

## LA EVALUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL. PRINCIPIOS, METODOLOGÍAS Y RETOS

*Judith Licea de Arenas\**

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.

**Resumen:** La evaluación de la alfabetización informacional (ALFIN) es obligada cuando se trata de mejorar programas, utilizar las evidencias recabadas con fines administrativos o tomar decisiones relacionadas con la comunidad a la que sirve la institución donde se desarrollan. Por tanto, se hace una revisión de la literatura relacionada con quién debe hacer la evaluación, cómo hacerla y sugerencias para hacerla. Asimismo se presentan los puntos mínimos para la auto evaluación y preguntas acerca de los retos de la evaluación tanto para los profesionales de la información como para las universidades que los forman.

**Palabras clave:** Alfabetización informacional; evaluación.

**Title:** THE EVALUATION OF INFORMATION LITERACY.

**Abstract:** The evaluation of information literacy (IL) is a must. Institutions may use results for improving programmes, for management purposes or for decision-making. Therefore, a literature review is carried out to orient information professionals toward topics such as: who has to do the evaluation, how to do it as well as suggestions on how to perform evaluation activities. Tips for self-evaluation are included as well as questions regarding the challenges of evaluation for librarians and library schools.

**Keywords:** Information literacy; evaluation.

### INTRODUCCIÓN

La evaluación es una “...*actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos; no es sólo una interpretación de una medida en relación a una norma estadística ya establecida o en relación a unos objetivos o patrones de conducta sino, además, un juicio de valor sobre una descripción cualitativa*<sup>1</sup>”. De acuerdo con la definición anterior, se entiende que es necesario evaluar la alfabetización informacional (ALFIN). Para ello, sin embargo, tiene que tenerse en cuenta el o los objetivos para hacerla, entre otros:

- mejorar el programa de ALFIN,
- utilizar la información recabada con fines administrativos en función de condiciones económicas o de personal,
- contribuir a tomar decisiones en relación con la comunidad en la que se realiza, por ejemplo, en actividades curriculares.

---

\* [jllicea@servidor.unam.mx](mailto:jllicea@servidor.unam.mx)

<sup>1</sup> Diccionario de las ciencias de la educación. Madrid: Santillana; 1983. vol. 1, p. 603-604.

Las características de las mejores prácticas relacionadas con la evaluación formuladas por el Institute for Information Literacy<sup>2</sup> están divididas en tres grupos de actividades: programas, logros y programas-logros y son las siguientes:

Programas:

- Establece el proceso de planeamiento/mejora del programa.
- Mide directamente el avance hacia la consecución de las metas y objetivos del programa.
- Integra las iniciativas relacionadas con la evaluación institucional o profesional.
- Adopta métodos y propósitos de la evaluación.

Logros:

- Reconoce las diferencias en estilos de aprendizaje y enseñanza utilizando varias medidas como la evaluación de portafolios, defensa oral, pruebas, ensayos, observaciones, anécdotas y experiencias.
- Enfatiza el desempeño del aprendiz, su adquisición de conocimiento así como las actitudes.
- Evalúa tanto el proceso como el producto.
- Incluye la evaluación por pares y la auto evaluación.

Programas-logros:

- Revisa periódicamente los métodos de evaluación.

Por su parte, la Association of College and Research Libraries, la ALA Instruction Section y el Research and Scholarship Committee<sup>3</sup> sugieren, en relación con la evaluación, que la “valoración y la evaluación son partes esenciales de la demostración de los efectos de los programas de instrucción bibliográfica y de ALFIN” y para ello, proponen las siguientes orientaciones:

- Evaluación de los programas y del profesorado.
- Calificación de los resultados de aprendizaje.
- Transferibilidad.

La evaluación del aprendizaje, en particular, comprende las siguientes tres fases:

- La diagnóstica.
- La formativa.
- La sumaria, o sea la que se realiza al finalizar la o las actividades de aprendizaje.

Por ejemplo, para conocer el grado de conocimientos previos de los participantes en actividades de estudio, se realiza una *evaluación diagnóstica*; para conocer las fortalezas o debilidades de la ALFIN, se hace una *evaluación formativa*; para identificar las medidas que deben tomarse en relación con la continuidad o la suspensión del proyecto de ALFIN o el logro de los objetivos y las metas, debe efectuarse una *evaluación sumaria*. Sin embargo, la evaluación formativa a menudo se privilegia para determinar el grado de eficiencia de la enseñanza de la ALFIN, soslayando que la evaluación sumaria es la que determina cuánto aprendieron los educandos.

---

<sup>2</sup> Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline. Rev. Nov. 15, 2005.

<sup>3</sup> Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional (ALFIN). Anales de Documentación 2005; vol. 8, p. 275-283.

Sin embargo, para que la evaluación sea factible tienen que analizarse los siguientes puntos:

- Tiempo con el que se cuenta.
- De qué tiempo dispone el aprendiz.
- Recursos.
- Validez.
- Confiabilidad.
- Objetivo.

## 1. ¿QUIÉN DEBE HACER LA EVALUACIÓN?

En entornos educativos algunas veces los profesores y los bibliotecarios comparten la docencia: al profesor le compete el contenido y al segundo un segmento de la ALFIN, por ejemplo la sesión con duración de 50 a 75 minutos donde a los estudiantes se les enseñan competencias en información (Kennedy, 2005), es decir, en un buen número de casos los profesores controlan la enseñanza (Orr D y Tallin, 2001), pese a que frecuentemente sostengan que la educación es de tal importancia que no puede estar basada en la incertidumbre o que su docencia debe ser exitosa y fructífera (Brabazon, 2002). El personal bibliotecario –a quien gusta la medición de colecciones, usuarios o libros prestados– (Iannuzzi, 1999), y menos la evaluación de su trabajo como docentes, recurren la mayoría de las veces a las encuestas para identificar los elementos de una sesión que son efectivos o deficientes (Renske y Roselle, 1999); o también para determinar si una sesión es insuficiente para alcanzar el o los objetivos del programa (Kennedy, 2005). En otras ocasiones, los profesores asumen que los estudiantes desarrollarán las habilidades con el tiempo y en otras, que la ALFIN se adquiere por ósmosis (Wettman, 2005).

