



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Ciencias de la Electrónica
Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

**Estrategia de vinculación entre Academia y Biblioteca mediante la
colaboración contextualizada para promover las habilidades
informacionales: el caso de una universidad privada en México**

Tesis presentada para obtener el grado de
Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos

Presenta
Ricardo Vázquez Serna

Asesores:
Yadira Navarro Rangel
Ricardo Villegas Tovar

Evaluadores externos:
Dra. Rosario Rogel-Salazar
Dr. Alfonso Infante Mora

Noviembre, 2024

Dedicatoria

A Susy, porque hay demasiadas cosas en este trabajo y muchas otras investigaciones que requieren futuras indagaciones para lograr mayor entendimiento y claridad sobre tantas cosas en el mundo, pero lo que siempre tengo claro, es que su amor me sostiene, me lanza muy alto y me ayudó, como siempre, a lograrlo...

A mis hijos: Chava, Richi y Gaby, porque al ver cómo han crecido y logrado tanto, me recuerdan no quedarme quieto; su amor y *chispa* constante son realmente motivantes, constantemente me llenan de esperanza y alegría.

Agradecimientos

A mi *Carnalito*, Heriberto, cuyo apoyo incondicional fue indispensable para alcanzar muchos de los hallazgos.

A todos mis familiares y amigos, que en más de una ocasión me animaron y devolvieron las ganas, cuando parecía que ya el tanque estaba por vaciarse...me apena no mencionar a todos y cada uno, porque se lo merecen, sin embargo, sé que saben que llevo en mi corazón sus empeños y cariño, a todos, ¡mil gracias!

A todo el núcleo académico del DSAE, por haber creído en mí y compartir toda su experiencia y conocimientos, me ayudaron a redescubrir la ciencia, y que siempre hay tanto por aprender y ver desde otra perspectiva, ¡de verdad gracias!

Agradecimiento especial a mis asesores, la Doctora Yadira Navarro y el Doctor Ricardo Villegas, quienes me acompañaron todo este viaje, y apostaron por mi trabajo, a pesar de todas mis limitantes.

Gracias también al Doctor Jesús Lau, quien, con su paciencia y cariño, me deslumbró con su grandeza y sabiduría en la estancia.

Este proyecto, contó con apoyo del CONACYT, agradezco los beneficios que otorga para lograr que la investigación en México construya un mejor futuro para todos los mexicanos.

A Dios, por tanto...

Tabla de Contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Introducción.....	1
Resumen	1
Palabras Clave.....	2
Abstract	3
Keywords	4
Antecedentes	4
1 Protocolo.....	9
1.1 Justificación	9
1.1.1 Planteamiento del problema.....	10
1.1.2 Contexto de las Competencias de Gestión de la Información	17
1.1.3 Contexto de la universidad del caso de estudio	19
1.1.4 Problema de Investigación.....	21
1.1.5 Preguntas de Investigación	26
1.1.6 Objetivo General y objetivos específicos	27
1.1.7 Supuestos/Hipótesis	28
1.1.8 Delimitación.....	28
1.2 Capitulado.....	30

1.3	Resumen sobre el protocolo.....	31
2	Revisión de la literatura	33
2.1	Introducción a la revisión de la literatura	33
2.1.1	Objetivo de la revisión de literatura.....	35
2.1.2	Contexto: La alfabetización informacional y la docencia	36
2.1.3	Preguntas de investigación sobre la revisión de la literatura	37
2.1.4	Métodos sobre la revisión de literatura.....	37
2.1.5	Definición de los conceptos para la revisión de literatura	38
2.1.6	Determinación de la ecuación de búsqueda y bases de datos	39
2.1.7	Definición del proceso	43
2.1.8	Fijación de los criterios de inclusión y exclusión	43
2.1.9	Diagrama de flujo	45
2.1.10	Organización de los recursos	46
2.2	Resultados de los artículos de la revisión	48
2.3	Discusión sobre los resultados de la revisión	58
2.4	Conclusiones sobre la revisión.....	60
2.4.1	Identificación de elementos relevantes	60
2.4.2	Implicaciones de los hallazgos generales de la revisión.....	61
3	Marco teórico	64
3.1	Conceptos centrales	64

3.1.1	Competencia informacional, Habilidades de gestión de la información, Alfin.....	64
3.1.2	Elementos o dimensiones de la competencia informacional	66
3.1.3	Cultura Informacional.....	69
3.1.4	Trabajo colaborativo (contextualizado).....	70
3.1.5	Estrategia	71
3.1.6	Educación superior en México	72
3.1.7	Evaluación docente	74
3.2	Resumen del marco teórico.....	75
3.2.1	Evaluación de la enseñanza	76
3.2.2	Alfabetización informacional (Alfin)	76
3.2.3	Dimensiones de la Competencia Informativa.....	76
3.2.4	Trabajo colaborativo	77
3.2.5	Integración de Conceptos.....	77
4	Diseño Metodológico.....	78
4.1	Articulación del marco metodológico.....	78
4.2	Diseño de la investigación	81
4.2.1	Escenario.....	81
4.2.2	Muestreo	85
4.3	Enfoque de investigación.....	86

4.4	Trabajo de campo.....	87
4.5	Recolección de la información.....	88
4.6	Matriz de congruencia metodológica.....	89
4.7	Instrumentos de evaluación.....	90
4.7.1	Plan de validación instrumento cuantitativo	91
4.7.2	Instrumento cuantitativo para evaluar y contrastar la autopercepción y el desempeño en las competencias de gestión de la información	96
4.7.3	Operacionalización de las variables del instrumento cuantitativo.....	98
4.7.4	Validación del instrumento cuantitativo	99
4.8	Propuesta cualitativa. Generación Reflexiva de Estrategias Contextualizadas por Agentes (GRECA).....	103
4.8.1	Introducción al proceso cualitativo de la investigación.....	103
4.8.2	Metodología de la estrategia cualitativa	104
4.8.3	Marco epistémico.....	105
4.8.4	Conceptos clave vinculados a los instrumentos:.....	107
	World Café	107
	Cultura Informacional.....	107
	Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de la Información en la Educación Superior	108
4.8.5	Categorización para orientar la tipología.....	108

4.8.6	Validación de la estrategia cualitativa	110
4.8.7	Pilotaje estrategia GRECA	116
4.8.8	Resultados del Pilotaje de la estrategia GRECA	120
4.9	Procedimiento para organizar, sistematizar y analizar los datos e información del estudio	130
4.10	Resumen del capítulo 5 sobre el diseño metodológico	133
4.10.1	Primera Fase	133
4.10.2	Segunda Fase	133
4.10.3	Tercera Fase	134
5	Resultados y discusión	135
5.1	Resultados de la implementación	135
5.2	Presentación y explicación de los resultados	136
5.3	Resultados de la implementación Cuantitativa	137
5.3.1	Pruebas No Paramétricas: De rangos con signo de Wilcoxon para Autopercepción y Desempeño para categorías de la competencia informacional	138
5.3.2	Desempeño < Autopercepción	139
5.3.3	Autopercepción individual vs autopercepción grupal vs desempeño, descriptor: Ética	141

5.3.4	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, descriptor: Ética. Desempeño vs Percepción Grupal	142
5.3.5	Reportes estadísticos descriptivos	143
5.4	Resultados de la implementación Cualitativa	154
5.4.1	Contexto y participantes de la implementación cualitativa	154
5.4.2	Consideraciones entre las implementaciones	155
5.4.3	Resultados GRECA	160
5.4.4	Categorización datos cualitativos	162
5.4.5	Tipología de los resultados cualitativos: accionable.....	172
5.5	Socialización de resultados	177
5.6	Discusión de resultados.....	179
5.6.1	Autopercepción de los docentes y los resultados de la evaluación del desempeño en la competencia informacional	179
5.6.2	Autopercepción individual, autopercepción grupal y desempeño	181
5.6.3	Evaluación de la competencia informacional docente como punto de partida para la generación de estrategias entre academia y biblioteca	183
5.6.4	Implementación GRECA.....	185
5.6.5	Análisis de las propuestas generadas en GRECA.....	187
5.7	Resumen sobre el apartado de los resultados.....	189
6	Conclusiones	189

6.1	Conclusiones sobre resultados cuantitativos.....	189
6.1.1	Contraste entre autopercepción y desempeño.....	190
6.1.2	Percepción grupal	191
6.2	Conclusiones sobre resultados cualitativos.....	193
6.2.1	Compromiso de los participantes.....	193
6.2.2	Propuestas contextualizadas	194
6.3	Conclusiones generales sobre los resultados	195
6.3.1	Objetivos contra resultados cuantitativos	195
6.3.2	Objetivos contra resultados cualitativos	197
6.4	Trabajos futuros	200
6.5	Resumen sobre las conclusiones.....	201
	Referencias	203
	Apéndices	216
	Apéndice 1. Ítems del instrumento DECIA	216
	Apéndice 2. Portada del Formulario para el instrumento cuantitativo que evalúa el contraste entre autopercepción y desempeño.....	219
	Apéndice 3. Ítems del Formulario para el instrumento cuantitativo que evalúa el contraste entre autopercepción y desempeño.....	220

Apéndice 4. Ejemplos de diapositivas utilizadas para socializar resultados de la evaluación docente en competencias informacionales con la Academia por áreas	224
Apéndice 5. Ejemplos de diapositivas utilizadas para socializar resultados con Decanos.....	225
Apéndice 6. Preguntas utilizadas en socialización con directores como estrategia para contextualizar el diálogo y promover la reflexión de los resultados presentados.....	227
Apéndice 7. Ejemplo Informe ejecutivo de resultados para socializar con Academia	228
Apéndice 8. Trabajos publicados derivados de la investigación.....	232
Apéndice 9. Vita.....	234

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Generación de términos de búsqueda a partir de conceptos clave</i>	39
Tabla 2. <i>Primer ajuste de términos de búsqueda</i>	40
Tabla 3. <i>Segundo ajuste términos de búsqueda</i>	40
Tabla 4. <i>Ecuación de búsqueda</i>	41
Tabla 5. <i>Total de resultados de la búsqueda</i>	43
Tabla 6. <i>Agrupación de la muestra</i>	47
Tabla 7. <i>Artículos resultantes de la búsqueda</i>	48
Tabla 8. <i>Dimensiones de la competencia informacional por la ACRL</i>	68
Tabla 9. <i>Determinación de las Variables y constructo</i>	85
Tabla 10. <i>Congruencia metodológica</i>	89
Tabla 11. <i>Validación de instrumento</i>	91
Tabla 12. <i>Diseño Instrumento preliminar. Reactivos de autopercepción</i>	92
Tabla 13. <i>Diseño Instrumento preliminar. Reactivos para medir el desempeño</i>	93
Tabla 14. <i>Diseño Instrumento preliminar. Reactivos para medir el desempeño</i>	94
Tabla 13. <i>Operacionalización variables</i>	98
Tabla 14. <i>Reactivos del instrumento adaptado para el contraste entre percepción y desempeño</i>	101
Tabla 15. <i>GRECA: Generación Reflexiva de Estrategias Contextualizadas por Agentes</i> .	109
Tabla 16. <i>Propuesta 1 de GRECA</i>	112

Tabla 17. <i>Propuesta 2 de GRECA</i>	114
Tabla 18. <i>Opciones de preguntas detonadoras para las mesas de discusión</i>	115
Tabla 19. <i>Propuesta agenda de trabajo inicial (antes del pilotaje)</i>	116
Tabla 20. <i>Rol de participación de docentes voluntarios para el Pilotaje</i>	119
Tabla 21. <i>Resultados pilotaje GRECA</i>	120
Tabla 22. <i>Ajustes GRECA tras observaciones</i>	121
Tabla 23. <i>Programa sesión GRECA</i>	122
Tabla 24. <i>Propuesta del perfil del docente asociado a biblioteca</i>	124
Tabla 25. <i>Propuesta final de implementación de GRECA</i>	125
Tabla 26. <i>Categorías de la competencia informacional</i>	138
Tabla 27. <i>Wilcoxon para Autopercepción y Desempeño categorías</i>	138
Tabla 28. <i>Wilcoxon para Autopercepción y Desempeño categorías desglosadas</i>	139
Tabla 29. <i>Wilcoxon para Autopercepción individual vs autopercepción grupal vs desempeño</i> <i>(1)</i>	142
Tabla 30. <i>Wilcoxon: Categoría Ética. Desempeño vs Percepción Grupal</i>	142
Tabla 31. <i>Frecuencia de búsquedas digitales por modalidad</i>	151
Tabla 32. <i>Participantes grupos focales</i>	155
Tabla 33. <i>Observaciones sobre las diferentes implementaciones de GRECA</i>	155
Tabla 34. <i>Evaluación de la experiencia por participantes en GRECA</i>	158
Tabla 35. <i>Propuestas resultantes de grupos focales a nivel institucional</i>	164

Tabla 36. *Tipología para datos cualitativos (propuestas)* 173

Lista de figuras

Figura 1. Pasos para generar una cultura informacional	11
Figura 2. Diagrama de flujo de cribado.....	46
Figura 3. Comparativo de modelos con las dimensiones de la competencia informacional	67
Figura 4 Proceso investigativo	82
Figura 5. Gráfico de Cebolla.	87
Figura 6. Proceso del trabajo de campo.....	88
Figura 7. Plan de desarrollo de la estrategia GRECA.	105
Figura 8. Mesas de discusión.....	118
Figura 9. Espiral de análisis del enfoque mixto.....	131
Figura 10. Fases de la implementación.	136
Figura 11. Distribuciones de la muestra	144
Figura 11b. Distribuciones de la muestra	144
Figura 12. Relación de la muestra sobre capacitación.....	145
Figura 13. Ítem sobre oferta institucional de recursos de información	146
Figura 14. Ítem sobre promoción de recursos de información	147
Figura 15. Resultados ítem 6	148
Figura 16. Resultados ítem 14	148
Figura 17. Resultados ítem 10	149
Figura 18. Resultados ítem 16	150

Figura 19. Resultados ítem 8	151
Figura 20. Resultados ítem 9	151
Figura 21. Resultados ítem 11	153
Figura 22. Resultados ítem 18	153
Figura 23. Cribado cualitativo inicial	162
Figura 24. Categorización de propuestas de la implementación	163
Figura 25. Conteo de propuestas y sus votos	172
Figura 26. Totales por tipo de propuesta	175
Figura 27. Propuestas estratégicas vs operativas	176
Figura 28. Proceso de socialización de resultados	178

Introducción

A partir de los elementos iniciales de la investigación de métodos mixtos encaminada a fomentar una estrategia de colaboración entre la academia y la biblioteca, se pone de relieve elevar la cultura informacional dentro de las universidades mediante el contraste entre la autopercepción de los docentes y su desempeño real en competencias informacionales. El estudio empleó un instrumento cuantitativo para evaluar estas competencias, y así, preparó el escenario para prácticas reflexivas colaborativas que favorecieran la búsqueda de estrategias colaborativas para mejorar las competencias de gestión de la información a nivel institucional.

Resumen

La presente investigación de corte mixto propone una estrategia de colaboración contextualizada entre Academia y Biblioteca con el objetivo de generar acciones que promuevan una cultura informacional más adecuada al contexto universitario. Parte de las preguntas de investigación: ¿Cómo es la relación que hay entre los resultados de una evaluación que mide el nivel de desempeño y la autopercepción sobre elementos de la competencia informacional de los docentes? y ¿A partir de la reflexión autocrítica de las diferencias entre la autopercepción y niveles de competencia informacional, qué tipo de propuestas se identifican de manera colaborativa entre academia y biblioteca para promover una cultura informacional a nivel institucional? Para ello, se diseñó un instrumento cuantitativo que evalúa elementos básicos de la competencia informacional docente, contrastando los resultados entre desempeño y autopercepción. Posteriormente,

se implementa la estrategia Generación Reflexiva de Estrategias Contextualizadas por Agentes (GRECA), una metodología cualitativa que busca que los docentes conozcan los resultados de las mediciones contrastadas entre desempeño y autopercepción, generen procesos reflexivos sobre los conceptos del Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de la Información en la Educación Superior de la ACRL, y cuenten con un espacio de diseño de propuestas de acción para promover la adopción de una cultura informacional adecuada al nivel universitario. A través del análisis de datos cuantitativos se confirma la hipótesis de que la autopercepción del docente sobre su competencia es diferente al resultado de la medición enfocada al desempeño, siendo la primera sobrevaluada. Además, se identifica que para combatir los sesgos de la autopercepción se puede recurrir a preguntas tipo consenso y preguntar sobre el comportamiento grupal para reducir significativamente el sesgo que inherentemente representan las autopercepciones. Los resultados cualitativos permiten afirmar que la estrategia resulta adecuada para generar y recopilar propuestas de los docentes de una institución universitaria para promover una cultura informacional mediante el trabajo colaborativo entre academia y biblioteca.

Palabras Clave

Competencia informacional docente; Cultura informacional; Habilidades de gestión de la información; Alfin; Autopercepción y desempeño; Estrategia GRECA; Colaboración; Info-competencia; Vinculación

Abstract

This mixed research proposes a contextualized collaboration strategy between the Academy and the Library with the objective of generating actions that promote an informational culture more appropriate to the university context. The research questions are: How is the relationship between the results of an evaluation that measures the level of performance and the self-perception on elements of the informational competence of teachers, and based on the self-critical reflection of the differences between self-perception and levels of informational competence, what kind of proposals are identified collaboratively between academia and library to promote an informational culture at the institutional level? For this purpose, a quantitative instrument was designed to evaluate basic elements of teachers' informational competence, contrasting the results between performance and self-perception. Subsequently, the strategy Reflective Generation of Strategies Contextualized by Agents (GRECA) was implemented, a qualitative methodology that seeks to make teachers aware of the results of the contrasted measurements between performance and self-perception, to generate reflective processes on the concepts of the ACRL's Framework for Information Management Skills in Higher Education, and to provide a space for designing action proposals to promote the adoption of an information culture appropriate to the university level. The analysis of quantitative data confirms the hypothesis that teachers' self-perception of their competence is different from the result of the measurement focused on performance, the former being overvalued. Furthermore, it is identified that to combat self-perception biases, it is possible to resort to consensus-type questions and to ask about group behavior to

significantly reduce the bias inherently represented by self-perceptions. The qualitative results allow us to affirm that the strategy is adequate to generate and compile proposals from the teachers at a university institution to promote an information culture through collaborative work between the academy and the library.

Keywords

Teacher information literacy; Information culture; Information literacy; Information skills; Self-perception and performance; GRECA strategy; Collaboration; Info-competency

Antecedentes

La alfabetización informacional (Alfin) es un concepto de creación relativamente reciente (Machin-Mastromatteo & Lau, 2015, p. 190) que se encuentra en constante desarrollo y busca establecer una convergencia sinérgica con propuestas pedagógicas. Su objetivo es potenciar la obtención de mejores resultados a través de prácticas educativas que integren de manera eficiente la gestión de la información en la resolución de problemas (Schachter, 2020).

Es importante destacar el contexto de la Alfin en Latinoamérica, donde su desarrollo ha sido posterior y aún no se le ha brindado la atención necesaria. Según Machin-Mastromatteo y Lau (2015), existen dificultades adicionales en la cultura educativa de estos países que no favorecen una cultura informativa pertinente (p. 192).

Sin embargo, el concepto de Alfin no es adoptado por todos, ya que algunos prefieren utilizar términos como competencias de gestión de la información,

competencias o habilidades informacionales, info-competencia u otros conceptos (Quevedo-Pacheco, 2014; Toledo Sánchez & Maldonado-Radillo, 2015). Esto se debe a que algunos consideran que la palabra alfabetización en Alfin, al estar asociada en Latinoamérica con la enseñanza de leer y escribir según la definición de la RAE (Real Academia Española, 2022), puede resultar peyorativa al vincular una competencia de mayor nivel con la simple definición de la RAE (Mears-Delgado & Montano-Durán, 2013). Para los fines de esta investigación y en línea con una concepción menos simplista de este concepto, se utilizará preferentemente el término de competencias de gestión de la información. Sin embargo, se reconoce y acepta el uso de otras acepciones, entendiendo que, independientemente del término utilizado, nos encontramos frente a un conjunto de competencias que van más allá de la mera capacidad de leer y escribir en un sentido operativo. Estas competencias también pueden considerarse en niveles más profundos y completos, lo cual hace que el concepto de literacidad sea más adecuado cuando se desea abordar la Alfin en su sentido más completo.

