciones seleccionadas</p> <p>5.3 Interpretar las informaciones</p>
<p>6. Comunicar información</p> <p>6.1 Expresar una opinión documentada sobre el tema de la investigación</p> <p>6.2 Contestar los interrogantes de la investigación</p> <p>6.3 Informar de los resultados de la investigación</p>

- **Modelo Gavilán, Colombia 2006** (Eduteka, 2006b)

<p>1. Definir el problema de información y qué se necesita indagar para resolverlo</p> <p>1.1 Definir el problema de información y plantear la pregunta inicial que pueda ayudar a resolverlo</p> <p>1.2 Identificar, explorar y relacionar los conceptos y aspectos del tema necesarios para responder a la pregunta inicial</p> <p>1.3 Construir el diagrama de un plan de investigación que ayude a seleccionar y categorizar los conceptos y aspectos del tema más importantes para resolver la pregunta inicial</p> <p>1.4 Formular preguntas secundarias derivadas de la pregunta inicial y del plan de investigación</p> <p>1.2 Evaluación del paso 1</p>
<p>2. Buscar y evaluar fuentes de información</p> <p>2.1 Identificar y seleccionar las fuentes de información más adecuadas</p> <p>2.2 Acceder a las fuentes seleccionadas y a la información que contienen</p> <p>2.3 Evaluación del paso 2</p>
<p>3. Analizar la información</p> <p>3.1 Elegir la información más adecuada para resolver las preguntas secundarias</p> <p>3.2 Leer, entender, comparar, y evaluar la información seleccionada</p> <p>3.3 Responder a las preguntas secundarias</p> <p>3.4 Evaluación del paso 3</p>
<p>4. Sintetizar y utilizar la información</p> <p>4.1 Recopilar las respuestas a las preguntas secundarias para resolver la pregunta inicial</p> <p>4.2 Elaborar un producto concreto que exija aplicar y utilizar los resultados de la investigación</p> <p>4.3 Comunicar los resultados de la investigación a otros</p> <p>4.4 Evaluación del paso 4 y del proceso</p>

Basado en estos primeros modelos Félix Benito Morales (2000) desarrolla su modelo personal organizado en cinco módulos que representan cada una de las fases del aprendizaje significativo. El modelo, pensado para integrarse al currículum de primaria y secundaria, incluye las finalidades de cada módulo y las actividades para llevarlas a la práctica en el salón de clases.

Estos pasos funcionan como guía para que el estudiante ponga en práctica durante el proceso de investigación las HI y pueda llegar con más fluidez a satisfacer su necesidad de información. De esta manera podrá desarrollar un pensamiento crítico y audaz con una herramienta que le facilita crear una estrategia sistemática para resolver su necesidad.

2.5 Normas para la evaluación de AI

Las instituciones internacionales más destacadas de la bibliotecología, en su intento por contribuir a mejorar el desarrollo de la AI en los individuos, han desarrollado normas que permiten evaluar las competencias y actitudes que ella abarca.

Las normas, proporcionan un modelo para evaluar el nivel de AI en los estudiantes. Funcionan como guía para que docentes y bibliotecólogos puedan aplicar métodos de evaluación que reflejen las habilidades adquiridas por los alumnos tomando como referencia las metas institucionales. Formulan estándares, sugieren indicadores y resultados que pueden ser observados y medidos.

Según Gómez Hernández (2005) “a pesar de que la evaluación tiene mala prensa (por culpa de los exámenes que todos hemos sufrido en nuestra vida, basados en la repetición y en la memorización), es muy importante para saber si realmente a través de las actividades de ALFIN las personas han aprendido lo que les quisimos enseñar y para poder certificarles que han adquirido las competencias informacionales y pueden utilizar este reconocimiento de acuerdo a sus intereses.”

Entre las normas más citadas podemos destacar:

- **Information literacy standards for student learning (1998)**, elaboradas por la American Association of School Libraries (AASL) y la Association of Educational Communications and Technology
- **Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior (2000)**, elaboradas por la Association for College Research Libraries (ACRL) y la ALA
- **Normas sobre alfabetización en información (segunda edición, 2004)**, elaboradas por el Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) y el Council of Australian University Librarians (CAUL)
- **Normas de Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) (2004)**
- **Normas de SCONUL / Modelo SCONUL de aptitudes para la información**
- **Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning (2005)** elaboradas por IFLA

El ideal al que se apunta es desarrollar un conjunto de normas internacionales y generales que puedan ser adaptadas, en caso necesario, a necesidades específicas de cada país para adecuarlas lo mejor posible al contexto a ser aplicadas.

Para formar personas capaces de desenvolverse en el siglo XXI, estas normas recomiendan integrar la labor educativa teniendo en cuenta a todos los actores: docentes, bibliotecólogos y demás personal, incentivando la revisión de la misión y objetivos de la institución como paso previo a la modificación de los planes de estudio para incorporar

métodos que incentiven el desarrollo de AI, donde todos deben participar de manera activa y conjunta para lograr mejores resultados.

2.6 Modelo diseñado para esta investigación (2006)

En base a los modelos para el aprendizaje y las normas para la evaluación de AI presentados anteriormente, se desarrolló un modelo adecuado a los objetivos de este trabajo en particular. Dados los requisitos de un trabajo de grado, se debió acotar el alcance y la profundidad del estudio. Si bien la AI involucra mucho más de lo que se investiga en este trabajo, el modelo desarrollado a continuación y que servirá de base para la elaboración de las variables y las herramientas de recolección de datos, no tendrá en cuenta lo que el niño haga una vez que acceda a la información pertinente. Se hace una excepción con la ética, ya que es un tema importante de abordar, a su vez, se deja de lado los temas de síntesis de la información (organización y presentación), la evaluación del producto final y la posterior comunicación y apropiación del conocimiento.

Cabe destacar que a diferencia de la mayoría de los modelos consultados, éste comienza con el reconocimiento de una necesidad de información.

1. Reconocer una necesidad de información

- 1.1 Comprende qué necesita y por qué lo necesita
- 1.2 Define el problema de información en términos adecuados de búsqueda
- 1.3 Busca información motivado por intereses personales

2. Identificar y evaluar posibilidades

- 2.1 Identifica servicios y fuentes potenciales de información
- 2.2 Planifica estrategias de búsqueda

3. Localizar y acceder a la información

- 3.1 Comprende cómo está organizada la información
- 3.2 Utiliza las herramientas de búsqueda disponibles para la localización y acceso
- 3.3 Encuentra la información dentro de las diferentes Fuentes

4. Evaluar la información y sus fuentes

- 4.1 Identifica fuentes adecuadas a través de diferentes criterios

5. Ética

- 5.1 Comprende la importancia de reconocer el trabajo de otra persona
- 5.2 Cita las fuentes que utiliza

2.7 El papel del Bibliotecólogo y de las bibliotecas escolares en el desarrollo de Habilidades de Información

“Entendemos la Biblioteca Escolar como un espacio educativo, que alberga una colección organizada y centralizada de todos aquellos materiales informativos que necesita el centro para desarrollar su tarea docente, bajo la supervisión de personal cualificado, y cuyas actividades se integran plenamente en los procesos pedagógicos del centro (...). La biblioteca proporciona múltiples servicios de información y ofrece acceso -por diferentes vías- a fuentes de información y materiales complementarios que se encuentran en el exterior. Constituye, además, un lugar favorable al estudio, a la investigación, al descubrimiento, a la autoformación y a la lectura” (Colegio Público Río Tajo, 2000).

La Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales Navarra, España, dice: “la nueva biblioteca escolar se concibe como un centro de recursos organizado que utiliza cualquier tipo de soporte, apoya el aprendizaje activo de todas las áreas del currículo y permite la igualdad educativa de todos los estudiantes, con independencia de su condición social” (Navarra. Dirección Nacional de Enseñanzas Escolares y Profesionales, 2006).

Los anteriores son ejemplos de definiciones de biblioteca escolar. Actualmente se trata de llegar a un concepto más amplio, que tenga en cuenta las nuevas necesidades de los escolares del siglo XXI, así como las nuevas posibilidades que se abren para ellos, las que el bibliotecólogo debe acercarles. Comienzan cambios y reflexiones partiendo con una redefinición del concepto de usuario. Se habla de un espacio de carácter pedagógico que está totalmente involucrado con la misión de la institución en la que se encuentra y colabora de forma activa con docentes en todos los ámbitos del currículo.

Con respecto a su descripción física, debe reunir múltiples recursos de información, en la mayor variedad de soportes posibles, organizados en función de los requerimientos y habilidades del usuario. Se caracteriza por la innovación y propicia la formación permanente de los docentes. En cuanto a sus servicios, son variados y van desde la hora del cuento, actividades de extensión, etc., pero en el marco de este trabajo, vamos a centrarnos en las actividades de AI y la formación de habilidades para el aprendizaje continuo.

La IFLA y UNESCO (1999) en su *Manifiesto sobre la biblioteca escolar* definen como parte de su misión la de ofrecer “información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en nuestra sociedad contemporánea, basada en la información y el

conocimiento. Proporciona a los alumnos competencias para el aprendizaje a lo largo de toda su vida y contribuye a desarrollar su imaginación, permitiéndoles que se conduzcan en la vida como ciudadanos responsables.” Define también como algunos de sus objetivos “prestar apoyo a todos los alumnos para la adquisición y aplicación de capacidades que permitan evaluar y utilizar la información, independientemente de su soporte, formato o medio de difusión, teniendo en cuenta la sensibilidad a las formas de comunicación que existan en la comunidad”; así como facilitar el acceso a los recursos y a la información, y fomentar en los niños el “placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida”.

En la mayoría de las escuelas de Montevideo no existe una biblioteca. Esto es preocupante ya que en muchos casos es el único lugar donde algunos niños van a ver y tener contacto con libros y otras fuentes de información. La biblioteca escolar debe fomentar la igualdad y la inclusión social de sus usuarios, brindando las herramientas que les permitan enfrentar su contexto actual, lo que va a generar, en última instancia, ciudadanos responsables y activos.

La biblioteca escolar considerada ideal, también llamada Centro de Recursos Multimediales o Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), está integrada plenamente al trabajo educativo, es conducida por un bibliotecólogo o por un docente con especialización en el área bibliotecológica, tiene una excelente imagen, sus servicios están estructurados en función a las necesidades de información de los usuarios y a las exigencias del programa curricular. Cuenta con variados recursos de información, que el docente incluye en su programación curricular.

Se aprovechan bien todas las ventajas de las nuevas tecnologías. Es un centro cultural en el sentido más amplio y apoya los objetivos de la institución en la que está enmarcado. Es un lugar que permite el encuentro del niño con la información y la lectura por placer, más allá de las tareas escolares, sin presiones ni obligaciones.

2.7.1 Papel del bibliotecólogo: nuevas competencias

En un entorno caracterizado por el incremento de la utilización de tecnología, las personas encargadas de la biblioteca escolar deben ser competentes para planificar distintas técnicas de utilización de la información y enseñarlas tanto al profesorado como al alumnado, para que puedan seguir formándose y evolucionando profesionalmente.

El bibliotecólogo ahora es un protagonista activo en la “formación de competencias informacionales y en el apoyo al cambio educativo en la sociedad del aprendizaje” (Sánchez Tarragó, 2005). Es importante la forma en que éste aporta soluciones en relación con la calidad de la educación, lo que hace que sea imprescindible un nuevo tipo de profesional en el que se relacionen los conocimientos incorporados con las habilidades para enseñar que éste posea. El profesional necesita mantenerse actualizado, adaptándose a los cambios de su entorno.

Sus roles principales dentro del servicio pueden simplificarse en dos grandes categorías: su función de gestor del servicio (tareas habituales de conservación, clasificación del material, préstamo, búsquedas de información en varios medios, etc.), y una nueva “función didáctica” que lleva a cabo con sus usuarios para introducirlos en la AI.

“Yo no enseño a mis alumnos, sólo intento proporcionarles las condiciones en las que pueden aprender”

Albert Einstein

La nueva formación del bibliotecario escolar, deberá ser flexible, multidisciplinar y evolutiva. No debemos olvidar que tiene el potencial para llegar a ser un gran agente de cambio. Por esto debe ser una persona que quiera enseñar y esté siempre en contacto con educadores, padres de familia y niños. “Es indispensable contar con un profesional de la información que muestre una actitud positiva hacia el usuario y que sepa *qué va a enseñar, a quién va a formar, y para qué y por qué* va a formar al usuario. Por lo tanto se necesita que los contenidos y exigencias sean acordes con las necesidades, intereses y motivaciones relacionadas con la información y la formación de los usuarios, pues lo que se busca es un intercambio real de experiencias significativas sobre el uso de la información” (Naranjo, 2005).

2.8 Enseñanza de AI en las bibliotecas escolares. Colaboración docente-bibliotecólogo

La mayoría de las bibliotecas de otros países que enseñan alfabetización en información lo hacen a través del modelo pedagógico Big6™. La AI en bibliotecas escolares se centra en enseñar al usuario a usar los recursos de esa biblioteca, y luego éste enfrenta dificultades al enfrentarse a otros sistemas, por ejemplo Internet.

El bibliotecólogo/a debe apuntar a disminuir la vulnerabilidad de los estudiantes al momento de enfrentarse a la sociedad.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de AI el bibliotecólogo debe de cumplir un papel activo, trabajando conjuntamente con los docentes y apoyando su tarea.

Enseñar a los niños cómo pensar y no enseñarles qué pensar se logra con una coordinación de los docentes y los profesionales de la información, que deberán ser competentes, teniendo además una buena preparación que les permitirá hacer a un lado las tareas elementales y rutinarias, tanto de la biblioteca como del aula, tal como son ahora. Se puede decir que es importante la coordinación entre los profesionales, ya que el bibliotecólogo es quien tiene la capacidad para apoyar al docente a lo largo del programa.

Así como ambos profesionales colaboran entre sí en la enseñanza-aprendizaje de los niños, también lo hacen en el rediseño de los currículum escolares, dado que tienen como desafío asumir el liderazgo para fomentar nuevas formas de pensar el aprendizaje, las escuelas y el papel que juegan las bibliotecas escolares en la era de la información.

El bibliotecólogo debe contar con el apoyo de la institución y de la dirección para lograr sus objetivos dentro y fuera de la misma. El rol que cumple debe estar establecido en las políticas de información y enseñanza de alto nivel. Se ha demostrado que, cuando los bibliotecarios y los docentes cooperan, los alumnos logran alcanzar niveles más altos en conocimientos básicos, lectura, aprendizaje, solución de problemas y competencias en materia de tecnologías de la información y la comunicación. También es importante la colaboración con otras instituciones educativas para formar redes de bibliotecas escolares, no actuar aislados.

2.8.1 Políticas de AI en Uruguay

Realizando una búsqueda en *Google* en páginas de Uruguay por “Alfabetización Informacional” se obtiene como resultado pocas páginas donde se la menciona; los sitios de ANEP, RAU y MEC son algunos ejemplos.

La Revista *EDUCAR*, una publicación del CODICEN, menciona la AI en su número 15 del 2004, manifestando que todo “docente debe contribuir a lo que se denomina alfabetización en información, en el manejo de la información.” En una entrevista realizada a la profesora de filosofía y pedagogía argentina Alicia Camilloni por Sonia Scaffo (2004), ella dice que estos conocimientos hoy, son indispensables.

Otra mención se realiza en un documento redactado por el Área Social de la Universidad de la República (2006): *Plan estratégico de desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales 2005-2009*.

En el programa denominado *Fortalecimiento de los Departamentos de Documentación y Biblioteca del área social*, se incluye como objetivo esperado: “usuarios “alfabetizados informacionalmente” capaces de sustentarse en su vida académica y profesional.” También se menciona en las “actividades y procedimientos de ejecución” el “concretar instancias formativas para la alfabetización informacional de los usuarios del área.”

Se establece como cronograma para la ejecución de dicho plan, el período Enero 2006 – Diciembre 2009

En todos los casos la mención es mínima, apenas una frase o menos, y en ningún momento se establecen pautas o planes para su implementación.

Si bien hay varias iniciativas relacionadas a la promoción de la lectura (como por ejemplo el Plan Nacional de Lectura), no existe ninguna relacionada con la AI.

Cabe destacar el problema terminológico con respecto a la AI. las autoridades utilizan de forma general el término AI cuando en realidad se refieren a la alfabetización tecnológica, que es sólo una parte de la AI.

Uruguay tiene mucho camino por recorrer ya que los compromisos adquiridos en el *Plan de Acción Regional para la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe* (CEPAL, 2007), acordado en julio de 2005 en Río de Janeiro, que define compromisos y líneas de acción a ser aplicadas por los países de la región en el período 2006-2007 dista mucho de llevarse a la práctica.

Inés Campanella (2006) dice respecto a las políticas de información en Uruguay que “ha habido un importante enlentecimiento una vez finalizados los procesos de negociación, en relación a la puesta en práctica de acciones para concretar la implementación y el seguimiento de los compromisos asumidos por el país...”. Esto se ve agravado por “la **inexperiencia en la gestión integrada en esta áreas**, sustentadas en marcos informacionales y comunicacionales, **retarda y dificulta, invariablemente, la confección y ejecución de políticas**”. Campanella concluye que “aún hay que aguardar un tiempo prudencial para categorizar **la trayectoria gubernamental informacional que por el momento, no se demarca como prioritaria, integral ni continua.**”

2.9 Revisión de Investigaciones Relacionadas

2.9.1 Características generales

La alfabetización en información es un área que ha comenzado a despertar gran interés, en los últimos años, dentro de las Ciencias de la Información.

Entre los países que más han contribuido a la investigación del tema se encuentran Estados Unidos, Australia e Inglaterra. En lengua española podemos contar a España y México como los mayores contribuyentes. Aunque cada vez más países de América Latina están comenzando sus líneas de trabajo en el área, no cabe duda de que en la actualidad, la gran mayoría de las investigaciones que preceden este estudio se encuentran en inglés.

Si bien es un tema de investigación que está recién en su infancia (Bruce, 2000), ya existen una gran variedad de artículos que lo enfocan desde diferentes perspectivas. Entre las diversas formas en que se aborda el tema, la que ha generado más literatura es la de la alfabetización en tecnologías de la información. La mayoría de los autores enfocan sus trabajos en las competencias en el manejo de recursos electrónicos, Internet, etc. Centrándose únicamente en la capacidad del individuo para manejar esas herramientas concretas, y dejando de lado todo un universo de información no contenida en esos soportes.

En cuanto al tipo de población estudiada, la mayoría se realizan a estudiantes universitarios o usuarios de una biblioteca en particular. Observando sus habilidades para manejarse con los recursos de la biblioteca, sea esta pública o universitaria.

Los niños han sido un grupo poco estudiado: “very little is known about the information seeking behavior of children and the techniques that could be used to determine the different aspects of their information behavior in a particular setting”^{*} (Mansor, 2002).

El estudio del Dr. Andrew Shenton de 2003 “Models of young people’s information seeking”, es una de las excepciones, ya que involucra el comportamiento con relación a la búsqueda de información en jóvenes de 4 a 18 años (Shenton, 2003a). El mismo revela los patrones de búsqueda de información, independientemente del soporte usado. También desarrolla 4 modelos de búsqueda, uno por cada una de las fuentes más consultadas, siendo estas: libros, CD-ROM, Internet y otras personas.

^{*} Traducción libre: “Poco se sabe acerca del comportamiento de búsqueda de información de los niños y de las técnicas que pueden ser usadas para determinar los diferentes aspectos de su comportamiento informacional en un entorno en particular”

En el 2004, Shenton realiza una síntesis de las principales investigaciones sobre búsqueda de información de los jóvenes. En su artículo resume los propósitos de estudio, el tema principal, los alcances contextuales, el énfasis espacial, el grado en que el investigador se involucra, las formas de investigación, los métodos de recolección de datos y de selección de muestra, los métodos de análisis de resultados y la generalidad y transferibilidad de los mismos de dichos trabajos (Shenton, 2004).

La mayoría de las investigaciones sobre el tema tienen carácter exploratorio y descriptivo, los marcos teóricos, así como la definición de los términos usados no es aún muy clara ni está bien desarrollada en la mayoría de los casos. Muy pocos investigadores plantean hipótesis antes de empezar a investigar.

Lo que se desprende de la lectura de esos casos, es un modelo de estudio orientado al usuario, que prefiere en gran medida el uso de técnicas cualitativas. La observación, los cuestionarios y las entrevistas son los métodos más usados. Esto es posible ya que en general las muestras estudiadas son pequeñas.

2.9.2 Inicios

La AI tiene sus raíces en la llamada “instrucción bibliográfica” a comienzos de los ’80 (Bruce, 2000). Una de las principales investigaciones de esa época fue la de Carol Kuhlthau, quien estudió los procesos de búsqueda de los usuarios de una biblioteca. Fue una de las precursoras en adoptar un modelo naturalista de investigación (alternativo), que luego fue seguido por los investigadores posteriores.

El modelo de búsqueda de información desarrollado por Kuhlthau en 1989 es el primero en tener en cuenta en cada etapa de la búsqueda los estados afectivos y cognitivos del sujeto. En ese proceso la incertidumbre y la ansiedad están muy presentes. En él se define el proceso de búsqueda como la actividad constructiva del usuario de extraer significado de la información de manera de extender su estado de conocimiento en un tema en particular (Kuhlthau, 1991).

Los criterios que llevan al sujeto a tomar determinadas decisiones en su proceso son de índole de su experiencia previa, su conocimiento, su interés en el tema, la información disponible, los requerimientos del problema y el tiempo disponible. Algunos de los sentimientos que aparecen durante el proceso son: incertidumbre, confusión, duda, frustración e insatisfacción, pero también claridad, optimismo, confianza, alivio y satisfacción al concluir la búsqueda exitosamente.

A fines de los '80, la ALA consolidó una definición de AI (actualmente la más citada), que sirve de base para su investigación y que es la preferida por la mayoría de los estudios.

Un estudio de 1984, llevado a cabo por Andrew Stremmel (1984), nos acerca a las decisiones y a los criterios que tienen en cuenta niños de preescolar y escolares a la hora de elegir a sus pares como fuentes de información. Los resultados nos sugieren que los niños mayores tienden a reconocer que otras personas pueden saber más que ellos en algunas materias. Estos confían más en sus pares a la hora de solicitar ayuda que los niños más pequeños, quienes recurren a los adultos.

En los primeros años de asimilación del concepto (1990-1995), una de las investigaciones más relevantes fue la de Christina Doyle en su búsqueda de una definición de AI (Bruce, 2000).

Durante los últimos años de la década de los '90, la AI acrecentó su importancia en la investigación y se ganó un lugar en las agendas de las instituciones educativas de los países desarrollados. Este período se ve marcado por la identificación y exploración de diferentes paradigmas (cognitivista, constructivista, teoría crítica, entre otros) (Bruce, 2000).

Una de las tendencias que observamos en este período es la de ubicarse cerca de las ciencias sociales, y tratar de lograr un entendimiento a través de la interpretación más que de la simple medición.

De esta etapa destacamos la investigación de Mariam Dreher (1997). Ella estudia la efectividad de la instrucción bibliográfica que está integrada con las actividades de búsqueda de información curriculares, en contraste con la instrucción que se realiza aislada. Los resultados de su estudio, realizado en dos escuelas elementales, demostraron que los estudiantes de cuarto grado, que habían tenido instrucción bibliográfica integrada al currículo, mejoraban en sus búsquedas independientes de información, en su habilidad de generar una respuesta escrita a una pregunta de investigación formulada y también en su habilidad de aplicar lo que habían aprendido a una nueva situación problemática.

A partir del año 2000, la investigación se amplía para dar lugar a estudios fuera del ámbito educativo, como el lugar de trabajo o la comunidad. Los sujetos de estudio también varían y dan lugar a muestras más variadas.

En cuanto a las temáticas estudiadas, Christine Bruce (2002) las divide en:

- el lugar donde la investigación se lleva a cabo (lugar de trabajo, instituciones educativas o de la comunidad)
- Formas de ver AI
- *Qué* está siendo investigado (objeto de estudio)
- *Cómo* está siendo investigado (enfoques de investigación y paradigmas)
- Influencias de las diferentes disciplinas relacionadas (ciencias de la información, educación, tecnologías de la información, etc.)

Durante los primeros años se puede notar un claro enfoque sectorial (investigaciones sólo dentro de instituciones educativas), en fases posteriores ese sector se amplía dando lugar a otras locaciones de estudio.

2.9.3 Últimas investigaciones

Una de las investigadoras más reconocidas que ha realizado estudios en el área es Melissa Gross (2001), quién destaca la diferencia entre la búsqueda de información autogenerada y la búsqueda impuesta desde afuera del individuo. Señala que hay patrones diferentes de conducta, dependiendo de cuál de los dos tipos se trate. Las búsquedas impuestas son dadas por el profesor al estudiante o por el jefe al empleado. En cambio las otras son motivadas internamente por el contexto del individuo.

A. K. Boekhorst y J. J. Britz (2003), nos brindan información acerca del estado de la AI a nivel escolar en Holanda y Sudáfrica. En su estudio comparativo, concluyen que los gobiernos de ambos países están al tanto de la importancia de la AI, pero sus esfuerzos todavía se centran en la alfabetización tecnológica. Reconocen en su conclusión la importancia de las bibliotecas en la introducción de la AI a nivel escolar.