De esta manera ¿qué debe evaluar el profesional de la información y cómo? Este, como el sociólogo, de acuerdo con Durkheim (19--) al referirse a este último "... lo único que reclama es que se ponga en el mismo estado de espíritu que los físicos, químicos, fisiólogos, cuando se introducen en una región aún inexplorada de su dominio científico. Es necesario que al penetrar en el mundo social, tenga conciencia de que se aventura en lo desconocido; es necesario que se sienta en presencia de hechos cuyas leyes son tan insospechadas como podían ser las de la vida cuando la biología no estaba aún estructurada; es preciso que se sienta dispuesto a hacer descubrimientos que lo sorprenderán y lo desconcertarán".

## 2. ¿CÓMO EVALUAR?

El estudio de los efectos de la alfabetización informacional sobre una comunidad tiene que hacerse a partir de una ruta crítica, de acuerdo con Dieterich (1996), puesto que es sabido que el conocimiento científico se logra a través de un método, el cual es una forma de indagación, un procedimiento o camino previamente establecido que tendrá como fin conocer si se ha producido el aprendizaje. De esta manera, es conveniente proceder como sigue:

1. Determinar el tema de la investigación: *el aprendizaje de la ALFIN*.

2. Establecer el objeto de estudio: *el uso de los estilos bibliográficos*, es decir, se tratará de analizar científicamente un fenómeno real, objetivo y comprobable.
  - La delimitación física-espacial nos llevará a delimitar el objeto de estudio de la siguiente manera: *el problema de la utilización de las normas UNE por los estudiantes de la Universidad de Granada*.
  - La delimitación en el tiempo lleva a establecer el periodo de análisis: *el problema de la utilización de las normas UNE de estilo bibliográfico por los estudiantes del cuarto curso de la titulación de medicina inscritos en la Universidad de Granada*.
  - En cuanto a la delimitación semántica, *normas bibliográficas de estilo UNE* tiene un significado claro, libre de ambigüedades.
  - A continuación, se enuncia la oración tópica que equivale a la intención de llegar al conocimiento: *el propósito de esta investigación es determinar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje relacionados con las competencias para utilizar las normas UNE de estilo bibliográfico por parte de los estudiantes del cuarto curso de la titulación de medicina inscritos en la Universidad de Granada*.
  - Entre los recursos para llevar a cabo la investigación destacan: *el número de personas necesarias para llevar a cabo el estudio y el tiempo requerido para ello*.
3. Elaborar el marco teórico indispensable para producir conocimiento científico nuevo, es decir, hay que conocer los estudios teóricos y metodológicos previos. La revisión de la literatura a partir de su identificación en bases de datos o en bibliografías impresas es indispensable. LISA o algún servicio proporcionado por proveedores como Academic Search Premier proporcionan referencias o documentos en texto completo sobre el tema. También, a través de buscadores como Google o Yahoo pueden obtenerse documentos, siempre y cuando cumplan con los requisitos de autoridad de las instituciones de las que emanaron o reputación de los autores. La búsqueda puede hacerse bajo *information literacy* combinada por medio del operador *and*. Se sugiere, asimismo, limitar la búsqueda a un *periodo cronológico* y a *artículos con arbitraje publicados en revistas*.

Los bibliotecarios conocen la importancia de mantenerse actualizados no sólo por medio de la literatura especializada, sino que también a través de las listas de discusión que anuncian la aparición de nuevas publicaciones (Young y Harmony, 1999) o bien lo que está sucediendo en el campo a través de reuniones profesionales. Atrás de las líneas anteriores está el interés por producir conocimiento o información reseñados en la literatura que puede reunirse en los siguientes dos grandes grupos de iniciativas:

- Las institucionales, principalmente universitarias, que han propugnado por la ALFIN, y
- las de las asociaciones profesionales que motivan a sus agremiados a orientar su quehacer hacia la ALFIN.

Las publicaciones sobre evaluación de la ALFIN emanadas de la Association of College and Research Libraries, la American Association of School Librarians, el National Forum on Information Literacy, Library Instruction Round-Table, Association for Research Libraries y diferentes sitios Web, son lectura obligada, si bien es conveniente recordar que existen otros recursos como los que se mencionan a continuación, así como el número de documentos disponibles en ellos sobre el tema que nos ocupa, reunidos a partir de la siguiente estrategia de búsqueda:

Tipo de documento: *periodical article*

Periodo de cobertura: 2000-2005

- LISA, Eric, Linguistics and Language Behavior Abstracts, Social Services Abstracts y Sociological Abstracts: 1441 registros; 856 correspondientes a artículos arbitrados.
- Academic Search Premier: 317 registros.
- E-LIS: 27 registros.

Las revisiones bibliográficas publicadas a lo largo de varias décadas por la *Annual Review of Information Science and Technology* son imprescindibles, así como bibliografías sobre la ALFIN que incluyen, en algunos casos, registros sobre evaluación. La bibliografía relacionada con la agenda para la investigación de la instrucción bibliográfica compilada por el *Research & Scholarship Committee* de la ACRL reúne, específicamente sobre evaluación, 100 referencias en lengua inglesa<sup>4</sup>; la revisión bibliográfica sobre evaluación de la ALFIN preparada por Bober et al. (1995) así como otras disponibles permiten acercarnos a lo que se ha escrito sobre el tema aun cuando parece que no existe, de acuerdo con Fjallbrant (1984) una relación entre las actividades de ALFIN que se realizan y el proceso de evaluación, es decir, se ofrecen cursos, por ejemplo, pero no hay evidencia de que éstos se evalúen.

Podemos identificar que aún falta determinar si hay aprendizaje por parte de quienes han estado involucrados en programas de ALFIN puesto que los trabajos que intentan conocer las experiencias de los aprendices de la ALFIN son poco frecuentes (Warner, 2003). Aún más, no se da atención a la aplicación de la ALFIN a la realidad, es decir, si la ALFIN es un prerrequisito del aprendizaje a lo largo de la vida, falta determinar de qué manera la mencionada ALFIN influye en la vida de quienes se acercan a ella. La evaluación trata, por tanto, de tener en la mano hechos que confirmen su eficiencia y eficacia y no impresiones subjetivas del “aprendizaje” o de la “forma” más no el fondo de los programas.