Es así como dentro de línea de investigación *Gestión y calidad de programas educativos del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos* se enmarca el presente trabajo que buscó, a través de procesos reflexivos de la academia universitaria, promover un cambio cultural que favoreciera la mejora de la calidad educativa por medio de una gestión pertinente de la información.

Para lograrlo, se propuso partir de una evaluación de los docentes utilizando indicadores que no se limitaran a la autopercepción. Se tomó esta decisión debido a que las evaluaciones basadas en la autopercepción tienden a no reflejar de manera precisa el

estado actual de la situación que se está evaluando. Posteriormente, se compartieron los resultados de manera general con el objetivo de fomentar procesos de reflexión que surgieran del análisis del contexto. Posteriormente, se compartieron los resultados de manera general con el objetivo de fomentar procesos de reflexión que surgieran del análisis del contexto. Todo este proceso se llevó a cabo bajo el marco de referencia de la ACRL, con un enfoque particular en la metaliteracidad. Este enfoque se eligió debido a su relevancia y aplicabilidad en el contexto de este proyecto.

En el primer momento de este proyecto, se reconoció la existencia de numerosos instrumentos para evaluar la competencia informacional (Morales Vitela et al., 2018). La mayoría de estos instrumentos están diseñados para evaluar a los estudiantes, mientras que otros más genéricos buscan evaluar a cualquier individuo en un contexto educativo de algún nivel. En ambos casos, la mayoría de estos instrumentos se basan en preguntas de autopercepción y rara vez se centran en medir el verdadero nivel de desempeño de los sujetos evaluados.

La competencia informacional es intrínsecamente difícil de evaluar de otro modo que no sea por autopercepción, ya que muchos de sus elementos se refieren a conductas de desempeño tan particulares y vinculadas al pensamiento crítico que su medición por simples instrumentos tipo encuesta, como asegura Araúz-Mela (2012) hace muy difícil obtener resultados fiables (p. 170) o que realmente puedan dar evidencia de un nivel claro de desempeño en algún elemento de dicha competencia.

Este hecho representa un doble desafío, ya que la literatura también demuestra que el propio pensamiento crítico, y su vínculo particular con las competencias informacionales, no ha logrado desarrollarse como se esperaba (Goodsett, 2020). Además, la literatura explorada reveló que no existen suficientes instrumentos que estén específicamente enfocados en los docentes con un enfoque de evaluar su desempeño, y los pocos instrumentos que se centran específicamente en evaluar a los docentes se basan en la autopercepción (Morales Vitela et al., 2018).

Este trabajo buscó el contraste entre autopercepción y desempeño, y presentó los resultados como un elemento detonante para que el propio docente reflexionara sobre su estado al respecto. De esta manera, se generaron procesos de metaliteracidad bajo el marco de la ACRL (2016a) con el objetivo de que el docente pudiera tener una mejor visión de dicha competencia y así proponer estrategias que promovieran estas mismas en sus estudiantes de manera más adecuada y contextualizada.

Para promover los procesos de metaliteracidad en los docentes, como sugieren Hostetler, Luo y Stefaniak (2018) a través de procesos reflexivos profundos de mirada holística, se propuso, dentro de este proyecto de metodología mixta, y partiendo de un enfoque cuantitativo, realizar la comparación de resultados entre autopercepción y desempeño. Posteriormente, desde la perspectiva cualitativa y por medio de la estrategia: Generación Reflexiva de Estrategias Contextualizadas por Agentes (GRECA), se iniciaron procesos reflexivos para proponer acciones concretas que promovieran una cultura informacional más adecuada al nivel universitario.

Los procesos de metaliteracidad son fundamentales para poder desarrollar propuestas y estrategias que sean verdaderamente pertinentes al contexto universitario. Este estudio buscó la participación activa del docente, sin embargo, esta participación requiere de un mejor entendimiento de lo que significan e implican las competencias informacionales no solo desde una visión de cumplimiento de estándares en el ámbito educativo universitario. Por lo tanto, el marco de la ACRL puede ofrecer a los docentes una visión integradora y significativa que impulse la promoción gradual de una cultura informacional pertinente al contexto universitario.

1 Protocolo

Este capítulo aborda la importancia de las competencias informacionales en el ámbito académico universitario, destacando la necesidad de una colaboración efectiva entre docentes y personal de las bibliotecas. Se exploran las estrategias para mejorar la gestión de la información y fomentar una cultura informacional en las universidades, así como para el desarrollo profesional educadores y estudiantes.

1.1 Justificación

El análisis de la relación entre el nivel de competencia informacional del docente y su autopercepción, a la luz del Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de la Información en la Educación Superior de la ACRL, brindó importantes aportes. Este análisis condujo a procesos de metaliteracidad (Gammons & Inge, 2017) que posibilitan redirigir los programas de actualización y capacitación docente, proporcionar una visión más integral de las competencias en las evaluaciones docentes, entre otros beneficios. Además, esta comprensión generó elementos valiosos para mejorar la práctica docente en la universidad.

Fue fundamental desarrollar una concepción amplia de las implicaciones de utilizar información relevante y ética de manera pertinente en el desempeño docente, así como la capacidad de modelar estas competencias informacionales a los estudiantes. De esta manera, se fomenta una cultura informacional más adecuada y contextualizada en el entorno universitario como parte del retrato de los valores y actitudes con respecto a la gestión de la información (Caudillo et al., 2022).

Este último aspecto emergió como el factor distintivo de la presente investigación, dado que uno de los desafíos primordiales radicó en la consecución de un impacto duradero y en la formación de docentes competentes en la gestión de la información. Este grupo de educadores, a través de la utilización de información de alta calidad, tiene el potencial de fomentar el desarrollo de profesionales dotados de un liderazgo transformador contextualizado (Chávez-Melo et al., 2020; Rueda Tamayo & Meneses Placeres, 2021).

1.1.1 Planteamiento del problema

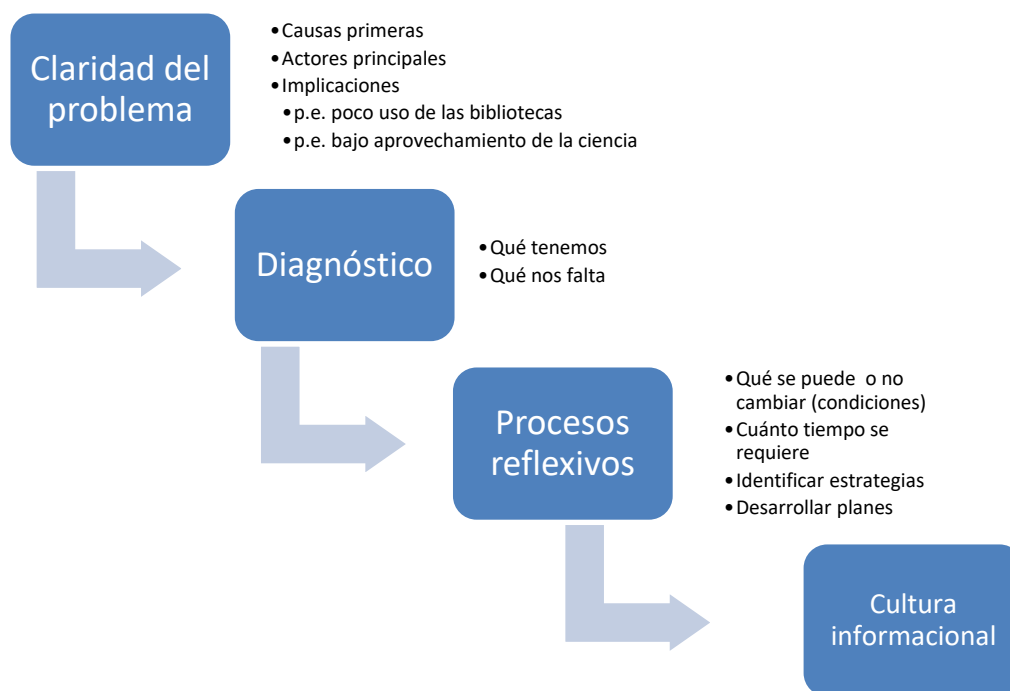
Con el fin de generar transformaciones significativas con relación a la competencia informacional y elevar sustancialmente la calidad educativa, es necesario emprender una serie de pasos clave. Entre ellos, destaca la promoción de una cultura informacional pertinente, entendiendo que los cambios culturales son procesos prolongados en el tiempo. En este sentido, la búsqueda de asociaciones con el personal de bibliotecas se presenta como una estrategia indispensable para maximizar el aprovechamiento de los recursos que dichas instituciones ofrecen.

Si bien puede parecer ambicioso el objetivo de establecer una cultura informacional pertinente en el ámbito universitario, es fundamental dar los primeros pasos en esa dirección. Este proyecto buscó iniciar procesos de metaliteracidad en los docentes, y con esto detonar o suscitar que el docente se vuelva un promotor asociado de la biblioteca, concretamente, del área de formación de usuarios, incluyendo en sus procesos educativos cotidianos la integración de algunas competencias informacionales

que resulten adecuadas para que sus estudiantes mejoren su desempeño académico a través del uso de mejores fuentes de información, así como de una mejor gestión de la información con la que construyen su conocimiento.

Para este efecto, se prosiguió el siguiente proceso.

Figura 1. Pasos para generar una cultura informacional



Nota. La Figura 1 sirve como una hoja de ruta para las instituciones que buscan cultivar una cultura de la información robusta, enfatizando la comprensión, el compromiso, la capacitación, el modelado, la colaboración y la evaluación.

Es fundamental tener una comprensión clara del problema en cuestión, incluyendo sus causas, actores involucrados y las implicaciones que conlleva. Algunos indicadores de este problema podrían ser el escaso uso de la ciencia, la subutilización del conocimiento a nivel internacional, la presencia de desinformación y la falta de

reutilización de casos exitosos, entre otros. Estas problemáticas tienen su origen en la carencia de un nivel mínimo de competencia informacional en nuestras áreas de conocimiento o para desenvolvernos adecuadamente en nuestra vida cotidiana (Bird et al., 2010).

Una vez que se ha identificado el problema, es crucial reconocer que, en una universidad, para lograr un cambio en la forma en que la gran mayoría de las personas gestiona la información, es necesario proporcionar capacitación o formación que promueva prácticas más adecuadas al contexto actual y universitario. El desarrollo de habilidades informacionales requiere, en primer lugar, realizar un diagnóstico para evaluar el nivel actual de competencia, identificando las áreas de conocimiento existentes y las áreas que requieren fortalecimiento. Con esta información, es posible diseñar planes de entrenamiento o capacitación que aborden de manera específica las necesidades y deficiencias identificadas.

No obstante, es importante reconocer que los cambios culturales requieren un cambio de mentalidad. En muchas instituciones se ofrecen capacitaciones, como los cursos de inducción de una sola sesión, conocidos como *one-shot*, con el objetivo de proporcionar a las personas conocimientos sobre cómo utilizar una biblioteca. Sin embargo, es común observar que, con el tiempo, estos conocimientos se diluyen y su impacto es limitado (Coulter et al., 2007). Se han realizado esfuerzos en este sentido, pero el nivel de logro no experimenta cambios significativos (Tang & Tseng, 2017). Es probable que no se ha logrado comprender profundamente ni apreciar en su totalidad la implicancia de una gestión de la información adecuada. A pesar del potencial prometedor

que ofrece en otras dimensiones, por ejemplo, el papel de las bibliotecas como los intermediarios idóneos de información en el gobierno abierto (Villegas-Tovar & Marcos-Recio, 2019), que puede estar relacionado con las competencias de los docentes para gestionar la información de manera efectiva, así los docentes, al igual que los intermediarios de la información, podrían facilitar el acceso a la información y promover la transparencia en los entornos educativos.

Con el fin de abordar esta situación, la propuesta se enfocó en la generación de procesos reflexivos significativos que modifiquen el comportamiento de los docentes, promoviendo una cultura informacional apropiada a nivel universitario de manera institucional. Se buscó que, al comprender el significado y las implicaciones de las competencias de gestión de la información, cada vez más docentes utilicen y modelen esta conducta ante sus estudiantes. Es probable que, si más asignaturas y docentes promueven esta práctica, los alumnos comiencen a internalizar, al menos de forma inconsciente, la importancia de cuidar la información que utilizan. El cerebro tiende a simplificar las cosas y, en ocasiones, si algo no se repite lo suficiente, tiende a olvidarse al no parecer relevante. Aunque también se ha demostrado que la memoria puede retener elementos sin una intencionalidad aparente, parece ser más fácil recordar aquellos aspectos que implican una intencionalidad, ya sea de manera implícita o explícita. (Ruiz Sánchez De León et al., 2006).

De acuerdo con las consideraciones expuestas, pareció que la clave del problema radica principalmente en aquellos que establecen los hábitos académicos. Precisamente, los docentes desempeñan un papel fundamental al influir en la cultura y las prácticas de

los estudiantes dentro de las instituciones educativas. Son ellos quienes, a través de su labor, contribuyen a la socialización de los alumnos y determinan la forma en que se llevan a cabo muchas actividades dentro del contexto académico.

Al igual que ciertas escuelas, instituciones o universidades que poseen perfiles claramente definidos o promueven hábitos y conductas acordes a su visión educativa, una institución que no prioriza la competencia informacional se encuentra expuesta a las inercias culturales que pueden obstaculizar el desarrollo de dichas competencias (Cortés et al., 2004). En este sentido, se pudo inferir que una universidad que no inculca en sus estudiantes estas competencias informacionales no está fomentando su culturización en este ámbito.

Por ejemplo, se ha observado que las universidades con un enfoque predominantemente investigativo tienden a formar estudiantes con perfiles orientados a la investigación en áreas específicas (Mendez, 2018). Del mismo modo, las universidades con una orientación empresarial suelen desarrollar habilidades empresariales en sus estudiantes. Si bien muchas universidades han definido perfiles distintivos, la competencia informacional no debería ser exclusiva de un tipo particular de institución, ya que es una habilidad transversal. Sería similar a pensar que algunas universidades se preocupan por la escritura y otras no, o que algunas valoran el pensamiento crítico y otras no. Aunque en la realidad es posible que existan diferencias, no sería deseable que una competencia genérica y transversal estuviera condicionada por los intereses de una institución educativa. Sin embargo, esto ocurre debido a razones culturales (Aranda et al., 2018).

En México, como probablemente en muchos países de Latinoamérica y posiblemente en otras partes del mundo, existe una baja valoración cultural de la competencia informacional. ¿Por qué sucede esto? Es posible que, debido a una visión limitada de esta competencia, que se ha reducido a ser únicamente una habilidad relacionada con la investigación o reservada para los investigadores, muchas universidades que no tienen un enfoque investigativo pueden considerar que no es necesario desarrollar esta competencia. Paradójicamente, incluso algunas universidades con un enfoque investigativo no implementan procesos integrales para desarrollar estas habilidades informacionales (Morillo & Vera, 2014).

Por lo tanto, los procesos de reflexión sobre la competencia informacional pueden superar esa visión reduccionista que considera que la competencia informacional se limita únicamente a buscar información, utilizar una biblioteca o citar adecuadamente (Rodríguez Castilla et al., 2016). Un claro ejemplo de esta visión reduccionista se observa en el ámbito ético y legal de la información, donde la mayoría de las personas tienden a centrarse únicamente en el tema del plagio.

Las universidades suelen enfocarse en la prevención del plagio. Sin embargo, una visión más integral de esta competencia abarca también aspectos legales además de éticos. Esto puede dar lugar a discrepancias, como cuando los profesores son muy estrictos con el plagio de los estudiantes, pero ellos mismos distribuyen copias a sus estudiantes, lo cual puede violar el principio de respeto a los derechos de autor. Culturalmente, se considera negativo que un estudiante realice plagio, pero no se ve mal que un profesor comparta copias, todo bajo el pretexto de “el fin justifica los medios”.

Esta acción puede contradecir alguno de los elementos de la competencia informacional. ¿Por qué se acepta una práctica y se condena la otra? Muy posiblemente se debe a cuestiones culturales. Hemos internalizado la idea de que algunas acciones están justificadas porque el resultado es favorable, y lo que debería ser una excepción ahora se ha convertido en la norma. Aunque no todos lo hacen, al parecer, es una práctica común entre los docentes.

De ahí la importancia de generar procesos reflexivos profundos que generen metaliteracidad, un conocimiento más allá de lo evidente que nos permita pensar detenidamente sobre cómo inculcamos a nuestros estudiantes. Esto debería ser una preocupación institucional. Las universidades, desde sus misiones y su propia filosofía, deberían promover estos procesos reflexivos que permitan generar cambios culturales significativos en pos de elevar la calidad de la educación a través de la vinculación y el entendimiento de cómo se relacionan y se conectan los diferentes tipos de literacidades (Mackey & Jacobson, 2011).

Por tanto, con esta propuesta se buscó que una vez que se evalúe el desempeño del docente y se compare con su autopercepción, se sienten las bases para los procesos reflexivos. Estos procesos no solo brindaron al docente elementos para identificar áreas de mejora en su trabajo, sino que también posibilitaron conocer los aspectos de la competencia que normalmente no se consideran o solo se abordan desde una perspectiva operativa, como el uso de fuentes confiables. Se empleó la estrategia de la evaluación como aprendizaje (Ruay Garcés, 2018), comenzando por brindar al docente una comprensión básica de lo que implica esta competencia. Esto le permitió valorar de

manera más completa su propio desempeño y el desempeño institucional en relación a dicha competencia.

Se partió de la premisa de que, si los docentes logran generar estos procesos de metaliteracidad, se dará el primer paso para desarrollar una cultura informacional más pertinente en la institución. El proceso comienza estableciendo un conocimiento claro del nivel en el que se encuentra la institución en términos de competencia informacional. A partir de esto, se pueden diseñar planes formativos adecuados y segmentados, teniendo en cuenta a los docentes como actores clave en la toma de decisiones. Es fundamental que estos procesos se socialicen de manera efectiva, para que adquieran significado y logren un mayor impacto en la comunidad educativa.

1.1.2 Contexto de las Competencias de Gestión de la Información

El desarrollo de competencias de gestión de la información, también conocido como Alfin (Alfabetización Informacional) o infocompetencias, se enfrenta en muchas instituciones universitarias de Latinoamérica con la limitante de no lograr un nivel satisfactorio debido a varios factores (Morales Vitela et al., 2018). Entre ellos, destacan principalmente los obstáculos culturales que no ofrecen un ambiente fértil para su mejor adopción en pro de la calidad educativa (Pichis Fernández & Ponjuán Dante, 2014). Así, tanto estudiantes como un gran número de docentes universitarios provienen de contextos educativos donde, por ejemplo, el uso de las bibliotecas no es indispensable y no tienen en su concepción cotidiana utilizar el sinnúmero de recursos digitales confiables de acceso abierto que existen a nivel mundial.

También se identifican elementos que contribuyen a este bajo nivel de competencia informacional, que abarcan desde la falta de habilidad en el uso de fuentes científicas confiables hasta una autopercepción sobrevaluada de las propias competencias informacionales (Gross & Latham, 2012). Desde una perspectiva académica, tanto estudiantes como docentes no poseen una competencia plenamente desarrollada para encontrar información confiable, de calidad y pertinente en Internet, lo cual constituye una limitación significativa en su capacidad de realizar investigaciones y evaluar de manera crítica los recursos disponibles.