Gavin Brown (2001), en su estudio de qué tan hábiles son los niños Neozelandeses en localizar categorías y fuentes de información, desarrolla un test para evaluar esas habilidades. Brown, como la mayoría de los investigadores que estudian las habilidades de información en niños, llega a la conclusión de que es muy común que los niños enfrenten serias dificultades a la hora de planear y llevar a la práctica estrategias de búsqueda. Brown investiga particularmente las habilidades de información utilizadas por niños de 10 a 13 años de edad, para buscar en una biblioteca, dentro de un libro (usar índices, tabla de contenidos, etc.) y en fuentes de referencia. Su estudio es uno de los pocos en que se revela

que las niñas tienen mejor actuación que los niños en este tema, pero concluye también que estas habilidades para localizar información son aún insuficientes.

Penny Moore (1998) investiga a niños de 7 a 11 años de edad, y recoge también las concepciones de AI de los docentes y sus formas de implementarla en la práctica. Para ella hay tres factores en el desarrollo de AI; la naturaleza de la AI misma, la comprensión de los docentes del concepto y lo que entienden por AI los usuarios de información inexperimentados.

Los resultados obtenidos de los docentes (40 docentes) sugieren que la mayoría no saben definir bien cuál es el concepto de AI, qué implica y cuáles son las etapas del proceso de búsqueda. Tampoco se encontró evidencia de que algún modelo de proceso de búsqueda fuera usado al planificar las lecciones, en la mayoría de los casos (73%). El personal docente relevado tampoco estaba seguro de cuál es el rol del bibliotecólogo y de la biblioteca escolar en el tema.

La investigación de Yushiana Mansor (2002), nos da razones para comprender la importancia de la investigación en comportamientos de información de los niños a la hora de mejorar el rol de las bibliotecas escolares. Su trabajo se centra en las habilidades de los niños de buscar en un ambiente electrónico, sus formas de acceso y también las barreras que enfrentan.

El Dr. Andrew Shenton, uno de los investigadores más prolíficos en el tema, realiza su tesis doctoral en el área de los universos informacionales de niños y jóvenes. Entre sus varios trabajos publicados encontramos: “The development of young people`s information-seeking behaviour” realizado junto a Pat Dixon (Shenton ; Dixon, 2004).

En este trabajo Shenton y Dixon exploran cómo las habilidades de información comienzan a manifestarse durante la niñez temprana y continúan desarrollándose durante toda la infancia. Se pone de manifiesto la importancia que tiene la práctica en el desarrollo de éstas. La etapa de 9 a 13 años es una etapa dónde se producen grandes cambios en los métodos de búsqueda de los niños.

El universo de fuentes de información del niño se amplía, empezando a utilizar recursos antes desconocidos. Comprenden que los métodos y habilidades hasta entonces usados no son suficientes a medida que aumenta la complejidad de las tareas escolares. Tienden a recurrir a sus hermanos mayores, si los hay, así como a material recopilado durante las clases o provisto por el maestro. La televisión continúa siendo utilizada como

fuente de información importante. Si bien están al tanto de la existencia de las tablas de contenido e índices, la tendencia es a no utilizarlos mientras hacen una búsqueda.

Un interés mayor por las cuestiones del mundo y de su entorno cercano, los lleva a la lectura de periódicos y revistas. El uso de Internet típicamente aumenta en esta edad, mientras el uso de CD-ROM tiende a decrecer. Las bibliotecas escolares permanecen en segundo plano para el niño, especialmente si contienen poco material y el acceso es limitado. El uso de otras personas como fuentes de información continúa, pero disminuye la inclinación a buscar adultos y aumenta la confianza en sus propios pares como fuentes de información. En otro de sus artículos, *Just what is information anyway?*, investigan los conceptos que tienen los escolares sobre el término “información” (Shenton ; Dixon, 2003b). El mismo descubre que los jóvenes comienzan a entender el concepto de “información” a la edad temprana de 6 años. Asociándola, los más pequeños, con la idea de hechos, textos y libros.

En otro estudio, nos presentan el uso de “otras personas” como un método de búsqueda de información (Shenton ; Dixon, 2003c). Los motivos o necesidades de información que llevan a los niños a consultar a otras personas se analizan en categorías. Ellas son; una situación “espontánea” que surge en la vida del niño, información personal, necesidad de apoyo afectivo, comprensión, apoyo para el desarrollo de habilidades, información con relación a tareas escolares, información acerca de intereses del niño, información para el autodesarrollo, información preparatoria (para prepararse para algo que vendrá), reinterpretaciones/complementos e información verificacional.

En un estudio elaborado por Denise Agosto y Sandra Hughes-Hassell (2005) se investigan los comportamientos de búsqueda diaria de información de jóvenes adultos. La muestra consta de 27 participantes de entre 14 a 17 años. Las herramientas de recolección de datos son cualitativas, usando diarios de actividades y entrevistas grupales semi-estructuradas. Los resultados indican a la familia y amigos como la fuente preferida de los jóvenes, y a los teléfonos celulares como el medio preferido de comunicación. En cuanto a las áreas en las que más buscan información se destacan; tareas curriculares, cuestiones relacionadas con el tiempo y la vida social. Las investigadoras destacan también la visión negativa que tienen estos jóvenes acerca de los bibliotecarios y las bibliotecas.

Tami Tsouk e Irene Sever (1998) desde la perspectiva de la enseñanza de las habilidades de información en la escuela primaria tratan de descubrir cuáles son las principales dificultades con las que se encuentran los niños cuando realizan una búsqueda

bibliográfica y crear medios para afrontar esas dificultades. Es un programa que evalúa, y a la vez enseña a usar fuentes bibliográficas en las escuelas.

Frances Hultgrend y Louise Limberg (2003), examinan en su estudio la relación existente entre la búsqueda y el uso de información, y el aprendizaje en un contexto escolar. La investigación demuestra que existe una fuerte relación entre la naturaleza de las investigaciones que se les pide a los alumnos en la escuela, el conocimiento de las fuentes de información a su alcance y la calidad de las mismas, en los resultados obtenidos por los estudiantes. Existen diferencias, por ejemplo, cuando la naturaleza de la tarea pedida es hallar la respuesta “correcta” en el menor tiempo posible con un mínimo de esfuerzo cognitivo, y cuando la tarea implica aprender y comprender más acerca de un tema de interés. Los estudiantes con el segundo tipo de tarea tienden a usar más fuentes de información y evaluar las similitudes y contradicciones de la información que obtienen de diversas fuentes.

2.9.4 Estudios que se centran en una biblioteca o servicio de información en particular

Gran parte de las investigaciones en el área se relacionan con la habilidad de los individuos estudiados de usar un determinado servicio de información.

Tal es el caso de Jaqueline Fourie (1994), quién analiza a 500 estudiantes de escuelas secundarias de Sudáfrica en relación a su uso de la biblioteca pública. Fourie describe los motivos, y la relación existente entre sexo, edad y circunstancias socioeconómicas, entre otras variables, y el uso de la biblioteca. De su estudio se desprende que más del 50% de las veces que usan la biblioteca pública es por motivos curriculares.

En un estudio llevado a cabo por Lilith Kunkel y Susan Weaver (1996), se evalúan las habilidades en el uso de la biblioteca de estudiantes no graduados. Se comparan las actuaciones de los estudiantes antes y después de recibir instrucción bibliográfica. El estudio se basa en dos cuestiones básicas; cuáles son las habilidades de búsqueda en bibliotecas que tienen los nuevos estudiantes y cómo afectan las características del estudiante (edad, clase, sexo, instrucción bibliográfica previa y frecuencia de uso de la biblioteca) esas habilidades. Se concluye que la frecuencia con que los estudiantes reciben tareas que incluyen investigar en una biblioteca es el mejor predictor de sus habilidades

bibliotecarias, lo cuál va de la mano con el sentido común. De ahí la importancia de incluir “uso de la biblioteca” en las evaluaciones de las habilidades de los mismos.

Patti Schifter Caravello, Herschman y Mitchell (2001), reconocen la escasez de métodos que evalúen la AI de los individuos en general, y no sólo la instrucción bibliográfica de una biblioteca en particular. Su estudio, realizado antes de que los estándares de AI de la ACRL fueran publicados, se basa en una lista de competencias desarrolladas por ellos localmente, con la colaboración de colegas del área. El reporte de sus resultados (obtenidos de una muestra de 453 alumnos) concluye que cuanto más experiencia en el uso de la biblioteca tenga el estudiante y más experiencia en búsquedas on line, mayor es el puntaje obtenido en el test.

2.9.5 Trabajos que investigan la Alfabetización Tecnológica

En los últimos años la investigación en AI se ha centrado en las habilidades para manejar las tecnologías de la información o alfabetización tecnológica. Dejando de lado otros aspectos importantes, los cuáles han sido poco estudiados y deberían recibir más atención.

Un ejemplo de esta tendencia son los estudios realizados por Enochsson (2005) sobre el desarrollo de las habilidades de búsqueda en la web de los niños, Savolainen (2004), por su parte estudia las preferencias en cuanto a fuentes de información en Internet en la búsqueda de información diaria.

Ya en 1995, Christine Borgman, Sandra Hirsh y Virginia Walter (1995) estudiaban el comportamiento de búsqueda de información en catálogos en línea, basándose en el catálogo de la biblioteca de Ciencia de la Universidad de Michigan.

Ellas apuntan que para mejorar la educación y unir bibliotecas y escuelas en la “supercarretera de la información” necesitamos entender más sobre las habilidades de búsqueda de información de los niños. Su estudio se basa en niños de 9 a 12 años de edad. La recolección de datos se llevó a cabo durante un período de 4 años. Las dificultades principales de los niños cuando llevan a cabo una búsqueda en el catálogo en línea son: a la hora de tipear la correcta escritura de las palabras, el vocabulario limitado, y la incomprensión de la lógica Booleana. Estos problemas disminuyen con la edad, pero a pesar de eso las investigadoras piensan que los catálogos están diseñados para adultos y no reconocen las necesidades y capacidades especiales de los niños.

También en 1998, Stapleton Watson estudia las percepciones de los estudiantes al usar las tecnologías de la información y las comunicaciones, especialmente la WWW. La justificación de su estudio plantea que, conociendo las percepciones del estudiante ganamos conocimiento sobre cómo ellos construyen las relaciones entre la necesidad de información que los llevó a la búsqueda, la web como herramienta y los resultados obtenidos. Lo que da como resultado una mejor aproximación a la formulación de programas de AI (Stapleton, 1998). El enfoque de este estudio es obtener el punto de vista del usuario, saber lo que pasa “dentro” del mismo. Stapleton nos dice que se interesó por las experiencias de los estudiantes con las TIC, en general, sin ideas preconcebidas, sin hipótesis, sino con una invitación a escucharlos hablar sobre el tema.

Uno de los estudios más citados en el tema es el realizado por Paul Solomon (1993), referido al comportamiento de recuperación de la información en niños, analizando el caso de un OPAC (Online Public Access Catalog). El estudio se llevó a cabo en una biblioteca escolar de Estados Unidos y considera el impacto de una variedad de factores, incluyendo características del usuario, locación de la escuela, interfase de búsqueda, etc. en el proceso que realiza el niño.

Leanne Bowler, Andrew Large y Gill Rejskind (2001) realizan un estudio cualitativo donde se observa a 3 estudiantes de 6to grado (11 a 12 años) mientras estos acceden, interpretan y usan la información encontrada en la web para completar una tarea curricular. En este estudio, al igual que en muchos otros, se le da un papel fundamental y activo al docente en el desarrollo de habilidades de información en sus alumnos. Principalmente al diseñar los trabajos de clase que asigna al estudiante, ya que la pregunta que haga el profesor va a condicionar el proceso de búsqueda del estudiante. Además se encuentra que el uso efectivo de las TIC para buscar información, implica un conocimiento previo acerca del manejo de estas tecnologías, ya que el diseño de la web no está pensado para las habilidades y necesidades de los niños. Otra de las conclusiones del estudio es que los estudiantes no comprenden su rol como creadores de conocimiento y la necesidad de un uso responsable de la información.

Otro estudio que analiza los comportamientos de búsqueda en la Web, pero en este caso de estudiantes de secundaria, es el desarrollado por Michael Lorenzen (2003). El estudio consistió en entrevistas a estudiantes para ver cómo usaban la WWW en la búsqueda de información para tareas curriculares. Tratando de capturar sus propias impresiones, en particular qué procesos seguían al buscar y evaluar la información. Se

encontró que los estudiantes entrevistados tenían dificultades a la hora de evaluar la calidad de los sitios web, dándole demasiada importancia y credibilidad a la imagen de la página. También se desprende del estudio que muchos utilizan la biblioteca, además de las fuentes electrónicas.

Un estudio cuantitativo realizado por Glenda Revelle y sus colaboradores (2001), da una visión de las estrategias de búsqueda utilizadas por niños de 5 a 10 años de edad. Sus resultados se basan en 2 preguntas de investigación; ¿pueden los niños entender y utilizar estructuras jerárquicas de dominio para encontrar cierta información en particular? y ¿pueden los niños construir preguntas para conducir búsquedas complejas si tienen el suficiente apoyo visual y conceptual?. Los resultados expresan que los niños fueron bastante eficientes en cuanto a buscar en el medio electrónico y que ésta habilidad fue mejorando con la práctica.

Dania Bilal (2005) utiliza el paradigma afectivo para relacionar las actividades de búsqueda de información en los niños con el diseño de interfases digitales. Poniendo énfasis en el rol que los diferentes estados afectivos tienen en la interacción del individuo con un sistema de información.

Sandra Hirsh (1997), estudia cómo encuentran los niños información en diferentes tipos de tareas, especialmente utilizando el catálogo en línea de una biblioteca de ciencia. Se pone de manifiesto el acceso cada vez mayor que los niños tienen a fuentes electrónicas, sin embargo esto no significa que posean las habilidades necesarias para manejarlas. A pesar que estudios anteriores den como resultado que a los niños les gusta buscar en catálogos en línea y enciclopedias electrónicas, en la mayoría de los casos encuentran dificultades a la hora de buscar información específica en ellos. Uno de los retos más grandes surge a la hora de expresar una necesidad de información en términos apropiados para la búsqueda en un sistema. El estudio tiene como resultado que la complejidad de la tarea, así como el conocimiento previo que el niño tiene sobre la materia a buscar, influyen en el éxito o fracaso de su búsqueda.

Hirsh (1999) realiza el primer estudio que trata de elucidar los criterios de relevancia de los niños en edad escolar en sus búsquedas en recursos electrónicos. Las necesidades de información que busca estudiar, se limitan a aquellas generadas por las tareas escolares y a las búsquedas realizadas en el ámbito de la biblioteca escolar. La recolección de datos se llevó a cabo mediante dos entrevistas a cada estudiante, en dos momentos diferentes de su búsqueda. También se utilizó la técnica de observación no

participante. Luego de realizar búsquedas en un catálogo on line, una enciclopedia electrónica, un índice de revistas electrónico y en la web, los niños demostraron poco interés por la mención de autoridad, basando la mayoría de sus decisiones en la temática y la presentación. Se halló también que dedicaban la mayor parte de las búsquedas a encontrar imágenes. El estudio confiaba en la capacidad de los niños de articular sus procesos de pensamiento y de toma de decisiones mientras buscaban información acerca de un tema en concreto.

Shenton y Dixon (2003d), realizan una comparación entre el uso de CD-ROM e Internet como recursos de información entre los jóvenes. Se concluye que los jóvenes carecen de la formación necesaria para reconocer la validez de la información que encuentran, ya sea en Internet o CD-ROM. El uso del segundo esta casi limitado a las enciclopedias en este formato. A pesar de ello, los jóvenes se quejan de la falta de profundidad de esta fuente, mientras que Internet es criticada por la dificultad de encontrar el material deseado. En todo caso, Internet fue el recurso más utilizado de los dos.

El finlandés Jarkko Kari (2006), va un poco más allá en su investigación preguntándose cómo la búsqueda de información en Internet contribuye al desarrollo personal del individuo. En este caso, desarrollo es definido como la capacidad de mejorar sus habilidades y su conocimiento trabajando con Internet.

Luego de revisar los antecedentes sobre el tema, llegamos a la conclusión de que no existen en Uruguay investigaciones que puedan ser, (conocidas por nosotras al momento de realizar este trabajo) comparables con nuestro estudio. En lo que respecta a la literatura del resto del mundo, si bien hay puntos de conexión con estudios anteriores, tampoco encontramos estudios similares realizados.

2.9.6 Hallazgos de las investigaciones previas

La literatura relevada nos da la pauta de que la mayoría de las personas evaluadas poseen habilidades de información limitadas e insuficientes (Hepworth, 1999).

Kunkel (1996) afirma que los estudiantes se confunden acerca del alcance y la diversidad de los recursos de una biblioteca. Observa que tienen dificultades para interpretar los registros bibliográficos en catálogos y la terminología de búsqueda dentro de una unidad de información no les resulta familiar. Carecen de juicio crítico para seleccionar las fuentes apropiadas y para desarrollar estrategias de búsqueda de información cuando sus primeros intentos fallan. A estas carencias se le suma la falta de

habilidades para manejar las nuevas tecnologías con efectividad. Si esto es cierto para estudiantes universitarios del primer mundo ¿qué cabe esperar para la enseñanza primaria de los países en vías de desarrollo?

Corinne Laverty (2002) apoya esta opinión en su artículo. Argumenta que mientras los estudiantes de quinto grado pueden describir los pasos básicos de una búsqueda de información, en general carecen del conocimiento necesario acerca de como funciona una biblioteca y de estrategias de contención en caso de que su favorita no resulte.

2.9.7 Herramientas de recolección de datos utilizadas

Aunque hay una gran variedad de artículos que tratan sobre AI y el aprendizaje para toda la vida, pocos son los que describen efectivamente como desarrollar herramientas para la evaluación de esas competencias.

La mayoría de los instrumentos de evaluación encontrados se relacionan con una biblioteca o institución educativa en particular. Miden la actuación del estudiante antes y después de recibir un curso sobre como manejar, en casi todos los casos, los recursos disponibles en una biblioteca o centro de información preestablecido. Esto hace que no sean apropiados para medir la AI de una persona en general, en cualquier situación de su vida y con varios recursos de información.

Los tests que se apartan en mayor medida de un sistema de información en particular, son los que evalúan las competencias de los individuos en el manejo de las TIC, en particular Internet y la WWW.

Los cuestionarios que se han encontrado y que sirvieron de base para desarrollar nuestra herramienta de trabajo, están accesibles vía Internet. La mayoría de ellos son para realizar on-line, y el usuario obtiene sus resultados pocos segundos después de finalizar el test.

Pero estas herramientas están particularmente enfocadas a los aspectos tecnológicos de la AI. la carencia de métodos y herramientas de evaluación, principalmente en los casos referidos a niños, fue uno de los elementos a ser superados para dar lugar a nuestra investigación.

3. Objetivos

3.1 OBJETIVOS GENERALES

- a. Identificar las habilidades informacionales de los niños que cursan 6to. año de educación primaria en la ciudad de Montevideo.
- b. Comenzar en Uruguay una línea de investigación en alfabetización informacional de niños, dejando caminos abiertos a futuros investigadores para que profundicen el tema.
- c. Releva información que contribuya al debate y a una mejora sustancial y sostenible de los servicios y sistemas de información diseñados para niños.

3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- a. Saber si los niños de 6to. año de educación primaria de Montevideo pueden reconocer una necesidad de información.
- b. Investigar su capacidad de localizar, acceder, evaluar y utilizar éticamente la información para satisfacer dichas necesidades en forma eficiente.
- c. Saber si la escuela, como centro educativo formal, incentiva el desarrollo de la alfabetización informacional
- d. Averiguar si las bibliotecas escolares (en caso de existir) tienen alguna influencia en la formación de niños alfabetizados en información.

4. Metodología

4.1 Tipo de estudio y Paradigma

El presente estudio se basa en las teorías alternativas desarrolladas a partir de fines de los '70 en Ciencias de la Información aplicadas a los estudios de usuarios. Dicho marco conceptual alternativo u “orientado al usuario” es un gran avance en cuanto al enfoque tradicional “orientado a los sistemas”, ya que se caracteriza por definir al usuario como ser activo, generador de conocimiento, con características cognitivas, sociales y demográficas propias y con experiencias pasadas que afectan sus comportamientos con relación a la información.

Mientras los enfoques tradicionales perciben a la información como un objeto que existe independientemente del usuario y por lo tanto llevan a la construcción de sistemas y servicios de información alejados de sus necesidades reales, obligando a éste a adaptarse a los términos del mismo, los enfoques alternativos asumen que la información es creada por las personas y ellas mismas le dan sentido y uso dada su condición de seres capaces, creativos e inteligentes.

Pérez y Sabelli (1995) hacen un resumen de las características esenciales del paradigma alternativo, siendo propio de éste un enfoque cognitivo, holístico (viendo al usuario tanto dentro como fuera del sistema de información) ubicado y analizado en el tiempo y el espacio tanto en su individualidad como en su contexto y considerando la información como un valor “en uso” y no en sí misma. El usuario debe participar en el desarrollo de nuevos sistemas y servicios de información.

Dentro del paradigma alternativo existen diversos enfoques que pueden ser definidos de acuerdo al nivel de los procesos que describen y su contenido depende de la perspectiva que le dé el autor, principalmente podemos dividirlos en cuatro enfoques: cognitivo, social, socio-cognitivo u organizacional, o combinando diferentes perspectivas para lograr un enfoque multifacético.

Un enfoque ampliamente usado es el social, desarrollado a partir de comienzos de los años 90. Le da especial importancia a los aspectos sociales, socioculturales y sociolingüísticos del comportamiento con relación a la información, tendiendo a utilizar aproximaciones de carácter naturalista. Fue desarrollado para abarcar aspectos del

comportamiento que para su real comprensión necesitan ser estudiados más allá de los marcos cognitivos.

Entre los enfoques cognitivos, el de mayor impacto y uno de los más usados entre los investigadores del área es la teoría del sense-making de Brenda Dervin. El Sense-Making ha sido utilizado para entender qué quieren los usuarios de los sistemas, qué obtienen y qué piensan acerca de ellos. El término sense-making se utiliza para referirse a una red teórica, un conjunto de suposiciones y proposiciones, y un conjunto de métodos que han sido desarrollados para estudiar la búsqueda de sentido que la gente realiza en sus experiencias diarias. Algunos lo llaman una teoría, otros un conjunto de métodos, otros una metodología, otros un cuerpo de descubrimientos. En su sentido más amplio, abarca todas estas definiciones (Dervin, 2003).

En la dicotomía entre los métodos cualitativos y cuantitativos aplicados a la investigación, la teoría del sense-making no toma partido. Tiene parte de ambos. Lo que es aún más importante, es investigación cualitativa sistemática, es decir, tiene un acercamiento con sensibilidad cualitativa, la cuál es pasible de interpretación con el poder sistemático del análisis cuantitativo (Dervin, 2003). Éste le da al investigador la capacidad de relevar las necesidades de información del usuario, desde su propio punto de vista y expresadas en su propio lenguaje.

Si bien un enfoque cognitivo es de gran utilidad porque nos permite obtener datos cualitativos, estamos conscientes de sus limitaciones, ya que un modelo basado en un solo punto de vista, ya sea cognitivo o social, no es suficiente para captar, describir o explicar la complejidad del comportamiento informacional humano.

Por esto se considera que es mejor utilizar un enfoque multifacético, adaptando de cada teoría lo que mejor se aplique a nuestros objetivos. Para ello es necesaria la adopción de métodos de investigación y de recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Esta opción está respaldada y es adoptada por diferentes autores relacionados a los estudios de usuarios y otros campos de la Ciencias de la Información. Shenton y Dixon (2003a) hacen una revisión de varios autores que han usado ambas técnicas en un mismo estudio, entre ellos Kuhlthau, Dervin, Vakkari, Wilson, etc., obteniendo resultados relevantes.

La desinformación actual a causa de la ausencia de estudios sobre la alfabetización en información de niños en Uruguay, hace la tarea de prever comportamientos, actitudes, estados, etc., bastante difícil. Si bien se conocen resultados de estudios similares realizados

en el exterior (principalmente provenientes de países desarrollados), no es sencillo aplicar sus resultados en nuestro entorno.

Esto se debe a que la mayoría de dichos estudios de casos son poco generalizables, utilizan una muestra pequeña, homogénea en cuanto a condiciones socioeconómicas (generalmente investigan dentro de una sola institución educativa), con otras condiciones de acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones. Esto hace que la mayoría se centre en las habilidades tecnológicas, donde lo que se evalúa son las competencias del niño en el uso y manejo del computador y no su habilidad para realizar búsquedas en cualquier tipo de formato. Los centros de estudios son elegidos con criterios subjetivos como son la cercanía del lugar en cuestión, el conocer personal que facilita el acceso del investigador a la institución, el trabajar en el lugar, etc.

Es difícil formular cualquier tipo de hipótesis que tenga alguna fundamentación teórica. Por lo tanto se pretende que nuestro estudio sea de *carácter exploratorio y descriptivo* y que a partir de sus resultados, sí sea posible teorizar y obtener conclusiones que sirvan de base en la práctica.