Podemos asumir que el tema de la evaluación de la ALFIN todavía está en lista de espera, es decir, que pese a que se acepta que la enseñanza-aprendizaje están estrechamente unidos, a que no es posible mejorar la enseñanza sin conocer su efecto ¿por qué la evaluación frecuentemente se soslaya? Quizá porque se piensa que se requieren conocimientos especiales, tiempo y recursos para hacerla o bien que la ALFIN y su evaluación se basan en las anécdotas, en la tradición o en las corazonadas y no en la teoría, prerrequisito de una práctica basada en la evidencia.

4. Formular, de acuerdo con lo anterior, la pregunta científica -o planteamiento del problema- significativa, es decir, que sólo pueda ser respondida por medio de la investigación y, además realizable en términos de tiempo y recursos disponibles. Cabe señalar que las creencias, opiniones o puntos de vista del investigador deben quedar fuera. Si se hacen recomendaciones, éstas deben estar basadas en las evidencias y en las conclusiones a las que se llegó, sin embargo, éstas últimas no forman parte de la investigación. Ejemplo de pregunta científica: *¿en qué grado la frecuencia de uso de la biblioteca por parte de los estudiantes de la titulación de biblioteconomía del primer año se relaciona con su desempeño en los exámenes?*

---

<sup>4</sup> Bibliography of citations related to the research agenda for library instruction and information literacy. Chicago: ALA; 2005.

5. Redactar el o los objetivos de la evaluación que se formularán en función del interés por alcanzarse de manera inmediata o mediata, de su alcance: generales o específicos o su orientación: prácticos o teóricos.
6. Proceder a la formulación de la o las hipótesis, que son enunciados para ser contrastados en la realidad. Las hipótesis pueden ser de diferente tipo, las de primer grado tratan de establecer las características de un fenómeno, por ejemplo: *los estudiantes del primer curso de la titulación de enfermería usan el catálogo público*. Las hipótesis de segundo grado incluyen variables, una llamada variable independiente y la otra dependiente. La primera es la causa del fenómeno y la dependiente es el efecto o consecuencia del mismo: *si los estudiantes no reciben clases magistrales, entonces su formación dependerá de los recursos de la biblioteca*.
7. Contrastar las hipótesis mediante la observación, la medición o la experimentación con el fin de comprobar si la hipótesis previamente formulada es falsa o verdadera a través de los datos analizados.
8. Conocer los métodos, técnicas y los instrumentos a utilizar para el acopio de datos.

Rojas Soriano (2002) propone que se establezcan previamente las relaciones que existen entre ellos, a saber:

- Indicadores: ¿qué se investiga?
- Método: ¿cómo?
- Técnicas: ¿a través de qué?
- Instrumentos: ¿con qué?

De acuerdo con Ingwersen y Järvelin (2005) los métodos de investigación en ALFIN pueden consistir en una estrategia de investigación, métodos de acopio y análisis de métodos y tipo de investigación. El tipo de investigación puede agruparse en empírica, teórica y conceptual y metodológica. Los estudios empíricos pueden clasificarse en descriptivos, comparativos y explicativos. La estrategia de investigación es aquella en la que se toman las decisiones acerca de la colección de datos y el tipo de análisis que tiene que hacerse. Entre las estrategias típicas de la investigación empírica se encuentran la encuesta, la cualitativa, los estudios de caso o la acción y la experimentación. Cabe advertir, sin embargo, que ya Line (1967) señalaba en 1967 que el hacer una encuesta es un impulso comprensible, aun cuando el resultado es un conjunto de datos mal interpretados, obtenidos de una muestra inadecuada por medio de métodos poco confiables basados en una investigación mal diseñada, sin embargo, las encuestas, los estudios de casos, y las prepruebas y post-pruebas o pre-tests y post-tests que se aplican a quienes han participado en alguna actividad relacionada con la ALFIN<sup>5</sup> se encuentran entre los instrumentos más utilizados y más recomendados para la evaluación de la ALFIN.

Henne (1967) también en 1967 menciona que los evaluadores acostumbran a utilizar en sus trabajos las siguientes escalas:

1. ¿Qué tan bien?
  - a. Excelente.
  - b. Bien.
  - c. Regular.
  - d. Mal.

---

<sup>5</sup> Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional (ALFIN). Anales de Documentación 2005; 8: 275-283.

- e. Ninguno.
- f. No aplica.
- 2. ¿Hasta qué punto?
  - a. Muy ampliamente o completamente.
  - b. Considerablemente.
  - c. Algo.
  - d. Muy poco.
  - e. Nada.
  - f. No aplica.
- 3. Sí o no.
  - a. Sí.
  - b. No.
  - c. Sin relación.
- 4. Grado de importancia.
  - a. De la mayor importancia.
  - b. De considerable importancia.
  - c. De alguna importancia.
  - d. Sin importancia.

La inclusión de preguntas como las anteriores en algún instrumento de medición sin duda alguna llevará a resultados poco confiables. Por tanto, las investigaciones dirigidas no sólo hacia la ALFIN sino a cualquier área relacionada con nuestro quehacer deben realizarse sólo cuando se tenga conciencia de lo que se desea emprender. Sin embargo, para la evaluación de la ALFIN se utilizan métodos de contrastación y técnicas que se comparten con otras disciplinas. Muestra de ello son las siguientes aplicaciones, de acuerdo con Kirby et al. (1998):

- 1. Observación.
- 2. Retroalimentación de los usuarios.
- 3. Cuestionarios *in situ*.
- 4. Deberes.
- 5. Monitoreo.
- 6. Cuestionarios.
- 7. Evaluación por colegas.
- 8. Reflexiones personales.

Entre los medios más populares de evaluación se encuentran los siguientes:

Las encuestas: Ingwersen y Järvelin (2005) hacen un recuento de los estudios realizados de 1960 a 1985 que emplearon encuestas cuantitativas basadas en cuestionarios estructurados y entrevistas para la recogida de datos a pesar de sus conocidas deficiencias y resultados superficiales; este tipo de análisis alcanzó el 80% de los realizados en ese periodo.