En segunda instancia, la falta de habilidad se extiende al uso de la información, esto es, incluso si se cuentan con fuentes de información confiables y de calidad, muchas veces les es difícil poderla utilizar adecuadamente y de manera ética en la solución de un problema que puede ir desde una tarea académica hasta el logro de una publicación de calidad de manera eficiente para lograr su visibilidad (Villegas-Tovar, 2016). Estamos frente a un problema de calidad educativa, que se vincula a los ambientes de aprendizaje porque las principales fuentes de información de los estudiantes universitarios pueden solo provenir de libros de texto, el propio docente y la internet; y estas tres fuentes pueden estar comprometidas por sesgos y por falta de competencia en el uso de la tercera (Hernández Serrano & Fuentes Agustí, 2011).

Una de las formas en que se logra evidenciar el nivel de logro de esta competencia, es por medio del uso o aplicación que se hace de un recurso de información, esto es, de qué modo, un usuario soluciona su necesidad de información para resolver un problema del mundo real, las aplicaciones de la información adecuada,

en los casos precisos, pueden resultar muy poderosas y empoderar a las personas en múltiples ámbitos (UNESCO, 2017), ni qué decir de los ámbitos educativos ya sea desde la perspectiva del estudiante o del docente.

Otro aspecto importante es que la mayoría de los docentes de un programa educativo modelen estas competencias de manera longitudinal a los estudiantes, con esto se logra una transversalidad en el proceso de formación de los profesionales que aun cuando no es profundo o a gran detalle, sí es constante y ello posibilita la promoción de una cultura informacional (Pichis Fernández & Ponjuán Dante, 2014). De aquí que, poder entender la relación que hay entre el nivel de competencia informacional del docente, su autopercepción al respecto, permitió arrojar luz y fomentar una conciencia más objetiva en el docente sobre sus propias aptitudes, que le permitió establecer estrategias tanto para mejorar sus propias competencias, así como para utilizarlas de manera más efectiva: por un lado, para optimizar su propia práctica docente a partir de aprovechar mejor el conocimiento existente y, por otro, para acercar a sus estudiantes a recursos de calidad e ir generando a futuro una cultura informacional más consistente.

1.1.3 Contexto de la universidad del caso de estudio

La universidad donde se desarrolló el presente proyecto se enmarca como una institución educativa privada en la ciudad de Puebla en México. Es una institución que tiene su campus central inmerso en una colonia céntrica de la ciudad. Como universidad urbana, y aunado a que cuenta con costos accesibles y un gran número de apoyos económicos para sus estudiantes, genera la factibilidad de recibir un alto porcentaje de

estudiantes foráneos que cuenten con posibilidad de pagar sus cuotas y los costos de hospedaje cercanos al centro educativo.

La universidad, al momento del estudio, contaba con modalidades a distancia e híbridas, lo que representa varias posibilidades de acceso a estudios para su mercado. En cuanto a los niveles ofrecidos, cuenta con licenciatura o pregrado; y para posgrados, con maestría, especialidad y doctorado. Esta oferta educativa se encontraba organizada en 10 entidades, que en ese momento se denominaban decanatos (Ciencias de la salud; Ciencia médica; Ciencias Biológicas; Ingenierías; Ciencias sociales; Negocios; Artes y Humanidades; Online-Abierta; Tehuacán; y Diversidad, lengua y cultura), aunque en realidad, esa organización respondía a cuestiones administrativas; al finalizar el proyecto, esta organización cambió y propiamente se definieron solo 6 decanatos que absorbieron a algunas áreas y a las modalidades de forma más estructurada, y bajo el concepto de áreas de conocimiento.

En cuanto a su filosofía, la institución educativa se autodenomina de corte humanista y enfocada en la transformación social; comparte creencias religiosas católicas; en su ideario se determina que busca desarrollar líderes transformadores enfocados en el bien común, donde este último concepto implica una responsabilidad compartida, que garantice que cada persona pueda desarrollarse plenamente y contribuir al progreso de la sociedad; se enfatiza además, que promueve la formación integral mediante una sólida preparación enfocada en la profesionalización.

1.1.4 Problema de Investigación

El desarrollo de competencias de gestión de la información se ve considerablemente limitado por factores culturales que obstaculizan su adopción sostenida (Pichis Fernández & Ponjuán Dante, 2014). Incluso los esfuerzos realizados por las bibliotecas, como la implementación de talleres y cursos al comienzo de las carreras profesionales para familiarizar a los estudiantes con los recursos y servicios disponibles, tienden a diluirse con el tiempo debido a la falta de uso. Durante sus estudios de licenciatura, la mayoría de las asignaturas no requieren un uso extensivo de la biblioteca y sus servicios, lo cual contribuye a que los estudiantes no le den prioridad. Como señala Menou (1996) , "sería ingenuo pensar que unas pocas lecciones introductorias sobre la información, en el momento de la educación o la formación inicial, podrían ser suficientes para garantizar una adecuada mediación entre los actores" (p. 3). Esta situación, sumada a una visión utilitaria de la biblioteca, en la que se la considera únicamente en términos de acreditación, contribuye a una cultura informacional precaria en muchas instituciones de educación superior y posiblemente en otras instituciones educativas.

De manera inicial, el uso de las tecnologías de la información no se encuentra totalmente arraigado, sobre todo en las generaciones de docentes menos actuales (Cortes et al., 2017). Asimismo, tanto estudiantes como un significativo número de docentes universitarios proceden de contextos educativos en los cuales el uso de las bibliotecas no es considerado indispensable y, en muchos casos, ni siquiera necesario. En el contexto

latinoamericano, es conocido que muchas instituciones educativas carecen de bibliotecas físicas adecuadas, con personal mínimo especializado, y no disponen de recursos en línea dedicados a respaldar la trayectoria educativa de sus usuarios (Pinto & Uribe-Tirado, 2017; Uribe-Tirado, 2012). Estas instituciones no están familiarizadas con el uso cotidiano de una amplia gama de recursos digitales confiables de acceso abierto disponibles a nivel mundial.

Además de lo mencionado anteriormente, es importante señalar que existen factores adicionales que contribuyen a este bajo nivel de competencia en el uso de fuentes confiables de información. Entre ellos se encuentra una sobrevaloración de las propias habilidades informacionales por parte de los estudiantes, lo que significa que se consideran aptos y competentes para encontrar información en línea, aunque la evidencia demuestra lo contrario (Gross & Latham, 2009). Desde una perspectiva académica, tanto los estudiantes como algunos docentes carecen de una competencia plena, o al menos suficiente, para localizar información confiable y de calidad en Internet.

El desafío continúa con la falta de habilidades en el uso de la información. Incluso cuando tanto estudiantes como docentes tienen acceso a fuentes confiables y de calidad, a menudo enfrentan dificultades para utilizarla de manera adecuada y ética en la resolución de problemas. Esto plantea un problema en términos de calidad educativa, ya que las principales fuentes de información para los estudiantes universitarios son los libros de texto, la enseñanza proporcionada por los docentes y la internet, según el perfil recolector descrito por Barbosa-Chacón y otros (2015). Sin embargo, estas fuentes pueden estar

comprometidas por sesgos en el caso de las dos primeras, y por la falta de competencia informacional en el caso de la última.

En este estudio se pretendió evaluar la autopercepción de competencia informacional en docentes, así como investigar la relación entre su autopercepción y su desempeño real. El objetivo fue generar procesos reflexivos en colaboración entre la academia y la biblioteca, con el fin de desarrollar propuestas de acción contextualizadas que mejoren la práctica educativa y promuevan la adopción de competencias informacionales en los estudiantes. Además, se buscó que la biblioteca pueda crear planes de acción conjuntos, fomentando así una cultura informacional institucional adecuada.

Una forma de evaluar el nivel de competencia en gestión de la información es a través del uso y aplicación de recursos informativos. Esto implica cómo los usuarios resuelven sus necesidades de información y la integran en sus proyectos educativos. Puede ir desde citar de manera relevante y pertinente en un trabajo escrito, hasta resolver problemas reales mediante el análisis de casos exitosos en otras partes del mundo. La aplicación adecuada de la información en situaciones específicas puede ser sumamente poderosa.

Dentro del ámbito académico y de formación profesional, podemos considerar que un estudiante o docente que es capaz de encontrar información confiable, relevante y pertinente para abordar un problema específico, demuestra un nivel satisfactorio de competencias en gestión de la información. Este nivel implica haber superado los elementos menos complejos de estas competencias, como la localización de recursos y el aprendizaje de cómo citar adecuadamente.

Sin embargo, surge el problema de que, aunque un usuario pueda recibir capacitación en competencias de gestión de la información, si no se practican con la suficiente frecuencia, como ocurre con cualquier habilidad, existe la posibilidad de que se diluyan con el tiempo. Esto se evidencia en los cursos que se ofrecen a los estudiantes de primer ingreso, donde adquieren estas habilidades, pero cuando llega el momento de aplicarlas en trabajos durante los últimos semestres de su carrera universitaria, apenas recuerdan lo aprendido. Esto se debe en muchos casos a que durante los semestres iniciales de sus carreras no se les requirió utilizar estas habilidades o competencias de manera efectiva.

Además de lo mencionado anteriormente, es crucial destacar que uno de los factores que se identifican como desfavorables para fomentar una cultura informacional sólida en una institución universitaria es la falta de una vinculación efectiva entre la academia y las bibliotecas. Esta falta de comunicación y colaboración impide la propuesta de soluciones conjuntas para mejorar la competencia informacional institucional y la implementación de estrategias compartidas (Anthony, 2010; Mcburney et al., 2020).

En este sentido, se buscó abordar este factor central durante la segunda fase del presente proyecto, con el objetivo de involucrar a ambas partes y convertir la toma de decisiones en una tarea compartida entre la biblioteca y la academia. Esto permitió generar propuestas contextualizadas que integran las perspectivas de ambas partes.

Por lo tanto, comprender la relación entre el nivel de competencia informacional del docente y su autopercepción permitió proporcionar claridad y fomentar una

conciencia más objetiva en cuanto a sus propios conocimientos, habilidades y actitudes hacia la información. Esto permitió establecer estrategias para mejorar sus propias competencias y utilizarlas de manera más efectiva. Con esto, podrá optimizar su práctica docente al aprovechar de manera más efectiva el conocimiento existente, como encontrar los mejores casos de éxito en su área o acceder a recursos de alta calidad para su desarrollo académico y profesional. Por otro lado, podrá acercar a sus estudiantes a recursos de calidad y promover una cultura informacional más sólida en el proceso.

Un beneficio adicional se relaciona con la identificación de elementos clave que podrían incluirse de manera concisa como preguntas específicas en una evaluación docente. Estos instrumentos se utilizan con el propósito de obtener la percepción de los estudiantes sobre sus docentes. Sin embargo, muchos de estos instrumentos suelen tener un número limitado de elementos relacionados con la competencia informacional. Esto puede ser debido a una cultura informacional deficiente, que conlleva al desconocimiento de la importancia que estas competencias pueden tener en el desarrollo profesional de los docentes, o simplemente a la falta de espacio y a la priorización de otras características igualmente valiosas.

Al incluir preguntas específicas sobre competencia informacional en las evaluaciones docentes, se proporcionaría una oportunidad para recopilar información relevante y detallada sobre las habilidades y el nivel de competencia informacional de los docentes. Esto permitiría una evaluación más completa y precisa de sus capacidades en este ámbito, lo que a su vez puede contribuir a la mejora continua de su práctica docente y al fortalecimiento de la cultura informacional en la institución.

En resumen, al considerar la inclusión de elementos relacionados con la competencia informacional en las evaluaciones docentes, se puede aprovechar este proceso como una herramienta adicional para promover y valorar adecuadamente estas competencias en el ámbito académico.

1.1.5 Preguntas de Investigación

1.1.5.1 Principales

¿Cómo es la relación que hay entre los resultados de una evaluación que mide el nivel de desempeño y la autopercepción sobre elementos de la competencia informacional de los docentes?

¿A partir de la reflexión autocrítica de las diferencias entre la autopercepción y niveles de competencia informacional, qué tipo de propuestas se identifican de manera colaborativa entre academia y biblioteca para promover una cultura informacional a nivel institucional?

1.1.5.2 Secundarias

¿Qué elementos destacan entre la relación que hay entre autopercepción y desempeño de la competencia informacional de los docentes?

¿Qué características tienen las propuestas que se generan entre Academia y Biblioteca a partir del trabajo colaborativo y contextualizado?

1.1.6 Objetivo General y objetivos específicos

1.1.6.1 General

Proponer un método de evaluación de la competencia informacional docente a partir del contraste entre autopercepción y desempeño, para generar, desde el trabajo colaborativo entre academia y biblioteca, acciones o estrategias que promuevan una cultura informacional adecuada al contexto universitario mediante procesos reflexivos a la luz del Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de la Información en la Educación Superior de la ACRL.

1.1.6.2 Particulares

- Diseñar un instrumento cuantitativo para evaluar elementos básicos de la competencia informacional docente que mida el nivel de desempeño general y, al mismo tiempo, elementos de autopercepción.
- Contrastar los resultados entre desempeño y autopercepción sobre la competencia informacional docente para ofrecer un contexto al respecto.
- Diseñar una estrategia cualitativa para que los docentes:
 - Conozcan los resultados de las mediciones contrastadas entre desempeño y autopercepción,
 - generen procesos reflexivos sobre conceptos del Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información para la educación superior de la ACRL. y
 - cuenten con un espacio colaborativo en conjunto con biblioteca de diseño de propuestas de acción para promover la adopción de una cultura informacional.

- Analizar y categorizar las propuestas de acción que los docentes propongan para promover la adopción de una cultura informacional en la institución.
- Generar un informe con las propuestas del trabajo colaborativo entre academia y biblioteca que pueda representar un punto de partida para la elaboración de planes de acción contextualizados.

1.1.7 Supuestos/Hipótesis

H1. La autopercepción del docente sobre su propia competencia informacional es diferente al resultado de la medición de dicha competencia por elementos enfocados al desempeño.

Supuesto

Un docente que conoce su nivel de competencia a partir de contrastar autopercepción y desempeño, y que ha reflexionado sobre el Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de la Información en la Educación Superior de la ACRL, puede identificar elementos clave que condicionan la adopción de dicha competencia en sus estudiantes, y es capaz de proponer acciones colaborativas con Biblioteca para promover una cultura informacional más adecuada al nivel universitario y de manera contextualizada.

1.1.8 Delimitación

Los sujetos centrales de este estudio son docentes de una universidad particular en México. Institución educativa ubicada en Puebla, México con niveles educativos de licenciatura o pregrado, así como posgrados de maestría y doctorado. Cuenta con tres

modalidades, escolarizada, abierta y en línea, y algunos programas son un híbrido de estas mismas. El perfil socioeconómico al que está orientada es principalmente medio, sin embargo, esta universidad se caracteriza por ofrecer un gran número de apoyos económicos a los estudiantes, por lo que además se puede afirmar que también tiene una excelente cobertura a otros perfiles socio-económicos menos favorecidos, lo que la convierte en una institución sumamente incluyente. Cuenta con una infraestructura material basta que se encuentra principalmente, pero no exclusivamente, en la zona urbana del Barrio de Santiago, “Zona caracterizada por su gran urbanidad. [...] cerca del centro histórico de la ciudad” (UPAEP, s/f, párr. 3), espacio con tradición histórica que data del siglo XVI y guarda algunos elementos representativos, primordialmente religiosos de los asentamientos confinados por el estado para, principalmente, los indígenas cholultecas de tiempo de la colonia (Loreto López, 2008).

Por otro lado, es una universidad que cuenta con un recurso humano que la posiciona de manera privilegiada en las instituciones educativas con mayor sentido humanista dentro del estado, así como del país, elemento del pensamiento humanista que se distingue desde su modelo educativo (Baños Ardavín et al., 2018, p. 3). Esta institución atiende estudiantes principalmente del centro, sur y sureste del país, aunque cada vez más recibe también estudiantes de otros estados ubicados más hacia el norte, por lo que se puede afirmar que es una universidad con un elevado número de estudiantes foráneos, reflejo del porcentaje que la propia ciudad de Puebla atiende a estudiantes de estas características, en 2022 se estima que un 40% de los estudiantes universitarios son foráneos (César Romero en Bretón, 2022, párr. 4).

1.2 Capitulado

El primer capítulo se enfoca en presentar los antecedentes respecto a lo que significan las habilidades de gestión de la información, presentar un breve contexto preliminar de evolución del concepto alfabetización información. Posteriormente explica del marco contextual donde emerge el presente proyecto indicando la línea que busca abarcar. Finalmente, presenta de manera sintética, los objetivos y los pasos propuestos para alcanzarlos.

En el segundo capítulo se detallan los elementos del protocolo: se describen el problema y su contexto, se establecen las preguntas de investigación con los objetivos y se enuncian la hipótesis y los supuestos que guían el trabajo, al final se comparte la delimitación del estudio.

Para el tercer capítulo se ofrece la revisión sistemática de literatura que permite conocer el estado actual de los procesos evaluativos de las competencias o habilidades de gestión de la información para docentes, esta sección explica todo el proceso metodológico que exige la revisión, sin embargo, se concentra en los procesos de evaluación docente para permitir el diseño de un instrumento que no solo se enfoque en la autopercepción y a partir de contrastar con el desempeño posibilite abonar la implementación de la estrategia cualitativa.

En el capítulo cuatro se presentan los elementos conceptuales que resultan centrales y dan consistencia epistemológica al abordaje de la investigación, se definen acorde a la propuesta para delimitar su concepción dentro del contexto de la

investigación, acotando solo aquellos que permitan homologar su sentido para la mejor comprensión de este estudio.

El diseño metodológico se describe en el capítulo quinto, donde es posible entender que la propuesta secuencial en espiral posibilita el alcance del objetivo general. Se desglosan las descripciones de cada parte, la cuantitativa y la cualitativa, incluyendo los diseños del instrumento y la estrategia respectivamente, se presentan los procesos de validación y pilotaje para cada parte y, finalmente, se resume el procedimiento para organizar, sistematizar y visualizar los resultados de la siguiente sección.

El capítulo seis está dedicado a presentar los resultados de la investigación, se divide en la parte cuantitativa y cualitativa, se discuten los principales hallazgos y en el capítulo siete se presenta un resumen con las conclusiones derivadas de todo el proceso.

Se añade la sección de anexos donde será posible consultar los principales instrumentos, detalles de procesos, resultados de ejemplo y otros elementos, que permitan al lector tener un mejor entendimiento principalmente de la metodología y los resultados, asimismo, se comparten otros elementos que puedan ser utilizados para quien quiera replicar o mejorar la propuesta que se expone.

1.3 Resumen sobre el protocolo

Además de la ruta que propone el documento en los capítulos incluidos, se ofrece un análisis sobre la competencia de gestión de la información en los docentes y su autopercepción, revelando la conexión entre ambos aspectos. Se identifican elementos clave que influyen en el desempeño docente y se proponen estrategias para mejorar la

gestión de la información en el entorno universitario partir de los objetivos del proyecto enmarcados en el problema de investigación identificado. Además, se enfatizó la necesidad de colaboración entre la academia y las bibliotecas para desarrollar propuestas de acción contextualizadas, promover así una cultura informacional adecuada y sostenible en la institución. Este enfoque busca transformar la práctica educativa y fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

2 Revisión de la literatura

A continuación, se presenta el apartado de revisión de literatura que explora el estado actual de evaluación de las competencias de gestión de la información entre los docentes universitarios, enfocándose en las discrepancias entre la autopercepción y el desempeño real.

Tiene como objetivo investigar la relación entre los resultados de evaluación que miden los niveles de desempeño y la autopercepción respecto a los elementos de competencia de información entre los docentes. Así mismo, la sección indagará sobre estrategias de colaboración entre academia y bibliotecas para potenciar la alfabetización informacional dentro del contexto universitario.