Es exploratorio, ya que la revisión de literatura reveló que no hay antecedentes en el tema en nuestro país. Sí estudios similares, pero realizados en otros contextos (países desarrollados). Estos estudios servirán para ver cómo han abordado la situación otros investigadores, para luego familiarizarnos con la situación uruguaya.

Es descriptivo porque busca medir una serie de características de una población establecida en un momento dado. Los resultados que obtenidos servirán para formar una idea del fenómeno investigado y describirlo.

4.2 Diseño de la muestra

La muestra consta de 7 escuelas públicas y 3 privadas de Montevideo. La selección de las escuelas públicas se realizó teniendo en cuenta su contexto sociocultural y económico (datos obtenidos del Área de Investigación y Estadística Educativa del CODICEN).

El CODICEN distingue las escuelas en cinco contextos:

- Muy favorable
- Favorable
- Medio
- Desfavorable
- Muy desfavorable

Para realizar esta clasificación se toman en cuenta las siguientes variables: *clima educativo del hogar*, *el nivel socioeconómico*, y *el nivel de integración social* (integración al territorio, por ejemplo si viven en asentamientos) y *al sistema educativo* (si en el hogar hay niños de 5 a 15 años que no asisten al sistema educativo formal).

Dadas las dimensiones de este estudio tomamos en cuenta los datos del entorno familiar indirectamente a través de la clasificación por contexto hecha por el CODICEN.

De estos contextos se seleccionaron dos escuelas de cada extremo y dos de contexto medio. La muestra de escuelas privadas se hizo al azar. En total se encuestaron 250 niños.

Tabla 1. Escuelas públicas relevadas					
Contexto	N° Escuela	Nombre	Barrio	Cant. Niños	Biblioteca
MD	53	Gran Bretaña	Cerrito	16	No
MD	44	José Benito Lamas	Unión	31	No
MD	65	Portugal	Ciudad Vieja	11	No
Medio	273	Esc. Dardo Ortiz	Punta Carretas	36	Si
Medio	163	Galicia	Prado	29	No
MF	14	José de San Martín	Prado	27	Si
MF	180	Susana Soca	Punta Gorda	28	Si

Tabla 2. Escuelas privadas relevadas			
Nombre	Barrio	Cant. niños	Biblioteca
Colegio Latinoamericano	Punta Carretas	34	Si
Queen´s School	Pocitos	19	Si
Colegio Santa Teresa de Jesús	Centro	19	Si

Tabla 3. Total de niños encuestados			
Muy Favorable	Medio	Muy Desfavorable	Privado
55	65	58	72
Total 250			

Se realizaron entrevistas con un cuestionario de preguntas abiertas a los docentes (Anexo 3) de las clases relevadas. En caso de existir biblioteca con alguien encargado se le realizó también una entrevista similar (Anexo 2). Estas entrevistas se realizaron con el objetivo de complementar la información obtenida de los cuestionarios de los niños.

4.3 Diseño de la herramienta de recolección de datos

Para los propósitos de este estudio se empleó un cuestionario estructurado (Anexo 1) utilizando preguntas cerradas, la mayoría de múltiple opción. La herramienta fue diseñada tomando como ejemplo formularios de investigaciones anteriores.

El cuestionario fue aplicado a 250 niños que en el momento cursaban 6to. año de escuela primaria.

El diseño de las diferentes preguntas de la herramienta de recolección de datos se realizó teniendo en cuenta las variables a investigar.

Por las características inherentes a los sujetos de estudio es importante resaltar que el formulario es factible de autoaplicación, si bien las investigadoras estuvieron presentes durante todo el proceso para evacuar posibles dudas con respecto a la formulación de las preguntas.

También se abordó a distintas personas que por su profesión y su relación con el niño son consideradas informantes valiosos, para conocer cuál es su opinión acerca de la temática. Entre ellos consideramos: bibliotecólogos / encargados de biblioteca escolar y maestros.

Hay que tener en cuenta que esta investigación no es de carácter longitudinal, sino que se busca conocer las habilidades de información del niño en un momento dado de su vida, implica un corte, tratando de ver el estado actual de la situación.

Se eligió como ambiente de estudio las escuelas públicas y privadas de Montevideo, ya que se consideró que las habilidades de información deben ser aprendidas en el ámbito curricular, y deben estar incluidas en los programas escolares vigentes, siguiendo la tendencia actual de los países más avanzados en el tema, que ya integran la alfabetización informacional en la enseñanza formal. **Por lo tanto se quiere comprobar si esto ocurre o no, si los niños culminan la enseñanza primaria con habilidades en información y en qué medida el docente y el bibliotecario en sus papeles de guías y facilitadores de aprendizaje son responsables de esto.**

Otra razón que llevó a elegir a las escuelas es relativa a su organización, la que nos facilitó a la hora de tener una idea del universo a estudiar y de planificar el tamaño y la composición de la muestra. Permitió tener una variedad de situaciones socioeconómicas y llegar a niños con diferentes habilidades y entornos.

Además la escuela es creadora de necesidades de información desde su papel como promotora del aprendizaje y dispone de estándares y programas que establecen lo que el niño debería saber y hacer en cada una de las etapas de su desarrollo, proveyendo un marco contra el cuál contrastar los resultados.

La escuela nos da un marco institucional que inspira confianza tanto a padres como a los propios niños a la hora de decidir su participación en la iniciativa.

La elección de 6to. año se debe a la aspiración de conocer con que habilidades cuentan los niños al culminar su primer ciclo de educación formal, con que herramientas se enfrentan a la educación secundaria.

Por otro lado, no se puede dejar de tener en cuenta las limitaciones, ya que la escuela va a ser una variable independiente. Todos la van a tener en común, no vamos a poder generalizar fuera de ella.

Tomando en cuenta las fortalezas y debilidades de la escuela como ambiente para el estudio, se concluyó que es adecuado para empezar una línea de investigación en la temática. Temática que, se espera, futuros investigadores puedan ampliar, aplicando sus conocimientos en otros ámbitos y con otros enfoques.

4.4 Definición de variables

Variable Dependiente

1. Habilidades de información en niños de 6to año escolar

Definición: Partiendo de los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje de HI, se trata de averiguar con que habilidades cuentan los niños al culminar su educación primaria formal.

Indagar la capacidad del niño de reconocer una necesidad de información, identificar y seleccionar entre las diferentes posibilidades de búsqueda, localizar, acceder y evaluar la información y sus fuentes, así como la forma en que extrae y registra la misma para su uso posterior.

Subdimensiones de la variable dependiente

a. Reconocimiento de una necesidad de información

Definición: Capacidad que tiene el niño para identificar una necesidad de información. Darse cuenta que necesita información y definir el problema en términos de búsqueda. Si comprende qué necesita, por qué lo necesita.

b. Identificación y evaluación de posibilidades

Definición: Habilidad para planificar y evaluar métodos de búsqueda. Seleccionar dónde buscar información y las posibles estrategias de búsqueda a implementar.

Selección del mejor servicio o fuente de información para cada caso concreto. Capacidad para planificar una estrategia de búsqueda.

c. Localización y acceso a la información

Definición: Habilidad para utilizar las herramientas disponibles para la localización y acceso a la información. Se evalúa el conocimiento de operadores booleanos y códigos de clasificación, la utilización de las diferentes herramientas de búsqueda.

d. Evaluación de la información y sus fuentes

Definición: Destreza del individuo para seleccionar las fuentes más pertinentes, basándose en criterios de calidad, veracidad y actualidad.

e. Ética en el uso de la información

Definición: Reconocimiento del trabajo de otros autores. Comprensión de la necesidad de hacer mención de responsabilidad de las fuentes de donde se extrae la información.

Variables intervinientes

f. Presencia del bibliotecario/a en el proceso de búsqueda

Definición: Asistencia permanente de la persona a cargo de la biblioteca, ya sea bibliotecólogo, maestro o administrativo, en todas las etapas del proceso de búsqueda que realiza el usuario.

Esta variable será medida con el cuestionario, donde se verá reflejada la percepción del niño sobre el apoyo recibido en su proceso de búsqueda dentro de la institución y la utilidad de ese apoyo en futuras búsquedas. Los datos obtenidos se complementarán con la opinión del bibliotecario en una entrevista sobre el tema.

g. Formación de usuarios

Definición: Entendemos como formación de usuarios las actividades que lleva a cabo la biblioteca con el fin de educar a los usuarios en la búsqueda y recuperación de información en todos sus formatos. La formación no se limita a los recursos de la biblioteca, sino que busca formar usuarios independientes que se desenvuelvan adecuadamente en cualquier situación.

Los datos obtenidos se complementarán con las entrevistas a los bibliotecarios.

h. Papel de la escuela en la promoción de la AI

Definición: Papel que cumple la escuela en el desarrollo de habilidades de información en los niños. Es importante saber si estas habilidades son contempladas en los programas de educación vigentes para primaria. También averiguar si las/os maestra/os implementan en la práctica actividades que fomenten la adquisición de dichas habilidades y su relación con las bibliotecas.

Variables independientes

i. Contexto

Definición: Marco socioeconómico, nivel educacional y nivel de integración al sistema educativo que tiene la familia del niño.

j. Género

Definición: Sexo biológico del niño.

Tabla 4. Sistematización de variables

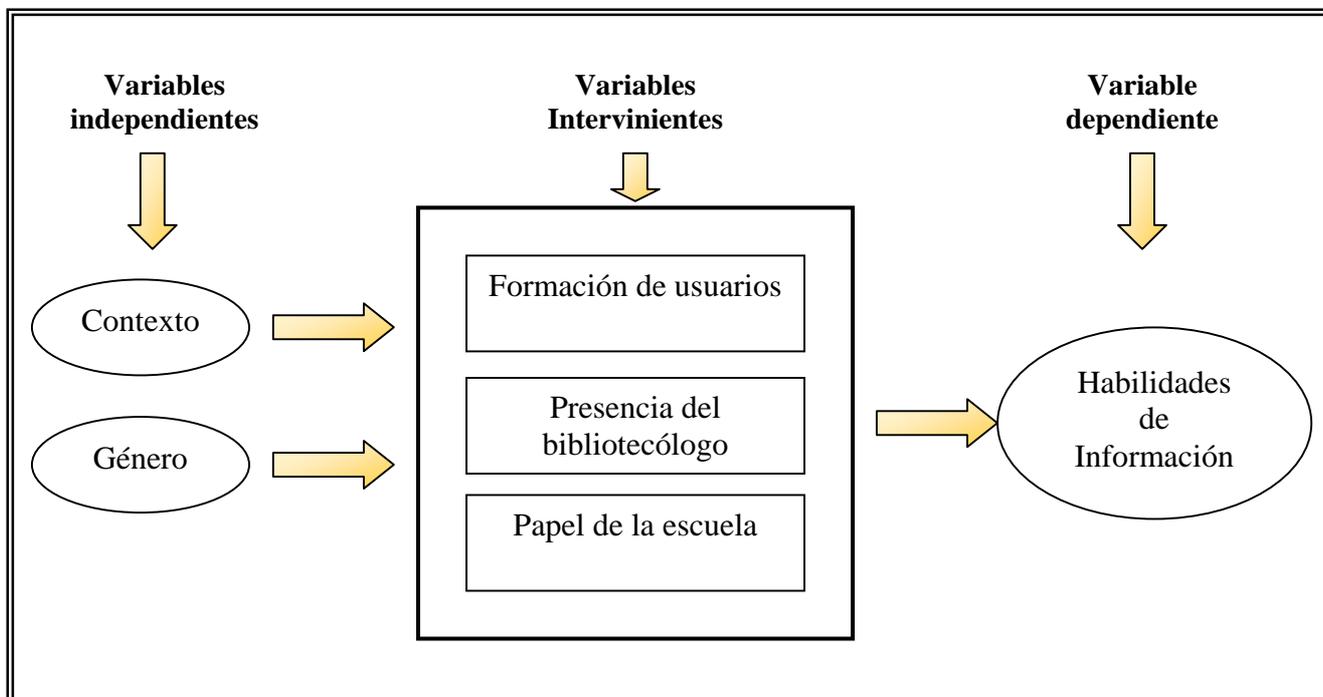


Tabla 5. Relación variable - cuestionario

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Variable a	■	■																									
Variable b			■	■	■	■	■											■	■								
Variable c								■	■	■	■		■	■	■	■											
Variable d												■								■	■						
Variable e																					■	■					
Variable f																							■	■			
Variable g																									■	■	

5. Presentación de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los niños y de las entrevistas realizadas a maestras y bibliotecólogos.

El relevamiento de datos se llevó a cabo en el período noviembre-diciembre de 2006. A continuación, se analizan, organizan y grafican los datos obtenidos, de acuerdo a las variables que se establecieron anteriormente.

Es necesario aclarar que las preguntas del cuestionario, a pesar de plasmar el punto de vista del niño, no se basan sólo en los reportes que estos hacen de sí mismos, también hay preguntas que evalúan estas competencias objetivamente, planteando casos prácticos donde el niño debe resolver cuál es la mejor opción, es decir que, no hay posibilidad de que el resultado se vea alterado por la percepción del niño de sus habilidades.

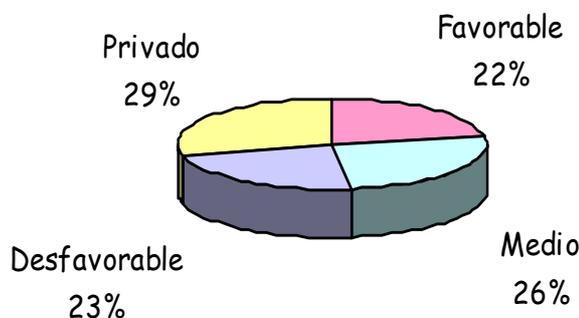
En los casos en que se consideró pertinente, a las preguntas de múltiple opción además de las opciones que el niño podía seleccionar, se agregó un casillero extra con la opción “no sé”. El propósito de esta opción fue que el niño no se viera obligado, por el diseño de las preguntas, a contestar por azar alguna de las respuestas posibles, sin saber cuál era efectivamente la correcta. Durante el desarrollo de la actividad se le aclaró al niño el propósito del mismo y se le instó a ser lo más honesto posible a la hora de responder. De esta forma se buscó obtener resultados más legítimos a la hora de reflejar la realidad.

Los resultados están desglosados por contexto, ya que la intención es ver en qué medida éste afecta las habilidades de información del niño. Debido a que no se encontraron grandes diferencias por género en la mayoría de las preguntas, se presentarán los gráficos por género sólo en los casos en que éstas sean significativas para la investigación.

5.1 Distribución por contexto y género

La distribución de los niños por contexto es la siguiente:

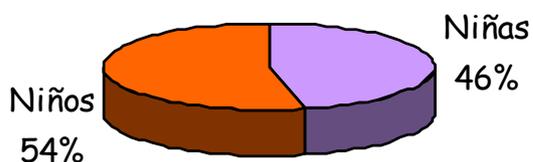
Gráfico 1 – Distribución por contexto



Se puede apreciar que los porcentajes son muy similares para cada contexto, lo cuál ofrece una muestra pareja.

Lo mismo sucede con la distribución por género, como se ve a continuación, donde los niños superan a las niñas por una escaso 8%:

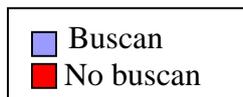
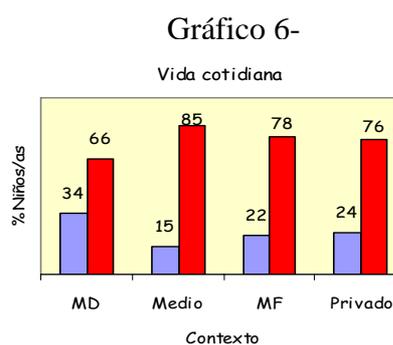
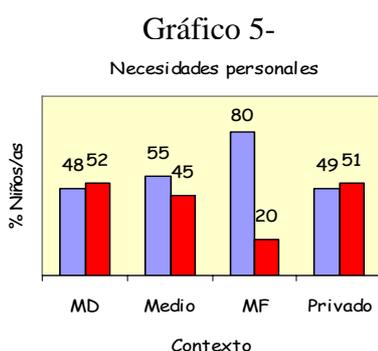
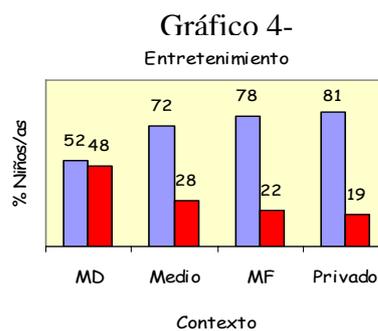
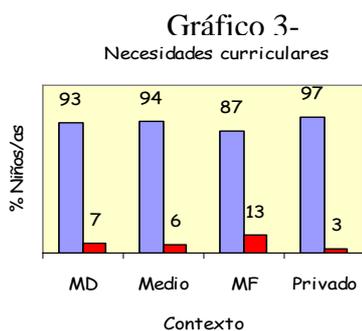
Gráfico 2 – Distribución por género



5.2 Reconocimiento de una necesidad de información

Se cuestionó a los niños sobre en qué tipo de situaciones o ante que tipo de necesidades buscarían información. Con este propósito se categorizaron las necesidades en cuatro grandes tipos: curriculares, personales, entretenimiento y vida cotidiana.

Se entiende por necesidades curriculares aquellas surgidas en el ámbito formal de enseñanza, las personales son aquellas surgidas del propio niño para obtener información sobre un tema de su interés, las de entretenimiento son las relacionadas con la búsqueda de información relativa al tiempo libre y la diversión en general, por último, las necesidades de información de la vida cotidiana, son las que surgen en respuesta a problemas espontáneos que emergen de la vida diaria.



Sin importar el contexto, los resultados muestran que los niños buscan información cuando se trata de necesidades curriculares, como por ejemplo cuando la maestra les manda deberes (gráfico 3). En este caso más del 85% de los niños, de todos los contextos, buscan información, llegando al máximo en el contexto privado donde lo hace un 97%.

A medida que la necesidad de información se hace más personal y automotivada, es menor la cantidad de niños que consideran necesaria la búsqueda. Esto puede deberse a varios factores, entre ellos, que consideren que para sus necesidades autogeneradas no es necesario buscar información porque no creen que sean lo suficientemente importantes o también el hecho de que no vean el consultar a otra persona como una fuente de información.

Esto se puede ver en el gráfico 6 donde en todos los contextos más del 65% de los niños opinan que no es necesario buscar información para resolver problemas cotidianos.

Cuando se desglosan los resultados por género, estos son muy parejos en la búsqueda de información por necesidades curriculares (niñas: 97% y niños 90%), personales (niñas: 56%, niños 58%) y entretenimiento (76%, niños 67%), pero llama la

atención que en el último caso, el de las necesidades de la vida cotidiana, los niños que buscan son casi el doble que las niñas (30% contra 16%).

5.2.1 *¿Sabe delimitar los términos de búsqueda?*

Los niños en todos los contextos saben definir un problema de información en términos de búsqueda. En el contexto muy desfavorable el 69% de los niños tienen esa habilidad, mientras que en los demás contextos es el 85%.

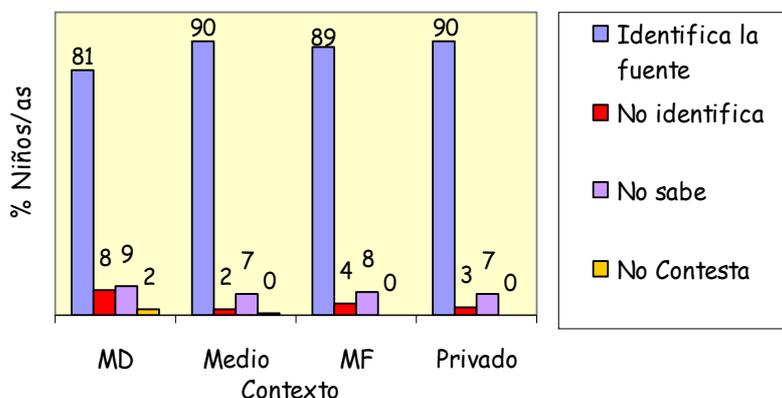
En el contexto MD un 19% asegura no saber delimitar el tema principal de un tema más amplio, mientras que en el contexto medio es un 9% y el MF y privado llega a un 5%.

5.3 Identificación y evaluación de posibilidades

5.3.1 *¿Identifica la mejor fuente de información para cada caso en particular?*

Se presentaron en el cuestionario diferentes situaciones donde los niños debían seleccionar la fuente de información más adecuada para cada caso. Se les preguntó en qué lugar buscarían el significado de una palabra, dónde encontrarían una introducción a determinado tema o para qué sirve un planisferio, por citar algunos ejemplos.

Gráfico 7 – Identificación de la fuente de información



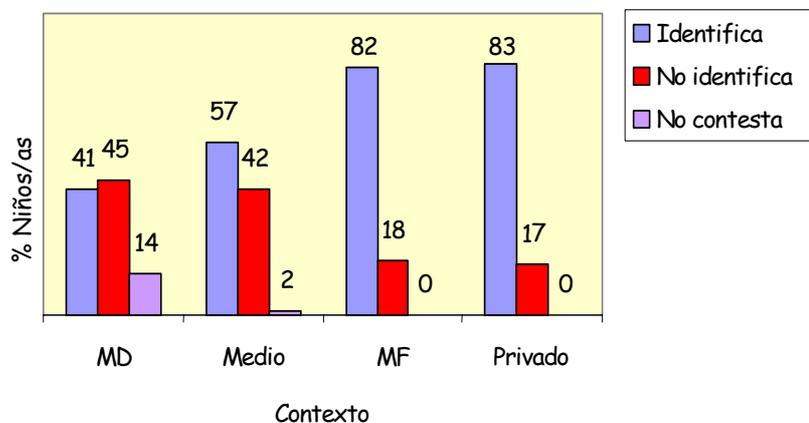
En la mayoría de los casos, los niños tienen la capacidad de identificar la fuente correcta.

No hay grandes diferencias por contexto, ya que todos tuvieron resultados muy positivos,

cabe destacar que el contexto MD es el que tuvo menor porcentaje de aciertos (81%).

5.3.2 ¿Es capaz de identificar una estrategia de búsqueda?

Gráfico 8 – Identifica una estrategia de búsqueda



Esta es la primera situación en la que se encuentran marcadas diferencias entre las respuestas de los niños de diferentes contextos. Los contextos MF y privado continúan mostrando similitudes en su desempeño, teniendo más del 80% de los niños, la habilidad para planificar una estrategia de búsqueda. En contraposición el contexto MD es el que tuvo los resultados más bajos, donde la mayoría de los niños (45%) no logran planificar una correcta estrategia. El contexto medio, por otro lado, baja su porcentaje de aciertos (57%) con respecto a las habilidades anteriores, donde estaba a la par de los contextos privado y MF y se acerca más al desempeño del contexto MD. En la opinión de una bibliotecaria: “Yo creo que el gran problema, más que carencia, es como que muchos niños no tienen claro, digamos, los caminos donde se encuentra la información para que ellos desarrollen pensamiento crítico...” Bibliotecaria (MD)

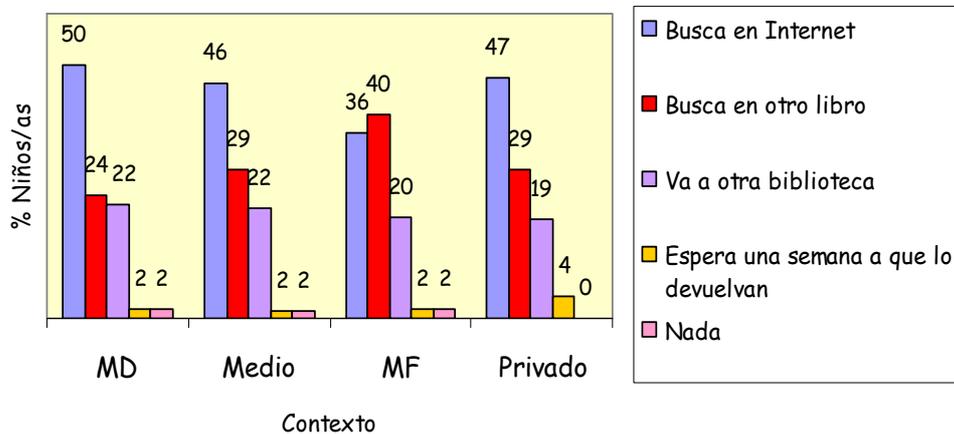
5.3.3 ¿Es capaz de desarrollar una estrategia alternativa de búsqueda?

Muchas veces se planea una estrategia de búsqueda y ésta no da los resultados esperados, ya sea porque la información que se buscaba no se encuentra o porque una vez encontrada no es lo que se necesitaba. La función de esta pregunta es averiguar que acciones toman los niños en esos casos, si son capaces de desarrollar una nueva estrategia de búsqueda cuando la que adoptaron no funcionó o si, por el contrario, se quedan con la búsqueda frustrada y no hacen nada al respecto.

Para ello se les pregunta a los niños que acción realizarían al encontrarse con un obstáculo en su búsqueda de información. Se les planteó una situación hipotética, para ver

su reacción: la maestra les pide información de un libro en particular, pero ese libro no está disponible, ante ciertas opciones que se le ofrecen, cuál es la que elegirían.