Cuando se aplica la encuesta a la evaluación, ésta permite determinar si a los participantes en la ALFIN les “agradó” la forma en que se les enseñó y si los aprendices “creen” que aprendieron algo. A menudo, la encuesta se utiliza para obtener la “reacción” de los participantes. Los resultados de estas encuestas a menudo no muestran lo que el participante aprendió sino sólo lo que “piensa” que aprendió (Young y Harmony, 1999). Los estudios por medio de encuestas son los que más se prestan a errores y, dado que las investigaciones tienen sus objetivos propios, no es válido “pedir prestado” preguntas de

otros cuestionarios, pese a que su popularidad se debe a la facilidad para usarse y bajo costo, entre otras características.

Los primeros estudios fueron de tipo descriptivo; los explicativos fueron escasos. Hoy en día, las estrategias y métodos de investigación cualitativa tal como la entrevista, la observación participativa y la investigación para la acción son necesarios (Järvelin y Vakkari, 1993).

Los métodos con orientación cualitativa incluyen la entrevista semiestructurada o la entrevista abierta, la observación, el pensar en voz alta, el análisis de protocolos, los paneles de usuarios y los diarios. Entre los métodos de la entrevista se encuentra la técnica de la línea del tiempo –que se deriva de la antropología, etnografía y psicología clínica– donde el aprendiz tiene que relatar una vivencia, un incidente experimentado por el sujeto (Dervin, 1983; Dervin, 1986; Dervin, 1992 y Schamber, 2000). La entrevista obedece a diferentes momentos en que al sujeto que se entrevista se le pide que:

- relate en detalle cómo se condujo en una situación problemática,
- indique las dudas que le surgieron a cada paso,
- manifieste de qué manera la ayuda que se le pudiera brindar le serviría para resolver sus dudas.

El método del incidente crítico: es una variante de la técnica de la línea del tiempo; se enfoca hacia un hecho reciente y concreto; tiene la ventaja de que el sujeto se enfoca a un asunto en particular y no a responder preguntas más generales. A menudo se le utiliza combinándolo con cuestionarios o entrevistas o se basa en los diarios.

Pensando en voz alta: se utilizan grabadoras o videocámaras, observaciones y entrevistas. El método consiste en pedir a los participantes que verbalicen sus pensamientos mientras trabajan con un problema de información. Los datos verbales se guardan y analizan.

Paneles de usuarios: son grupos de individuos a los que se consulta una y otra vez sobre asuntos relacionados con la información.

Diarios: se trata de diarios que los participantes del estudio llevan en tiempo real. Los diarios consisten en anotar las actividades cotidianas, incluyendo las posibles soluciones a algún problema (Martin y Lancaster, 1981; Kuhlthau, 1991; Byström y Järvelin, 1995 y Vakkari y Hakala, 2000).

Varios métodos o triangulación: se puede echar mano de diferentes métodos para reunir datos sobre fenómenos complejos que con un solo método no se abarcarían. Además, con el empleo de varios métodos se corroborarían algunos resultados que añadirían confiabilidad al estudio (Byström, 1999). Byström y Järvelin (1995) al respecto, diseñaron un diario estructurado con el fin de estimular su práctica. Un ejemplo del mismo se presenta a continuación:

| Diario  | Fecha | Hora: |
|---|-------|-------|
| 1. Describa su actividad detalladamente.  |       |       |
| 2. Explique las situaciones que afectan el desarrollo de la actividad.                          |       |       |
| 3. ¿Qué nivel quiere alcanzar al realizar su actividad: bueno, regular, satisfactorio?          |       |       |
| 4. Relate en detalle qué clase de información piensa que necesita para desempeñar su actividad: |       |       |
| a. Ideas al comenzar la actividad.  |       |       |
| b. Ideas surgidas durante su realización.   |       |       |



5. ¿Qué canales y fuentes de información está considerando? (Mencione sólo las que no usaría):
  - a. Ideas al comenzar la actividad.
  - b. Ideas surgidas durante su realización.
6. ¿Qué tanto tiempo invirtió en el planeamiento de su estrategia de búsqueda?
7. ¿Qué canales y fuentes utilizó? (Inclúyase usted, mencione los nombres de colegas a los que recurrió e indique los canales utilizados no importa que no haya obtenido recursos).

| Fuente | Razón para elegirla | Canal | Razón para elegirlo | Éxito obtenido | Utilidad |
|--------|---------------------|-------|---------------------|----------------|----------|
|        |                     |       |                     |                |          |
|        |                     |       |                     |                |          |

8. ¿La información obtenida fue suficiente o insuficiente para la actividad?
9. Indique aproximadamente el tiempo que invirtió en la actividad.

Fagan (2001) revisa diversas pruebas para evaluar las habilidades en el uso de la biblioteca. A continuación algunos ejemplos adaptados de Fagan:

1. Preguntas falso-verdadero:
  - a. En la biblioteca X las revistas se encuentran ordenadas según su tema  
(F) (V)
  - b. La biblioteca de la Universidad X abre los siete días de la semana  
(F) (V)
  - c. Los artículos científicos son la principal fuente de información cuando se desea redactar un trabajo de fin de carrera  
(F) (V)
  - d. La biblioteca está suscrita a los principales diarios de circulación nacional  
(F) (V)
  - e. El operador (ejemplo verídico):
    - or: disminuye el número de registros recuperados pero se incrementa la relevancia  
(F) (V)
    - truncación: indica que los términos son adyacentes y conservan el orden especificado  
(F) (V)
    - and: recupera documentos que tengan la palabra truncada y derivados de la misma  
(F) (V)
2. Dos opciones:
  - a. La biblioteca adquiere por suscripción un número importante de diarios  
(1) Nacionales (2) Europeos
3. Opción múltiple:
  - a. El depósito legal se recibe en:
    - La Biblioteca Nacional.
    - La Biblioteca de la Región de Murcia.

La Biblioteca Valenciana.

b. Los libros de la colección de referencia se conservan en un lugar especial de la biblioteca debido a que:

No se prestan a domicilio.

Son de uso exclusivo del personal de la biblioteca.