2.1 Introducción a la revisión de la literatura

Dentro del campo de la alfabetización informacional, se han desarrollado métodos para evaluar las competencias relacionadas con este tema. Asimismo, los procesos educativos y sus métodos de evaluación han explorado nuevos enfoques que buscan adaptarse a los contextos emergentes. En la alfabetización informacional, se han explorado diferentes enfoques que permiten ajustar los procesos de evaluación al contexto actual, por ejemplo, utilizando los resultados de aprendizaje como base. Este enfoque requiere la medición, análisis y mejora continua de los procesos, así como una toma de decisiones informada.

Es importante destacar que no se pretende realizar un análisis exhaustivo de los elementos que integran la evaluación de la competencia informacional bajo el enfoque

basado en resultados de aprendizaje, sino más bien establecer un punto de partida. La medición es necesaria para impulsar la mejora continua, y la falta de instrumentos para evaluar la competencia informacional docente puede dificultar el inicio de un proceso claro de mejora.

El enfoque basado en resultados de aprendizaje se fundamenta en el modelo de competencias, pero añade el elemento de mejora continua. En términos educativos, implica no solo la construcción de procesos de evaluación que midan y ponderen los conocimientos, habilidades y actitudes, sino también la generación de evidencias que permitan analizar adecuadamente los resultados obtenidos y proponer acciones concretas de mejora (Diller & Phelps, 2008).

Los diferentes enfoques en el campo de evaluación han dado lugar a la creación de diversos instrumentos, que van desde simples preguntas abiertas hasta rúbricas con parámetros más estructurados, todos ellos con el objetivo común de evaluar. Sin embargo, cada instrumento ofrece resultados que permiten realizar evaluaciones con distintos niveles de profundidad. El presente estudio se centra en identificar aquellos trabajos que utilizan instrumentos de evaluación no solo enfocados en los docentes, sino que también ofrecen resultados relevantes para la mejora continua y una toma de decisiones pertinente.

Se propone hacer especial hincapié en aquellos instrumentos que no se limiten únicamente a la autopercepción, sino que también incluyan elementos relacionados con el desempeño en las competencias informacionales. Esto se debe a que, al basarse únicamente en la autopercepción, existe el riesgo inherente de sesgos, como la

sobrevaloración de las propias habilidades o la adopción de criterios reduccionistas en los procesos de investigación (Castañeda et al., 2021).

2.1.1 Objetivo de la revisión de literatura

El objetivo de esta revisión consistió en examinar los diferentes tipos de instrumentos y enfoques utilizados para evaluar la competencia informacional de los docentes. Es posible que algunas instituciones ya hayan incorporado algún aspecto de esta competencia en sus procesos de evaluación, ya sea a través de instrumentos específicos diseñados para tal fin o mediante la inclusión de preguntas relacionadas en sus propias evaluaciones docentes.

Este estudio tuvo como objetivo específico identificar investigaciones que abordaran la evaluación de las competencias informacionales en docentes, siguiendo procedimientos establecidos y alineados a estándares definidos. Se enfocó en aquellos estudios que se centran en medir el nivel de competencia, dando preferencia a la evaluación basada en el desempeño, en lugar de basarse únicamente en la autopercepción de los docentes.

La problemática asociada a la medición de esta competencia a través de la autopercepción ha sido objeto de examen por parte de varios investigadores. Se ha señalado que esta competencia está actualmente relacionada con el conjunto de competencias digitales docentes (Chávez-Melo et al., 2020) Además, se ha observado que la autopercepción de la competencia digital docente tiende a ser distorsionada en muchos docentes, especialmente en términos de sobrevaloración (Castañeda et al., 2021).

2.1.2 Contexto: La alfabetización informacional y la docencia

Abordar el tema de la alfabetización informacional implica considerar varias perspectivas, por un lado, este concepto se vincula directamente a una función específica de los bibliotecarios respecto a la formación de usuarios, pero por otro la evolución del término a través del tiempo ha generado un traslape, vinculación y hasta generación de nuevos términos o acepciones de este concepto en diversos ámbitos que, inclusive, no necesariamente descansan sobre la temática académica, así lo demuestra Onyancha (2020) en su estudio sobre la evolución del término *Information literacy*.

Este estudio ha evidenciado cómo la evolución de esta competencia ha trascendido su asociación inicial casi exclusivamente con la biblioteconomía y las tecnologías de la información, y se ha extendido a otros ámbitos (Onyancha, 2020). Como resultado, ha surgido una colaboración interdisciplinaria en torno a esta competencia, con la participación de diversos actores desde múltiples perspectivas.

En el ámbito educativo, la responsabilidad de la instrucción y capacitación en competencias informacionales no recae únicamente en los bibliotecarios desde el área de formación de usuarios. En cambio, se ha vuelto cada vez más participativa y compartida, reconociendo la necesidad de una colaboración estrecha entre la academia y la biblioteca. Es difícil concebir acciones formativas informacionales efectivas sin la presencia activa y corresponsable de la academia, así como sin bibliotecarios que posean competencias pedagógicas (Schachter, 2020). Esta evolución refleja la comprensión de que el desarrollo de competencias informacionales requiere un enfoque holístico e integrado que

combine el conocimiento disciplinar y las habilidades pedagógicas de los docentes y bibliotecarios.

El concepto de alfabetización informacional remite a plantear varias preguntas respecto al papel del docente en el desarrollo de las competencias informacionales de los estudiantes y al nivel de competencia informacional necesario para lograr un óptimo desarrollo de estas competencias en el ámbito educativo. Además, surgen interrogantes sobre los procesos e instrumentos de evaluación utilizados para medir la competencia informacional en los docentes, así como los criterios y características empleados en dichas evaluaciones. Es importante considerar cómo estos criterios son percibidos de manera clara y unificada tanto por los docentes como por los estudiantes.

2.1.3 Preguntas de investigación sobre la revisión de la literatura

El resultado del presente trabajo permite construir el estado de la cuestión que enmarca los conceptos vinculados a la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué estudios se han enfocado desde la medición del desempeño y no de la autopercepción sobre la evaluación de la competencia informacional de docentes en activo?

2.1.4 Métodos sobre la revisión de literatura

Esta revisión sistemática de la literatura utiliza la lista de verificación y el diagrama de flujo de la declaración PRISMA, que “es un conjunto mínimo de elementos basado en la evidencia para informar en revisiones sistemáticas y metaanálisis. [...] se

centra principalmente en el informe de revisiones que evalúan los efectos de las intervenciones, pero también se puede utilizar como base para informar revisiones sistemáticas con objetivos distintos” (Ottawa Hospital Research Institute et al., 2020, párr. 1), que busca que los autores puedan garantizar un informe transparente y completo de las revisiones sistemáticas y los metaanálisis (Liberati et al., 2009; Page et al., 2021).

2.1.5 Definición de los conceptos para la revisión de literatura

A partir de la estrategia PICO (*Patient, Intervention, Comparison and Outcome*), recomendada por la lista de verificación PRISMA se han identificado los conceptos centrales que se utilizarán para definir los términos clave que conformarán la ecuación de búsqueda de información que definirá parte de la estrategia de búsqueda (Urrutia & Bonfill, 2010). Estos conceptos se han adaptado de la siguiente manera:

Población:

- Docentes en activo
- Educación superior

Condición de Interés:

- Competencia informacional

Comparación:

- No Autopercepción

Resultados:

Similitudes o diferencias entre diferentes instrumentos.

2.1.6 Determinación de la ecuación de búsqueda y bases de datos

Tabla 1. Generación de términos de búsqueda a partir de conceptos clave

Concepto inicial	Términos clave identificados	Términos clave en inglés
Competencia informacional	“alfabetización informacional” Alfin “competencia informacional” “habilidades informacionales”	“information literacy” OR “Informational skills”
Docente	Docente	teacher OR instructional OR professor OR lecturer
Universitario	Universitario	university OR “higher education” OR “undergraduate”
Evaluación	(evalua* OR assest* OR instrument* OR mesur* OR medicion)	assest* OR mesur* OR “assessment tool”
No autopercepción	NOT (“auto percepción” OR autopercepción)	NOT “self perceptcion”

A partir de los términos clave identificados se genera la ecuación de búsqueda incluyendo las posibles combinaciones en español e inglés, se establecen las condiciones booleanas, de proximidad y truncamientos para búsquedas mediante comodines.

En los primeros ejercicios se detecta que los resultados de las búsquedas se contaminan por recursos que se relacionan a los términos clave, pero no se enfocan de manera precisa en el grupo de docentes en activo, es importante que en el estudio no se incluya recursos sobre docentes en formación pues finalmente, siguen siendo estudiantes,

por el otro, normalmente los docentes en formación se enfocan en niveles no universitarios.

Tabla 2. Primer ajuste de términos de búsqueda

Concepto inicial	Términos clave identificados	Términos clave en inglés
Excluir Docentes en formación	NOT "docentes en formación"	NOT (preservice OR "pre-service")

Asimismo, se visualiza que se recuperan recursos sobre tecnologías de información y comunicación (TIC), los cuales ciertamente se vinculan a las competencias informacionales, pero que se encuentran claramente enfocados casi por completo en competencias informáticas, y si llegan a incluir conceptos de las competencias informacionales lo hacen de manera vaga o desde un enfoque exclusivamente operativo, por lo que se añade un nuevo delimitador que permita recuperar principalmente aquellos recursos que explícitamente parten desde el enfoque de las competencias informacionales.

Tabla 3. Segundo ajuste términos de búsqueda

Concepto inicial	Términos clave identificados	Términos clave en inglés
Excluir tecnologías de información y comunicación	NOT ("tecnologías de información y comunicación" OR TIC)	NOT (ICT OR "information and communication technologies" OR "information & communication technologies")

Al realizar un primer ejercicio de búsqueda en WOS se detecta que la búsqueda se contamina con muchos recursos que no resultan pertinentes, se revisan los primeros

alrededor de más de 600 registros y se identifica después de un análisis de los resúmenes que los que resultan adecuados son mayoritariamente aquellos que en el título incluyen los términos vinculados a docentes, de ahí que se generara una nueva línea de búsqueda solo sobre el título que pide incluir (*AND*) los términos referentes a docentes, el resultado es adecuado, los resultados se reducen aproximadamente a un 25% facilitando el análisis.

Finalmente se realizan las adaptaciones propias de la sintaxis que requiere cada una de las bases de datos elegidas. Las bases de datos seleccionadas para realizar la búsqueda de recursos se definen a partir de que *Web of Science* y *Scopus*, que a pesar de que existe evidencia que no resultan totalmente representativos a nivel internacional de todas las áreas del conocimiento (Thelwall & Kousha, 2015, p. 589), finalmente constituyen un referente internacional reconocido a partir de la calidad de sus recursos con los que sí cuentan y en el caso del área de conocimiento que se aborda en este estudio, los resultados obtenidos se vinculan a las fuentes de información más relevantes de educación y biblioteconomía entre otras.

Tabla 4. *Ecuación de búsqueda*

Fuente	Ecuación de búsqueda	Resultados preliminares
WOS	(docen* OR teach* OR professo* OR faculty) AND	Recursos: 84
Búsqueda de una sola línea por TEMA	((informa* NEAR/4 literac*) OR (informa* NEAR/4 skills) OR (compet* NEAR/4 informa*) OR (gestión* NEAR/4 informa*) OR "use of information" OR "uso de la información" OR alfin)	Período filtrado: 2004-2018
Y se añade la línea de	AND (universit* OR "educación superior" OR	

búsqueda sobre el título solo para los conceptos con relación a docencia	"higher education" OR undergraduate OR pregrado) NOT (preservice OR "pre-service" OR "docentes en formación") AND (evalua* OR assest* OR instrument* OR mesur* OR medicion) NOT (ict OR "information and communication technologies" OR "information & communication technologies" OR "tecnologías de información y comunicación" OR tic)	
SCOPUS	Nota: se divide por líneas por los requerimientos de la plataforma	Recursos: 87
(PRIMERA LÍNEA):	(docen* OR teach* OR professo* OR faculty) NOT (percep* OR self-perception OR selfperception OR autopercepción OR "auto percepción" OR "auto-percepción")	Período filtrado: 1993-2018
(AND)	(informa* W/4 literac*) OR (informa* W/4 skills) OR (compet* PRE/4 informa*) OR (gestión* PRE/4 informa*) OR "use of information" OR "uso de la información" OR alfin	
(AND)	(universit* OR "educación superior" OR "higher education" OR undergraduate OR pregrado)	
(AND NOT)	(preservice OR "pre-service" OR "docentes en formación")	
(AND NOT)	(ict OR "information and communication technologies" OR "information & communication technologies" OR "tecnologías de información y comunicación" OR tic)	

En las bases de datos y proveedores seleccionadas (WOS y Scopus) se realizan las búsquedas iniciales bajo las ecuaciones anteriores sin reducción o selección de los índices

para lograr una mayor minería de recursos. Se obtienen el siguiente número de resultados bajo los rangos especificados.

Tabla 5. Total de resultados de la búsqueda

Fuente	Número de recursos	Rango de años
WOS	153	2008-2022
SCOPUS	256	
Total	409	

2.1.7 Definición del proceso

El protocolo que se seguirá se define a partir del establecimiento de los criterios de elegibilidad que incluyen las regulaciones de inclusión y exclusión. Posteriormente se ejecuta un cribado que filtra solo aquellos elementos que cumplieron los criterios de elegibilidad, se grafica un diagrama de flujo que pueda evidenciar de manera clara y concreta dicho procedimiento para organizarlos y proceder al análisis y generar los resultados.

2.1.8 Fijación de los criterios de inclusión y exclusión

2.1.8.1 Criterios de inclusión

Para que un registro sea elegido se establecen los siguientes:

- (In_a) El recurso se vincula primordialmente a competencias informacionales de docentes universitarios en función.
- (In_b) El recurso presenta información relevante, pertinente y preferentemente actual con respecto al tema: Competencias informacionales docentes.

- (In_c) El recurso presenta información enfocada a la evaluación de las competencias informacionales docentes.

2.1.8.2 Criterios de exclusión

Por otro lado, los registros descartados estarán bajo los siguientes:

- (Ex_a) No se logra el acceso al recurso bajo las condiciones de alumno del doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos de la BUAP o mediante acceso abierto.
- (Ex_b) Se presentan recursos con elementos de manera anecdótica, supuestos, inferencias o intuiciones, más no se presentan datos que evidencien algún nivel de vinculación relevante y específico sobre evaluación de la competencia informacional Docente.
- (Ex_c) Recursos duplicados.

2.1.8.3 Selección de los artículos

A partir de los criterios de elegibilidad se realiza el cribado del total de los artículos que no cumplen con los criterios descritos.

En un primer momento se descartan 3 recursos por el criterio de exclusión (Ex_c), dado que se identifican duplicados.

A continuación, se procede a la revisión de los resúmenes de cada artículo para verificar si cada uno cumple con las restricciones de los demás criterios con los siguientes

resultados de inclusión-exclusión y se halla que solo 31 artículos presentan características de inclusión que posibilitan su revisión más a fondo.

Se procede a la revisión total de los 31 artículos para verificar su pertinencia y relevancia al tema central de investigación y, finalmente, se identifican 24 recursos más que mencionaban en sus resúmenes alguna vinculación al menos por el criterio de inclusión b referente a contar con información relevante sobre competencias informacionales docentes, sin embargo, al revisar el total del recurso se evidencia que el enfoque primordial de los artículos solo hacía mención a este tema de manera anecdótica o con poca profundidad en sus análisis, o su grupo de estudio no eran los docentes, o no incluían algo respecto a la evaluación de las competencias informacionales docentes.

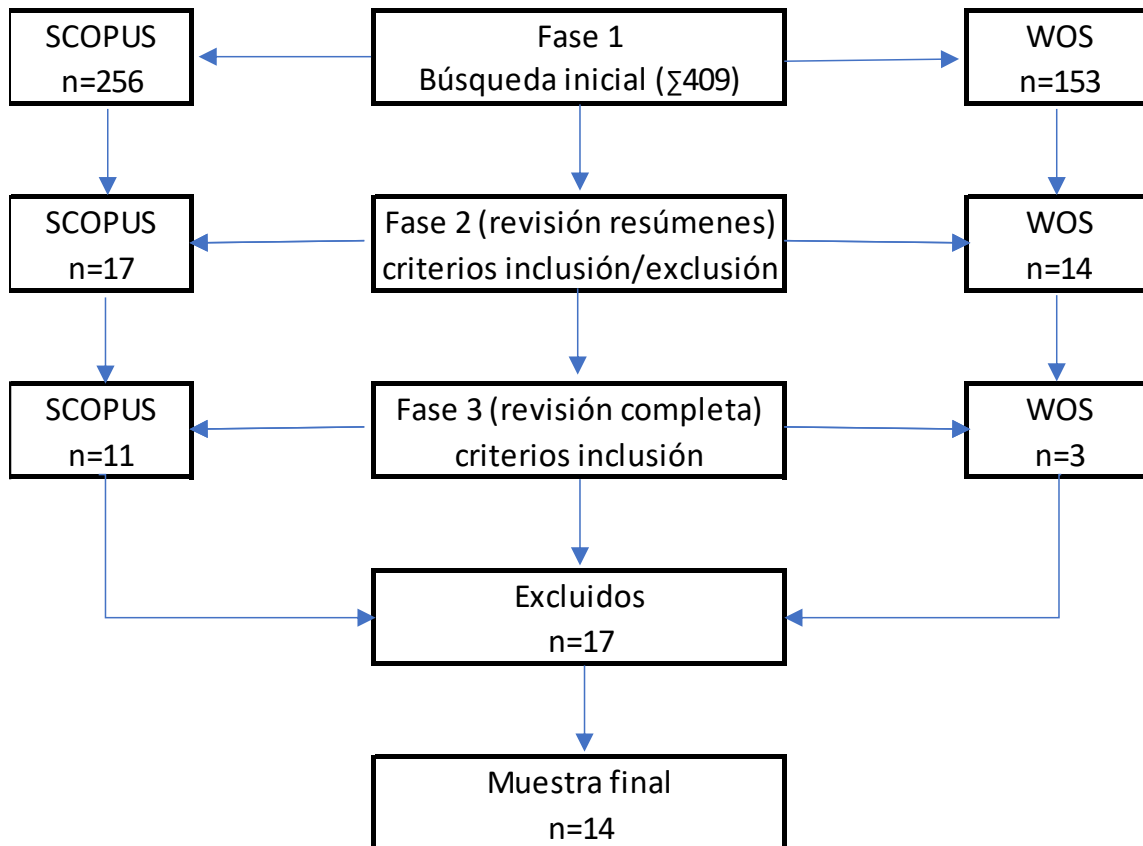
Por lo que se filtra nuevamente hasta lograr el número final de 14 recursos pertinentes y relevantes que se analizan más adelante y que se muestran en la Tabla 7.

2.1.9 Diagrama de flujo

El proceso de cribado mediante los criterios de inclusión y exclusión que se siguió se describe en el siguiente diagrama de flujo donde a partir de la muestra inicial de recursos obtenidos a partir de la ecuación de búsqueda se logran los primeros 409 resultados.

Cabe mencionar que el criterio de exclusión (Ex_c) sobre Recursos duplicados se decidió aplicar para ambas bases de datos, tanto Scopus como Web of Science.

Figura 2. Diagrama de flujo de cribado.



2.1.10 Organización de los recursos

Finalmente se logra el resultado de catorce recursos de información que resultan pertinentes y acordes a la búsqueda. Los catorce recursos resultantes en la muestra final tienen las características que se detallan en la tabla 6 mostrada a continuación.