Gráfico 9 – Estrategias de búsqueda alternativas

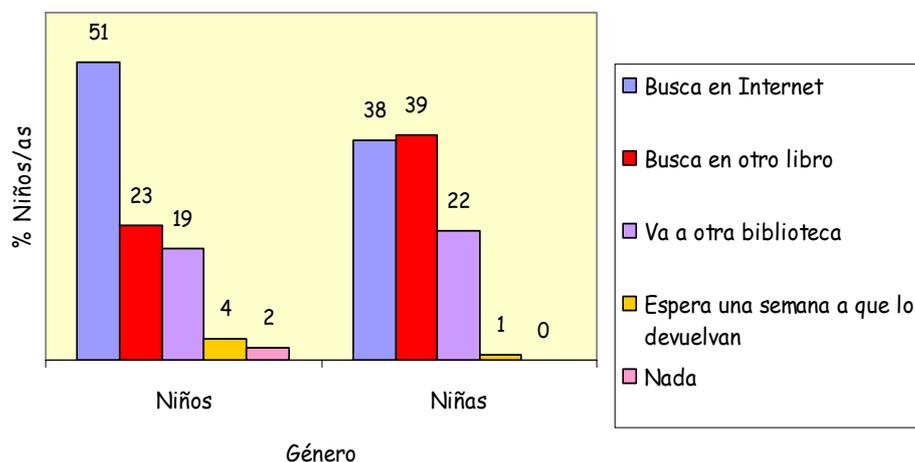


En el contexto MD la opción más elegida fue buscar en Internet (50%) como estrategia alternativa de búsqueda, en segundo lugar buscar en otro libro (24%), y en tercer lugar, con un porcentaje muy similar, ir a otra biblioteca (22%). Este orden fue el mismo que eligieron los contextos medio y privado.

La diferencia se da en el contexto MF donde la opción más elegida es la búsqueda en otro libro (40%), seguida por la búsqueda en Internet (36%).

En todos los contextos es muy bajo el porcentaje de niños que optan por esperar una semana a que devuelvan el libro (el máximo se da en el contexto privado con apenas un 4%) o por no hacer nada al respecto, también son similares los resultados a la hora de seleccionar otra biblioteca, ya que todos los contextos la eligen como última opción.

Gráfico 10 – Estrategias de búsqueda alternativas por género



Esta es una de las habilidades en las que se da una visible diferencia entre géneros. Mientras las niñas prefieren como primera opción buscar en otro libro (39%) o, casi con el mismo porcentaje, buscar en Internet (38%), los niños prefieren hacerlo en Internet por amplia mayoría (51%). Hay una gran diferencia con respecto a la segunda opción, buscar en otro libro, que tiene tan sólo el 23%.

5.3.4 ¿En dónde prefiere buscar información?

Esta pregunta busca averiguar en que orden el niño consideraría utilizar ciertas fuentes de información, es decir cuáles son sus preferidas y a cuáles recurriría en última instancia.

Se definieron varias opciones como fuentes de información (otras personas, biblioteca, Internet y su casa) y se le pidió al niño que las ordenara de forma ascendente (del 1 al 4) de acuerdo a su preferencia.

Gráfico 11– Fuentes seleccionadas como primera opción

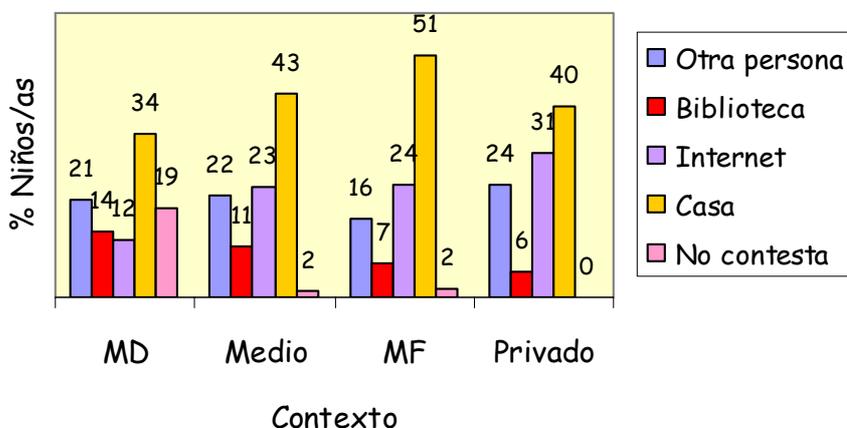
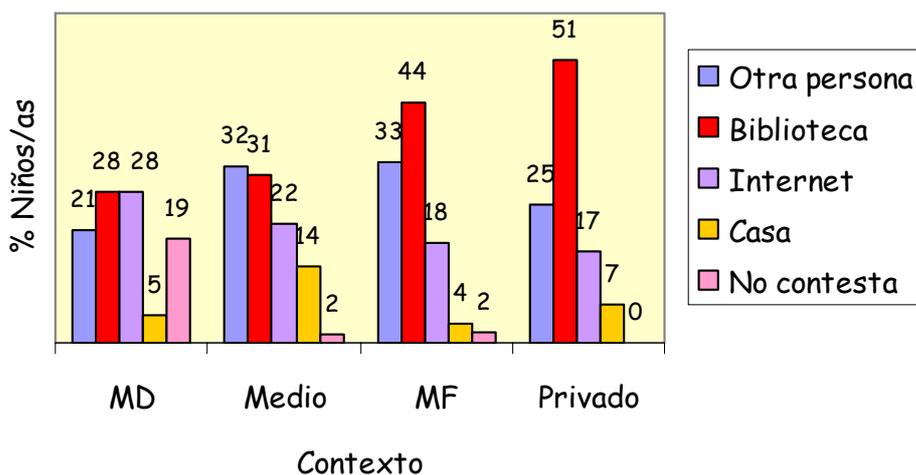


Gráfico 12 – Fuentes seleccionadas como última opción



El gráfico 11 corresponde a la fuente elegida por los niños como *primera opción* para comenzar su búsqueda de información (es decir la fuente a la que le asignaron el número 1).

En todos los contextos la mayoría niños eligen su propia casa como lugar para empezar una búsqueda de información. Le siguen en cantidad los niños que eligen como primera opción Internet en los contextos medio, MF y privado, mientras que en el contexto MD eligen a otra persona.

Se puede observar que en el contexto MD el porcentaje más bajo corresponde a la opción Internet (12%) como primera opción menos elegida, en cambio en los otros contextos esta es la biblioteca.

Por el contrario, el gráfico 12 nos muestra la fuente seleccionada como última opción (es decir a la que los niños le asignaron un 4).

En todos los contextos la última opción a la que prefieren acudir los niños es a la biblioteca, a excepción del contexto medio que por una mínima diferencia de porcentaje tienen como última opción a otra persona y segunda a la biblioteca.

La combinación de opciones más elegida (sumando todos los contextos), con un 11% del total de niños, fue la que ordenaba las fuentes de la siguiente forma:

1°. Casa 2°. Otra persona 3°. Biblioteca 4°.Internet

Tabla 6. Combinación preferida

Contexto	Porcentaje
MD	19%
Medio	11%
MF	5%
Privado	10%

Cómo se aprecia en la tabla 6 el contexto MD fue el que más se inclinó por esta combinación haciendo que se convirtiera en la preferida.

La siguiente tabla muestra cuál fue la opción más elegida en cada contexto:

Tabla 7. Orden más elegido en cada contexto

Contexto	Orden				Porcentaje
	1°	2°	3°	4°	
MD	Casa	Otra persona	Biblioteca	Internet	19%
Medio	Casa	Internet	Biblioteca	Otra persona	12%
MF	Casa	Internet	Otra persona	Biblioteca	15%
Privado	Internet	Casa	Otra persona	Biblioteca	14%

Se observa en la tabla 7 que el único contexto que elige como primera opción la búsqueda en Internet, es el privado: “las mayores dificultades es que muchas vece, este...

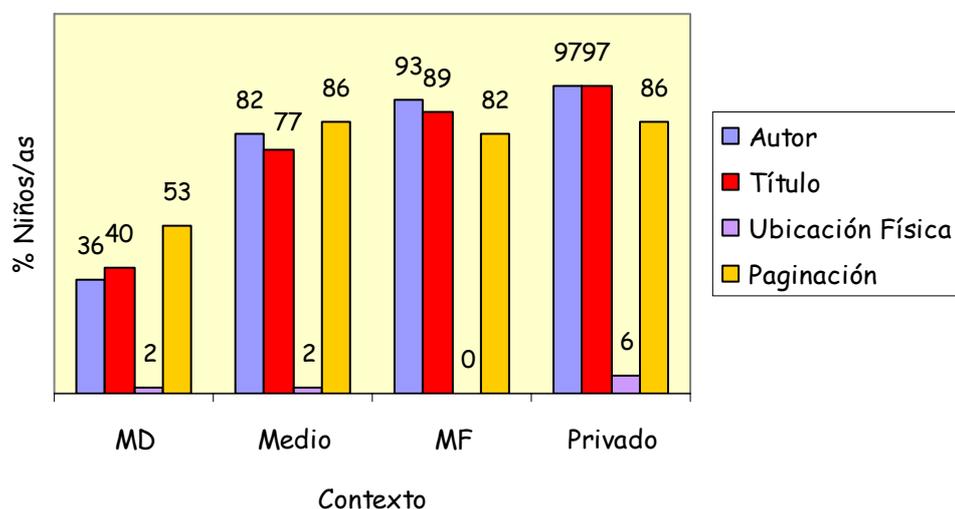
presentan poco interés en el libro, de acuerdo a todos los medios con los que hoy cuentan, este... para ellos llegan a ser hasta más accesibles y más fáciles en lo que es el ámbito familiar, buscar en Internet, bajar de Internet, que buscar en libros” Maestra (privado). Otro testimonio afirma: “...todos conocen Internet, todos tienen en (...) este colegio, que es un colegio de nivel socioeconómico bastante bueno. Tú les preguntas quién tiene Internet y todos. Pero nos da un poco la idea de que no saben sacarle un buen aprovechamiento” Bibliotecólogo (privado).

5.4 Localización y acceso a la información

5.4.1 ¿Reconoce los elementos de un registro bibliográfico?

Otro ítem importante dentro de las habilidades de información es el conocer como está organizado un catálogo para poder utilizarlo en una posible búsqueda de información. Con motivo de averiguar si el niño reconoce los elementos de recuperación de información que aparecen en el mismo se le presenta un ejemplo de registro bibliográfico, para que identifique sus principales elementos que, en una situación real, lo ayudarán a encontrar la fuente. Estos elementos son: autor, título, ubicación física y paginación.

Gráfico 13 – Elementos de un registro bibliográfico



Se puede apreciar en el gráfico la diferencia que existe entre la capacidad de reconocimiento entre los niños de MD y los de contextos MF y privado. El grado de acierto va creciendo a medida que el contexto mejora.

Igualmente, en todos los contextos se observa la grave dificultad que tuvieron para reconocer el elemento que indica la ubicación física de la fuente, ya que el máximo fue

alcanzado por el contexto privado con apenas un 6% de aciertos. Mientras que en el contexto MF, ningún niño logró identificar este elemento.

El elemento más reconocido en los contextos MD y medio fue la paginación (53% y 86%, respectivamente), en cambio en el contexto MF fue el autor (93%) y en el privado fueron, con el mismo porcentaje; el autor y el título (97%).

Como menciona una maestra de contexto MF: "...a ellos les cuesta mucho, todo lo que sea... ¿viste? esa organización o forma de clasificar o de ordenar, ellos no lo incorporan fácilmente. Les cuesta diferenciar lo que es la editorial de lo que es el autor..."

Maestra (MF)

5.4.2 ¿Conoce la organización de una biblioteca?

Gráfico 14 - Catálogo

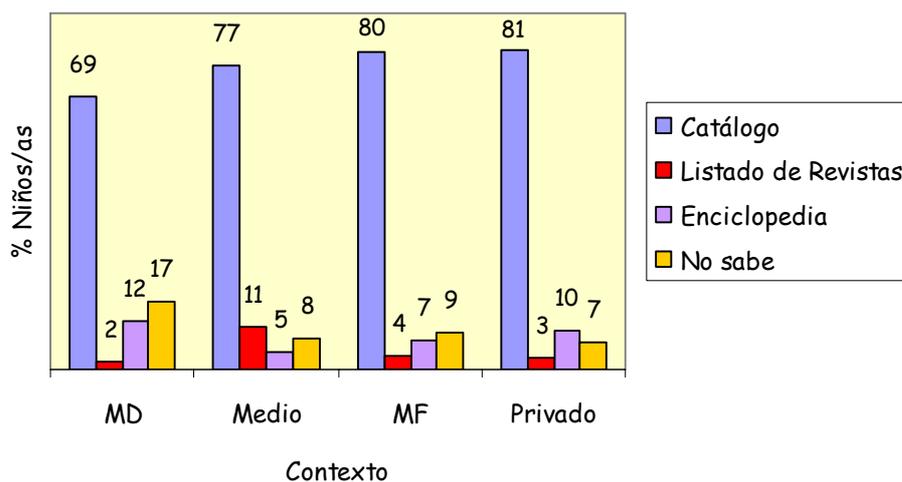
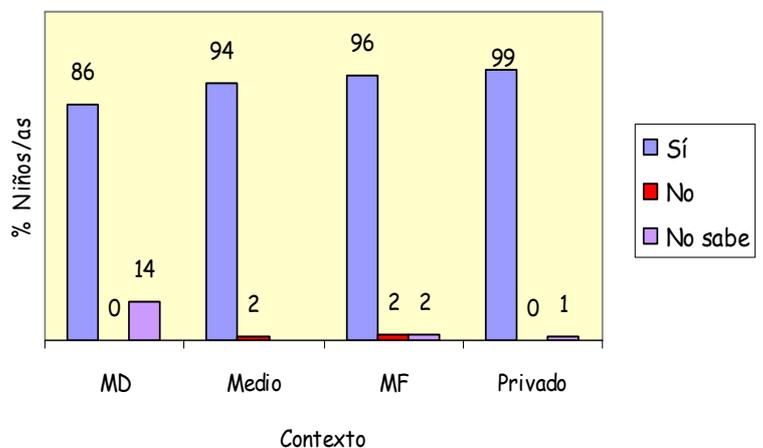


Gráfico 15 – Organización de la biblioteca

Basándose en estas 2 preguntas se puede apreciar si a los niños les es familiar la forma de organización y de búsqueda que tienen las bibliotecas. Se observa que un gran porcentaje de niños, sin importar el contexto, reconocen que la biblioteca está organizada de determinada manera (gráfico 15) y tienen idea de cómo buscar en un catálogo bibliográfico (gráfico 14).

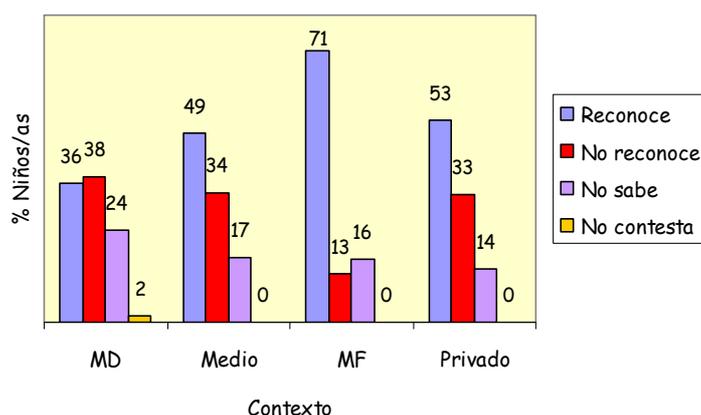


Cuestionados acerca de cómo buscarían un libro de Horacio Quiroga en una biblioteca, la mayoría de los niños respondió acertadamente que lo harían por su apellido en el catálogo (gráfico 14). Sin embargo, como sucede con preguntas anteriores, se aprecia una diferencia entre el porcentaje de niños que contestaron bien en el contexto MD (69%) y los que lo hicieron en los contextos medio (77%), MF (80%) y privado (81%).

En el gráfico 15 se observa que al ser interrogados acerca de si las bibliotecas poseen cierta organización, las diferencias por contexto son mínimas, con un amplio porcentaje de niños contestando correctamente (más del 85% en todos los contextos). Se destaca que en el contexto MD un 14% de los niños admitieron no saber si las bibliotecas están organizadas o no, mientras que ninguno afirmó que no lo estuvieran.

5.4.3 ¿Sabe localizar la información dentro de la fuente?

Gráfico 16 – Localiza la información dentro de la fuente



Una vez cuestionado acerca de cómo llegar a la fuente, es importante saber si el niño es capaz de encontrar la información dentro de la misma, reconociendo la utilidad de elementos tales como la tabla de contenido de

una fuente de información

En este gráfico hay una marcada diferencia entre el contexto MF y los demás. Ya que en el mismo un gran porcentaje de niños (71%) reconoce como buscar la información que necesita dentro de una fuente. El segundo lugar lo ocupa el contexto privado con un 53%. El contexto MD es el único en el cuál el porcentaje de niños que no reconocen (38%), supera a los que lo hacen (36%).

Otro aspecto a considerar es el alto porcentaje de niños en todos los contextos que admiten no saber buscar dentro de la fuente, el porcentaje mayor se da en el contexto MD con un 24%. También en los otros contextos es alta la cantidad de niños que no saben, siendo en todos, más del 14%. Una maestra de contexto MF opina: “Muchas veces no saben donde buscarla a la información, eh... no saben a veces manejar un índice, manejar un texto, saber que tipo de texto están mirando, ir a una biblioteca y manejarse solos

tampoco saben, o sea, todavía necesitan apoyo para después poder ser autónomos y poder ir a estudiar a una biblioteca cuando vayan al liceo...” Maestra (MF)

5.4.4 Uso de TIC

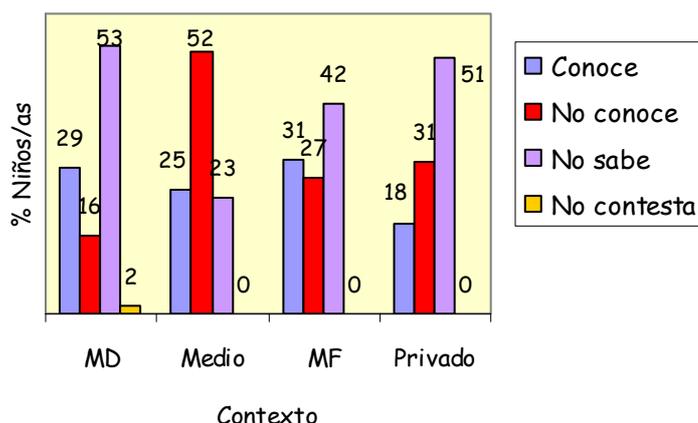
Con las siguientes preguntas, se pretendió conocer la habilidad de los niños para manejar herramientas informáticas, capacidad que cada día se hace más indispensable a la hora de buscar información.

5.4.4.1 ¿Conoce los operadores booleanos?

Un conocimiento, aunque sea mínimo, de la lógica booleana, usada en la mayoría de las herramientas de búsqueda automatizadas muchas veces es esencial para el desarrollo de una estrategia de búsqueda exitosa. El uso erróneo de estos operadores puede llevar a la pérdida de información o a suponer que no hay nada del tema que se busca en la base de datos.

Las normas de la AASL señalan que los niños a este nivel deben manejar de forma fluida estas herramientas ya que es un requisito que a niveles más avanzados de educación les será muy útil, si no indispensable.

Gráfico 17 – Operadores Booleanos



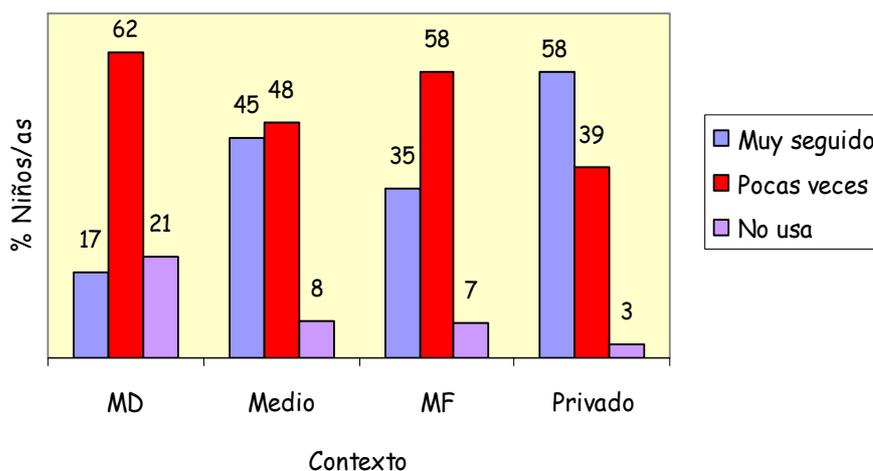
En los contextos MD (52%), MF (23%) y privado (51%), los niños admiten no saber de la existencia y uso de los operadores booleanos, con porcentajes sumamente altos. En el caso del contexto medio, donde los niños no admiten desconocerlos, ya que sólo el

23% lo hace, la mayoría opta por contestar la pregunta y lo hace de forma errónea un 52%. Esto hace que si sumamos los porcentajes de ambas opciones erróneas nos dé un 75% de error en ese contexto.

Un aspecto que llama la atención es la diferencia que existe entre niños que conocen los operadores en el contexto MD (29%) y el privado (18%). Este es el primer caso donde el contexto privado obtiene los resultados más bajos, ya que en el contexto medio responden correctamente un 25% y en el MF lo hace un 31%.

5.4.4.2 ¿Con qué frecuencia utiliza Internet?

Gráfico 18 – Frecuencia de uso de Internet



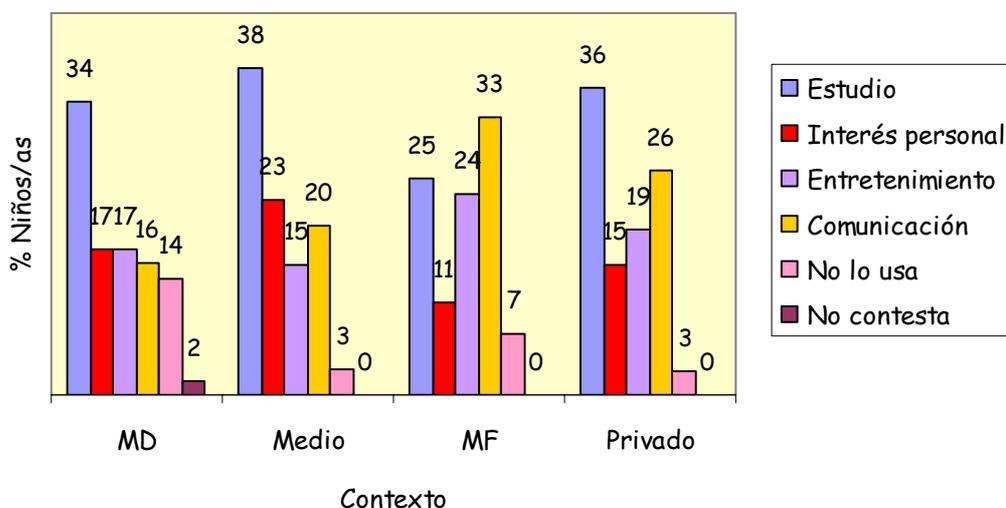
En la mayoría de los contextos, la opción predominante es que utilizan Internet pocas veces. El contexto MD es el que está en primer lugar con un 62%, seguido del contexto MF con 58% y por último el medio con 48%. El único contexto donde la opción predominante es *muy seguido* es el privado, con un 58%.

El contexto MD es el que tiene mayor porcentaje de niños que no usan nunca Internet (21%) y el que tiene menor porcentaje de niños que dicen usarlo muy seguido, tan sólo el 17%. Se puede apreciar que en este caso el contexto MF tiene casi el mismo porcentaje de niños que usan pocas veces Internet que el contexto MD, con apenas una diferencia del 4%.

5.4.4.3 ¿Para qué lo hace?

Los motivos por los que los niños usan Internet, son variados. Para el contexto de esta investigación, estos se han dividido en 4 grandes áreas: estudio, interés personal, entretenimiento y comunicación (chat, e-mail, etc.).

Gráfico 19 – Motivos de uso

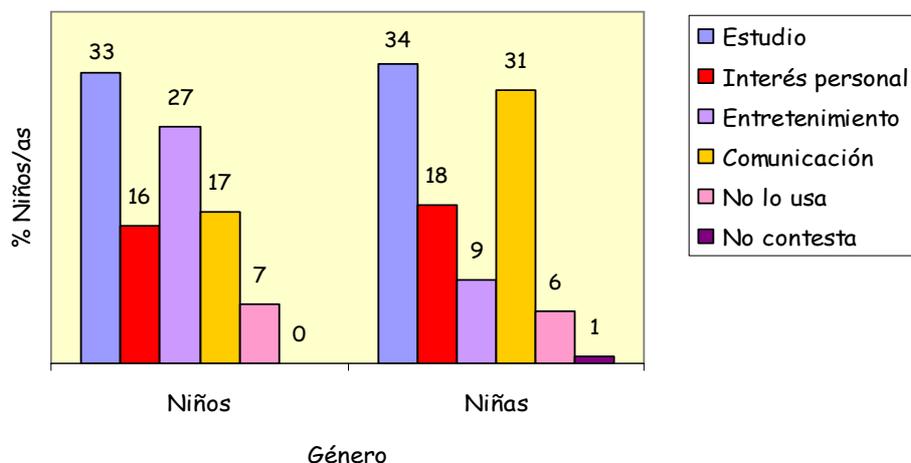


En el gráfico 19 se aprecia claramente que la opción más elegida como motivo de uso de Internet es el estudio, en el contexto MD con un 34%, el medio lo elige con un 38% y el privado con un 36%. El único contexto donde esta opción no tuvo la amplia mayoría es el MF, que le da a la comunicación un 33%.