Tienen un número de colocación propio.

4. Respuestas cortas:

a. La biblioteca para la clasificación de sus libros utiliza el sistema de clasificación \_\_\_\_\_.

5. Ensayos o respuestas amplias:

a. Describa las diferencias que existen entre las revistas científicas, las revistas populares y los diarios.

6. Incidentes:

a. Describa cuál sería su estrategia de búsqueda si tuviera que reunir información aparecida en artículos que comparen el desempeño económico de los países miembros de la OCDE en los últimos cinco años.

De acuerdo con Fagan (2001) las preguntas de **Falso-Verdadero** tienen la ventaja de que son rápidas de calificar; la desventaja es que son menos confiables, principalmente porque pueden estar mal formuladas que las de opción múltiple; pueden interpretarse de varias maneras o no permitir su comprensión. Además, favorecen el que los sujetos de estudio acierten erráticamente.

La evaluación en línea ya ha sido experimentada en algunas instituciones, principalmente cuando se trata de la evaluación académica. Se han señalado entre sus beneficios la rapidez de respuesta cuando se trata de evaluar el desempeño de un profesor en relación con sus cursos, por ejemplo. Tratándose de la ALFIN, la evaluación en línea puede hacerse aun cuando sus actividades no se hayan dado por esta vía. Las ventajas de esta evaluación son amplias, entre otras las siguientes (Lightfoot, 2005):

- Rapidez.
- Oportunidad.
- Adaptabilidad.
- Confidencialidad.
- Facilidad para la recogida de datos.
- Facilidad para la evaluación de datos.

El proceso para llevar a cabo una evaluación en línea tiene características semejantes a las de la evaluación tradicional, sin embargo, es conveniente, para asegurar el éxito del estudio, tomar en cuenta lo siguiente:

- Establecer claramente el objetivo de la evaluación para asegurar la relevancia y utilidad de los resultados.
- Determinar la población o la muestra a estudiar.
- Seleccionar los métodos apropiados para reunir los datos.

Los resultados obtenidos pueden servir, entre otros, para los siguientes usos:

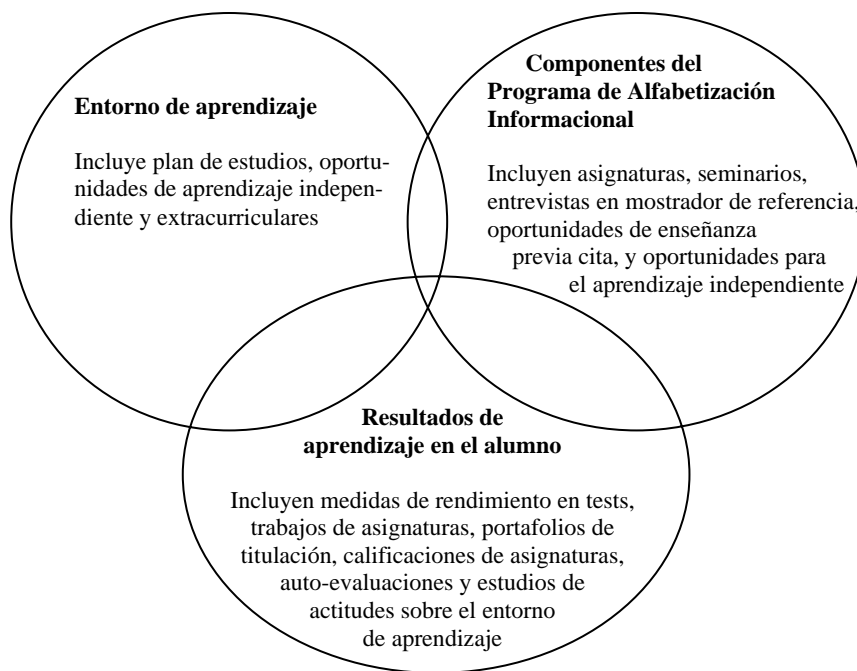
- Evaluación de la ALFIN.
- Evaluación de los instructores.
- Evaluación de los participantes en la ALFIN.

- Medición del progreso de los participantes.
- Evaluación de quienes participaron tiempo atrás en la ALFIN.

La evaluación asincrónica de la ALFIN a menudo está basada en el estudio de las citas incluidas en los proyectos de fin de carrera (Ursin, Lindsay y Jonson, 2004) o en las tesis doctorales.

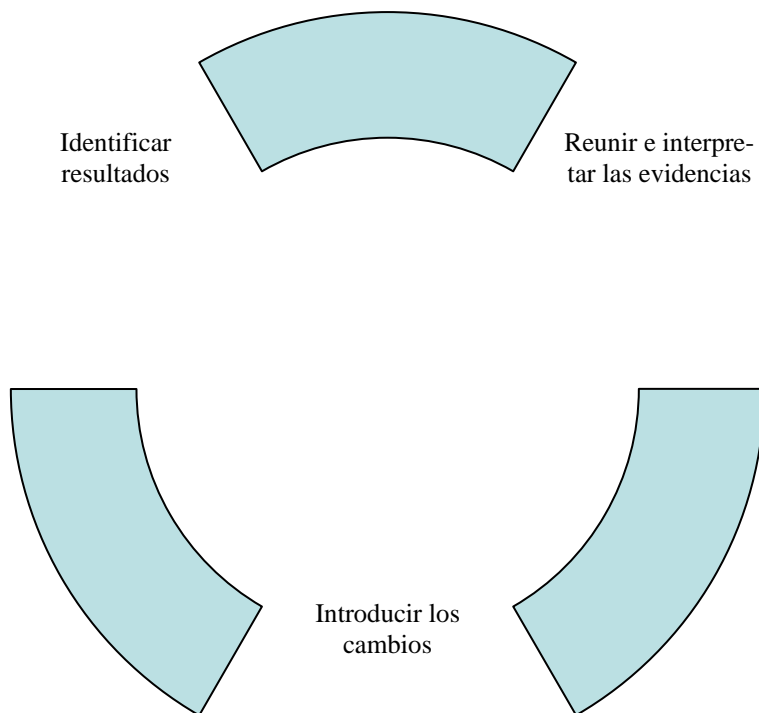
Hay también instrumentos que ayudan a determinar cuándo las instituciones pueden integrar la ALFIN al currículum. Por ejemplo, mediante respuestas de falso o verdadero – a las que se les asigna una puntuación–, orientan en qué momento incluir la valoración o la evaluación: cuando se está experimentando o cuando se está avanzando a gran velocidad<sup>6</sup>.