Tabla 6. Agrupación de la muestra

Característica	Detalle	Cantidad
Tema central	Competencias Informacionales docentes	14/14
Tipo de estudio	Cuantitativo	6/14
	Cualitativo	6/14
	Mixto	2/14
Criterios de inclusión	(In_a) El recurso se vincula primordialmente a competencias informacionales de docentes universitarios en función.	
	(In_b) El recurso presenta información relevante, pertinente y preferentemente actual con respecto al tema: Competencias informacionales docentes.	
	(In_c) El recurso presenta información relativa acerca de la percepción o autopercepción sobre competencias informacionales docentes.	
Período publicación	2007	1
	2010	1
	2013	1
	2014	1
	2016	1
	2017	1
	2018	1
	2020	2
	2021	5
Idioma	Inglés	12/14
	Español	2/14

2.2 Resultados de los artículos de la revisión

Tabla 7. Artículos resultantes de la búsqueda

Artículo 1:

Maharana, B., & Mishra, C. (2007). A survey of digital information literacy of faculty at Sambalpur University. *Library Philosophy and Practice*, 144(August), 1–10.

Descripción:

Cuestionario estructurado que buscaba información sobre la alfabetización informática, la competencia informativa digital, la formación y la orientación, el papel de la biblioteca, etc. Sin embargo, no se describe el método por el cual se diseñó, ni si pasó por un proceso de validación, tampoco explica su enfoque o modo en que obtiene los resultados. Por los resultados que se muestran se puede inferir que se trata de un simple cuestionario de opinión para identificar necesidades y hábitos. No para medir en sí la competencia informacional docente. (Maharana & Mishra, 2007)

Artículo 2:

Laucirica Hernández, C. (2007). Competencias Informacionales en los profesores en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. *Revista Habanera De Ciencias Medicas*, 6(5), 1–15. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2008000300003&script=sci_arttext)

[519X2008000300003&script=sci_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2008000300003&script=sci_arttext)

Descripción:

Compara primordialmente la autopercepción y la observación del desempeño para evaluar la competencia informacional docente del profesional de la salud, aunque en realidad define cuatro elementos que contrasta: encuesta diagnóstica, cuestionario de competencias, cuestionario de satisfacción, observación al desempeño.

Se enfoca en tres dimensiones primordialmente: Docente en la educación Médica, Superación profesional y Comportamiento profesional y humano. No ofrece total

claridad sobre el modo en que se mide el desempeño, la autopercepción se hace mediante una encuesta de escala. (Laucirica Hernández, 2007)

Artículo 3:

Wickramanayake, L. (2010). Information-seeking behavior of management and commerce faculty in Sri Lankan universities: An evaluation. *Library Review*, 59(8), 624–636. <https://doi.org/10.1108/00242531011073155>

Descripción:

El instrumento de investigación empleado para la recogida de datos fue un cuestionario elaborado especialmente mediante una búsqueda bibliográfica y revisado de acuerdo con el asesoramiento de los profesionales y probado previamente. Asimismo, se incluyen preguntas para estudiar determinadas variables que tenían relación directa sobre los datos demográficos de los académicos; el uso de la biblioteca, los servicios de información e Internet; la satisfacción con las fuentes, los servicios y el personal de la biblioteca; la adecuación y eficacia de los recursos y servicios de la biblioteca; las actitudes de los académicos hacia las bibliotecas y su personal.

Sin embargo, los detalles de la construcción de los elementos concretos de dicho instrumento no se muestran, solo se ofrecen resultados ya agrupados o analizados. El enfoque aparentemente que evidencias los resultados es de autopercepción y opinión (Wickramanayake, 2010)

Artículo 4:

Hazrati, H., Gavgani, V. Z., & Ghorbanian, N. (2013). Determining information literacy competency of faculty members and post graduate medical and para medical students in using medical information resources. *Library Philosophy and Practice*, 2013, 1–18.

Descripción:

Los datos se recopilaron mediante un cuestionario estandarizado de alfabetización informativa que se dividió en dos partes: preguntas demográficas y de alfabetización informativa.

La variabilidad de este cuestionario fue aprobada por expertos y la fiabilidad fue confirmada por un alfa de Cronbach. La primera parte del cuestionario incluía preguntas sobre el género, la edad, el grado académico de los estudiantes y los profesores, el campo académico de los estudiantes y el rango académico de los miembros académicos. La segunda parte estaba dedicada a la evaluación de la alfabetización informacional. Las preguntas de la segunda parte estaban organizadas en cuatro partes:

1. Reconocimiento de la necesidad de información, diversidad de fuentes de información y formato de las mismas

2. Localización del dominio

3. Reevaluación del grado de competencia en materia de alfabetización informacional

4. Introducción a los derechos de propiedad intelectual del uso de los recursos de información.

Pese a los elementos mencionados, no se describe en el documento de manera concreta cómo se midieron dichas competencias informacionales en los docentes, esto es, no se especifica si el cuestionario que se menciona es de opinión, autopercepción, o incluye algún modo de intentar medir el desempeño. (Hazrati et al., 2013)

Artículo 5:

Rafique, G. M. (2014). Information literacy skills of faculty members: A study of the University of Lahore, Pakistan. *Library Philosophy and Practice*, 1072(1).

Descripción:

Cuestionario simple de autopercepción del profesorado sobre su capacidad para conocer la información necesaria, identificar las fuentes de información necesarias,

presentar y organizar la información adquirida a los demás y evaluar la información obtenida de diferentes fuentes; también busca identificar algunos hábitos informacionales dentro de la universidad y su biblioteca.

El cuestionario se clasificó en cuatro categorías principales: la primera categoría se refería a la información demográfica; la segunda, a la determinación del uso de la biblioteca; la tercera, a las habilidades de catalogación y la cuarta, a los conocimientos de información. Se habla de una revisión de expertos, pero no se describe claramente el proceso de validación. (Rafique, 2014)

Artículo 6:

Serafim, L. A., & Araújo Freire, G. H. de. (2016). Incompetências em informação: o caso da conveniência na busca por informação. Em *Questão*, 22(2), 36.

<https://doi.org/10.19132/1808-5245222.36-59>

Descripción:

Se presenta un instrumento que, mediante la recopilación de datos sobre la percepción, mide el rendimiento en una actividad práctica de búsqueda de información científica.

Parte de los siete pilares de la alfabetización informacional del SCONUL: modelo básico para la educación superior.

A partir de esta propuesta se generan tres instrumentos.

En el primer cuestionario, se investigan:

- a) datos generales - niveles de educación y rango de edad;
- b) el uso de formatos de información científica - impresos y digitales;
- c) el uso de canales institucionales para acceder a la información científica;
- d) la actuación del encuestado en la búsqueda de dos artículos científicos en el

Portal de Publicaciones Periódicas.

En el segundo:

- a) alcance
 - b) plan
 - c) gestión, etc.
-

Y en el tercero: se hace una actividad práctica para evaluar confiabilidad de las fuentes. (Almeida Serafim & De Araújo Freire, 2016)

Artículo 7:

Pérez, L., Jordano, M., & Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Los NOOC para la formación en competencias digitales del docente universitario. Una experiencia piloto de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). NOOCs for the development of university teachers ' digital competences . A pilot experien. RED. Revista de Educación a Distancia, 55(1), 1–35. <https://doi.org/10.6018/red/55/1>

Descripción:

Incluye un conjunto de tres instrumentos de autoevaluación que sirven para que el usuario identifique de manera voluntaria en qué nivel se encuentra y con esta información pueda tomar la mejor decisión de en qué iniciar su desempeño del curso de capacitación, están basados en autopercepción y solo resultan de carácter orientador. (Pérez et al., 2017)

Artículo 8:

Durodolu, O. O. (2018). Information literacy, self-concept and metacognitive ability of teacher-librarians at the University of Zululand. Library Philosophy and Practice, February, 1–27.

Descripción:

A pesar de que uno de los objetivos de este recurso es evaluar las habilidades de alfabetización informacional de los profesores-bibliotecarios de segundo año de la Universidad de Zululandia, para este efecto solo se utilizó un "cuestionario se dividió en dos partes. La parte A recogía los datos personales de los encuestados: edad, sexo y años de experiencia. La parte B contenía preguntas sobre cómo percibían los profesores-bibliotecarios la alfabetización informacional.

Las preguntas incluyen percepciones sobre la necesidad de la alfabetización informacional, el propósito de las habilidades de alfabetización informacional en el

ejercicio del aula, los desafíos encontrados en el acceso a la información, la capacidad de evaluar las fuentes de información, la capacidad de los profesores-bibliotecarios en la observación de las directrices éticas en el uso de la información, la frecuencia de uso de los recursos de información, los efectos de la autoconcepción en las habilidades de alfabetización informacional y la estrategia de búsqueda de información y su influencia en los profesores-bibliotecarios.

Dicho instrumento se basa primordialmente en respuestas de opinión y autopercepción, no considera elementos de desempeño de dicha competencia, habla de incluir elementos de evaluación sobre procesos metacognitivos en la evaluación de fuentes, pero no describe el procedimiento mediante el cual se realiza. (Durodolu, 2018)

Artículo 9:

Habibzadeh, A., & Abdolrahmani, R. (2020). The information literacy model of faculty members: A case of Amin University. *International Journal of Information Science and Management*, 18(1), 49–64.

Descripción:

A partir del instrumento American Information Literacy Questionnaire y uno de diseño propio del autor, basado en los estándares de la ACRL se hace la medición de la competencia informacional docente, se mencionan los cinco elementos a evaluar:

- a) Habilidad para identificar las necesidades de información
- b) Habilidades efectivas y eficientes para acceder a la información
- c) Habilidades de evaluación de la información y canales de información
- d) Habilidades de uso efectivo de la información
- e) Habilidad para observar los aspectos legales de la información y los estilos de referencia

Se habla que el instrumento fue validado y se explica detalladamente todo el proceso y el resultado de dicha validación, sin embargo, no se incluye el instrumento como tal.

(Habibzadeh & Abdolrahmani, 2020)

Artículo 10:

Malik, A., Ali, S., Batool, H., & Ameen, K. (2021). Assessing Information Literacy Skills of Mathematics Faculty Members in Pakistan. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, 10(3), 283–300.

Descripción:

Cuestionario estructurado basado en los siete pilares de la alfabetización informacional del SCONUL. El instrumento consta de dos partes: (1) información demográfica y (2) habilidades de AI. En la primera parte, se preguntaban los datos demográficos de los participantes (es decir, género, designación, cualificación, naturaleza del trabajo y experiencia). La segunda parte abarcaba los pilares de la alfabetización informacional SCONUL-7, que incluían

- 1) Identificación de la necesidad de información
- 2) Evaluación de los conocimientos actuales y la identificación de las lagunas
- 3) Construcción de estrategias para localizar información y datos
- 4) Localización y accesibilidad de la información y los datos necesarios
- 5) Revisión, comparación y evaluación de la información y los datos
- 6) Organización profesional y ética de la información
- 7) Aplicación, presentación, síntesis y difusión de la información.

En total, se elaboraron 41 ítems para cubrir estos siete constructos. Se utilizó una escala de tipo Likert de 5 puntos, desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo, para medir cada ítem. (Malik et al., 2021)

Artículo 11:

Yang, Q., Cheng, W., & Wang, C. (2021). Research on the Analysis Framework of Information Literacy of University Teachers in the Post-Epidemic Era. 2021 5th International Conference on Education and E-Learning, 197–202.

<https://doi.org/10.1145/3502434.3502453>

Descripción:

Cuestionario de autopercepción sobre competencias digitales docentes desde el marco de análisis con cinco dimensiones basado en las características de las universidades chinas para medir la alfabetización informacional de los profesores universitarios. Pero se debe aclarar que para los autores, el concepto de alfabetización informacional tiene un corte totalmente operativo desde las habilidades informáticas o digitales.

Para validar su viabilidad, se prueban 133 cuestionarios mediante el método de análisis factorial. A continuación, se investigan los datos de la encuesta de 402 profesores universitarios mediante el método de análisis estadístico. Los resultados de los datos muestran que la alfabetización informacional de los profesores universitarios puede evaluarse mediante ese marco analítico y el cuestionario de medición.

Las dimensiones que incluye son:

- a) Investigación e innovación
- b) Diseño y puesta en práctica
- c) Conciencia y responsabilidad
- d) Autorrenovación de los profesores
- e) Conocimientos y habilidades.

Asimismo, determina los elementos de segmentación, en los que se incluyen el género, la edad de enseñanza, la asignatura, la titulación, la región y el nivel de la universidad. (Yang et al., 2021)

Cabe mencionar, como se indica al inicio, que la conceptualización sobre *information literacy* que se menciona en este artículo, no se corresponde a la aceptada por la mayoría de países de occidente, donde, de manera concreta, se asocia principalmente a

las competencias de gestión de la información y no se reduce, como sucede aquí, únicamente a las competencias digitales docentes, mismas que incluyen la competencias informacional, pero no se especializan de manera profunda en su estudio y desempeño.

Artículo 12:

Rueda Tamayo, D., & Meneses Placeres, G. (2021). Estrategia para potenciar el comportamiento informacional de profesores universitarios en Villa Clara, Cuba. *Revista Cubana de Información En Ciencias de La Salud*, 32(1), 1–22.

[http://rcics.sld.cu/index.php/acimed/article/view/1818%0Afiles/13592/Rueda y Placeres - 2021 - Estrategia para potenciar el comportamiento inform.pdf%0Afiles/13594/1818.html](http://rcics.sld.cu/index.php/acimed/article/view/1818%0Afiles/13592/Rueda%20y%20Placeres%20-2021%20-20Estrategia%20para%20potenciar%20el%20comportamiento%20inform.pdf%0Afiles/13594/1818.html)

Descripción:

Para el diseño de los instrumentos de recogida de la información se empleó como punto de partida el método creado para el cuestionario certificado IL-HUMASS, en el cual se provee un mejor conocimiento sobre los niveles de Alfin a través del significado de variables, categorías y dimensiones.

Este cuestionario contiene tres variables, pero el autor solo utiliza una, el de la importancia, y lo enfoca para valorar que importancia tienen las habilidades de gestión de la información en su desarrollo profesional, así como qué nivel de importancia tienen para él o ella el grado de desarrollo de sus propias destrezas.

Así mismo el autor hace algunos ajustes para responder de manera más adecuada al contexto de la investigación.

Por otro lado, también se ocuparon otros instrumentos como la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal a fin de enriquecer el estudio etnográfico. Sin embargo, estos elementos cualitativos no están enfocados en la evolución de la competencia informacional, sino en evaluar el éxito de una estrategia que propone este mismo trabajo para potenciar el comportamiento informacional en docentes universitarios. (Rueda Tamayo & Meneses Placeres, 2021)

Artículo 13:

Osman, H., Komla Tseh, E., & Adzoa Ahlijah, S. (2021). The Importance of Information Literacy Skills for the Effective use of Electronic Resources by Faculty of the University of Health and Allied Sciences, Ho, Ghana. *Library Philosophy and Practice*, 5226(April), 1–13.

Descripción:

Cuestionario cerrado para obtener los datos de los docentes relativos a hábitos informacionales, que hace recogida de datos mediante opinión y autopercepción. Se enfoca primordialmente en las capacidades de los docentes en cuanto al uso del Catálogo de Acceso Público en Línea para encontrar información. (Osman et al., 2021)

Artículo 14:

De los Santos Lorenzo, M., & Martínez Abad, F. (2021). Las Competencias Informacionales Observadas y Auto-percibidas en el Profesorado Iberoamericano. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado. Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.1), 163–184.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81358>

Descripción:

Es un trabajo muy adecuado al tema evaluación de la competencia informacional docente, pero no muestra los instrumentos con los indicadores que se midieron ni cómo se determinaron los elementos observables y los auto percibidos, solo incluye los resultados.

Ofrece elementos muy interesantes en sus conclusiones respecto a los contrastes propios del desempeño y la autopercepción con énfasis en Latinoamérica y un contraste con docentes de España. (De los Santos Lorenzo & Martínez Abad, 2021)

2.3 Discusión sobre los resultados de la revisión

- ¿Qué estudios se han enfocado desde la medición del desempeño y no de la autopercepción sobre la evaluación de la competencia informacional de docentes en activo?
- Aunque algunos de los propios estudios del cribado inicial mencionan la existencia de instrumentos para la evaluación de la competencia informacional, también es cierto que la gran mayoría están enfocados a los estudiantes y solo en catorce recursos hubo alguna adecuación o intención explícita para utilizarlos con docentes.
- Sin embargo, solo dos, resultaron tener el enfoque concreto de considerar medir el desempeño en conjunto con la autopercepción y así ofrecer algún tipo de resultado comparativo o derivado de una medición observable y no exclusivamente autoperceptiva.
- De los catorce recursos seleccionados, se identifica uno que afirma estar enfocado en las competencias informacionales docentes, pero que en realidad aborda en general las competencias digitales docentes, por lo que resulta irrelevante para este trabajo.
- Es importante evidenciar que de los trece estudios que finalmente sí se enfocan en la competencia informacional docente y que proponen instrumentos de evaluación, nueve están primordialmente diseñados desde una perspectiva de la autopercepción, y dos carecen de claridad en sus descripciones que imposibilitan afirmar si su enfoque es de esta naturaleza u otra. Estos dos casos no especifican el modo en que se construye el instrumento que utilizan ni tampoco lo muestran.
- Cuatro de los recursos se orientan únicamente a una característica o habilidad concreta de este conjunto de competencias, por ejemplo, uno mide el uso del

catálogo, otro solo se enfoca exclusivamente en docentes bibliotecarios, y dos solo buscan identificar necesidades de capacitación.

- Finalmente, de esta muestra solo dos casos evidencian elementos que revelan la intención de medir el desempeño de dicha competencia, cuando esto sucede, una estrategia es la observación directa, en otro caso se utilizan datos de la bibliometría (por ejemplo, libros solicitados a préstamos) para dar cuenta de alguna conducta específica que pueda resultar medible.
- Por otro lado, se puede también explorar a partir de la pregunta: ¿Qué estudios existen relativos a la percepción que el estudiante tiene sobre la competencia informacional de sus docentes a nivel universitario?
- Al parecer no existen artículos que se hayan ocupado de la percepción del estudiante respecto a las competencias informacionales de sus docentes, parte de esta situación se desprende del simple hecho de que medir algunas de las competencias informacionales a partir de la percepción representan todo un reto (Pinto et al., 2019, p. 594), depende del enfoque y, en muchos casos, algunas habilidades o conductas de la competencia no son observables.
- Asimismo, nos podemos también preguntar ¿Qué estudios existen relativos a la autopercepción que los docentes universitarios tienen sobre su propia competencia informacional?
- Existen estudios que ofrecen algún instrumento para, de forma autónoma, reportar el nivel de logro de la competencia, sin embargo, muy pocos se especializan en docentes, lo abordan de manera general o principalmente están diseñados para estudiantes (Pinto, 2016, p. 227); hay algunos intentos al respecto, sin embargo, están primordialmente enfocados desde una perspectiva de las tecnologías de la información y no desde una mirada de la alfabetización informacional o de las competencias de gestión de la información (Dawes, 2019, p. 547).

- Seis de los estudios que se presentan desde la mirada de la autopercepción no incluyen los instrumentos en el trabajo, o no es claro el proceso que siguieron para su construcción, por tanto, no presentan los componentes que ofrezcan fiabilidad o validación.
- Lo que algunos estudios evidencian, en sus revisiones de literatura, es el recorrido de los intentos por medir esta competencia con poco éxito aparente (Jeysankar & Vellaichamy, 2018).

2.4 Conclusiones sobre la revisión

2.4.1 Identificación de elementos relevantes

El conjunto de artículos de la muestra final da evidencia de una escasa investigación no solo sobre evaluación de competencias informacionales docentes, sino además la ausencia de instrumentos validados que realmente se encuentren enfocados bajo esta dimensión, es un tanto claro que la ausencia de los primeros genere la falta de los segundos.