En el contexto MD como segunda opción están a la par intereses personales y entretenimiento, con un 17% cada una. El contexto medio elige como segundo motivo también intereses personales (23%), pero seguido por comunicación (20%). La segunda opción del contexto MF es estudio (25%) y tercera entretenimiento casi con el mismo porcentaje (24%). La comunicación con otras personas es también el segundo motivo de uso seleccionado por el contexto privado (26%). Todas las opciones están muy parejas en cuanto a porcentaje, pero podemos apreciar que, tomando en cuenta los cuatro contextos, la opción menos seleccionada sería entretenimiento.

Esta es otra de las preguntas dónde podemos apreciar diferencias entre los géneros:

Gráfico 20 – Motivos de uso por género

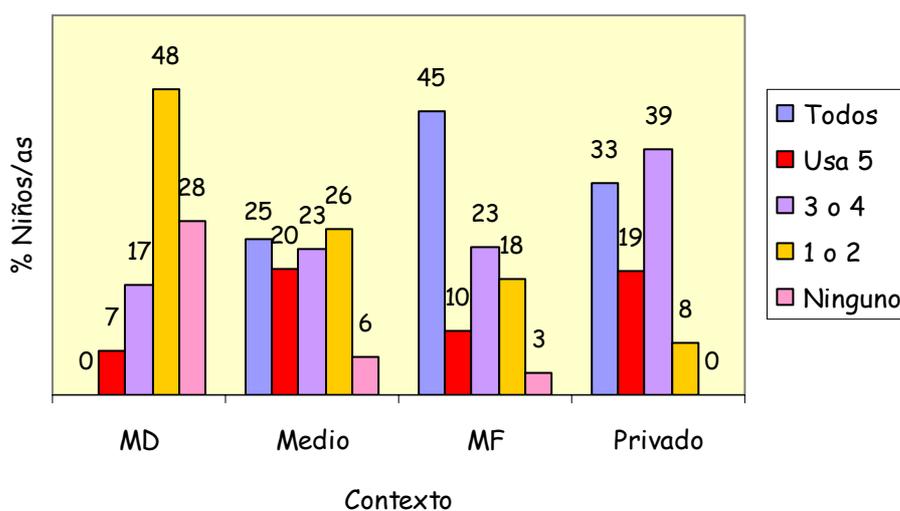


Si bien la primera opción tanto de las niñas como de los niños es estudio, se encuentran grandes diferencias en la elección del segundo motivo de uso. Para las niñas este es la comunicación, con un 31% (casi alcanzando al primer motivo; el estudio, que tiene 34%), mientras que los niños eligen en segundo lugar el entretenimiento, con un 27%.

5.4.4.4 ¿Qué herramientas y programas informáticos conocen?

Para conocer con qué herramientas y programas informáticos están familiarizados los niños, se les mostró una lista de los seis más sencillos y más conocidos*, para que marcaran cuales sabían usar.

Gráfico 21 – Herramientas y programas que utiliza



* Estos son: Word, Excel, Paint, Calculadora de Windows, Enciclopedias o diccionarios en CD-ROM. La selección de estos programas son los que las autoras consideraron más difundidos actualmente.

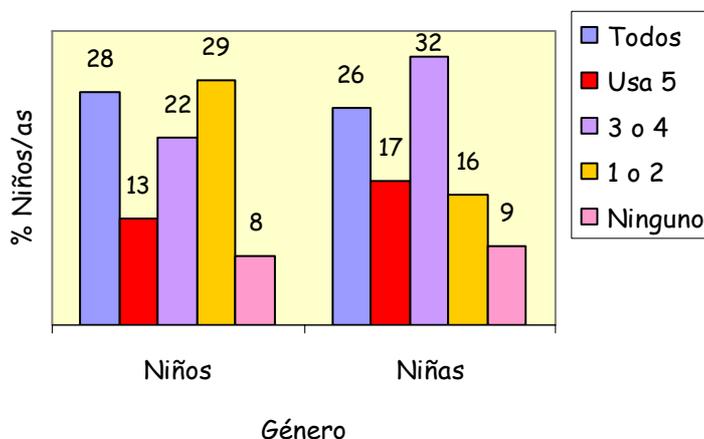
Los resultados son muy reveladores. Inmediatamente salta a la vista que no hay ningún niño de contexto MD que conozca todos, ni hay ningún niño de contexto privado que no conozca ninguno de estos programas.

En el contexto MD, la mayoría dijo conocer 1 o 2 (48%), o ninguno (28%). Esto hace un gran total de 76% de niños que conocen menos de 2 de estas herramientas. En el contexto medio, la mayoría también dijo conocer 1 o 2 (26%), mientras que en un cercano segundo lugar hay un 25% que dice conocerlos todos, un 23% usa 3 o 4 y un 20% usa 5, sólo un 6% admite no usar ninguno. En el contexto MF, casi la mitad de los niños usan todos (45%), seguido de un 23% que usa 3 o 4, sólo el 3% no usa ninguno.

En el contexto privado, la mayoría se da en el uso de 3 o 4, con un 39%, seguida del uso de todos, con un 33%.

Si se observan las elecciones distribuidas por género, se aprecian ciertas diferencias:

Gráfico 22 – Herramientas y programas que utiliza por género

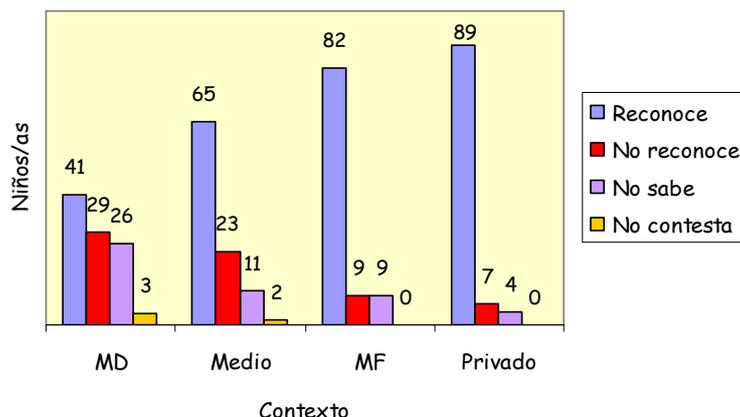


La mayoría de las niñas utiliza 3 o 4 programas (32%), cuando los niños utilizan mayormente 1 o 2 (29%). Los porcentajes de niñas que utilizan todos (26%) y de niños que lo hacen (28%) son similares.

5.4.4.5 ¿Conoce el lenguaje informático?

Con esta pregunta se pretende averiguar si el niño es capaz de distinguir entre una dirección de una página web y otro tipo de información. Para ello, se le ofrecen varios ejemplos (una dirección web, un mail y una dirección dentro de la computadora) y se le pide que seleccione cuál de todos es una página web.

Gráfico 23 – Reconoce una página web



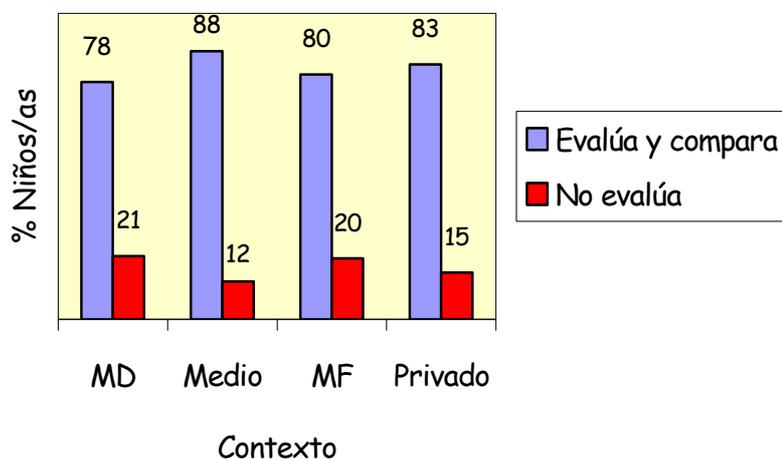
La gráfica 23 muestra una perfecta escalera ascendente a medida que mejora el contexto. De los niños del contexto MD, sólo un 41% respondió correctamente, este porcentaje aumenta en el contexto medio (65%), más en el MF (82%) hasta que llega al privado donde una amplia mayoría (89%) pudo identificar la página web.

5.5 Evaluación de la información y sus fuentes

En este gráfico se presentan las habilidades que tienen los niños para evaluar la información y sus fuentes, si es selectivo y crítico, y la evalúa en base a criterios de actualidad y veracidad.

5.5.1 ¿Evalúa y compara la información obtenida?

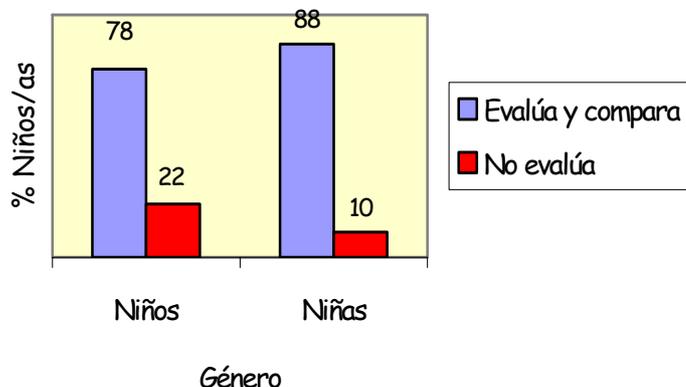
Gráfico 24 – Evaluación de la fuente



En el gráfico 24 se aprecia que en todos los contextos la mayoría de los niños afirman no quedarse con la primer fuente de información a la que tienen acceso, sino que buscan otras fuentes para evaluar y comparar cuál es la mejor para su necesidad. Todos los contextos responden muy bien esta pregunta, siendo el de mayor porcentaje el medio (88%) y el menor el MD (78%). Los contextos MF y privado quedan en el medio de la escala con 80% y 83%, respectivamente.

Una bibliotecaria de contexto MF declara que uno de los puntos en que hace más énfasis es en “Que ellos analicen la información y que ellos comparen la información, que no se queden con una versión. ...la idea mía final... es desarrollar pensamiento crítico...” Bibliotecaria (MF). En los contextos más favorables la principal desventaja no es la dificultad en el acceso a la información, sino en su evaluación crítica: “...tienen posibilidades de acceder a una cantidad de recursos. El tema es que de repente no son lo suficientemente críticos con esa información que obtienen y bueno, nosotros siempre recalcamos que no es el único soporte para hacer la búsqueda de información y la necesidad de comparar esa información.” Bibliotecóloga (privado).

Gráfico 25 – Evaluación de la fuente por género



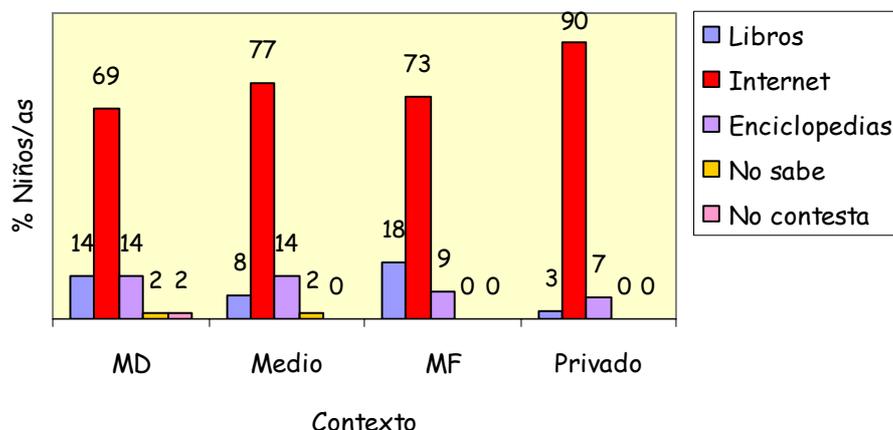
Si se observa lo que sucede por género, es claro que ambos sexos tienen una amplia mayoría que evalúa, pero igualmente se destaca una significativa diferencia del 10% a favor de las niñas.

5.5.2 Criterio de actualidad

Otro de los criterios de evaluación investigados es la actualidad de la fuente.

Ante una lista de opciones, se le pide al niño que escoja en cuál de las fuentes se encontraría la información más actualizada sobre un tema.

Gráfico 26 – Criterio de actualidad



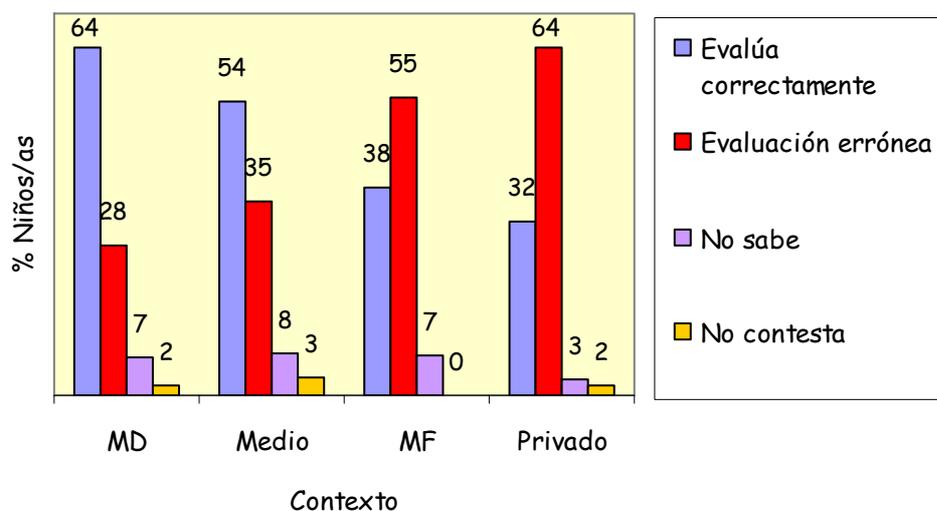
En este caso también la mayoría de los niños contesta correctamente, Internet.

El contexto MD lo hace con un 69%, seguido del MF con 73%, y el medio con 77%. El contexto que tiene más porcentaje de aciertos es el privado que llega a un 90%.

5.5.3 Criterio de veracidad

Con el criterio de veracidad se pretende averiguar si el niño reconoce la importancia de la responsabilidad de un documento u otra fuente de información para comprobar si es confiable o no.

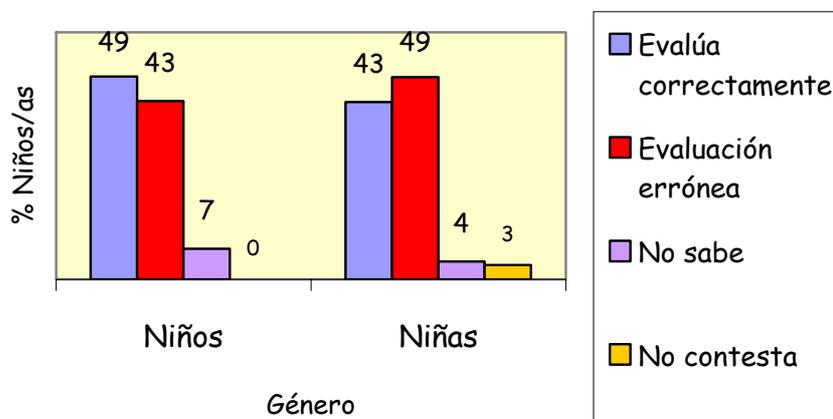
Gráfico 27 – Criterio de veracidad



Los resultados de esta pregunta son notables. En el gráfico 27 se ve un ascenso pronunciado de respuestas incorrectas a medida que el contexto mejora. Lo contrario a lo que se venía observando hasta ahora.

El contexto MD es el que obtiene los mejores porcentajes, 64% de niños afirman evaluar y comparar varias fuentes de información, antes de decidirse por una. En el contexto medio son 54%, en el MF 38% y así llegamos al contexto privado con 32%. El máximo porcentaje de niños que no evalúan, se da entonces en el contexto privado, donde alcanza un 64%.

Gráfico 28 – Criterio de veracidad por género



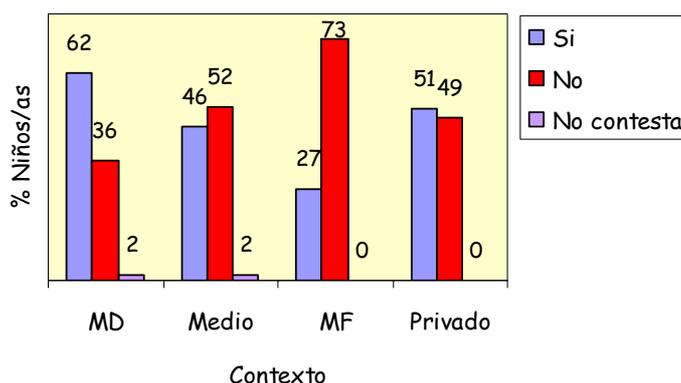
En cuanto al análisis por género, este muestra también algunas desigualdades. Mientras el 49% de los niños evalúa la fuente, siendo esta la mayoría de los niños, sólo el 43% de las niñas lo hace.

5.6 Ética en el uso de la información

Esta pregunta busca averiguar si el niño anota los datos mínimos de una fuente de información utilizada, respetando de esta forma el derecho de autor y reconociendo la importancia de la propiedad intelectual.

5.6.1 ¿Registra los datos de la fuente de donde obtiene la información?

Gráfico 29 – Cita fuentes



No se pretende que el niño realice un registro bibliográfico completo del ítem en cuestión, pero sí resulta importante saber si registra por lo menos algún dato de la fuente de información que utilizó, para poder identificarla posteriormente.

Es importante que el niño reconozca que existen leyes que regulan los derechos de autor y que la omisión de los mismos en otros contextos más formales puede dar lugar al plagio.

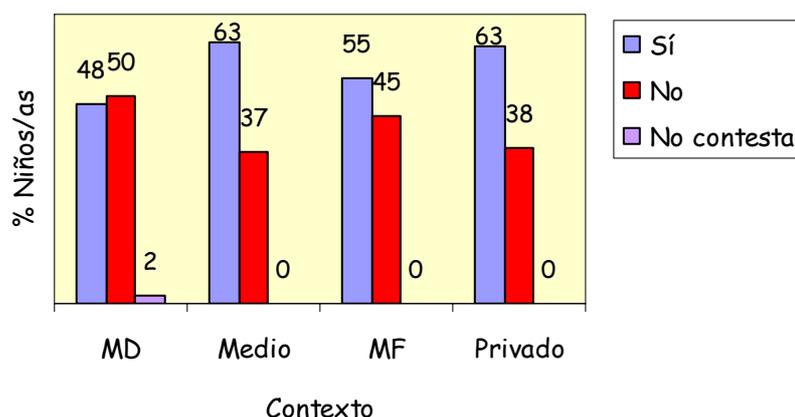
En el gráfico 29 se observan nuevamente los patrones de la pregunta anterior. El contexto MD es el que tiene un mejor desempeño en esta habilidad, superando a los otros contextos ampliamente con un 62% de niños que citan sus fuentes. Es seguido por el contexto privado con 51%, luego el medio (46%) y en último lugar el MF con 27%. El mayor porcentaje de niños que no citan se da en el contexto MF con un sorprendente 73%.

5.6.2 ¿Le parece importante hacerlo?

Si bien la mayoría de los niños no citan las fuentes que utilizan, es importante la diferencia entre que no lo hagan y que no lo consideren importante o necesario.

Surge así la razón de la siguiente pregunta:

Gráfico 30 – ¿Le parece importante citar la fuente?



Comparando los resultados del gráfico anterior salta a la vista una gran incongruencia por parte de los niños, que si bien reconocen no citar en la mayoría de los casos, sí lo ven como algo importante de realizar.

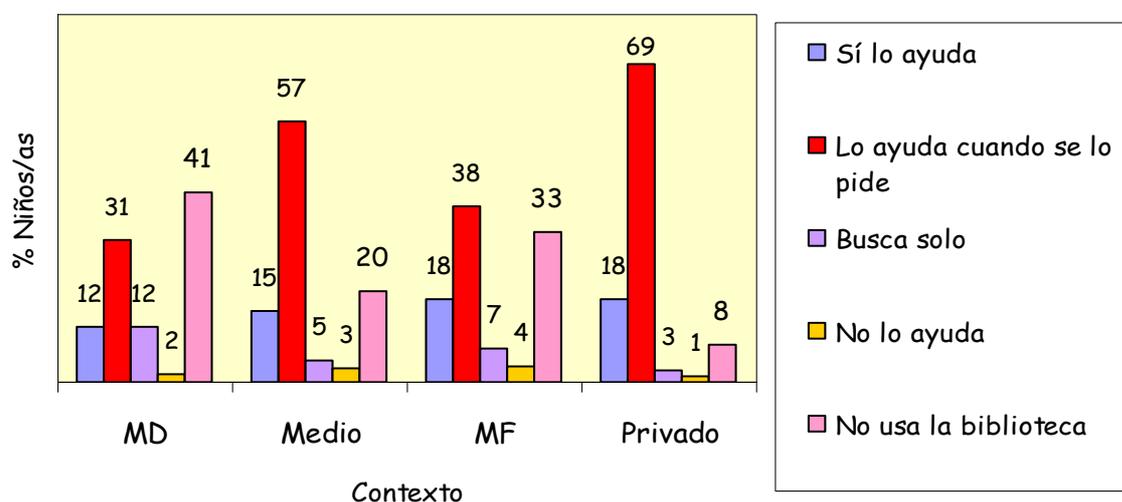
Aquí los contextos privado y medio toman la delantera afirmando la importancia de citar, ambos con un 63%. Con un 55% los sigue el MF y finalizamos con un 48% del MD.

5.7 Presencia del bibliotecario/a en la búsqueda de información

El objetivo de esta pregunta es averiguar si los niños sienten que la persona encargada de la biblioteca a la que concurren es útil a la hora de ayudarlos a resolver un problema de información. También se pretende averiguar si los métodos de búsqueda de información que enseña el bibliotecario/a, le resultan útiles al niño cuando se ve enfrentado a la tarea de buscar información solo.

5.7.1 Ayuda brindada por el bibliotecario/a en la búsqueda de información

Gráfico 31 – Ayuda brindada por el bibliotecario/a



Aquí se ve representada la percepción de los niños en cuanto a sentir que el bibliotecario/a los ayuda durante el proceso de búsqueda. En el contexto medio se constata un gran porcentaje de niños que no usan la biblioteca (41%). Dentro de los que sí la utilizan, la mayoría opina que lo ayuda cuando se lo pide (31%), en segundo lugar están con el mismo porcentaje la opción de que sí lo ayuda y la de que busca sólo (12%). El contexto medio también tiene el mayor porcentaje en la opción que el bibliotecario lo ayuda cuando se lo pide (57%), así como el MF (38%) y el privado (69%). Sólo un porcentaje sumamente bajo en todos los contextos opina que el bibliotecario/a no lo ayuda (menos del 4%).

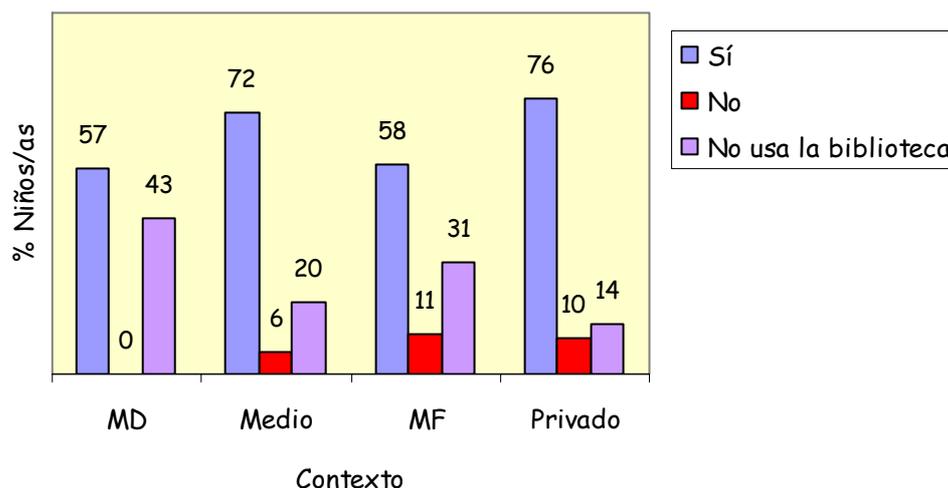
Desde la perspectiva de los bibliotecarios/as, se puede apreciar la buena disposición que tienen al momento de ayudar a los estudiantes para resolver una necesidad de información. Estos los motivan a ser independientes en su búsqueda, interviniendo en la

mayoría de los casos cuando el niño lo solicita. La mayoría de los bibliotecarios/as dejan que el niño busque por sí mismo como forma de aprender a usar la biblioteca: “...tiene que aprender porque después en el liceo le van a pedir ese tipo de trabajo... ...hay que guiarlos para que después ellos por su cuenta traten de buscar. Yo no les informo de inmediato, sino que les digo primero que busquen...” Bibliotecaria (MF).