Como en todos los casos, las fortalezas y las debilidades de la ALFIN sólo se conocerán si se realiza investigación científica a profundidad. Lindauer (2004) señala que la evaluación se refiere, la mayoría de las veces, a evaluar los logros de los aprendices, pero que es igualmente importante medir y documentar las experiencias personales que contribuyen directamente a la formación de individuos alfabetizados. Asimismo, propone un modelo que, parafraseado, quedaría de la siguiente forma, donde las tres áreas: entorno de aprendizaje, programa ALFIN y resultados del aprendizaje están sobrepuestas e interrelacionadas y de las cuales se pueden construir indicadores:



<sup>6</sup> The information literacy IQ (Institucional quotient) test, designed by C. Oberman y B. Wilson. Disponible: <<http://www.ala.org/acrl/iqtest.html>>.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación es un ciclo que se da en un entorno que se repite tan pronto se han llevado a la práctica las modificaciones necesarias. Su representación sería de la siguiente manera (Maki, 2002):



Nosotros enseñamos, pero ¿ellos aprenden? ¿Qué deben esperar los bibliotecarios de la ALFIN? La respuesta sólo puede ser que mientras la ALFIN se entienda como “un proceso, un concepto, una conducta, un marco de referencia, algo es cierto: emergió de saberes disciplinarios de la psicología cognitiva y dejó a un lado el entorno geográfico, o el énfasis del programa: habilidades en el uso de la biblioteca, de estudio o habilidades bibliográficas; el supuesto detrás de esta variación semántica es que la alfabetización en información comprende una serie de actitudes y habilidades que dependen del propio ser humano” (Kapitzke, 2003).

### 3. ¿QUÉ SE TIENE QUE HACER?

Las páginas anteriores podrían llevarnos a pensar que todavía queda un largo trecho que recorrer cuando de evaluación de la ALFIN se trata, si bien, es preciso tomar las medidas necesarias para que todas las actividades relacionadas con la ALFIN se examinen de manera científica. Un recurso, el *benchmarking* —práctica común en varias áreas del cono-

cimiento–, y que consiste en comparar con un referente, que debe estar caracterizado como bueno, con el fin de asegurar mejoras continuas, requiere de un conocimiento profundo de lo que se quiere comparar para separar las partes o elementos mensurables. Sin embargo, si no se cuenta con “buenas prácticas”, su construcción puede llevar tiempo (De Jager y Nassimbeni, 2003).

En la *taxonomía* de Bloom (1971) –todavía en uso en los programas de ALFIN–, se señala que el estudiante primero debe dominar las habilidades cognitivas antes de intentar otras y ha servido para intentar que el proceso enseñanza-aprendizaje sea una realidad satisfactoria y eficaz. Muestra de ello son las habilidades progresivas, descritas por Häberle (2001), de incluye desde las más elementales como la orientación hasta la interacción e internalización. A saber:

#### Orientación

1. Reconocer una necesidad de información.
2. Definir un tema antes de iniciar la búsqueda de información.
3. Seleccionar los principales conceptos en un tema.
4. Identificar las palabras clave sobre un asunto determinado antes de comenzar la búsqueda de información.
5. Advertir que se necesitan una variedad de fuentes de información en relación con el tema.

#### Interacción

6. Saber que las fuentes de consulta generales pueden utilizarse para tener un conocimiento general del tema.
7. Saber que se encontrarán diferentes tipos de información en distintas clases de fuentes.
8. Poder elegir las fuentes de información más convenientes, tanto impresas como electrónicas.
9. Poder distinguir entre catálogos, índices, bases de datos en línea o recursos en la Web.
10. Poder localizar y allegarse información de diferentes recursos.
11. Saber cómo elaborar estrategias de búsqueda.
12. Poder formular las estrategias de búsqueda.
13. Usar la lógica Booleana.
14. Saber cómo funcionan los buscadores.
15. Citar correctamente el trabajo de otros.
16. Saber en qué consiste el derecho de autor y el plagio.
17. Saber distinguir la actualidad, el sesgo y la autoridad.

#### Internalización

18. Poder comparar y evaluar información de diferentes fuentes.
19. Poder organizar, usar y comunicar información.
20. Elaborar y presentar un documento.
21. Resumir y originar nuevo conocimiento basándose en la información existente.

Werner (2003) por su parte, proporciona, de acuerdo con la definición de evaluación que se dio al principio de este documento, los objetivos de valoración, basados en las normas de la ACRL y en la taxonomía de Bloom acerca de los objetivos de cognición, los

cuales deben describir el producto de aprendizaje que se desea obtener del alumno. Algunos de los ejemplos que da la autora se dan a continuación:

Norma uno: El estudiante alfabetizado determina la naturaleza y grado de la información que requiere.

- Objetivo A: El estudiante alfabetizado identificará, de una variedad de tipos y presentaciones las fuentes de información potenciales (Nivel de conocimiento, según la taxonomía de Bloom).

Norma Dos: El estudiante alfabetizado en información accede a la información necesaria de manera efectiva y eficiente.

- Objetivo A: El estudiante reconocerá los vocabularios controlados (Nivel de comprensión, de acuerdo con la taxonomía de Bloom).
- Objetivo C: Los estudiantes determinarán los recursos más apropiados para allegarse la información necesaria (nivel de análisis según Bloom).