Los intentos por evaluar la competencia informacional docente antes de que la ACRL (2016) generara la actualización de los estándares por marcos de las competencias informacionales estaban enfocados concreta y principalmente sobre habilidades operativas de la competencia, posterior a la llegada del marco, se notan ahora intentos por adecuar los procesos de evaluación general, para estudiantes y profesores, buscando la metaliteracidad (Sales et al., 2020, p. 17), concepto que describe un proceso metacognitivo del propio desarrollo de las competencias vistas de manera más integral, esto es, una búsqueda por generar procesos reflexivos sobre la propia conciencia de cómo

se gestiona la información, buscando un cambio de solo consumir a producir información, una nueva mirada que posibilite entender el propio consumo y producción de información en las nuevas tecnologías, plataformas y paradigmas emergentes (ACRL, 2016).

Otra constante es el protagonismo que, cada vez más, requiere el involucramiento del pensamiento crítico en procesos las competencias de gestión de la información (Sales et al., 2020, p. 9), también se menciona que este mismo posibilita una adopción más profunda de la competencia, por ejemplo para la transferencia del conocimiento (Dawes, 2019, p. 554), y dota al docente de una mirada integradora que, como figura clave para que el estudiantado adquiriera la competencia informacional, le permita un mejor desempeño educativo (Pinto et al., 2019, p. 594).

2.4.2 Implicaciones de los hallazgos generales de la revisión

A través de las lecturas, de manera implícita, se percibió que, para lograr una medición adecuada de las competencias informacionales de los docentes, se requiere primero establecer un marco con los criterios que sí son medibles, y para el caso de las percepciones, que, además, sean observables. Esto es, si de manera simple se definió que una persona informacionalmente alfabetizada es aquella con un conjunto de habilidades necesarias para encontrar, recuperar, analizar y utilizar la información (Pinto, 2016, p. 232), el problema a enfrentar es que para cada verbo (encontrar, recuperar, analizar y utilizar) sobre la información, se requieren indicadores precisos dentro de un instrumento que den razón de un nivel de logro, esto implica que una persona que será evaluada (o

hasta el propio evaluador), debe tener claridad de lo que cada uno de estos verbos implica, de aquí la necesidad de contar con un marco claro que permita leer con la menor ambigüedad por ejemplo, si una persona para encontrar información utilizó la mejor estrategia a su alcance, o si realmente su criterio de calidad de la información es acorde al contexto concreto de la necesidad y el problema a resolver.

Lo anterior puede implicar que, para un enfoque meramente académico, pueda resolverse con casos de recursos de información provenientes de una base de datos, pero no todas las disciplinas se vinculan necesariamente a los mismos tipos de información, y para un estudiante de artes, es posible que su contexto le demande recuperar otro tipo de recursos de información (obras de arte por ejemplo) que no necesariamente se puede medir su calidad simplemente por la autoridad de quien la produce, pues hay otras variables que intervienen en el contexto de la necesidad y el problema a resolver con dicho recurso de información.

Hablar de evaluar o intentar medir el nivel de logro en el manejo de la información va más allá de saber utilizar la biblioteca, se requieren, por un lado, indicadores menos instrumentalistas y más enfocados en la metaliteracidad, pero además, es muy posible que sea necesario primero identificar aquellos elementos de la competencia informacional docente que son los más necesarios y vinculados al desempeño académico de los profesores, así como identificar aquellos que realmente pueden ser observables con el menor sesgo posible para asegurar una evaluación o medición que pueda servir para diversos propósitos: como evaluaciones docentes, definir

programas de capacitación, determinar estrategias para la alfabetización informacional de los estudiantes, o simplemente para enriquecer la propia práctica docente entre otras.

Finalmente, si el interés por evaluar con mediciones que sean adecuadas y realistas es la premisa para los enfoques por resultados de aprendizaje, y así contar con información precisa que permita tomar las decisiones necesarias que posibiliten la mejora continua; resulta imperante poder desarrollar instrumentos y estrategias de medición que se orienten más al desempeño y no solo a la autopercepción, y así realmente facilitar este proceso de mejora en las competencias informacionales que se propone desde dicho enfoque.

3 Marco teórico

Hablar de habilidades de gestión de la información desde el contexto latinoamericano, implican algunas aclaraciones sobre cómo el concepto y otros relativos, han evolucionado y como se pueden delimitar para determinados contextos.

3.1 Conceptos centrales

A partir de la revisión de los conceptos centrales del presente trabajo, este capítulo aborda los principales conceptos que involucra, hace las aclaraciones pertinentes sobre el enfoque para algunos de ellos y delimita el modo en que aquí se abordan.

3.1.1 Competencia informacional, Habilidades de gestión de la información, Alfin

La Competencia informacional, también conocida como Habilidades de gestión de la información o el concepto alfabetización informacional (Alfin), como concepto de relativa reciente creación (Machin-Mastromatteo & Lau, 2015, p. 190), se encuentra en constante desarrollo y en búsqueda constante de caminos que logren una sinérgica convergencia con propuestas pedagógicas, que potencien la obtención de mejores resultados a partir de prácticas educativas, que puedan entrelazar la difícil tarea de lograr un nivel adecuado de gestión de la información en la resolución de problemas de manera eficiente (Schachter, 2020).

Un especial énfasis hay que poner sobre el contexto de la Alfin en Latinoamérica, donde su desarrollo vino posterior, todavía no se logra el foco que amerita, y, como indican Machin-Mastromatteo & Lau (2015), existen dificultades añadidas propias de la

cultura educativa que en estos países prevalece y que no favorecen una cultura informativa pertinente (p. 192).

Sin embargo, el concepto Alfin no es adoptado por todos, en su lugar, algunos prefieren utilizar competencias de gestión de la información, competencias o habilidades informacionales, o conceptos similares (Quevedo-Pacheco, 2014; Toledo Sánchez & Maldonado-Radillo, 2015); esto atiende a que algunos consideran que, dado que el concepto Alfin como contracción de alfabetización informacional, utiliza la palabra alfabetización, y este concepto, referente a la acción y efecto de alfabetizar, en Latinoamérica se asocia, como lo establece la Real Academia de la lengua Española (RAE), como “Enseñar a alguien a leer y a escribir” (Real Academia Española, 2022), y en este sentido, es que para algunos esto resulta peyorativo vincular una competencia de este nivel al simple hecho que la RAE lo define (Mears-Delgado & Montano-Durán, 2013); para los fines que esta investigación persigue y en sintonía con la concepción menos simplista de este concepto, se utiliza en la medida de lo posible, el concepto de habilidades informacionales o competencias de gestión de la información, sin embargo, se aceptan y se pueden utilizar las otras acepciones sabiendo que cualquiera que sea el modo en que se nombre, se encontrará uno frente a un conjunto de competencias que en ningún sentido pueden resultar tan simples como solo saber leer y escribir en el sentido más operativo de éstas, de las cuales también se sabe que pueden ser consideradas en niveles más profundos y completos, de ahí que el concepto literacidad muchas veces resulte más adecuado cuando se pretende hablar en su sentido más completo.

3.1.2 Elementos o dimensiones de la competencia informacional

A partir de la literatura se puede observar cómo se han conceptualizado de diversas maneras las dimensiones que abarcan las competencias o habilidades de gestión de la información, al respecto se han ofrecido concepciones que dividen la competencia en un número de elementos y dimensiones que se ajustan a las necesidades o al marco que alberga su visión sobre dicha competencia.

Torres-Gómez (2016) presenta un comparativo de los principales modelos donde se puede observar que a partir de la propuesta de la UNESCO que ofrece once dimensiones muy específicas, otros han propuesto modelos más simples o han agrupado los elementos de la competencia a fin de facilitar su operatividad, esto es, el modo en que lo socializan y utilizan para implementarlo, desarrollarlo, evaluarlo o comunicarlo, la siguiente imagen muestra este comparativo:

Figura 3. Comparativo de modelos con las dimensiones de la competencia informacional

The Eleven Stages - UNESCO	ISP	Seven Faces	Big 6	Seven Pillars	ACRL
1 Darse cuenta de la necesidad que requiere información para su solución	Iniciación	Concepción	Definición	Identificar	
2 Identificar y definir la información necesaria	Selección			Distinguir	Saber
3 Determinar existencia o crear nuevo conocimiento		Construcción	Estrategias		
4 Encontrar la información existente	Exploración	Fuentes		Localización	Planear Recolectar
5 Crear información inexistente (crear conocimiento)		Construcción	Uso de Información		
6 Entender la información encontrada	Formulación				Evaluar
7 Organizar, analizar, interpretar y evaluar información (incluyendo fuentes)	Colección	Relevancia	Síntesis		Evaluar
8 Comunicar y presentar la información a otros		Control		Administrar	
9 Usar la información para resolver el problema	Presentación	Extensión		Evaluación	Presentar
10 Preservar, almacenar, reusar, registrar y archivar la información					Ético/Legal
11 Desechar información innecesaria y proteger la información pertinente		Sabiduría			

Nota. Adaptado de “Contrastes entre modelos de alfabetización informacional con respecto a la propuesta de la UNESCO” por Torres-Gómez, (2016, p. 46)

Para los fines del presente estudio, se ha elegido el modelo con las dimensiones que propone la ACRL en función de permitir un agrupamiento simple y fácil de comunicar, recordando que el informe con los resultados de la evaluación necesitará ser comunicado de este modo para proveer claridad del contexto a los docentes.

Tabla 8. Dimensiones de la competencia informacional por la ACRL

Dimensiones	Definición o indicador de logro
I. Determinar el alcance de la información necesaria	Identifica los tipos de información adecuados a su necesidad o el alcance de la investigación
II. Acceder a la información necesaria	Accede a la información utilizando estrategias de búsquedas efectivas como utilizar términos o conceptos clave derivados de la pregunta de investigación o tesis y utiliza algunos filtros como fecha o tipo de recurso. Es capaz de utilizar búsquedas con operadores booleanos o de proximidad, conoce y puede utilizar búsquedas avanzadas por diferentes descriptores como autor o fuente, los puede mezclar para optimizar sus resultados y es hábil para realizar esta tarea de manera adecuada.
III. Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica	Escoge una variedad de fuentes de información apropiadas para el alcance y la disciplina de la pregunta de investigación. Selecciona las fuentes después de considerar su importancia para el tema investigado basándose en todos los criterios básicos de evaluación de fuentes de información (Relevancia, Vigencia, Autoridad, Audiencia, Sesgo).
IV. Usar la información de manera efectiva para lograr un propósito específico	Comunica, organiza y sintetiza la información de manera apropiada para lograr un objetivo específico con profundidad y claridad.
V. Acceder y utilizar la información de forma ética y legal	Utiliza correctamente estrategias como: uso de citas y referencias; elección de parafrasear, resumir o citar; uso de la información de manera que sea fiel al contexto original; distinguir entre el conocimiento común y las ideas que requieren

atribución, demostrando un entendimiento completo de las restricciones éticas y legales del uso de la información.

Nota: Adaptado de AAC&U (Association of American Colleges & Universities, 2018)

3.1.3 Cultura Informacional

Cuando se habla de cultura informacional, se hace desde la mirada corporativa, esto es, como Pichis y Ponjuán (2014) indican acerca de los patrones que se asimilan del entorno y marcan nuestro actuar, independientemente de las acciones para formar o desarrollar las competencias informacionales, pero que se encuentran acotadas justamente a un contexto determinado, este que se ve moldeado por las políticas (de información) que imperan en una organización, y que, a su vez, la propia cultura informacional “es influenciada por las políticas de información que imperan en una organización” (Pichis Fernández & Ponjuán Dante, 2014, p. 35).

Por otro lado, la cultura informacional emana directamente del sistema cultural imperante y el uso de buenas prácticas en torno a la información y el conocimiento existente. Hacia 1987 el término tomó fuerza como el reflejo de la filosofía organizacional en torno a la información (Yan, 2010, citado en Pichis Fernández & Ponjuán Dante, 2014, p. 34), así ésta, por tanto, tiene matices concretos que se derivan del actuar de cada individuo, lo que implica, que dicha cultura puede permear a toda la organización para moldear su actuar, sin embargo, al mismo tiempo, el actuar de los individuos en lo particular, puede ir sumando el actuar de otros individuos, replicar e ir

generando, paulatinamente, una nueva cultura derivada de este actuar individual sumado. Aquí se puede empezar a pensar en lo que supone un cambio cultural.

Un cambio positivo, para revertir aquellos que no lo son, como la infoxicación o la desinformación, puede partir de propuestas que modelen el uso de la información en un contexto determinado, donde el actuar individual la mayoría de las veces, alcanza un mejor resultado a partir de unas determinadas pautas institucionales, Aguaded y Romero-Rodríguez (2015) al respecto hablan de iniciativas que “parten de la educación en medios, pero también de propuestas de reconfiguración y formación de un sistema mediático-digital pluralista, diverso y participativo” (p. 53).

3.1.4 Trabajo colaborativo (contextualizado)

Los sistemas colaborativos emergentes de hoy en día a menudo carecen de la estructura de proceso explícita necesaria para crear artefactos colaborativos o alcanzar soluciones colaborativas, o simplemente abordan un aspecto muy estrecho del esfuerzo colaborativo (Deokar et al., 2011), el presente trabajo no buscó superar estas barreras, pero fue consciente que el abordaje de este concepto desde una mirada que no incluyera nuevas perspectivas, podía reducir las posibilidades de éxito del proyecto. Se pretendió partir de una mirada que el mismo Deokar indica donde la presencia cognitiva y la social juegan el papel de ofrecer satisfacción a los participantes en el proceso y con el resultado. Así mismo, considerando que “Los participantes pueden no estar satisfechos con algunas partes del proceso [...]. Sin embargo, si el tema en cuestión es valioso para el participante, puede que vea más valor en todo el proceso” (Kocsis et al., 2022, p. 1255),

de ahí la importancia de implicar a los docentes mediante la reflexión del contexto del que participa, los resultados de la evaluación, y el horizonte que ofrece el Marco de la ACRL como oportunidad de mejora; de este modo se buscó potenciar un mejor trabajo colaborativo.

3.1.5 Estrategia

El trabajo colaborativo buscó ofrecer un mejor contexto, de ahí que se pueda afirmar que un pensamiento estratégico debería partir de una mirada amplia que, al menos, de manera inicial, considere la visión de la academia como punto de partida para poder establecer planes de acción que puedan resultar pertinentes para las bibliotecas. Según Sapiro (2017) la estrategia "...consiste, por una parte, en seleccionar entre varias alternativas existentes la más conveniente, de acuerdo con los factores internos y externos de la organización; y, por otra parte, en tomar las decisiones con base en esa elección." (p. 4 esta visión supone entonces un análisis del contexto y una recolección de alternativas, el presente proyecto buscó que la biblioteca fuera capaz de generar un plan de acción contextualizado, de ahí que las acciones que propusieron los propios académicos, en conjunto con la biblioteca, más su futura selección a partir de la visión de la institución, permitieran acercar más a dicha institución a concretar sus aspiraciones si se parte de esta mirada conjunta. No olvidar que "el principal recurso de una organización para garantizar su sustento a largo plazo es su visión" (Collin & Porras, 1997 citado en Sapiro, 2017). Por lo tanto, el concepto de estrategia en este proyecto implicó que, de manera implícita, primero existiera una visión clara en la institución. Esta

visión debía modelar y orientar la generación del plan de acción, una vez seleccionadas las estrategias resultantes de la implementación.

Finalmente, vale la pena aclarar, que, como indica Chandler (1962), si la estrategia implica establecer los objetivos y metas a largo plazo de una compañía, así como identificar las acciones necesarias y asignar los recursos adecuados para alcanzar dichos objetivos, de lo anterior se puede inferir que una estrategia se conforma por un conjunto de acciones, así el presente proyecto utilizó ambos conceptos en su desarrollo, sabiendo que algunas veces el resultado de las propuestas sería una acción concreta, sin embargo, se esperaba que también resultaran de manera paralela, propuestas al nivel de estrategia que requieran un análisis de qué acciones y para qué objetivos podían ser implementadas en caso de resultar pertinentes. También es claro que puede haber propuestas que resultaran adecuadas, pero que en su formulación inmediata requieran una reformulación posterior para establecerlas como propuestas de acción o estrategias en sí. Ambas posibilidades fueron bien recibidas, y se animó a los participantes a proponer cualquiera en la que su experiencia abone.

3.1.6 Educación superior en México

La evolución de la educación superior en México ha estado marcada por transformaciones significativas influenciadas por cambios demográficos, reformas de políticas, y la expansión de las instituciones educativas. En las últimas décadas, el panorama de la educación superior se ha diversificado, respondiendo a las necesidades de

una creciente y variada población estudiantil. Esto ha propiciado el desarrollo de nuevas zonas de concentración de oferta educativa (Mejía-Pérez et al., 2023).

Por otro lado, López Ramírez y otros (2020), aseveran que se destaca la necesidad de actualización de las instituciones de educación superior (IES), así como de mejorar la calidad educativa que ofrecen en pro de formar profesionales más competentes.

Entonces el panorama puede indicar que la educación superior en México se encuentra en un punto donde, de manera general, su expansión no se equipara a su desarrollo cualitativo, de aquí que pensar en acciones que promuevan, al menos desde la gestión de la información, un enfoque en la mejora, resultan pertinentes y hasta necesarias al contexto que se presenta.

En este mismo sentido, es importante describir el contexto en que los docentes universitarios se encuentran en las universidades mexicanas. A partir de la pandemia del COVID-19, la transición a la educación en línea requirió una rápida adaptación a las nuevas tecnologías y métodos de enseñanza, al mismo tiempo que se necesitó afrontar factores estresantes personales y profesionales. Estos desafíos se empalmaron con la necesidad de preservar la calidad educativa existente y lograr la participación de los estudiantes en un entorno virtual (Navejas & Prado-Meza, 2023). Estos autores también destacan la importancia de la alfabetización digital para los docentes y mencionan las expectativas generadas por esta situación. Los docentes esperan que algunos elementos valiosos, como los beneficios del trabajo desde casa y la posibilidad de seguir mejorando la infraestructura digital para facilitar los procesos educativos, se conviertan en aspectos permanentes que beneficien tanto a los estudiantes como a ellos mismos.

El contexto de la educación superior en México, sin duda, se encuentra determinado por muchos más factores, para fines de esta investigación aquí se acotan a los elementos presentados, a fin de alinear al objetivo y facilitar el mejor entendimiento de lo que propone.

3.1.7 Evaluación docente

De manera inicial se puede partir de la definición de evaluación que ofrece Mora Vargas (2004), donde se propone que es “el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas” (p. 2), lo cual remite a pensar que un punto relevante en los procesos de evaluación puede ser determinado por el objetivo que se persigue, éste determina los juicios finales para la rendición de cuentas, así mismo, García Cabrero (2010), propone que “la literatura actual sobre el tema de la evaluación señala que las diversas aproximaciones desarrolladas hasta el presente coinciden en que su propósito es reunir información sistemática y hacer algún tipo de juicio sobre un cierto objeto de evaluación” (p. 3), lo que lleva a inferir un proceso recursivo donde la propia evaluación, implícitamente, tiene el objetivo de enfocarse en analizar la información que arroja la persecución de un objetivo determinado y así reportar su estado.

Dentro de los procesos educativos se puede encontrar tres tipos primordiales de evaluación, la inicial, de proceso y la sumativa; la primera se enfoca a determinar la viabilidad o estado del sujeto evaluado y la tercera a contrastar, normalmente en el tiempo, ese estado y su evolución (Etxegaray & Sanz, 1991); en el caso de la evaluación docente y para fines de la presente investigación, interesó principalmente, la evaluación

del proceso, dado que esta se centra en la mejora continua, permite enfocarse concretamente en la percepción o medición del desempeño en el proceso concreto de la enseñanza.