5.7.2 Presencia indirecta del bibliotecario en la búsqueda de información

Una vez que se establece si el bibliotecario/a ayuda o no al niño en el proceso de búsqueda, surge la duda de si esa ayuda resulta fructífera en búsquedas posteriores de información, es decir si el niño aprende de ella y le redunda en búsquedas posteriores más satisfactorias.

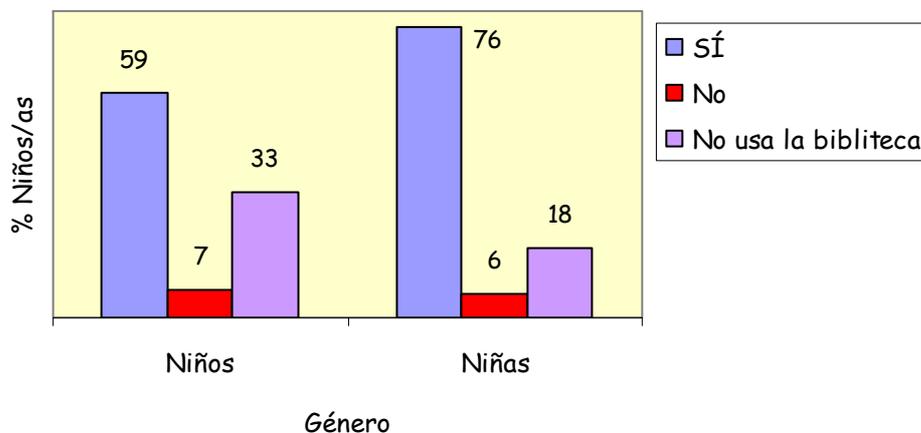
Gráfico 32 – Consejos útiles para futuras búsquedas



Por lo que se puede observar la mayoría de los niños sienten que los consejos que les ha dado el bibliotecario/a le han servido para buscar información cuando está solo/a. En el contexto MD, absolutamente todos los niños que utilizan una biblioteca respondieron afirmativamente (57%). En el contexto medio, el 72% de los niños lo hacen y el 6% opina que no les han sido de utilidad. El contexto MF tiene un 58% de respuestas positivas sobre los consejos del bibliotecario/a contra un 31% que respondió negativamente. En el contexto privado 76% están de acuerdo con que esos consejos son útiles y 10% opina lo contrario.

En palabras de una bibliotecaria, el principal elemento de la biblioteca sigue siendo el capital humano: “Porque a mí no me sirve de nada tener acá todo ordenadito, clasificadito, ¡no!. A mi me sirve una biblioteca que funcione.” Bibliotecaria (MF)

Gráfico 33 – Consejos útiles para futuras búsquedas por género



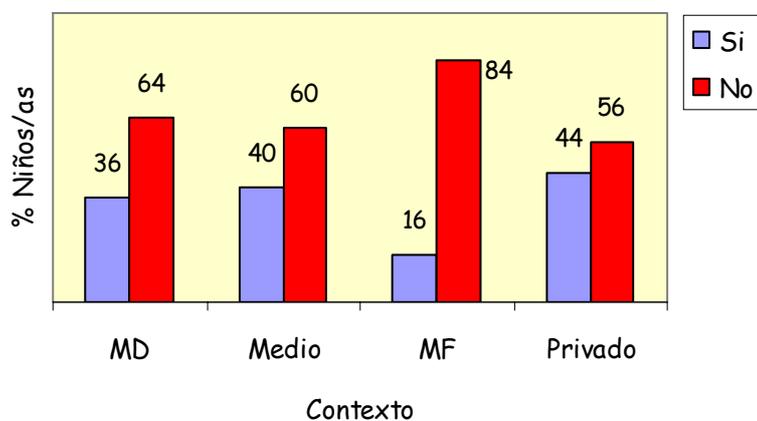
En el gráfico por género se observa que, aunque en ambos sexos la opinión mayoritaria es favorable, existe una diferencia del 17% siendo las niñas las que tienen el mayor porcentaje.

5.8 Formación de usuarios

Se pretende averiguar si el niño tuvo alguna vez una clase o un curso donde se le enseñara cómo usar la biblioteca o cómo encontrar la información que buscaba, ya sea a cargo de bibliotecólogos, maestras u otras personas.

5.8.1 ¿Tuvo alguna vez una formación como usuario de la información?

Gráfico 34 – Formación de usuarios



Los resultados de esta pregunta son muy claros. La gran mayoría de los niños afirma nunca haber tenido una actividad de este tipo. El porcentaje más alto de niños que

nunca tuvieron una actividad de formación de usuarios se da en el contexto MF, con 84%. Luego sigue el contexto MD con 64%, el medio con 60% y el privado con 56%.

A través de las entrevistas se detecta que los bibliotecarios, principalmente de las instituciones privadas, realizan diferentes actividades relacionadas con la formación de usuarios. Estas actividades varían según la institución, y en general se llevan a cabo mediante juegos donde los niños aplican diferentes técnicas de investigación. En el contexto privado, al menos una vez al año, al comienzo de las clases, se los lleva a conocer la biblioteca y a familiarizarse con los recursos allí disponibles. Es común que pasen tiempo en la biblioteca y concurren a actividades que en ellas se realizan. Según el bibliotecólogo 3(Privado) Se les enseña “el manejo de lo que son los distintos materiales, cómo se usan, para qué sirven, cómo aprovecharlos mejor, cómo sacarles el máximo aprovechamiento.”

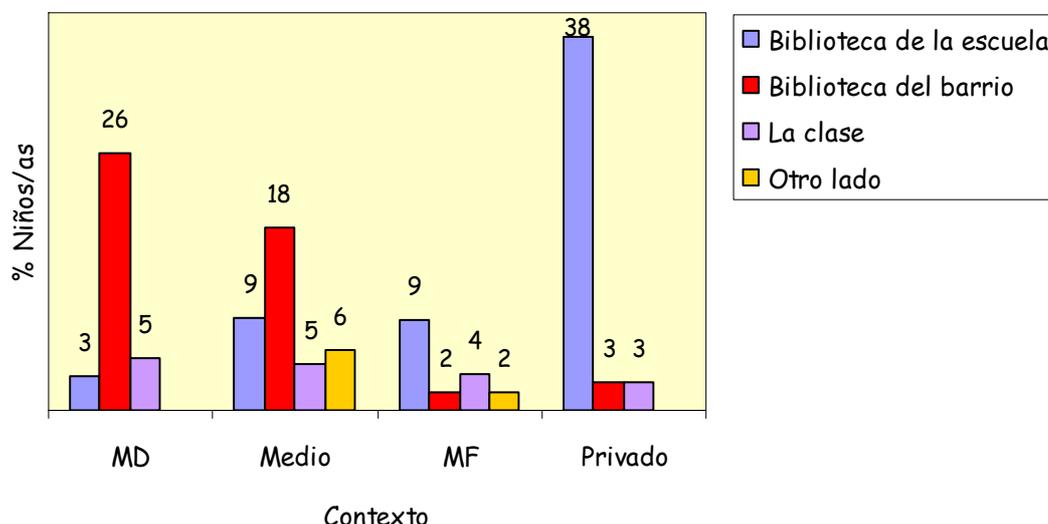
En opinión de los bibliotecarios, la gran diferencia entre el salón de clases y la biblioteca a la hora de enseñar habilidades de información, es que la biblioteca no tiene un programa que seguir: “El chico acá [biblioteca] puede venir libremente a buscar lo que quiere y puede reafirmar lo que el maestro le da en el aula o puede venir a confrontarlo... Los chicos vienen y libremente confrontan, no se quedan solamente con un autor. Profundizan y confrontan. Este... y se hacen grandes debates, la biblioteca es un lugar de debates, dónde no importa la opinión de uno, sino que, importa el concepto general y la tolerancia, que puede haber distintas visiones para un fenómeno...” Y continúa: “Nosotros trabajamos libremente, los que tienen programas son ellos [los docentes], en las clases... Entonces el chico se siente mucho más libre y está adquiriendo otro conocimiento, es como ir buceando en base a lo que él realmente quiere” Bibliotecólogo (privado).

Se podría conjeturar que los niños de contexto privado tienen tan asimilado este tipo de actividades, disfrazadas a menudo como juegos y realizadas por lo general en la biblioteca de la escuela, que no consideran que están siendo formados en el uso de la información y la biblioteca, de ahí el porcentaje tan bajo de niños de este contexto que dicen haber tenido esta formación.

Pero no en todos los contextos favorables se da esta situación, en algunos casos, los niños nunca tuvieron contacto con libros: “lo que pasa [es] que el niño no sabe manejar un libro. Lo primero que tenés que enseñarles es cómo se sientan, cómo lo abren, cómo pasa la página. Todo ese tipo de cosas...” Maestra (MF)

5.8.2 ¿Dónde?

Gráfico 35 – Lugar



De los niños que tuvieron formación de usuarios en el contexto MD, el 26% dice que ésta se realizó en la biblioteca del barrio (municipal), sólo un 5% la tuvo en la clase y un mínimo 3% en la biblioteca de la escuela.

En el contexto medio el lugar con más porcentaje fue también la biblioteca del barrio (18%), seguida por la biblioteca de la escuela con 9%. El contexto MF ubica en primer lugar a la biblioteca de la escuela con un 9% y en segundo lugar a la clase con apenas 4%. El contexto privado elige como lugar de formación de usuarios a la biblioteca de la escuela por una amplia mayoría (38%).

Sólo el 6% del contexto medio y el 2% del MF afirman haber tenido esta formación en otro lugar.

5.9 Papel de la escuela en la promoción de la AI

En la mayoría de los casos las maestras no conocen el significado de AI, muchas veces ni siquiera han oído hablar acerca de ello y además afirman no haber sido formadas en su carrera en tal sentido, argumentando la antigüedad de los programas de estudio.

Los docentes no se sienten preparados para enseñar las HI. Reconocen que la institución que los formó no los preparó para enfrentarse a los cambios que han surgido en la educación y se tienen que basar en su propio aprendizaje automotivado. Uno de los temas en los que se sienten menos seguras es en el uso de las TIC: "...a mí nadie me

preparó para enseñarle a los chiquilines cómo entrar en una página [web], yo no lo manejo. No les puedo indicar algo que yo no sé, a mí no me lo enseñaron...” Maestra (MD). Muchas veces reconocen que son los propios niños los que les enseñan: “Yo tengo lo que he aprendido sola, de forma autodidacta totalmente... He aprendido con los niños, porque soy totalmente abierta, los gurises tienen un manejo extraordinario de la computadora, que yo me quedo maravillada.” Maestra (medio).

Una vez que se les explicó el significado del término, lo asociaron con las *Técnicas de Estudio*, que tienen algunas particularidades (comprensión lectora, capacidad de esquematizar, de resumir, reconocer las partes de un libro, entre otras cosas) que las pueden hacer confundibles con las HI: “Sí... lo hemos trabajado, incluso cuando damos técnicas de estudio que se da, que empieza ya en cuarto año, todos esos datos los hablamos cuando tienen una tarea puntual, a dónde irían, qué harían, cómo lo harían...” Maestra (MD).

Las maestras y bibliotecarios difieren en que si la enseñanza de las HI está de alguna forma incluida en el programa de educación o no, pero todos concuerdan que es importante que sí esté.

Las maestras afirman realizar actividades que tienden a promover las HI, pero en realidad sólo son actividades básicas que no profundizan el aprendizaje de todas las habilidades necesarias propuestas en las normas de AI.

En la mayoría de los casos investigados podemos observar que no existe una relación constante entre maestros y bibliotecarios. Los maestros no reconocen al bibliotecario como agente fundamental de enseñanza de las HI, sino que simplemente es un “apoyo” para ello, pero sí reconocen su rol y el de la familia como agentes educativos. Esto se desprende de frases como “Pienso que es en conjunto, que tiene que ser el maestro y tiene que partir de la familia también” o “Es el maestro de clase, el bibliotecólogo es el técnico que te puede dar una mano y te puede ayudar.”

A pesar de esto reconocen la necesidad que existe de tener una biblioteca (en los casos de las escuelas que no la tienen) con una persona capacitada a cargo de la misma de forma permanente. De todas formas, opinan que, además de sus esfuerzos, el contexto tiene una influencia muy grande en las HI de los niños: “Fundamentalmente el contexto socio cultural sin duda que influye. No están en contacto con libros. O sea, vos adquirirás habilidad para leer y alto nivel de comprensión, si lees mucho. No hay vuelta, como para escribir, escribiendo.” Maestra (medio).

b. Conclusiones y recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos se logró una aproximación a la situación en la que se encuentran los niños de 6to. año escolar con respecto a las HI y se comenzó una línea de investigación sobre alfabetización informacional en Uruguay, cumpliendo así con los objetivos planteados al comienzo de la investigación.

Del análisis de los resultados obtenidos se desprenden ciertas conclusiones que se exponen a continuación.

Los contextos socioeconómicos influyen en las habilidades de información

Se puede decir que la diferencia de contextos sí influye en dichas habilidades, pero no es determinante.

Los niños del contexto MD se mostraron en todas las habilidades en desventaja con respecto a los contextos más favorables, aunque la diferencia no fue demasiado significativa.

Con respecto a los otros contextos, no se encontró un patrón estándar que determine las HI que poseen los niños en cada uno, éstas varían dependiendo de la habilidad que se trate. Cada contexto demuestra fortalezas y debilidades en diferentes tipos de habilidad.

Niños y niñas tienen las mismas habilidades: el género no es determinante de las HI

Se puede concluir que la diferencia de géneros no influye en las habilidades de información que poseen los niños, ya que ambos sexos tuvieron resultados similares en todos los casos, a excepción de dos en particulares, donde las habilidades de las niñas resultaron superiores a las de los niños. Estos son: la utilización de herramientas y programas informáticos, donde la mayoría de los niños usan menos programas que las niñas, y en la evaluación de la fuente, donde un porcentaje mayor de niñas que de niños evalúan y comparan la información antes de utilizarla.

También hay diferencias de género al considerarse las preferencias de los niños. Aquí la elección de estrategias alternativas de búsqueda fue diferente entre niños y niñas, al igual que los motivos de uso de Internet y la utilidad de los consejos que les da el bibliotecario para futuras búsquedas.

La habilidad en que los niños se manejaron con más facilidad fue el reconocer cuándo necesitan información y definir la necesidad en términos de búsqueda

Sin importar el contexto y el género, los niños pueden, sin mayores inconvenientes, reconocer una necesidad de información y definir un problema de información en términos de búsqueda. Si bien hay variaciones en los porcentajes de cada contexto, éstas no son significativas. El contexto medio y MF son los mejores en reconocer una necesidad de información.

Si bien la mayoría de los niños en todos los contextos consideran que buscarían información en caso de necesitarla para

actividades curriculares, como por ejemplo realizar una tarea escolar (búsqueda impuesta) la situación se revierte a la hora de buscar información por motivos personales, donde la mayoría de los niños admite que no lo haría.



El contexto privado se destaca en la evaluación de las diferentes posibilidades de búsqueda y en la selección de la fuente de información adecuada a cada necesidad.

En esta habilidad se observa que a medida que el contexto mejora, mejora el desempeño de los niños. El contexto privado es el que tiene mejores HI para este caso mientras que el MD obtuvo el menor porcentaje de aciertos.

Contexto MD, Medio y Privado. Su área más débil es la localización y acceso a la información, especialmente cuando se refiere al uso de TICs

Estos resultados llaman poderosamente la atención, ya que se esperaba que los contextos más favorables tuvieran un mejor rendimiento con respecto al uso de las TIC, dado que su posición socioeconómica los acerca más a estas tecnologías.

El contexto MF se destaca tanto en la localización y acceso a la información como en el uso de las TIC.

Los resultados arrojaron datos contundentes, los niños demostraron un nivel bajo con respecto a estas habilidades.

El contexto medio tuvo el mejor desempeño en la evaluación de las fuentes de información



Es notorio que en esta habilidad los contextos MF y privado obtuvieron los más bajos rendimientos. Asimismo, se puede destacar que el contexto MD obtuvo su mejor desempeño en este caso, con relación a sus resultados en otras habilidades.

Contexto MF. Su área más débil es la ética en el uso de la información

Después de las habilidades en el uso de las TIC, ésta es el área donde los niños tienen las mayores dificultades. El contexto privado fue el que tuvo el mejor desempeño al contrario del MF que tuvo el más bajo.

En la tabla 8 se presenta un resumen de las fortalezas y debilidades de cada contexto descriptas anteriormente.

Tabla 8. Fortalezas y debilidades de cada contexto:

	Fortalezas	Debilidades
MD	Evaluación de la información y sus fuentes	Localización y acceso a la información, uso de TIC
medio	Reconocimiento de una necesidad de información y definición del problema en términos de búsqueda	Localización y acceso a la información, uso de TIC
MF	Reconocimiento de una necesidad de información y definición del problema en términos de búsqueda	Ética en el uso de la información
privado	Evaluación de las posibilidades de búsqueda y selección de fuentes de información	Localización y acceso a la información, uso de TIC

A través de esta investigación se pudo concluir que los estudiantes tienen una comprensión parcial del proceso físico y mental que conlleva la búsqueda y el acceso a la

información que, en última instancia influye en los resultados que obtienen y en su grado de satisfacción y seguridad a la hora de buscar.

No se puede dar una explicación exacta de por qué los resultados se plantearon de este modo. Tampoco es el objetivo del proyecto que, como ya se mencionó, quiere brindar un primer panorama de la situación.

No se encontraron parámetros que demuestren una relación directa significativa entre contextos favorables y buen rendimiento y contextos menos favorables y bajo rendimiento pero, cada contexto demostró tener sus fortalezas y debilidades en cada habilidad.

Con respecto a la percepción que tienen los niños de los bibliotecarios se puede decir que es positiva. Reconocen que su presencia es valiosa tanto para apoyarlos en su búsqueda como la utilidad que tienen sus recomendaciones a la hora de investigar solos.

La formación de usuarios es escasa, esto se debe a la poca cantidad de bibliotecas establecidas formalmente dentro de las escuelas y que las pocas que existen

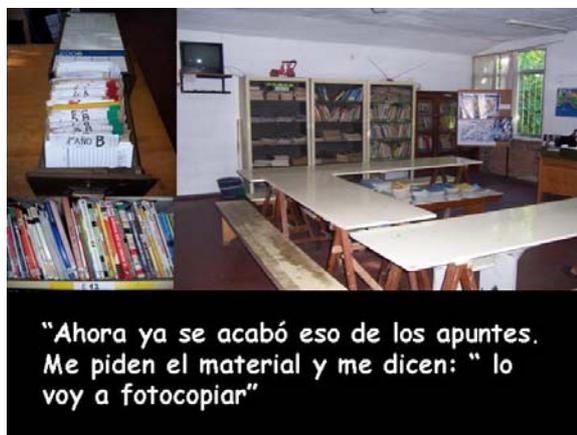
no cuentan con bibliotecólogo/as que se hagan cargo. La mayoría está a cargo de maestras que tienen que compartir su tiempo entre las clases y la biblioteca.

Las bibliotecarias reconocen que sería bueno incorporar este tipo de actividades a su trabajo, a diferencia de los bibliotecólogos/as que ya realizan estas actividades, incorporando además la animación a la lectura y una introducción a la investigación.

La falta de implementación de estas actividades de forma sistemática es un reflejo de las carencias de los planes de estudio y de la inexistencia de políticas de información que muestran un papel institucional desactualizado.

Los programas de estudio de primaria deberían ser revisados por equipos de trabajo interdisciplinarios formados por docentes, bibliotecarios y otros actores relacionados.

La presencia de bibliotecas, recursos informáticos y personal capacitado es un factor que se considera fundamental a la hora de que los niños desarrollen HI. Lamentablemente esta no es la realidad que se encontró en la investigación.



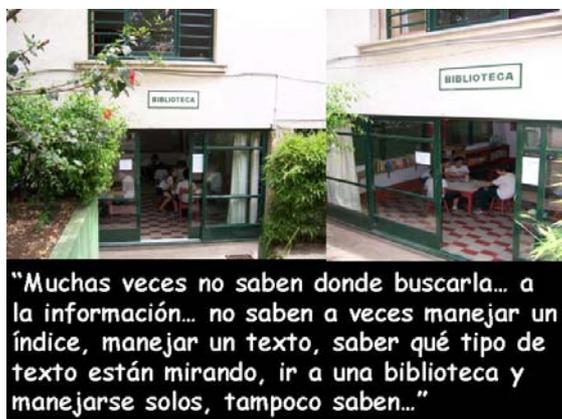
En su mayoría, los docentes reclaman la creación de bibliotecas y la asignación de personal capacitado para atenderlas. Estas iniciativas deben tener continuidad para que su repercusión tenga mayor y mejor efecto en la tarea educativa.

A todo esto se le suma que el trabajo en conjunto de los bibliotecarios/as y maestros/as es muy poco o nulo. Generalmente, en donde existen, las bibliotecas y sus funcionarios son vistos como un apoyo técnico.

La educación en HI nunca será posible sin una estrecha colaboración entre bibliotecólogos/as y maestros. Sería necesario que ambos estuvieran preparados para poder enseñar dichas habilidades, esto implica incluir en su formación la comprensión del proceso de la AI y los métodos más adecuados para llevarla a la práctica.

Otro de los puntos fundamentales que no se puede dejar de lado, es la importancia que tiene la evaluación sistemática de las HI, ya que permite conocer si el proceso de enseñanza-aprendizaje es efectivo.

Para que exista un verdadero cambio se recomienda la creación de políticas de información a nivel nacional que se apliquen a todas las áreas y niveles educativos. Estas políticas especificarán qué habilidades deben tener los niños en cada etapa del proceso educativo, la forma de implementar su enseñanza-aprendizaje y la forma de evaluar las mismas. Se recomienda tener en cuenta las políticas y las experiencias ya desarrolladas e implementadas por otros países del mundo como guía.



7. Referencias bibliográficas

ABELL, Angela ; ARMSTRONG, Chris ; BODEN, Debbi ; et. al. (2004).

Alfabetización en información : la definición de CILIP (UK) [en línea]. En *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. Diciembre, nº 77

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/353/35307705.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

AGOSTO, Denise ; HUGHES-HASSEL, Sandra (2005). People, places, and questions : an investigation of the everyday life information seeking behaviours of urban young people [en línea]. En *Library & Information Science Research*. Vol. 27, nº 2.

<[http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W5R-4FPYWX3-](http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W5R-4FPYWX3-2/2/c066b56a11c57e213175729bc0360d00)

[2/2/c066b56a11c57e213175729bc0360d00](http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W5R-4FPYWX3-2/2/c066b56a11c57e213175729bc0360d00)> [Consulta: 27 setiembre, 2006]

ALA ; Presidential Committee on Information Literacy (1989). Final report [en línea].

<www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepaper/presidential.htm> [consulta: 11 febrero, 2006]

ALLENDEZ SULLIVAN, P. (2004). El impacto de las nuevas tecnologías en la

competencia laboral del bibliotecario del siglo XXI [en línea]. En *Biblios*. Vol. 5, nº17.

<<http://eprints.rclis.org/archive/00002242>> [consulta: 11 febrero, 2006]

BELKIN, N. J. ; ODDY, R. N. ; BROOKS, H. M. (1982). ASK for information retrieval : part I [en línea]. En *Journal of Documentation*. Vol. 38, nº2

<<http://www.scils.rutgers.edu/~belkin/articles/Belkin%20ASK%20p1.pdf>> [Consulta: 14 marzo, 2007]

BENITO MORALES, Félix (2000). Nuevas necesidades, nuevas habilidades.

Fundamentos de la alfabetización informacional. En José A. Gómez Hernández, coord.

Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Murcia : KR

BIBLIOTECA REGIONAL DE CASTILLA-LA MANCHA (2006). *Declaración de Toledo. Las bibliotecas por el aprendizaje permanente* [en línea].