#### 4. PARA PENSAR

Las actividades de instrucción en el uso de la biblioteca escolar publicadas por Sanborn (2005) sugieren que los programas de ALFIN tienen que diseñarse de tal manera que permitan su evaluación y su consiguiente justificación:

- El grupo de alumnos se reúne en el área de referencia de la biblioteca.
- Presentación del bibliotecario de referencia.
- Discusión sobre las obras de consulta. ¿Cuáles son las obras de consulta? ¿Por qué son importantes en el proceso de investigación?
- El grupo se dirige al área donde se encuentran las obras de consulta sobre Shakespeare. ¿Cómo se usan las obras de consulta? Demostración a los estudiantes de algunos títulos seleccionados por el bibliotecario.
- El grupo se dirige a una mesa donde se encuentran dispuestas varias *laptops*. La discusión gira acerca de la pregunta ¿qué haría si quisiera localizar un libro para llevarlo a su domicilio?
- Los estudiantes usan las *laptops* para buscar en el catálogo en línea de la biblioteca. Demostración de las funciones principales.
- Los estudiantes realizan una búsqueda sobre Julio César. Todos los estudiantes eligen un registro y anotan la signatura topográfica.
- El grupo de estudiantes, el bibliotecario y su profesor se dirigen a la estantería. Los estudiantes localizan los títulos seleccionados previamente.
- El grupo se dirige hacia el área de circulación. Un estudiante o voluntarios demuestran el proceso de solicitar en préstamo.
- Para finalizar, serie de preguntas y respuestas.
- Distribución de guías en la oficina del bibliotecario de referencia.
- Quince minutos de práctica.

## 5. ¿TIENE FUTURO LA ALFIN? ¿CUÁL SERÁ EL PAPEL DEL BIBLIOTECARIO?

El compromiso de los bibliotecarios y de las escuelas en que se forman tiene que mencionarse cuando se habla de evaluación de la ALFIN puesto que las unidades de información del siglo veintiuno son diferentes a las del siglo pasado e, incluso, a las de hace unos cuantos años. Los profesionales de la información tienen que adaptarse a los cambios educativos y tecnológicos y, por tanto, tienen que reexaminar las habilidades y conocimientos que requerirán para desempeñar sus funciones. Es verdad que muchas de las actividades que se realizan en las bibliotecas no han sufrido cambios, pero dado que las necesidades de la sociedad se modifican con el tiempo, los bibliotecarios y las escuelas de la especialidad tienen que estar preparados para ello (Gregory, 2005).

Las bibliotecas de hoy en día, así como las del futuro, como ya se mencionó, realizarán muchas tareas que tradicionalmente han llevado a cabo en relación con los usuarios, es decir, el bibliotecario continuará como intermediario entre la información y los usuarios, sin embargo, el profesional del futuro tendrá que involucrarse más en la adquisición de habilidades docentes utilizando para ello, incluso las TIC, para ofrecer la ALFIN presencial o a distancia, donde las TIC pueden contribuir a un positivo cambio social<sup>7</sup>, es decir, éste tendrá que estar consciente de que la interacción con el usuario se convertirá en una experiencia de enseñanza. Asimismo, tendrá que estar alfabetizado en información para resolver problemas complejos relacionados con la gestión de la información utilizando para ello las mejores evidencias existentes.

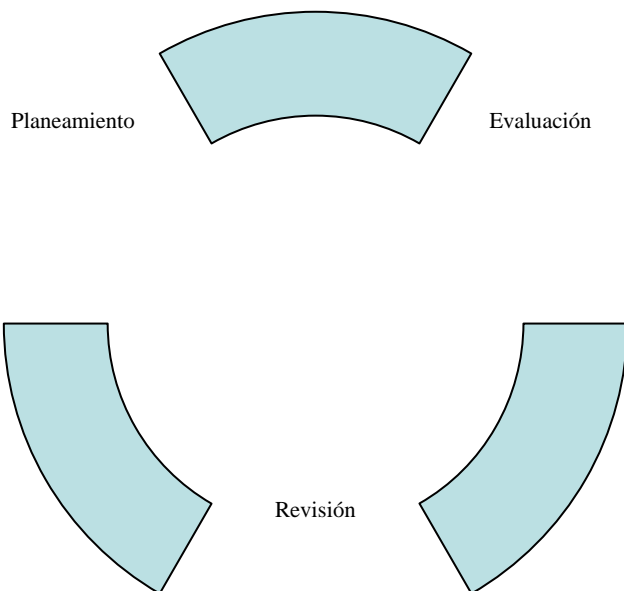
El objetivismo tradicional asume que el conocimiento está ahí, que se transfiere de un individuo a otro; el constructivismo propone que el conocimiento se adquiere cuando se soluciona un problema, es decir, cuando el conocimiento está relacionado con la acción y con el contexto y situación en el que se construye y utiliza (Brown, Collins y Duguid, 1989). De esta manera, en la evaluación también influye la posición que se tome: la transferencia de conocimiento o la construcción del mismo.

## 6. LA AUTOEVALUACIÓN

- Averigüe sus aciertos y errores en la ALFIN.
- Revise su método y técnicas de enseñanza.
- Corrija y haga ajustes al programa, si es necesario.
- Confirme que se está alcanzando los objetivos prefijados.
- Actualícese.
- Comente con sus colegas las fortalezas y debilidades de su programa.
- Recuerde que el éxito de la ALFIN depende de la relación de los siguientes tres elementos fundamentales: planeamiento, evaluación y revisión.

---

<sup>7</sup> Involving civil society in ICT policies. Johannesburg: STE; 2003.



## 7. ¿Y LOS RETOS?

Las bibliotecas españolas, las mexicanas y las de muchos otros países tienen delante enormes retos cuando se habla de la ALFIN, a saber:

- Vencer la reticencia y en algunos casos la falta de conocimientos de los bibliotecarios para participar en la ALFIN.
- Lograr el reconocimiento del papel de las bibliotecas y de su personal en el proceso de incorporación de los ciudadanos a la sociedad del aprendizaje.
- Trabajar “a contra corriente” en medios tradicionales donde, por ejemplo, la cátedra magistral está vigente, o la carencia de infraestructura bibliotecaria es evidente.

Por tanto, se sugiere continuar en la lucha para lograr que se reconozca la función que desempeñan las bibliotecas, el personal, así como la información misma en la formación de los individuos para la vida.

## REFERENCIAS

- BLOOM, BS. Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: El Ateneo; 1971.
- BOBER, C.; PULIN S. y VILENO, L. Evaluating library instruction in academic libraries: a critical review of the literature, 1980-1993. *Reference Librarian* 1995; 51-52, 1995.