El enfoque puede ser hacia el individuo o de manera grupal y hasta institucional, sin embargo los mismos Etxegaray y Sanz (1991) aclaran que si se desea un enfoque de evaluación formativa que prima el análisis del proceso, es necesaria una orientación grupal o institucional, dado que este tipo de evaluación puede mover el compromiso grupal de los docentes, y al mismo tiempo, promover soluciones institucionales o por áreas, que respaldan y apoyan desde la identificación más general de una necesidad de la organización y sus partes.

Para los objetivos de esta tesis, donde la evaluación buscó de manera explícita un contraste entre la autopercepción y el desempeño, fue factible acotar el sentido de la evaluación docente desde una mirada formativa donde se prime el proceso, y permitiera un análisis cuantitativo que pusiera en evidencia con datos concretos, la relación entre lo autoperceptivo y el desempeño, recordando que esto posibilita generar un contexto claro como punto de partida para el trabajo colaborativo que se planteó en la segunda parte de esta propuesta metodológica.

3.2 Resumen del marco teórico

En este capítulo se presentó una visión global del marco teórico que sustentó la tesis doctoral, enfocándose en conceptos clave como evaluación, alfabetización informacional y trabajo colaborativo.

3.2.1 Evaluación de la enseñanza

Se enfatiza la importancia de evaluar las prácticas docentes a través de una lente formativa, contrastando la autopercepción con el desempeño real. Este enfoque resaltó la relación entre cómo los educadores veían sus habilidades y su efectividad real en el aula. El proceso de evaluación se enmarcó como un medio para fomentar el trabajo colaborativo entre educadores, proporcionando un contexto claro para la mejora.

3.2.2 Alfabetización informacional (Alfin)

Se exploró en profundidad el concepto de alfabetización informacional, también conocido como Alfin. En el capítulo se discutieron las diversas terminologías utilizadas en América Latina, donde algunos prefieren términos como habilidades de gestión de la información debido a las posibles connotaciones negativas asociadas al concepto alfabetización. En la discusión se reconoció la complejidad de estas habilidades, que se extienden más allá de lo operativo de las búsquedas de información para abarcar competencias más profundas necesarias para la gestión efectiva de la información.

3.2.3 Dimensiones de la Competencia Informativa

Se revisó diferentes modelos de competencia de la información, destacando cómo diversos marcos categorizan los elementos y dimensiones de estas habilidades. Se señaló que si bien algunos modelos, como el de la UNESCO, ofrecen dimensiones detalladas, otros simplifican estos elementos para facilitar su aplicación en entornos educativos. Este

análisis comparativo ayudó a comprender cómo evaluar las competencias de información de manera efectiva.

3.2.4 Trabajo colaborativo

Asimismo, se abordaron los desafíos de los sistemas colaborativos en contextos educativos, señalando que muchos carecen de la estructura necesaria para una colaboración efectiva. Se destacó la importancia de la presencia cognitiva y social en los esfuerzos colaborativos, sugiriendo que la satisfacción de los participantes puede potenciar el proceso general cuando se sienten tomados en cuenta. Se resalta la importancia de involucrar a los educadores en prácticas reflexivas para mejorar la colaboración y los resultados.

3.2.5 Integración de Conceptos

Finalmente, se unieron los temas de: evaluación, competencias de gestión de la información y colaboración; sugiriendo que un enfoque holístico puede conducir a mejores prácticas educativas. Se plantea que comprender estas interconexiones es crucial para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que potencien la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de estas competencias.

Este resumen resumió los componentes clave del marco teórico, proporcionando una comprensión clara del enfoque del capítulo en evaluación, alfabetización informacional y prácticas colaborativas en educación.

4 Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se sustenta en un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para abordar la competencia informativa docente. Se busca evaluar y comprender el contexto institucional mediante encuestas y grupos focales, propiciando la colaboración entre docentes y personal de biblioteca para mejorar la cultura informativa en la universidad

4.1 Articulación del marco metodológico

A partir de un enfoque mixto, donde se pueda medir cuantitativamente el nivel de competencia a partir de un instrumento contextualizado, así como del análisis cualitativo a partir de un grupo de enfoque circulante que detona la reflexión a partir de elementos del Marco y su vinculación a procesos de adopción de una cultura informacional pertinente, se pretendió evaluar y explicar el grado de relación entre las diversas variables involucradas (García Cabrero & Viveros, 2009).

El propósito de esta investigación fue comprender y promover la empatía en el ámbito académico, no mediante un juicio superficial de las prácticas institucionales, sino desde la perspectiva del docente. En consecuencia, se buscó generar propuestas de mejora basadas en las iniciativas y concepciones de los propios docentes, partiendo de un enfoque pragmático y centrado en la comprensión de cómo los profesores universitarios conciben, fomentan, experimentan, conceptualizan y perciben (Moss, s/f-a) el desafío de mejorar institucionalmente las competencias de gestión de la información. Esta

investigación se apoyará en una mirada interpretativa, considerando que las acciones y fines constituyen el eje sobre el cual se sustenta dicha interpretación (Rizo, 2008).

Según Baggio (2019) el pragmatismo en la investigación se caracteriza por su enfoque en los resultados prácticos, la adaptabilidad, el enfoque interdisciplinario y la evaluación continua. Este enfoque prioriza las implicaciones y consecuencias prácticas de los hallazgos, asegurando que las aplicaciones en el mundo real sean efectivas y relevantes. La adaptabilidad permite ajustar métodos y enfoques según lo que funcione mejor en la práctica, garantizando flexibilidad en el proceso de investigación. Además, el pragmatismo incorpora conocimientos de varios campos, enriqueciendo la comprensión y la aplicabilidad de los resultados. Finalmente, la evaluación continua de la eficacia de las teorías y métodos asegura que se aborden de manera efectiva los problemas reales, promoviendo un ciclo de mejora constante.

El objetivo principal del pragmatismo es descubrir resultados beneficiosos, independientemente de la filosofía subyacente (Moss, s/f-b). Sin embargo, esta visión del mundo o perspectiva ha sido interpretada de diversas maneras en función de diversos fines, lo cual atiende a su propia naturaleza, pero al mismo tiempo, es fiel a algunos elementos, como el objetivo presentado, que posibilitan una mirada particular al abordar una investigación de corte mixto, donde lo verdadero y lo útil confluyen en el mismo lugar y el propósito del pensamiento es guiar la acción.

El enfoque pragmático, partiendo de la naturaleza cambiante del conocimiento, donde subyace la importancia de la participación de la comunidad en la producción del propio conocimiento, lo que sugiere que los esfuerzos colectivos conducen a

entendimientos más sólidos y completos (Restrepo, 2017) permite que la investigación bajo este enfoque se proponga:

- **Fomentar la Colaboración Activa:** Dado que la naturaleza dinámica del conocimiento resalta la importancia de la participación comunitaria, la investigación debe promover la colaboración activa entre los docentes y otros actores educativos. Esto puede incluir la creación de grupos de trabajo interdisciplinarios donde se compartan experiencias y se desarrollen estrategias conjuntas.
- **Desarrollar Estrategias Adaptables:** La investigación debe centrarse en la creación de estrategias que sean flexibles y adaptables a diferentes contextos educativos. Esto implica que las propuestas deben poder ajustarse según las necesidades específicas de los docentes y estudiantes de cada área y nivel, así como a los cambios en el entorno.
- **Incorporar Conocimientos Interdisciplinarios:** Para enriquecer la comprensión y la aplicabilidad de las estrategias, la investigación debe integrar conocimientos de diversas disciplinas. Esto permitirá abordar y promover una cultura informacional desde múltiples perspectivas, ofreciendo soluciones más completas y efectivas.
- **Promover una Cultura de Mejora Continua:** Finalmente, la investigación debe buscar establecer una cultura de mejora continua en la institución educativa. Esto implica que los docentes no solo adopten nuevas estrategias

informativas, sino que también se involucren en revisarlas y mejorarlas de manera regular, asegurando que se mantengan relevantes y efectivas.

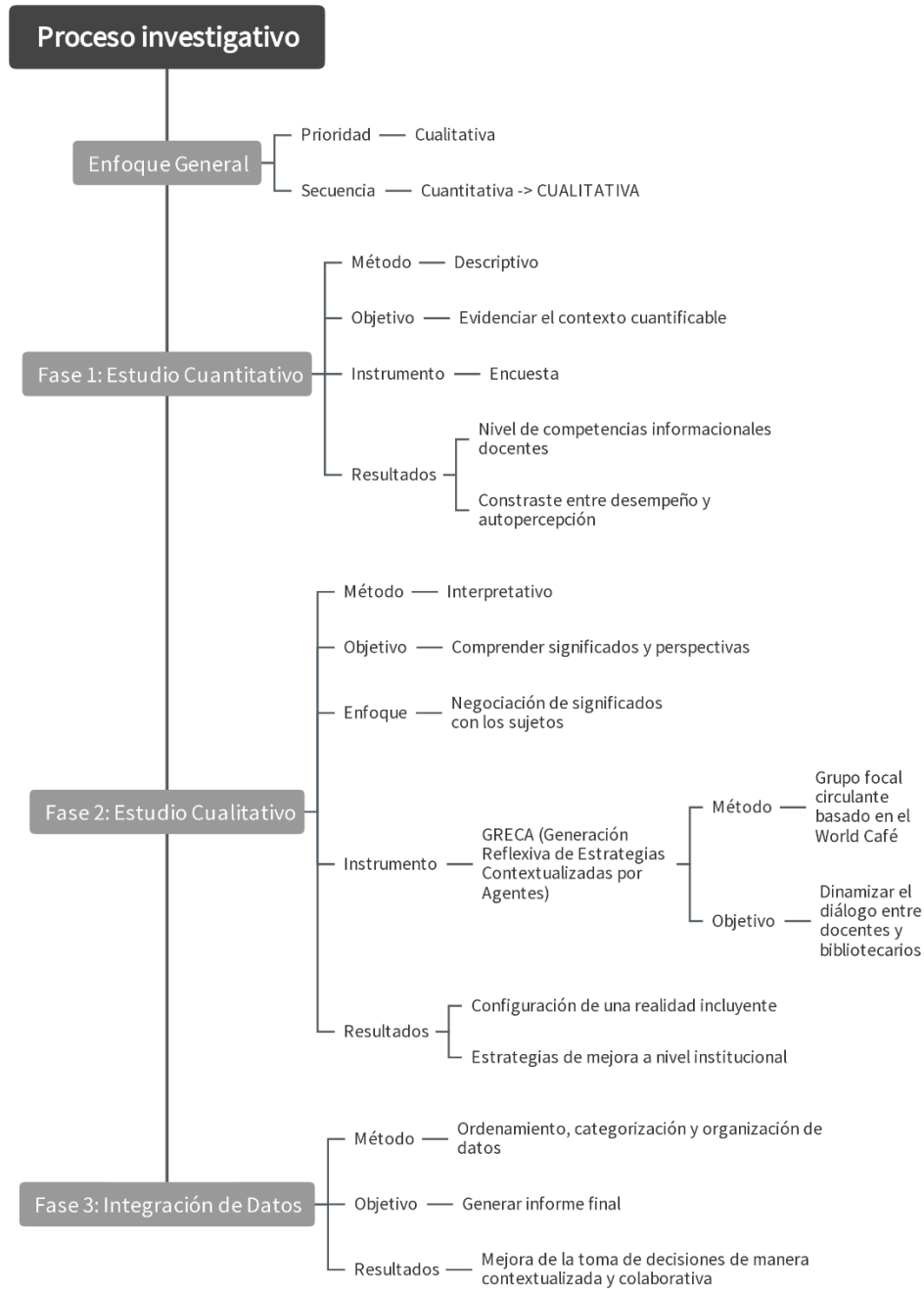
Al centrarse en estos objetivos, la investigación bajo la mirada del pragmatismo puede contribuir significativamente a elevar la cultura informativa en el ámbito educativo, asegurando que las estrategias desarrolladas sean prácticas, efectivas y sostenibles.

4.2 Diseño de la investigación

4.2.1 Escenario

Para la presente investigación se propuso utilizar métodos mixtos explicativos secuenciales, bajo la premisa de intentar entender mejor el fenómeno y permitir la inclusión a diversas perspectivas (Pereira Pérez, 2011). La priorización del enfoque fue cualitativa, pero la secuencia inició por lo cuantitativo (cuantitativa -> CUALITATIVA). Diseño con método mixto donde primero se hizo un estudio cuantitativo que sirvió para el análisis de la evaluación y luego se realizó un estudio cualitativo que utilizó como contexto el estudio previo.

Figura 4 Proceso investigativo



Nota. El proceso propuesto se apega a métodos ya conocidos donde se utiliza lo cuantitativo como materia prima para el proceso reflexivo que se utilizará en la fase cualitativa.

Se propusieron tres fases para cumplir el objetivo. La primera, utilizando el método descriptivo, pretendió evidenciar el contexto cuantificable mediante la utilización de una encuesta y ofrecer resultados del nivel de competencias informacionales docentes, sirviendo como contexto inicial y punto de partida para el análisis posterior en las fases siguientes. El instrumento de la encuesta buscó responder al planteamiento inicial sobre cómo es la relación entre los resultados de la evaluación de las competencias informacionales docentes desde la perspectiva del desempeño y su contraste desde la perspectiva de la autopercepción.

La fase dos asumió el método interpretativo. Sus defensores quieren comprender los significados que guían las elecciones de las personas. No creen que los investigadores puedan permanecer imparciales e independientes de su investigación (Moss, s/f-a, párr. 3). Y conscientes de que “es preferible negociar los significados y las interpretaciones con los sujetos humanos que configuran la realidad investigada, contrastando con ellos la propia visión del proceso”, y es así como esta visión permitió la configuración de una realidad que es incluyente de las diversas perspectivas derivadas del proceso reflexivo del conjunto de sujetos involucrados con el o los fenómenos a interpretar (González Monteagudo, 2009, p. 230).

En esta segunda fase, se buscó comprender a los docentes participantes y sus interpretaciones sobre el nivel de competencia informacional institucional. Desde su perspectiva, se integró la visión de los bibliotecarios mediante una búsqueda conjunta de estrategias para mejorar dicho contexto. Para ello, se propuso otra estrategia de recolección de datos cualitativos: GRECA (Generación Reflexiva de Estrategias

Contextualizadas por Agentes). Este es un grupo focal circulante basado en el World Café y adaptado a la investigación cualitativa, que buscó dinamizar el diálogo entre docentes y bibliotecarios. En sentido estricto, se pretendió dar un papel protagónico a la academia y promover una escucha activa por parte de los bibliotecarios. Juntos, propusieron estrategias de mejora a nivel institucional sobre las competencias informacionales, con el objetivo de fomentar una cultura informacional adecuada al nivel universitario.

Finalmente, en la tercera fase, se buscó cruzar datos mediante su ordenamiento, categorización y organización, con el fin de generar información útil para la toma de decisiones orientadas a elevar el nivel de competencia informacional en toda la institución. En términos generales, se pretendió iniciar el proceso de construcción de una cultura informacional más adecuada en la universidad, mediante esta estrategia de vinculación y generación de propuestas conjuntas.

4.2.2 Muestreo

El proceso de muestreo se define a continuación.

4.2.2.1 Variables y constructo

Tabla 9. Determinación de las Variables y constructo

Variables	Descripción
Independiente	Competencia informacional docente
Dependientes	Autopercepción Desempeño
Constructo	Propuestas contextualizadas a partir del trabajo colaborativo entre academia y biblioteca

4.2.2.2 Población

El grupo de interés bajo el enfoque de Fraenkel y otros (2012) se constituyó por el total de los docentes que pertenecían en ese momento a la universidad estudiada, el rol del docente podía ser en cualquier situación de contratación (tiempo completo u hora clase), se incluyeron todos los niveles universitarios y modalidades en un período académico.

4.2.2.3 Muestra y población

El tipo de muestreo fue aleatorio simple, donde la totalidad de los docentes fueron invitados por correo, y con los que respondieron se generó la muestra del siguiente modo:

Población: 1441 docentes

Nivel de confianza: 99%

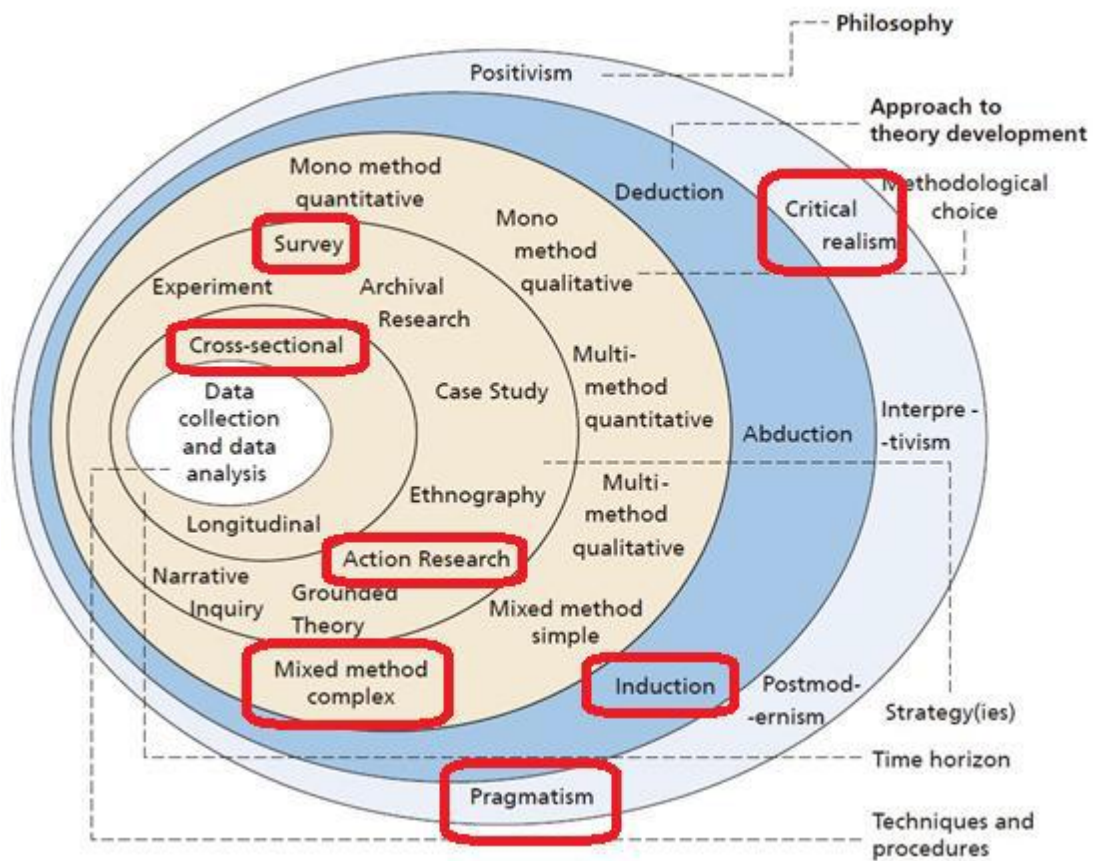
Margen de error: 5%

Muestra: 464

4.3 Enfoque de investigación

Partiendo del pragmatismo, el trabajo se enfocó desde lo cuantitativo en lo descriptivo, y desde lo cualitativo en lo fenomenológico hermenéutico a partir de grupos de enfoque.