<http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/ficheros/Declaracion_Toledo.pdf> [Consulta: 10 setiembre, 2006]

BILAL, Dania (2005). Children's information seeking and the design of digital interfaces in the affective paradigm. En *Library Trends*. Vol. 54, n° 2

BOEKHORST, A. K. ; BRITZ, J. J. (2003). Information literacy at school level : a comparative study between the Netherlands and South Africa. En *Journal of Library and Information Science*. Vol. 70, n°2

BORGMAN, Christine ; HIRSH, Sandra ; WALTER, Virginia (1995). Children's searching behavior on browsing and keyword online catalogs : the science library catalog project. En *Journal of the American Society for Information Science*. Vol. 46, n° 9

BOWLER, Leanne ; LARGE, Andrew ; REJSKIND, Gill (2001). Primary school students, information literacy and the web. En *Education for Information*. N° 19

BROWN, Gavin (2001). Locating categories and sources of information : how skilled are New Zealand children? [En línea]. En *School Library Media Research*. N° 1

<[http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and_Journals/School_Library_Media_Research/Contents1/Volume_4_\(2001\)/Brown.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and_Journals/School_Library_Media_Research/Contents1/Volume_4_(2001)/Brown.htm)> [consulta: 18 mayo, 2006]

BRUCE, Christine Susan (2000). Information literacy research : dimensions of the emerging collective consciousness. En *Australian Academic and Research Libraries*. Vol. 31, n° 2

BRUCE, Christine Susan (2002). Information literacy as a catalyst for educational change : a background paper [En línea]

<<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>> [Consulta: 27 setiembre, 2006]

BRUCE, Christine Susan (2003). Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. En *Anales de documentación*. 2003, n° 6

BRUNER, Jerome (1987). La importancia de la educación. Barcelona : Paidós

CAMPANELLA, Inés (2006). Uruguay y los compromisos regionales sobre la sociedad de la información [en línea]

< <http://tic.item.org.uy/?q=node/375>> [Consulta: 14 marzo, 2007]

CASTELLS, Manuel (2000). La era de la información : economía sociedad y cultura. Cambridge : Siglo Veintiuno. Vol. 3

CEPAL (2007). Programa sociedad de la información [en línea]

<<http://www.eclac.cl/socinfo/elac/>> [Consulta: 13 marzo, 2007]

COLEGIO PUBLICO RIO TAJO (2000). El qué y el para qué de la biblioteca escolar [en línea]

< <http://centros2.pntic.mec.es/cp.rio.tajo/biblio1.htm>> [Consulta: 13 marzo, 2007]

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (2002). Normas sobre alfabetización en información. En *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. Setiembre, n° 68

DAVENPORT, Thomas H. ; PRUSAK, Laurence (1998). Working knowledge : how organizations manage what they know. Boston : Harvard Business School Press

DELORS, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. S.I. : UNESCO

DERVIN, Brenda (2003). From the mind's eye of the user : the sense-making qualitative-quantitative methodology. En Brenda Dervin ; L. Foreman-Wernet. *Sense-making methodology reader : selected writings of Brenda Dervin*. Cresskill, NJ : Hampton Press

DREHER, Miriam ; DAVIS, Kathryn ; WAYNANT, Priscilla ; et al. (1997). Fourth-grade researchers : helping children develop strategies for finding and using information [En línea]

<http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/68/a1.pdf> [Consulta: 27 setiembre, 2006]

EL OBSERVADOR (2005a). Menos habitantes, más viejos y con niños en cantegriles. En *El Observador*. 15/11/05

EL OBSERVADOR (2005b). Incapacidad de la universidad de retener a sus estudiantes. En *El Observador*. 17/11/05

EDUTEKA (2006a). El Modelo Big6™ para la solución de problemas de información [en línea]. <<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=9&ida=37&art=1>> [Consulta: 16 diciembre, 2006]

EDUTEKA (2006b). Modelo Gavilán : una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar la información [en línea]. <<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=8&ida=487&art=1>> [Consulta: 16 diciembre, 2006]

ELAYAN, Rebhi Mustafa ; ABDUL RAZEQ, Mustafa Younis (2005). Assessment of industrialists' information needs and interests in Jordan : a case study of Zarqa Governorate. En *The International information & library review*. Vol. 37, n° 1

ENOCHSSON, Ann Brit (2005). The development of children's web searching skills : a non-linear model. En *Information Research*. Vol. 11, n° 1

ESPAÑA. Junta de Andalucía (2006). [en línea]

<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/US02Modelos.pdf>>[Consulta: 16 diciembre, 2006]

FISHER, Karen (2005). Something old, something new : preliminary findings from an exploratory study about people's information habits and information grounds. En *Information Research*. Vol. 10, n° 2

FOURIE, Jacqueline (1994). Secondary-school pupils as public library users. En *South African Journal of Library and Information Science*. Vol. 63, n° 3

FRIEDMAN, Deborah (2005). El uso de Internet en Uruguay creció un 57% desde el 2002. En *El País*, Sección ciudades. 16/11/05

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. (2000). La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria : organización de programas para enseñar el uso de la información. En José A. Gómez Hernández, coord. *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Murcia : KR

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José (2005). Alfabetización informacional : cuestiones básicas [en línea]. <<http://thikepi.net/repositorio/alfabetizacion-informacional-cuestiones-basicas/>> [consulta: 18 mayo, 2006]

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. ; BENITO MORALES, Félix (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización informacional : propuestas para enseñar las habilidades de información. En *Scire*. Julio-Diciembre, vol.7, n° 2

GROSS, Melissa (2001). Imposed information seeking in public libraries and school library media centers : a common behaviour?. En *Information Research*. Vol. 6, n° 2

HEPWORTH, Mark (1999). A study of undergraduate information literacy and skills : the inclusion of information literacy and skills in the undergraduate curriculum [En línea]. <<http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/107-124e.htm>> [Consulta: 11 febrero, 2006]

HIRSH, Sandra (1999). Children's relevance criteria and information seeking on electronic resources. En *Journal of the American Society for Information Science*. Vol. 50, n° 14

HIRSH, Sandra (1997). How do children find information on different types of tasks? : Children's use of the science library catalog. En *Library Trends*. Vol. 45, n° 4

HOPENHAYN, Martín (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información : una perspectiva latinoamericana. En *Revista de la CEPAL*. Diciembre. N° 81

HULTGREN, Frances ; LIMBERG, Louise (2003). A study of research on children's information behaviour in a school context. En *The new review of information behaviour research*. Vol. 4

HYDER, Sara (2005). The information society : measurements biased by capitalism and its intent to control-dependent societies a critical perspective. En *The International Information & Library Review*. N° 37

IFLA ; UNESCO (1999). Manifiesto de la IFLA/UNESCO sobre la biblioteca escolar [en línea].

<http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html>

[consulta: 24 julio, 2006]

KARI, Jarkko (2006). Evolutionary information seeking : a case study of personal development and Internet searching [en línea]. En *First Monday*. Vol.11, n° 1

<http://firstmonday.org/issues/issue11_1/kari/index.html> [Consulta: 11 febrero, 2006]

KUHLTHAU, Carol (1991). Inside the search process : information seeking from the user's perspective. En *Journal of the American Society for Information Science*. Vol. 42, n° 5

KUHLTHAU, Carol (2001). El rediseño de las bibliotecas escolares en la era informática : roles fundamentales para el aprendizaje basado en investigación [en línea].

<<http://www.eduteka.org/profeinvidad.php3?ProfInvID=0007>> [Consulta: 11 febrero, 2006]

KUNKEL, Lilith ; WEAVER, Susan (1996). What do they know? : an assessment of undergraduate library skills. En *Journal of Academic Librarianship*. Vol. 22, n° 6

LAVERTY, Corinne (2002). The challenge of information seeking : how children engage in library work. En *Feliciter*. N° 5

LA REPÚBLICA (2004). El 95% de la educación entre los niños de la calle es producto de los video-juegos [en línea]

<http://www.uruguaysolidario.org.uy/nuevo/spip.php?article205&var_recherche=unesco> [Consulta: 13 marzo, 2007]

LORENZEN, Michael (2003). High school students and their use of the World Wide Web for research [en línea]. <<http://www.libraryinstruction.com/confusion.html>>

[Consulta: 11 febrero, 2006]

MANSOR, Yushiana (2002). Research in children's information seeking behaviour. En D. Singh ; A. Abdullah ; S. Fonseka ; et. al., eds. *School libraries for a knowledge society*. Seattle : International Association of School Librarianship

MARTÍNEZ DE SOUZA, José (1993). Diccionario de bibliotecología y ciencias afines. 2a.ed. Madrid : Fundación Germán Sánchez Ruipérez

MARTÍNEZ VARGAS, Gonzalo (2005). E-Uruguay : una realidad posible, una apuesta al futuro [en línea].

<http://www.elpais.com.uy/ProDig/TIC/04/11/11/tic_urured_134245.asp> [consulta: 11 febrero, 2006]

MATTELART, Armad (2004). La sociedad global de la información es un mito [en línea]. <<http://www.voltairenet.org/article121544.html>> [consulta: 11 febrero, 2006]

MOORE, Penny (1998). Primary school children's interaction with library media information literacy in practice. En S. Shoham ; M. Yitzhaki, eds. *Education for all : culture, reading and information*. Selected papers from the 27th Annual Conference of the International Association of School Librarianship. Ramat-Gan: Bar-Ilan University

NACIONES UNIDAS (2004). Aplicación del plan de acción internacional para el decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización [en línea].
<www.daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/461/44/PDF/N0446144.pdf?openElement> [consulta: 28 marzo, 2006]

NARANJO VÉLEZ, Edilma (2005). Formación de usuarios de la información y procesos formativos : hacia una conceptualización. En *Investigación Bibliotecológica*. Vol. 18, n° 38

NAVARRA. Dirección Nacional de Enseñanzas Escolares y Profesionales (2006). [en línea] <<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/biblioteca/>> [Consulta: 13 marzo, 2007]

NOVAK, Joseph (1998). Conocimiento y aprendizaje : los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid : Alianza

O'DONNELL, James (1998). La importancia de un modelo para MCI [en línea] <<http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0008>> [Consulta: 16 diciembre, 2006]

PÉREZ GIFFONI, Cristina ; SABELLI, Martha (1995). Aplicación del paradigma alternativo a un estudio de usuarios en el área de la información en ciencias sociales en el Uruguay : un aporte metodológico. En *Informatio*. Vol. 1, n° 1

PIAGET, Jean (1988). Seis estudios de psicología. Buenos Aires : Sudamericana

REUSSER MONSÁLVEZ, Carlos (2003). ¿Qué es la sociedad de la información? [en línea]. En *Revista chilena de derecho informático*. N° 2 <http://www.derechoinformatico.uchile.cl/CDA/der_informatico_completo/0,1492,SCID%253D14670%2526ISID%253D292,00.html> [consulta: 11 febrero, 2006]

REVELLE, Glenda ; DRUIN, Allison ; PLATNER, Michele ; et. al. (2001). Young children's search strategies and construction of search queries. En *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 11, n° 1

ROBINSON, Scott (1999). El costo social de la no información. En *Simposio Latinoamericano y del Caribe : las tecnologías de la información en la sociedad, uso e impacto, presente y futuro*. 13-15 de octubre, Aguascalientes, México

SÁNCHEZ TARRAGO, Nancy (2005). El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje : espacios y competencias. En *Acimed*. Vol. 13, n° 2 <http://eprints.rclis.org/archive/00004133/01/El_profesional_de_la_inf.pdf> [Consulta: 14 marzo, 2007]

SAVOLAINEN, Reijo (2004). Enthusiastic, realistic and critical : discourses of Internet use in the context of everyday life information seeking. En *Information Research*. Vol. 10, n° 1

SCAFFO, Sonia (2004). Evaluación de la formación docente : entrevista a Alicia Camillioni [en línea]. En *Educar*. Año 7, n° 15 <http://www.anep.edu.uy/gerenciagr/ger_rev_educar.htm> [Consulta: 24 julio, 2006]

SCHIFTER CARAVELLO, Patti ; HERSCHMAN, Judith ; MITCHELL, Eleanor (2001). Assessing the information literacy of undergraduates : reports from the UCLA Library's Information Competencies Survey Project [en línea]. En *ACRL Tenth National Conference*, March 15–18, Denver, Colorado <www.ala.org/ala/acrl/acrlvents/caravallo.pdf> [Consulta: 24 julio, 2006]

SHENTON, Andrew K. (2004). Research into young people's information-seeking : perspectives and methods. En *Aslib Proceedings : new information perspectives*. Vol. 56, n° 4

SHENTON, Andrew K. ; DIXON, Pat (2004). The development of young people's information-seeking behavior. En *Library and Information Research*. Vol. 28, n° 90

SHENTON, Andrew K. ; DIXON, Pat (2003a). Models of young people's information seeking. En *Journal of Librarianship and Information Science*. Vol. 35, n° 1

SHENTON, Andrew K. ; DIXON, Pat (2003b). Just what is information anyway? : some findings of research with school pupils. En *Education Libraries Journal*. Vol. 46, n° 3

SHENTON, Andrew K. ; DIXON, Pat (2003c). Youngster's use of other people as an information seeking method. En *Journal of Librarianship and Information Science*. Vol. 34, n° 4

SHENTON, Andrew K. ; DIXON, Pat (2003d). A comparison of youngster's use of CD-ROM and the Internet as information resources. En *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. Vol. 54, n° 11

SOLOMON, Paul (1993). Children's information retrieval behavior : a case analysis of an OPAC. En *Journal of the American Society for Information Science*. Vol. 44, n° 5

STAPLETON WATSON, Jinx (1998). If you don't have it, you can't find it : a close look at students perceptions of using technology. En *Journal of the American Society for Information Science*. Vol. 49, n° 11

STREMMEL, Andrew ; LADD, Gary (1984). Children's selective use of peer informants : criteria for making information-seeking decisions. En *The Journal of Genetic Psychology*. Vol. 146, n° 4

TORRES DEL CASTILLO, Rosa María (2005). Educación en la sociedad de la información [en línea]. En Alan Ambrosi ; Valérie Peugeot y Daniel Pimienta, coords. *Palabras en juego : enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información.* Caen : C&F Editions
<<http://cfeditions.com>> [consulta:11 febrero, 2006]

TSOUK, Tami ; SEVER, Irene (1998). Information Literacy : learning to use sources of information. En S. Shoham ; M. Yitzhaki, eds. *Education for all: culture, reading and information.* Selected papers from the 27th Annual Conference of the International Association of School Librarianship. Ramat-Gan: Bar-Ilan University

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. ANEP. Consejo de Educación Primaria (1995). Programa de educación primaria para las escuelas urbanas. Montevideo : Talleres Gráficos El País

URUGUAY. Antel. [en línea]. <www.antel.com.uy > [consulta: 11 febrero, 2006]

URUGUAY. Presidencia de la República. [en línea]. <www.presidencia.gub.uy> [consulta: 11 febrero, 2006]

URUGUAY. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales (2005). Plan estratégico de desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales 2005-2009 [en línea].
<http://www.rau.edu.uy/sui/publicaciones/ptoQuinquenal/2005_9Area/SOC1.pdf >
[Consulta: 24 julio, 2006]

UNESCO (2005). Informe Mundial : hacia las sociedades del conocimiento [en línea]. París : UNESCO
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> > [Consulta: 24 julio, 2006]

VALENTI LÓPEZ, Pablo (2002). La sociedad de la información en América Latina y el Caribe : TIC y un nuevo marco institucional. En *Revista interamericana de ciencia, sociedad, tecnología e innovación.* Enero-Abril, N° 2

WILSON, T. D. (1981). On user studies and information needs. En *Journal of Documentation*. Vol. 37, nº 1

8. Bibliografía consultada

ACCESS ERIC. What should parents know about information literacy [en línea].

<www.libraryinstruction.com/parents.html> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

ABILOCK, Debbie. Information literacy from prehistory to K-20 : a new definition. En *Knowledge Quest*. 2004, vol. 32, n° 4

ALA. Objetivos de formación para la alfabetización en información : un modelo de declaración para bibliotecas universitarias [en línea]. En *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. Diciembre 2001, n° 65

<<http://eprints.rclis.org/archive/00003193/01/65a3.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

ALARCÓN AYCART, Viviana Lourdes. Desarrollo de habilidades en el uso de información en educación inicial en el ámbito de un Centro CAIF Uruguay. Montevideo : EUBCA, 2004. Proyecto presentado para optar al título de Licenciado en Bibliotecología.

ALDUNATE Montes, Felipe ; VASCONCELLOS, Carlos. Déficit primario. En *América Economía*. Enero-febrero 2005, n° 293

ALFONSO SÁNCHEZ, Ileana R. La importancia social de la información [en línea]. En *Acimed*. 2001, vol. 9, n° 3

<<http://eprints.rclis.org/archive/00001897/>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

ALLENDEZ SULLIVAN, Patricia. El nuevo paradigma de la lectura en la sociedad de la información [en línea]. En *biblios*. 20002, n° 11

<<http://eprints.rclis.org/archive/00002364/>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

ALVA DE LA SELVA, Alma Rosa. ¿En busca de la tierra prometida? : la sociedad de la información : ¿una utopía? [en línea]. En *Revista Mexicana de Comunicación*. Noviembre-Enero 2004, n° 84

<<http://www.mexicanadecomunicacion.com.mx/Tables/RMC/rmc84/sociedad.html>>

[Consulta: 4 noviembre, 2006]

ANGELEY, Robin ; PURDUE, Jeff. Information literacy : an overview [en línea]. En *Dialogue*. 2000, n° 6

<<http://www.ac.wvu.edu/~dialogue/issue6.html>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

ANGULO, M. N. Normas de competencia en información [en línea]. En *Biblioteconomía i Documentación*. 2003, n° 11

<http://www2.ub.es/bid/consulta_articulos.php?fichero=11angul2.htm> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

ASHCROFT, Linda. Developing competencies, critical analysis and personal transferable skills in future information professionals. En *Library Review*. 2004, vol. 53, n° 2

ASHOOR, Mohammed-Saleh. Information literacy : a case study of the KFUPM library. En *The Electronic Library*. 2005, vol. 33, n° 4

ASSELING, Marlene ; LEE, Elizabeth. I wish someone had taught me : information literacy in a teacher education program. En *Teacher Librarian*. 2002, vol. 30, n° 2

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Information literacy competency standards for higher education [en línea]. Chicago : ALA, 2000
<<http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BA, Harouna ; TALLY, William ; TSIKALAS, K. Investigating children's emerging digital literacies [en línea]. En *Journal of Technology, Learning, and Assessment*. 2002, vol. 1, n° 4. <<http://www.jtla.org>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BAWDEN, David (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital [en línea]. En *Anales de documentación*. 2002, n° 5
<<http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires : Aique, 1996

BARKER, John ; WELLER, Weller. Is it Fun?. Developing Children Centred Research Methods. En *International Journal of Sociology and Social Policy*. 2003, vol. 23, n° 1-2

BARKER, John ; WELLER, Susie. Never work with children? : the geography of methodological issues in research with children. En *Qualitative Research*. 2003, vol. 3, n° 2

BARNES ANCO, Perla Noemi. La biblioteca escolar como recurso central del aprendizaje : propuesta de formación en el centro educativo [en línea]. En *Anales de Documentación*. 2002, n° 5
<<http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0502.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BARO, Mónica ; COSIALS, Alex. School librarians to facilitate an educational change process [en línea]. En *World Library and Information Congress : 79th IFLA General Conference and Council*. 1-9 August 2003. Berlin, Alemania
< http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/038e_trans-Baro_Cosials.pdf > [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BENITO MORALES, Félix. ¿Qué es alfabetización informacional? [en línea]. En *Pinakes*. 2006, n° 3. <<http://pinakes.educarex.es/numero3/sumario3.htm>> [Consulta: 16 diciembre, 2006]

BENITO MORALES, Félix. Educación documental : modelo para la adquisición y el desarrollo de habilidades de información ¿es tan difícil enseñar a pensar y a informarse? [en línea].
<<http://www.educadormarista.com/ARTICULOS/educaciondocumental2.htm>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BARO LLAMBIAS, Mónica ; MAÑA TERRE, Teresa. Formarse para informarse : la formación de usuarios infantiles en la búsqueda documental. En *Aula de Innovación Educativa*. 1995, n° 43

BARTON, Holly. Information literacy : learning how to learn [en línea].
<http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html > [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BEAULIEU, Micheline. Approaches to user-based studies in information seeking and retrieval : a Sheffield perspective. En *Journal of Information Science*. 2003, vol. 29, n° 4

BEHRENS, Shirley. Literacy and the evolution towards information literacy : an exploratory study. En *South African Journal of Library and Information Science*. 1990, vol. 58, n° 4

BIDOC. Normas abreviadas sobre habilidades y competencias informacionales [en línea]. <http://www.ucn.cl/bidoc/ocultas/pei/materiales/Normas_Abrev_habil_comp.pdf#search=%22necesidad%20informaci%C3%B3n%22> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BISHOP, Kay. What in the world is happening with information literacy?. En *Knowledge Quest*. 2003, vol.31, n° 5

BISHOP, Kay ; Larimer, Nancy (2003). Literacy through collaboration. En *Teacher Librarian*. 2003, vol. 27, n°1

BOADI, Benzie Y. ; LETSOLO, Patricia. Information Needs and Information Seeking Behaviour of Distance Learners at the Institute of Extra-Mural Studies in Lesotho. En *Information Development*. 2004, vol. 20, n° 3

BOEKHORST, Albert K. Becoming information literate : what? when? how? [en línea]. <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=19631&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BOND, Carol (2004). Web users' information retrieval methods and skills. En *Online Information Review*. 2004, vol. 28, n° 4

BORG PEDERSEN, Viggo. Experiencias en la Introducción de un Curso de Habilidad Informativa [en línea]. En *World Library and Information Congress : 70th IFLA General Conference and Council*. 22-27 August 2004. Buenos Aires, Argentina

< <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/013s-Borg-Pedersen.pdf> > [Consulta: 4 noviembre, 2006]

BRUCE, Christine. Interpreting the scope of their literature reviews : significant differences in research students' concerns. En *New Library World*. 2001, vol. 102, n° 1163/1164

BRUCE, Harry ; LAMPSON, Marc. Information professionals as agents for information literacy. En *Education for Information*. 2002, n° 20

BUNDY, Alan, ed. Australian and New Zealand information literacy framework : principles, standards and practice. 2a.ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004

CAFFARELLA, Edward P. The new information literacy standars for student learning : where do they fit with other content standards? [en línea].
<http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/07/8c.pdf> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

CARRIÓN, Juan. Diferencia entre dato, información y conocimiento [en línea].
<http://www.gestiondelconocimiento.com/conceptos_diferenciaentredato.htm> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

CATTS, Ralph. Confirming the relational model of information literacy. En *The International Information and Library Review*. 2005, n° 37

CHEUK, Bonnie Wai-yi. Improving understanding of information literacy : a study of the information seeking and using (ISU) process in the workplace [en línea].
<<http://oldweb.ala.org/work/international/intlpprs/cheuk.html>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

CHOO, Chun Wei ; DETLOR, Brian ; TURNBULL, Don. A behavioral model of information seeking on the web - preliminary results of a study of how managers and IT specialists use the web [en línea].
<http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/be/66.pdf> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

COLL, César. Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información [en línea]. En *Uocpapers*. Setiembre 2005, nº 1
<<http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

COX, Andrew. Using the World Wide Web for library user education : a review article. En *Journal of Librarianship and Information Science*. 1997, vol. 29, nº 1

CRASE, Patricia. Information literacy and the primary school student. En *Orana*. March 1999, vol. 35, nº 1

CRUZ SANTOS, Ileana de la ; MARTÍ, Yohannis. Experiencias en la proyección de la alfabetización tecnológica en una institución cubana [en línea]. En *Acimed*. 2005, vol. 13, nº 3. <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci03305.pdf> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

Declaración política de la II Cumbre Mundial de Ciudades y Autoridades Locales sobre la Sociedad de la Información. [en línea]. Bilbao, 9-11 de Noviembre 2005
<http://www.it4all-bilbao.org/declaracion/Declaration_of_Bilbao_ESP.pdf> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

Declaración de Praga : hacia una sociedad alfabetizada en información. [en línea]. 20-23 de Setiembre 2003
<<http://www.cult.gva.es/dglb/images/DeclaraciondePragaAlfabetizacionInformacional2003.pdf>>

DÍAZ, José Antonio. La sociedad de la información en España. En revista *Empresa y Humanismo*. 2001, vol. 4, n° 2

DRUIN, Allison. The role of books, libraries, technology and culture in children's lives : an international case study [en línea]. <<http://hcil.cs.umd.edu/trs/2004-16/2004-16.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

EDUTEKA. Modelo Gavián : una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar la información [en línea]. <<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=8&ida=487&art=1>> [Consulta: 16 diciembre, 2006]

EDWARDS, Rosalind ; ALLDRED, Pam. Children and young people's views of social research : the case of research on home-school relations. En *Childhood*. 1999, vol. 6, n° 2

EISENBERG, Michael. Implementing information skills : lessons learned from the Big6 approach to information problem-solving. En *School Libraries in Canada*. 2003, vol. 22, n° 4

FERRONI, Beatriz. Alfabetización en información : ¿asumen los bibliotecarios que es parte de su misión incluir a todos en la Sociedad del Conocimiento? [en línea]. En *World Library and Information Congress : 70th IFLA General Conference and Council. 22-27 August 2004*. Buenos Aires, Argentina <<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/018s-Ferroni.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

FLASPOHLER, Molly. Information literacy program assessment : one small college takes the big plunge. En *Reference Services Review*. 2003, vol. 31, n° 2

FORD, Nigel ; MILLER, David ; MOSS, Nichola. Web search strategies and retrieval effectiveness : an empirical study. En *Journal of Documentation*. 2002, vol. 58, n° 1

FOSTER, Allen ; FORD, Nigel. Serendipity and information seeking : an empirical study. En *Journal of Documentation*. 2003, vol. 59, n° 3