- BRABAZON, T. Bonfire of the literacies? The Internet and challenges to literacy. *Social Alternatives* 2002; 21.
- BROWN, J.; COLLINS, A. y DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 1989; 18: 32-42.
- BYSTRÖM, K. y JÄRVELIN, K. Task complexity affects information seeking and use. *Information Processing & Management* 1995; 31: 191-213.
- BYSTRÖM, K. y JÄRVELIN, K. Task complexity affects information seeking and use. *Information Processing & Management* 1995; 31: 191-213.
- BYSTRÖM, K. Task complexity, information types and information sources. Examination of relationships. [Tesis] Tampere: University of Tampere; 1999.
- DE JAGER, K. y NASSIMBENI, M. An exploration of the current status of information literacy tuition in South African tertiary institutions and proposals for curriculum design. *South African Journal of Library and Information Science* 2003; 69: 108-114.
- DERVIN, B. y DEWDNEY, P. Neutral questioning: a new approach to the reference interview. *RQ* 1986: 506-513.
- DERVIN, B. An overview or sense-making research: concepts, methods and results to date. En: *Internacional Communications Association Annual Meeting*. Dallas TX.; 1983.
- DERVIN, B. From the mind's eye of the user: the sense-making qualitative-quantitative methodology. En: *Qualitative research on information management*. Englewood CO: Libraries Unlimited; 1992. p. 61-84.
- DIETERICH, H. Nueva guía para la investigación científica. México; 1996.
- DURKHEIM, E. Las reglas del método sociológico. México: Quinto Sol; 19--.
- FAGAN, J. C. Selecting test item types to evaluate library skills. *Research Strategies* 2001; 18: 121-132.
- FAGAN, J. C. Selecting test item types to evaluate library skills. *Research Strategies* 2001; 18: 121-132.
- FENSKE, R. y ROSELLE, A. Proving the efficacy of library instruction evaluation. *Research Strategies* 1999; 16:175-185.
- FJALLBRANT, N. y MALLEY, I. User education in libraries. London: Clive Bingley; 1984.
- GREGORY, V. L. The changing library education curriculum. *Encyclopedia of Information Science and Technology* 2005; 5: 2799-2802.
- HÄBERLE, N. Developing a framework for information literacy interventions. [Tesis] Johannesburg: Cape Technikon, Faculty of Education; 2001.
- HENNE F. School libraries. En: *Library surveys*. New York: Columbia University; 1967. p. 189-211.
- IANNUZZI, P. We are teaching, but are they learning: accountability, productivity, and assessment. *Journal of Academic Librarianship* 1999; 25: 304-305.
- INGWERSEN, P. y JÄRVELIN, K. The turn: integration of information seeking and retrieval in context. Dordrecht: Springer; 2005.
- INGWERSEN, P. y JÄRVELIN, K. The turn: integration of information seeking and retrieval in context. Dordrecht: Springer; 2005.
- JÄRVELIN, K. y VAKKARI, P. The evolution of library and information science 1965-1985: A content analysis of journal articles. *Information Processing & Management* 1993; 29: 129-144.

- KAPITZKE, C. Information literacy: a positivist epistemology and a politics of ourtformation. *Educational Theory* 2003; 53:37.
- KENNEDY, C. Teaching information literacy to the advanced writing class in three sessions. *Electronic Journal of Academic and Special Librarianship*. 2005; 6(1/2).
- KENNEDY, C. Teaching information literacy to the advanced writing class in three sessions. *Electronic Journal of Academic and Special Librarianship*. 2005; 6(1/2).
- KIRBY, J.; LIDDLARD, L. y MOORE, K. Empowering the information user: new ways into user education. London: Library Association; 1998.
- KUHLTHAU, C. C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science* 1991; 42: 361-371.
- LIGHTFOOT, W. S. Implementing an online academic evaluation system. *Encyclopedia of Information Science and Technology* 2005; 3:1402-1407.
- LINDAUER, B. G. The three arenas of information literacy assessment. *Reference & User Services Quarterly* 2004; 44:122-129.
- LINE, M. Library surveys: an introduction to their use, planning, procedure and presentation. London: Clive Bingley; 1967.
- MAKI, P. L. Developing an assessment plan to learn about learning. *Journal of Academic Librarianship* 2002; 28:8-13.
- MARTIN, J. y LANCASTER, F. W. Investigative methods in information science: an introduction. Arlington VA; Information Resources; 1981.
- ORR, D.; APPLETON, M. y TALLIN, M. Information literacy and flexible delivery: creating a conceptual framework and model. *Journal of Academic Librarianship* 2001; 27:457. 7 p.
- ROJAS SORIANO, R. Guía para realizar investigaciones sociales. 34 ed. México: Plaza y Valdés; 2002.
- SANBORN, L. Improving library instruction: faculty collaboration. *Journal of Academic Librarianship* 2005; 31: 477-481.
- SCHAMBER, L. Time-line interviews and inductive content análisis: their effectiveness for exploring cognitive behaviors. *Journal of the American Society for Information Science* 2000; 51: 734-744.
- URSIN, L.; LINDSAY, E. B. y JOHSON, C. M. Assessing library instruction in the freshman seminar: a citation analysis study. *Reference Services Review* 2004; 32: 284-292.
- VAKKARI, P. y HAKALA, N. Changes in relevant criteria and problem stages in task performance. *Journal of Documentation* 2000; 56: 540-562.
- WARNER, D. A. Programmatic assessment: turning process into practice by teaching for learning. *Journal of Academic Librarianship* 2003; 29:169, 8 p.
- WEETMAN, J. Osmosis: does it work for the development of information literacy? *Journal of Academic Librarianship* 2005; 31: 456-460.
- WERNER, D. A. Programmatic assessment: turning process into practice by teaching for learning. *Journal of Academic Librarianship* 2003; 29: 169.
- YOUNG, R. M. y HARMONY, S. Working with faculty to design undergraduate information literacy programs: A how-to-do-it manual for librarians. New York: Neal-Schuman; 1999. p. 73-91.
- YOUNG, R. M. y HARMONY, S. Working with faculty to design undergraduate information literacy programs. New York: Neal-Schuman; 1999.