FOURIE, Ina ; VAN NIEKERK, Daleen. Using portfolio assessment in a module in research information skills. En *Education for Information*. 1999, nº 17

FOURIE, Jacqueline. Pupils as curricular information seekers and the role of the public library. En *South African Journal of Library and Information Science*. 1995, vol. 62, nº 3

GARMENDIA BONILLA, Lovania. La alfabetización informacional como estímulo investigativo : una estrategia en la gestión de la información y el conocimiento. En *Biblios*. 2005, año 6, nº 21-22

GEORGE, Anne. Young adult library survey. En *A reviewing journal of Canadian materials for young people*. 1989, vol. 17, nº 3

GIPSON, Craig. Information literacy develops globally : the role of the National Forum on Information Literacy. En *Knowledge Quest*. 2004, vol. 32, nº 4

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A., coord. Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Murcia : KR, 2000

GÓMEZ MONT, Carmen. La insalvable sociedad de la información [en línea]. En *Revista Mexicana de Comunicación*. Febrero-Marzo 2004, nº 85
<<http://www.mexicanadecomunicacion.com.mx/Tables/RMC/rmc85/tecnologia.html>>
[Consulta: 4 noviembre, 2006]

GOÑI CAMEJO, Ivis. Algunas reflexiones sobre el concepto de información y sus implicaciones para el desarrollo de las ciencias de la información [en línea]. En *Acimed*. 2000, vol. 8, nº 3
<http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol8_3_00/aci05300.pdf> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

GORDON, Carol. Students as authentic researchers : a new prescription for the high school research assignment [en línea]. En *School Library Media Research*. 1999, vol. 2
<<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume21999/vol2gordon.htm>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

GRATCH LINDAUER, Bonnie. The three arenas of information literacy assessment. En *Reference and user services quarterly*. 2004, vol. 44, n° 2

GRAFTON HORTA, Pilar ; ALFONSO CHOMAT, Mercedes ; DIAZ SIRGO, Soraya. Programa de formación de usuarios para la enseñanza general en cuba [en línea]. En *60th IFLA General Conference*. 21-27 August 1994. Havana, Cuba
<<http://www.ifla.org/IV/ifla60/60-horg.htm>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

HANCOCK, Vicki. Information literacy for lifelong learning [en línea].
<<http://ericae.net/edo/ED358870.htm>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

HAYCOCK, K. Student's information literacy needs : competencies for teacher-librarians in the twenty-first century. En S. Shoham ; M. Yitzhaki, eds. *Education for all : culture, reading and information*. Selected papers from the 27th Annual Conference of the International Association of School Librarianship. Ramat-Gan : Bar-Ilan University, 1998

HEINSTRÖM, Jannica. Fast surfing, broad scanning and deep diving : the influence of personality and study approach on student's information-seeking behavior. En *Journal of Documentation*. 2005, vol. 61, n° 2

HENRI, Bonanno. Information literacy? : seeking clarification. En *School Libraries Worldwide*. 1998, vol. 4, n° 1

HERNÁNDEZ SALAZAR, Patricia. Análisis metodológico para abordar el fenómeno usuarios de la información en América Latina. En *Investigación Bibliotecológica*. 2003, vol. 17, n° 35

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto ; FERNANDEZ COLLADO, Carlos ; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. 2a. ed. México : McGraw Hill, 1998

HUMES, Bárbara. Understanding Information Literacy [en línea]
<www.libraryinstruction.com/infolit.html> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

IFLA. Manifiesto de Alejandría sobre bibliotecas : la sociedad de la información en acción [en línea]. < <http://www.ifla.org/III/wsis/AlexandriaManifiesto-es.html>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

IRAMAIN, Juan Luis. Una historia del concepto información de la causa formal al dato (y vuelta). En *Comunicación y Sociedad*. 2000, vol. 13, n° 1

JACOBSON HARRIS, Frances. Information literacy in school libraries : it takes a community. En *Reference and User Services Quarterly*. 2003, vol. 42, n° 3

JENSON, Jill. It's the information age, so where's the information? : why our students can't find it and what can we do to help. En *College Teaching*. 2004, vol. 52, n° 3

JOINT, Nicholas. E-literacy or information literacy : which concept should we prefer?. En *Library Review*. 2005, vol. 54, n° 9

JOINT, Nicholas. Traditional bibliographic instruction and today's information users. En *Library Review*. 2005, vol. 54, n° 7

KARI, Jarkko. Paranormal information seeking in everyday life : the paranormal in information action [en línea]. En *Information Research*. 1998, vol. 4, n° 2
<<http://informationr.net/ir/4-2/isic/kari.html>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

KARI, Jarkko ; SAVOLAINEN, Reijo. Towards a contextual model of information seeking on the web. En *The new review of information behaviour research*. 2003, vol. 4

KARI, Jarkko ; SAVOLAINEN, Reijo. Web searching in the context of Information Seeking in everyday life : the cases of civic and spiritual action. A research proposal [en línea]. <<http://www.uta.fi/~csjakar/kari-savolainen.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

KINGREY, Kelly Patricia. Concepts of information seeking and their presence in the practical library literature [en línea]. En *Library Philosophy and Practice*. 2002, vol. 4, n° 2

<<http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/kingrey.pdf> > [Consulta: 4 noviembre, 2006]

KUHLTHAU, Carol. Cognitive development and students' research. En *School Library Journal*. August, 1987, vol. 33, n° 11

KUHLTHAU, Carol. Information search process : a search for meaning rather than answers. En *Library and Information Science*. 2000, vol. 43, n° 1

KUHLTHAU, Carol. Learning in digital libraries : an information search process approach. En *Library Trends*. 1997, vol. 45, n° 4

KUHLTHAU, Carol. Rethinking libraries for the information age school : vital roles in inquiry learning. En *School Libraries in Canada*. 2003, vol. 22, n° 4

LABELLE, Patrick ; NICHOLSON, Karen. Student information research skills : report on a Quebec study on information literacy. En *Feliciter*. 2005, n° 1

MACKEY, Thomas P. Information Literacy : a collaborative endeavor. En *College Teaching*. 2005, vol. 53, n° 4

MARAIS, J. J. Evolution of information literacy as product of information education. En *South African Journal of Library and Information Science*. 1992, vol. 60, n° 2

MARCELLA, Rita ; BAXTER, Graeme. The information needs and the information seeking behaviour of a national sample of the population in the United Kingdom, with special reference to needs related to citizenship. En *Journal of Documentation*. 1999, vol. 55, n° 2

MAUTHNER, Melanie. Methodological aspects of collecting data from children : lessons from three research projects. En *Children & Society*. 1997, vol. 11

MCKENZIE, Pamela J. A model of information practices in accounts of everyday-life information seeking. En *Journal of Documentation*. 2003, vol. 59, n° 1

MCNEAL, James ; JI, Mindy. Chinese children as consumers : an analysis of their new product information sources. En *Journal of Consumer Marketing*. 1999, vol. 16, n° 4

MENOU, Michel. La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (TICs) : la cultura de la información, una dimensión ausente [en línea]. En *Anales de Documentación*. 2004, n° 7
<<http://www.um.es/fccd/anales/ad07/ad0716.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

NACIONES UNIDAS. Decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización : la educación para todos [en línea]. < <http://www.daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/485/23/PDF/B0448523.pdf?OpenElement>> [Consulta: 28 marzo, 2006]

O'CONNOR, Lisa G. ; RADCLIFF, Carolyn J. ; GEDEON, Julie A.

Assessing information literacy skills : developing a standardized instrument for institutional and longitudinal measurement [en línea]. En *ACRL 10th National Conference*. 15-18 March 2001. Denver, Colorado.

<<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlvents/oconnor.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

ONDRUSEK, Anita. A longitudinal study of the development and evaluation of an information literacy test. En *Reference Services Review*. 2005, vol. 33, n° 4

ORTÍZ-REPISO, Virginia ; CAMACHO, José Antonio. La biblioteca escolar como centro de alfabetización informacional y de recursos para el aprendizaje : la realidad de la comunidad de Castilla-La Mancha [en línea].

<<http://www.anabad.org/publicaciones>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

O'SULLIVAN, Carmel. Is information literacy relevant in the real world?. En *Reference Services Review*. 2002, vol. 30, n° 1

OWUSU-ANSAH, Edward. Debating definitions of information literacy : enough is enough!. En *Library Review*. 2005, vol. 54, n° 6

PACIFIC BELL ; UCLA. 21st. century literacies : training of public library trainers [en línea]. <www.newliteracies.gseis.ucla.edu/publications/21century_handbook.pdf >

[Consulta: 4 noviembre, 2006]

PADUA, Jorge ; AHMAN, Ingvar ; APEZECHEA, Héctor ; et. al. Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales. México : Fondo de Cultura Económica, 1993

PAPPAS, Marjorie. Evaluating the inquiry process. En *School Library Media Activities Monthly*. 1998, vol. 14, n° 8

PÉREZ GIFFONI, Cristina ; SABELLI, Martha. Uso de la información electrónica por los académicos de la Universidad de la República (Uruguay). En *Información, cultura y sociedad*. 2003, n° 9

PIMIENITA, Daniel. La brecha digital ¡a ver a ver! [en línea]. En *Funredes*. 2002 <http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/esp_doc_wsis1.html>

[Consulta: 4 noviembre, 2006]

PINEDA, Evelyn. Sociedad e Internet : mutaciones del hombre y su entorno social en la sociedad informatizada. En *Revista Digital Universitaria*. 2004, vol. 5, n° 8

Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el caribe (eLAC 2007). [en línea].

<http://www.cudi.edu.mx/gobernanza/CMSI_plan_eLAC%202007.pdf> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

PLOTNICK, Eric. Information literacy [en línea].

<<http://www.libraryinstruction.com/infolit2.html> > [Consulta: 4 noviembre, 2006]

PREKOP, Paul. A qualitative study of collaborative information seeking. En *Journal of Documentation*. 2002, vol. 58, n° 5

PRITCHARD, Alan ; CARTWRIGHT, Victoria. Transforming what they read : helping eleven-year-olds engage with Internet information. En *Literacy*. 2004, vol. 38, n° 1

RIEDLING, Ann M. Information literacy : what is it? are you information literate? how do you know?. En S. Shoham ; M. Yitzhaki, eds. *Education for all : culture, reading and information*. Selected papers from the 27th Annual Conference of the International Association of School Librarianship. Ramat-Gan: Bar-Ilan University, 1998

ROCKMAN, Ilene. Information literacy : a worldwide priority for the twenty-first century. En *Reference Services Review*. 2003, vol. 31, n° 3

ROJO VILLADA, Pedro Antonio. Analfabetismo tecnológico en la sociedad de la información [en línea]. En *Chasqui*. 2003, n° 81
< <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/160/16008107.pdf> > [Consulta: 4 noviembre, 2006]

SARAVIA, Miguel. El Salvador, Venezuela, Uruguay y Perú : 4 experiencias de la relación sociedad civil y gobierno en la construcción de la sociedad de la información [en línea].
< <http://www.itdg.org.pe/archivos/tic/Estudios%20de%20Casos.pdf> > [Consulta: 4 noviembre, 2006]

SARAVIA, Miguel. Sociedad civil y proyectos nacionales TIC : ¿el baile de los que sobran? [en línea]. <http://www.colombiadigital.net/informacion/docs/baile_sobran.pdf>
[Consulta: 4 noviembre, 2006]

SCALES, Jane ; BLAKESLEY LINDSAY, Elizabeth. Qualitative assessment of students attitudes toward information literacy. En *Portal : libraries and the academy*. 2005, vol. 5, n° 4

SCOTT, Thomas ; O'SULLIVAN, Michael. Analyzing student search strategies : making a case for integrating information literacy skills into the curriculum. En *Teacher Librarian*. 2005, vol. 33, n° 1

SEAMANS, Nancy H. Students perceptions of information literacy : insights for librarians. En *Reference Services Review*. 2002, vol. 30, n° 2

SHELLEY-ROBINSON, Cherrell. Prioridades y estrategias para el siglo XXI : la necesidad de educación en información [en línea]. 1er Seminario Internacional de Bibliotecarios Escolares. Santiago : Ministerio de Educación, 1999.
<<http://www.geocities.com/crachelecl/ponenciaa.htm>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

SHENTON, Andrew K. The application of information-seeking concepts to the behaviour of young people. En *Education Libraries Journal*. 2004, vol. 47, n° 3

SHENTON, Andrew K. Information-seeking research in schools : opportunities and pitfalls. En *Aslib Proceedings : New Information Perspectives*. 2004, vol. 56, n° 3

SHENTON, Andrew K. ; Dixon, Pat. Debates and paradoxes surrounding the use of qualitative methods. En *Education for Information*. 2004, n° 22

SHOHAM, Snunith. Evaluating the effectiveness of bibliographic instruction. En *Journal of Librarianship and Information Science*. 2001, vol. 33, n° 1

SILVA, Helena ; JAMBEIRO, Othon ; LIMA, Jussara ; et. al. Inclusao digital e educaçao para a competência informacional : uma questao de ética e cidadania. En *Ciencia da Informaçao*. 2005, vol. 34, n° 1

SILVERA, Claudia. La alfabetización digital : una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América Latina y el Caribe [en línea]. En *Acimed*. 2005, vol. 13, n° 1
<http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_1_05/aci04105.htm> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

SILVERA, Claudia. Los bibliotecarios en la sociedad de la información [en línea]. En *Acimed*. 2005, vol. 13, n° 3
< http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci07305.htm> [Consulta:4 noviembre, 2006]

STEINEROVÁ, Jela ; SUSOL, Jaroslav. Library users in human information behaviour. En *Online Information Review*. 2005, vol. 29, n° 2

TEJADA, Álvaro. Lectura y bibliotecas escolares en el Perú : reflexiones y experiencias desde el sur del país. En *Biblios*. 2006, año 7, n° 23

TORRES REYES, José Antonio. Realidad y retos de la función social del profesional de la información en México en el siglo XXI : el caso del Estado de Nuevo León [en línea]. En *Pez de Plata : bibliotecas públicas a la vanguardia*. 2005, n° 4
<<http://eprints.rclis.org/archive/00004075/01/Torres.pdf>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

VALKENBURG, Patti M. ; SOETERS, Karen E. Children's positive and negative experiences with the Internet : an exploratory survey. En *Communication Research*. 2001, vol. 28, n° 5

VIVES I GRÀCIA, Josep. La investigación sobre alfabetización en información en España [en línea]. <<http://www.cobdc.org/grups/alfincat/index.html>> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

WAGNER, Daniel A. Smaller, quicker, cheaper : alternative strategies for literacy assessment in the UN Literacy Decade. En *International Journal of Educational Research*. 2003, n° 39

WILSON, T. D. Human information behavior. En *Informing Science*. 2000, vol. 3, n° 2

WILSON, T. D. Models in information behaviour research. En *Journal of Documentation*. 1999, vol. 55, n° 3

WILSON, T. D. Tendencias recientes en los estudios de usuarios : investigación acción y métodos cualitativos. En *Información, Cultura y Sociedad*. 1999, n° 8

WILSON, T. D. ; WALSH, Christina. Information behaviour : an interdisciplinary perspective. En *British Library Research and Innovation Report*. 1996, n° 10

WOOLISCROFT, Michael. From library user education to information literacy : some issues arising in this evolutionary process [en línea].

<http://www.library.otago.ac.nz/pdf/tandlpapers_MJW.pdf> [Consulta: 4 noviembre, 2006]

ZALDIVAR COLLAZO, Modesto. Políticas y estrategias en la sociedad de la información. En *Ciencias de la Información*. Setiembre 1998, vol. 29, n° 3



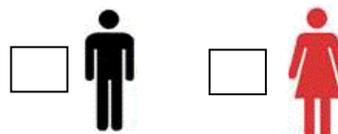
ANEXOS



ANEXO A. Cuestionario aplicado los niños

Habilidades de información en niños de 6º año de escuela

Datos Personales



Escuela:

Grupo:

Preguntas

1. ¿En cuáles de estas situaciones buscarías información?

	Si	No
a) cuando la maestra te manda deberes.		
b) cuando necesitas saber qué ómnibus tomar para ir a algún lado.		
c) cuando quieres saber en qué cine están dando la película que quieres ver.		
d) cuando tienes que tender tu cama y no sabes dónde están las sábanas.		

2. La capa de ozono cada día esta más deteriorada por la influencia, entre otras cosas, de la gran polución que generan los vehículos concentrados en las ciudades. Si quisieras saber más sobre el tema, ¿qué buscarías?

- a) Ecología
- b) Ciudades
- c) Contaminación atmosférica
- d) No sé

3. Tienes que buscar el significado de la palabra *pavimento*, ¿dónde lo buscarías? (Marca sólo una opción)

- a) Un anuario
- b) Una revista
- c) Un diccionario
- d) No sé

4. ¿Cuál es el mejor lugar para buscar el tema *Sistema Solar*? (Marca sólo una opción)

- a) Un diccionario
- b) Una enciclopedia
- c) Un diario
- d) No sé

5. Una bibliografía es una lista de (Marca sólo una opción):

- a) Direcciones
- b) Números telefónicos
- c) Libros, revistas u otras fuentes de información
- d) No sé

6. Une estos pasos con su orden correspondiente

- a) Leer la información encontrada 1°
- b) Buscar la información 2°
- c) Planificar la búsqueda 3°
- d) Organizar la información para su presentación 4°

7. Numera de forma ascendente del 1 al 4, las acciones que realizas cuando vas a buscar información

- a) Consultas a otras personas _____
- b) Vas a una biblioteca _____
- c) Usas Internet _____
- d) Buscas material en tu casa _____

8. Necesitas encontrar información sobre la *Batalla de las Piedras* en la base de datos de una biblioteca.

¿Con cuál de estas opciones encontrarías lo que buscas? (Marca sólo una opción)

- a) Batalla *or* Piedras
- b) Batalla *and* Piedras
- c) Batalla *not* Piedras
- d) No sé

9. Mira el siguiente ejemplo donde se describe un libro:

UY 863 BERr Ruperto detective / Roy Berocay ; ilustraciones Sergio López Suárez. – 9a. ed. – Montevideo : Tae, 1994. 60 p. : il. – (Para esos locos bajitos ; 2) ISBN: 9974-41-004-5

Podrías indicar cuál es:

- a) el autor _____
- b) el título del libro _____
- c) la ubicación en el estante _____
- d) la cantidad de páginas _____

10. Para encontrar el libro “Cuentos de la selva” de Horacio Quiroga, ¿cómo lo buscarías en una biblioteca? (Marca sólo una opción)

- a) Por su apellido en el catálogo
- b) En un listado de revistas
- c) En una enciclopedia
- d) No sé

11. Los libros en los estantes de las bibliotecas ¿están organizados de alguna manera?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

12. Para encontrar la información *más actualizada* sobre un tema que te interesa, ¿dónde buscarías? (Marca sólo una opción)

- a) Libros
- b) Internet
- c) Enciclopedias
- d) No sé

13. ¿Qué tan seguido usas Internet?

- a) Muy seguido
- b) Pocas veces
- c) No lo uso

14. ¿Para qué lo utilizas más? (Marca sólo una opción)

- a) Por estudio
- b) Para buscar información que te interese
- c) Por entretenimiento
- d) Para comunicarte con otras personas
- e) No lo uso

15. ¿Cuáles de estos programas o herramientas sabes usar? (Puedes marcar más de una opción)

- a) Word
- b) Excel
- c) Paint
- d) Calculadora de Windows
- e) Explorador de Windows
- f) Enciclopedias o diccionarios en CD-Rom

16. ¿Cuál de estos ejemplos es una página Web?

- a) informacion@gmail.com
- b) http://www.mtvla.com
- c) C:/Mis Documentos/Fotos/Brasil.jpg
- d) No sé

17. Si deseas saber los capítulos que contiene un libro ¿en qué parte del libro buscarías?

- a) Portada
- b) Glosario
- c) Tabla de contenido
- d) Introducción
- e) No sé

18. Tu maestra te pide que busques un determinado tema, y te recomienda un libro. Vas a la biblioteca y este libro está prestado, ¿qué haces?

- a) Buscas en Internet
- b) Buscas el tema en otro libro
- c) Vas a otra biblioteca
- d) Esperas una semana a que devuelvan el libro
- e) Nada

19. ¿Para qué utilizas un planisferio?

- a) Para saber la cantidad de habitantes de un país
- b) Para localizar una ciudad
- c) Para saber en que fecha ocurrirá el próximo eclipse lunar
- d) No sé

20. Cuando encuentras el material que buscabas para dar una clase:

- a) Te quedas con lo primero que encuentras sobre el tema
- b) Buscas más material para compararlo y ver cuál es mejor

21. Si escuchas el rumor de que la *gripe aviar* llegó al Uruguay; ¿cómo podrías averiguar si es verdad?

- a) Buscarías el tema en la página del Ministerio de Salud Pública
- b) Le preguntarías a un adulto
- c) Investigarías en algún diario
- d) No sé

22. Cuando usas material de un libro, una revista, etc. ¿anotas el título y el autor?

- a) Sí
- b) No

23. Cuando usas información escrita por otra persona (diarios, libros, Internet, revistas), ¿te parece importante apuntar de donde la sacaste?

- a) Sí
- b) No

24. Cuando vas a la biblioteca, ¿el bibliotecario/a te ayuda a encontrar la información que buscas? (Marca una sola opción)

- a) Sí, siempre me ayuda
- b) Me ayuda cuando se lo pido
- c) No, ya sé buscar solo
- d) No me ayuda
- e) No voy a la biblioteca

25. Los consejos que te da el bibliotecario para encontrar la información que buscas ¿te han servido para buscar información cuando estás solo?

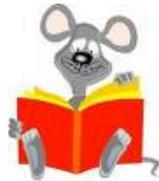
- a) Sí
- b) No
- c) No voy a la biblioteca

26. ¿Alguna vez tuviste un curso o una clase dónde te enseñaran cómo usar la biblioteca o cómo encontrar la información que necesitas?

a) Sí b) No

27. Si tuviste, ¿dónde fue?

- a) En la biblioteca de la escuela
b) En una biblioteca del barrio
c) En la clase
d) En otro lado _____ (escribe donde)
e) No tuve



;;; MUCHAS GRACIAS POR COMPLETAR EL CUESTIONARIO!!!

ANEXO B. Guía para la entrevista de bibliotecarios/as

- ¿Ha escuchado alguna vez los términos habilidades de información o alfabetización informacional? ¿Qué significan para usted?
- ¿Le parece que existen diferencias entre alfabetización informacional y alfabetización en tecnologías de la información? ¿Cuáles?
- ¿Es importante que los niños posean esas habilidades?
- ¿Qué habilidades para manejar información debería tener un niño en 6º año? ¿Por qué? ¿Las tienen?
- ¿Cuáles son, en su opinión, las carencias de los niños en ese sentido?
- ¿Cómo enseña o promueve, si lo hace, el desarrollo de habilidades de información en su biblioteca? (importante saber si lo hace por su iniciativa o está institucionalizado)
- De un ejemplo de una actividad que les haya propuesto a sus usuarios en la cuál tuvieran que usar sus habilidades de información.
- ¿Cuáles son las mayores dificultades o inconvenientes a la hora de enseñar estas habilidades?
- ¿Qué facilitaría el aprendizaje de las habilidades de información por parte de los niños?
- ¿Usted piensa que las habilidades de información de los niños han mejorado o empeorado en los últimos tiempos? ¿Por qué piensa que esto sucede?
- ¿Trabaja en colaboración con los maestros? ¿Cómo?
- ¿Le parece que su formación como bibliotecólogo/a lo/a preparó para esta tarea (enseñar habilidades de información)? ¿Se siente capacitado/a para hacerlo? ¿Le parece que es competencia del bibliotecólogo o de alguien más? ¿Quién/quienes?
- ¿Ha recibido alguna formación en el tema o leído algo acerca del mismo?
- ¿La enseñanza de habilidades de información está incluida en el curriculum o en algún ámbito de manera formal en su escuela? ¿Le parece que debería estarlo?
- ¿Le gustaría agregar algo más?

ANEXO C. Guía para la entrevista de maestras/os

- ¿Ha escuchado alguna vez los términos habilidades de información o alfabetización informacional? ¿qué significan para usted?
- ¿Es importante que los niños posean esas habilidades?
- ¿Qué habilidades para manejar información debería tener un niño en 6º año? ¿Por qué? ¿Las tienen?
- ¿Cuáles son, en su opinión, las carencias de los niños en ese sentido?
- ¿Cómo enseña o promueve, si lo hace, el desarrollo de habilidades de información en sus alumnos?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades o inconvenientes a la hora de enseñar estas habilidades?
- De un ejemplo de una actividad que les haya propuesto a sus alumnos en la cuál tuvieran que usar sus habilidades de información.
- Si tienen biblioteca o CRA en su escuela: ¿trabajan en colaboración? ¿Cómo?
- ¿Le parece que su formación docente lo/a preparó para esta tarea (enseñar habilidades de información)? ¿Le parece que es competencia del maestro o de alguien más? ¿Quién/quienes?
- ¿La enseñanza de habilidades de información está incluida en el curriculum o en algún ámbito de manera formal en su escuela? ¿Le parece que debería estarlo?
- ¿Le gustaría agregar algo más?