Figura 5. Gráfico de Cebolla



Nota. Adaptación propia sobre Saunders et al (2012)

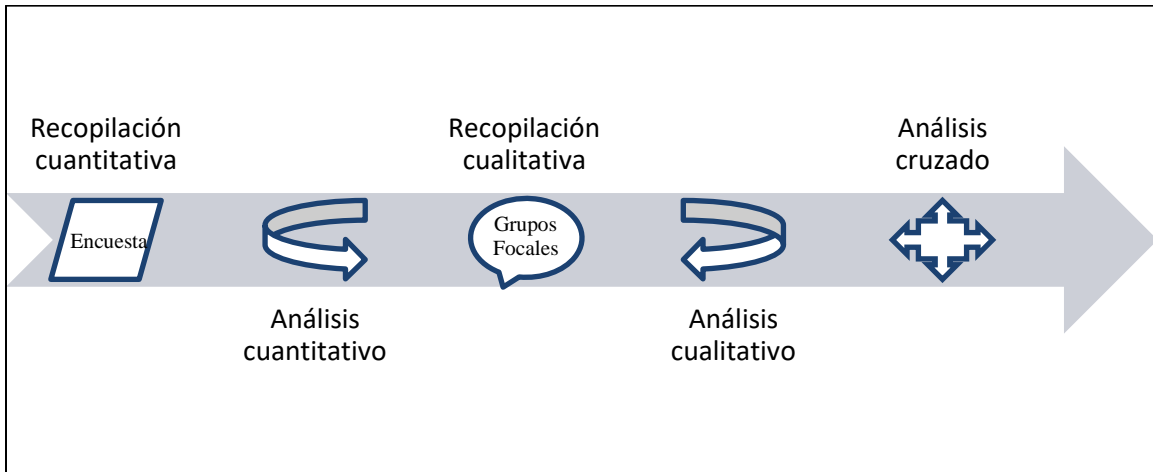
El proyecto se basó en el Pragmatismo, utilizando principalmente procesos inductivos. Empleó métodos mixtos y se apoyó en estrategias de encuesta propias de la investigación-acción a través de un estudio transversal.

4.4 Trabajo de campo

El plan para el trabajo de campo se basó en una metodología mixta que incluyó procesos recursivos y se definió de la siguiente manera. Sin embargo, es posible que la

recopilación cualitativa, que incluyó varios grupos de enfoque, generara subprocesos de análisis puramente cualitativo que posteriormente servirían para el análisis final:

Figura 6. Proceso del trabajo de campo.



4.5 Recolección de la información

El enfoque fue quan => QUAL, estas siglas según Morse (1991) significan que el método puede ser mixto, pero que hay un acento en el trabajo cualitativo, y que el desarrollo es secuencial, donde los resultados de una etapa, en este caso la cuantitativa, permiten utilizar la información generada para construir la siguiente etapa, en este caso, la cualitativa.

4.6 Matriz de congruencia metodológica

Tabla 10. Congruencia metodológica

Objeto de estudio:	
	A) Contraste entre autopercepción y desempeño de la competencia informacional docente para identificar el contexto institucional mediante evaluación cuantitativa por encuesta. B) Generación de propuestas entre docentes y personal de Biblioteca de manera colaborativa para elevar la cultura informacional institucional mediante grupos focales circulantes.
Problema de investigación:	
	Poder entender la relación que hay entre el nivel de competencia informacional del docente y su autopercepción sobre sus competencias informacionales, puede arrojar luz y fomentar una conciencia más objetiva sobre sus propios conocimientos, aptitudes y actitudes frente a la información que le permitan proponer estrategias para mejorar la cultura informacional institucional.
Preguntas de investigación	¿Cómo es la relación que hay entre los resultados de una evaluación que mide el nivel de desempeño y la autopercepción sobre elementos de la competencia informacional de los docentes? ¿A partir de la reflexión autocrítica de las diferencias entre la autopercepción y niveles de competencia informacional, qué tipo de propuestas se identifican de manera colaborativa entre academia y biblioteca para promover una cultura informacional a nivel institucional?
Preguntas secundarias	¿Qué elementos destacan entre la relación que hay entre autopercepción y desempeño de la competencia informacional de los docentes? ¿Qué características tienen las propuestas que se generan entre Academia y Biblioteca a partir del trabajo colaborativo y contextualizado?
Objetivo general	Proponer un método de evaluación de la competencia informacional docente a partir del contraste entre autopercepción y desempeño, para generar, desde el trabajo colaborativo entre academia y Biblioteca, acciones o estrategias que promuevan una cultura informacional adecuada al contexto universitario mediante procesos reflexivos a la luz del Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de la Información en la Educación Superior de la ACRL.
Objetivos específicos	Diseñar un instrumento cuantitativo para evaluar elementos básicos de la competencia informacional docente que mida el nivel de desempeño general y, al mismo tiempo, elementos de autopercepción.

	<p>Contrastar los resultados entre desempeño y autopercepción sobre la competencia informacional docente para ofrecer un contexto al respecto.</p> <p>Diseñar una estrategia cualitativa para que los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozcan los resultados de las mediciones contrastadas entre desempeño y autopercepción, • generen procesos reflexivos sobre conceptos del Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información para la educación superior de la ACRL. y • cuenten con un espacio colaborativo en conjunto con biblioteca de diseño de propuestas de acción para promover la adopción de una cultura informacional. <p>Analizar y categorizar las propuestas de acción que los docentes propongan para promover la adopción de una cultura informacional en la institución.</p> <p>Generar un informe con las propuestas del trabajo colaborativo entre academia y biblioteca que pueda representar un punto de partida para la elaboración de planes de acción contextualizados.</p>
Metodología	Instrumento 1: Encuesta sobre competencias informacionales: nivel de desempeño y autopercepción
Instrumentos	Instrumento 2: Grupos focales: Elementos que un docente debe desarrollar de la competencia informacional para promover una cultura informacional a nivel institucional.
Aplicación	<p>1 unidad de análisis</p> <p>Población: 1500 aprox.</p> <p>Nivel de confianza: 95%</p> <p>Margen de error: 5%</p> <p>Muestra: +/-306 sujetos</p>

4.7 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación de la competencia o las habilidades informacionales existentes tienden a englobarse en dos categorías, aquellos que evalúan a partir de los estándares preguntando directamente al usuario que percepción concibe de su propia competencia, y aquellos que por medio de preguntas o actividades buscan

conocer el nivel de competencia, manejo o habilidad del usuario por medio de pruebas de desempeño o elementos que apunten a validarlo.

Se buscó a través del primer instrumento lograr un contraste de ambos elementos, los autopercebidos y los de desempeño. Esto representó un reto, dado que algunos descriptores de la competencia informacional en conjunto son competencias específicas que resultan difícil de medir con un instrumento orientado a obtener datos de un gran número de sujetos para lograr una muestra significativa.

4.7.1 Plan de validación instrumento cuantitativo

Tabla 11. Validación de instrumento

Acción	Propósito
Revisión de literatura sobre instrumentos de evaluación en competencias informacionales docentes	Identificar aquellos que se han diseñado específicamente para evaluar la competencia informacional docente
Evaluación de instrumentos pertinentes para evaluar desempeño y autopercepción de la competencia informacional docente	Clasificar y discriminar instrumentos o elementos de estos que pueden incluirse en un nuevo instrumento adecuado al propósito de la investigación
Diseño/Adaptación de un instrumento que incluya evaluación del desempeño y autopercepción de la competencia informacional docente	Conformar un equipo para desarrollo del instrumento Identificación de expertos Enviar a validación con expertos Prueba piloto del instrumento Ajustes finales

A partir de la revisión de instrumentos de evaluación existentes, se buscó identificar aquellos que están diseñados específicamente para docentes, lamentablemente la mayoría de los instrumentos, como se evidencia en la revisión de literatura, resultaron estar diseñados o para estudiantes o si incluían a los docentes lo hacían de manera

general, esto es, eran instrumentos genéricos para evaluar las competencias informacionales de cualquier sujeto independientemente del rol que le tocara desempeñar. Sin embargo, se logró identificar específicamente un instrumento de origen mexicano en especial para docentes, se logró tener acceso a la versión preliminar ya que el instrumento como tal, no se encontraba publicado, solo se mencionaba su utilización en algunas publicaciones (Lau et al., 2013; Morales Vitela et al., 2018).

En primera instancia, para la parte cuantitativa, se realizó la adaptación de un instrumento a partir de los ya existentes, este fue el resultado preliminar para cada sección:

Tabla 12. Diseño Instrumento preliminar. Reactivos de autopercepción

Propuesta inicial de reactivos sobre autopercepción de la competencia informacional docente		
Codificación:		
id: Identifica necesidad de información; bu: Habilidades de búsqueda; ev: Evaluación de la información; us: Uso de la información; et: Manejo ético. (El primer Reactivo G1 de esta lista se utilizó para saber si el docente se sentía familiarizado con el concepto central)		
Área	Pregunta	Versión final
n/a	G1. Solo con tus palabras, ¿Qué significa ser docente alfabetizado en información o con habilidades para gestionar la información? *para homologar, mejor preguntar "competente en la gestión de la información"	se modificó redacción
bu	Bu1. Cuando buscas información para tus clases, ¿utilizas alguna estrategia de búsqueda?	se eliminó
bu	Bu2. Indica los recursos de información que utilizas para la elaboración de tus trabajos académicos, destacando el de mayor importancia al de menor importancia [1 (el más importante)]	se eliminó
bu	Bu3. Para buscar información ¿Sabes qué son operadores booleanos, de proximidad o comodines?	se eliminó
bu	Bu4. ¿Cuáles son los elementos que incluyes en una estrategia de búsqueda?	se eliminó
et	Et1. ¿Consideras que utilizas la información de manera ética?	vigente
et	Et2 ¿Por qué es ético citar? (opcional)	se eliminó

ev	Ev4. De los siguientes criterios, ¿cuáles son los dos que más utilizas para evaluar medios de información (sitios web, bases de datos, canal de noticias, repositorios, etc.)?	se eliminó	—
ev	Ev1. En general, al evaluar un recurso de información, ¿de mayor prioridad a: (selecciona máximo 3)	se eliminó	—
ev	Ev2. Al revisar los recursos de información de un trabajo de tus estudiantes, ¿de mayor prioridad a:	se eliminó	—
ev	Ev3. Al analizar la bibliografía de tus alumnos, ¿de prioridad a:	se eliminó	—
id	Id1. Al buscar información para una clase, ¿te es fácil diferenciar el tema del contexto?	se eliminó	—
us	Us1. Para qué buscas información académica (puedes seleccionar más de una)	se eliminó	—
us	Us2. ¿Cómo prefieres utilizar la información para tus clases?	se modificó redacción	—

Se puede observar que la gran mayoría de los reactivos fueron descartados por el grupo de revisión conformado por los tres expertos y el equipo de bibliotecarios, los dos principales criterios fueron que se buscaba un instrumento con un número pequeño de reactivos que facilitara elevar el número de respuestas, asimismo, que para cada elemento de la competencia hubiera al menos un ítem que captara el sentir del docente sobre su propio desempeño con la mayor claridad posible y evitando elementos que pudieran ser demasiado obvios.

Tabla 13. Diseño Instrumento preliminar. Reactivos para medir el desempeño

Propuesta reactivos para evaluar el desempeño de la competencia informacional docente		
Codificación:		
id: Identifica necesidad de información; bu: Habilidades de búsqueda; ev: Evaluación de la información; us: Uso de la información; et: Manejo ético.		
Área	pregunta	Versión final
id	Id2A. De la siguiente premisa identifica lo que se solicita (contexto y tema principal)	se eliminó
id	Id2B. De la premisa anterior, indique en qué tipo de recurso investigaría el tema y el contexto. [Tema]	se eliminó
bu	Bu5. ¿Qué es una estrategia de búsqueda?	se eliminó

bu	Bu6 ¿Para qué se utiliza el operador 'O' u 'OR' en una búsqueda de información?	vigente	—
bu	Bu7. Si lo que queremos es buscar Estudios sobre Educación Superior vinculados a Mercadotecnia o Comercio, cuál de las siguientes ecuaciones de búsqueda es la correcta.	se eliminó	—
ev	Ev5. Si tuvieras que comprobar la vigencia de un recurso electrónico, ¿en dónde verificarías ese dato?	se modificó redacción	—
ev	Ev6 Compara los recursos y elige las opciones correctas	se eliminó	—
	Ev7 ¿Utilizaría este recurso para clase?	se eliminó	—
us	Us3. La información académica es cualquiera que podemos utilizar en clases	se eliminó	—
us	Us4. ¿Cuál es la estructura más común de un artículo científico?	se eliminó	—
et	Et3. ¿Qué es propiedad intelectual?	se eliminó	—
et-us	Et ¿Cuándo elaboras una presentación de clase utilizas lista de referencias al final?	se modificó redacción	—

Aquí se puede observar que nuevamente, atendiendo a los mismos criterios presentados arriba, se generó un cribado de ítems para lograr el enfoque que busca el proyecto. Y finalmente, los siguientes reactivos o ítems buscaron ahora definir la segmentación por áreas o decanatos, pero también se propusieron algunos ítems que pudieran evaluar la autopercepción institucional y ver si la información que ofrecían podía ayudar a lograr un mejor contraste entre los elementos medibles y los autoperceptivos.

Tabla 14. Diseño Instrumento preliminar. Reactivos para medir el desempeño

Propuesta reactivos para conocer la autopercepción institucional y para segmentación		
Codificación:		
Gen: para segmentación; Inst-Us: percepción institucional sobre el rubro uso; Inst-Et: percepción institucional sobre el rubro ético; Inst-Bib: percepción institucional sobre su biblioteca		
Área	pregunta	Versión final
Gen	Inf1. ¿En cuál(es) campus te desempeñas como docente? (puedes seleccionar más de una opción)	vigente
Gen	Inf2. Selecciona si perteneces a un área de tronco común	se eliminó

Gen	Inf3. ¿En qué Decanato UPAEP impartes clases?	se modifica redacción	—
Gen	Inf4. Tiempo en la Universidad (en años)	se modifica redacción	—
Gen	Inf5. Nivel en el que impartes clases en UPAEP	vigente	—
Gen	Inf6. Roles de desempeño dentro de la Universidad.	se eliminó	—
Gen	Inf7. Sexo (revisar lenguaje incluyente)	se eliminó	—
Inst-Bib	FU1. Para resolver una duda sobre búsquedas, referencias, citas, o algo relativo al uso de la información prefiero:	se eliminó	—
Inst-Bib	FU2. He tomado algún taller de los que se imparten en la universidad relativo al uso de la biblioteca o la gestión de la información	vigente	—
Inst-Bib	FU3. Los talleres a los que he asistido resultan adecuados para conocer mejores modos de gestionar la información en mi tarea académica.	se eliminó	—
Inst-Bib	Inst1. Las autoridades promueven que un docente de la comunidad universitaria utilice recursos de información adecuados para su desempeño académico como docente.	se eliminó	—
Inst-Bib	Inst3. Las autoridades favorecen y facilitan que un docente de la comunidad universitaria tenga los mejores recursos de información que requiere para su desempeño académico como docente.	se eliminó	—
Inst-Et	InstEt1. Las autoridades universitarias fomentan entre la comunidad universitaria un uso ético de la información.	se modificó redacción	—
Inst-Et	InstEt2. En mi área de desempeño académico considero que los docentes hacen un uso ético y legal de los recursos de información	se modificó redacción	—
Inst-Us	Inst2. En mi área de desempeño académico, considero que los docentes reconocen la importancia del uso de recursos de información de calidad	se eliminó	—

Este primer intento mostró cómo a partir de los descriptores o categorías de la competencia informacional general, se identificaron grupos de preguntas para cada elemento de acuerdo con las rúbricas existentes que se basaban en los criterios de la AAC&U (Traducción propia 2009):

- I. Determina el alcance de la información necesaria
- II. Accede a la información necesaria
- III. Evalúa la información y sus fuentes de forma crítica

IV. Usa la información de manera efectiva para lograr un propósito específico

V. Accede y utiliza la información de forma ética y legal

Sin embargo, dado que se ha encontrado un instrumento existente enfocado específicamente en docentes, el cual ha sido piloteado y validado (Lau et al., 2015), se ha decidido solicitar los permisos necesarios para utilizarlo. Este instrumento estaba alineado con los objetivos de la presente investigación y, al poder contextualizarlo a la institución donde se desarrolló el proyecto, así como modificarlo y enriquecerlo con los permisos correspondientes, se pudo alcanzar el objetivo deseado.

El instrumento del que se partió se puede visualizar en la siguiente liga: <http://jesuslau.com.mx/decia/instrumento.php> y se agregan los ítems que lo conforman en el apéndice 9.1 para fines de asegurar su acceso en caso de que la liga presentara algún inconveniente.

4.7.2 Instrumento cuantitativo para evaluar y contrastar la autopercepción y el desempeño en las competencias de gestión de la información

La evaluación cuantitativa, como ya se mencionó, partió del instrumento inicial de Jesús Lau y otros del proyecto de investigación DECIA – Demanda y competencias informativas de académicos (Lau et al., 2015) y se ajustó al contexto por medio de validación de expertos. Por otro lado, dado que el instrumento cualitativo buscaba no solo conocer la autopercepción que frecuentemente resulta sesgada, dicho instrumento se complementó con algunos reactivos a fin de abarcar el total de dimensiones de la competencia informativa, sin embargo, el resultado fue un instrumento inicial con 56

reactivos, a lo cual el grupo de expertos conformado por el equipo de formación de usuarios y tres agentes externos con altas credenciales en bibliotecología e investigación, sugirió buscar datos que puedan obtenerse de otras fuentes y así reducir el número de reactivos. Después de indagar en la institución los datos existentes, como bibliometrías y resultados de evaluaciones docentes, se logró reducir significativamente a 26 reactivos donde 9 resultaron para segmentación y el resto para lograr el contraste entre autopercepción y desempeño, la estrategia fue enfocarse en obtener una respuesta de autopercepción en cada descriptor de la competencia informacional y establecer un reactivo candado que permitiera constatar la respuesta autopercebida.

Una vez obtenida la versión revisada por expertos, se realizó pilotaje con 21 docentes voluntarios, mismos que no participaron de la implementación final. Se añadieron a cada reactivo un campo para comentarios de mejora del propio instrumento, se recibieron solo tres observaciones mínimas y se les dio solución, se reportó el ajuste al grupo de expertos y se obtuvo la versión completa que se presentó al comité de evaluación institucional para su autorización antes de enviarlo por medio de la plataforma de formularios propios de la institución, el comité sugirió eliminar dos reactivos de segmentación que se podrían obtener desde sus bases de datos, y propuso ajustes a cuatro reactivos, sin embargo, dos de esas sugerencias desvirtuaban el concepto original, por lo que se propuso una nueva redacción que les resultara adecuada y homologada al glosario institucional.

4.7.3 Operacionalización de las variables del instrumento cuantitativo

Tabla 15. Operacionalización de variables

Variables	
Independiente:	Competencia informacional docente
Dependientes:	Nivel de desempeño Autopercepción
Definición: Delimita su necesidad de información para poder identificar, localizar, evaluar, utilizar y compartir de manera efectiva y responsable dicha información.	
Dimensiones	Indicadores
I. Determinar el alcance de la información necesaria	Identifica los tipos de información adecuados a su necesidad o el alcance de la investigación
II. Acceder a la información necesaria	Accede a la información utilizando estrategias de búsquedas efectivas como utilizar términos o conceptos clave derivados de la pregunta de investigación o tesis y utiliza algunos filtros como fecha o tipo de recurso. Es capaz de utilizar búsquedas con operadores booleanos o de proximidad, conoce y puede utilizar búsquedas avanzadas por diferentes descriptores como autor o fuente, los puede mezclar para optimizar sus resultados y es hábil para realizar esta tarea de manera adecuada.
III. Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica	Escoge una variedad de fuentes de información apropiadas para el alcance y la disciplina de la pregunta de investigación. Selecciona las fuentes después de considerar su importancia para el tema investigado basándose en todos los criterios básicos de evaluación de fuentes de información (Relevancia, Vigencia, Autoridad, Audiencia, Sesgo).
IV. Usar la información de manera efectiva para lograr un propósito específico	Comunica, organiza y sintetiza la información de manera apropiada para lograr un objetivo específico con profundidad y claridad.
V. Acceder y utilizar la información de forma ética y legal	Utiliza correctamente estrategias como: uso de citas y referencias; elección de parafrasear, resumir o citar; uso de la información de manera que sea fiel al contexto original; distinguir entre el conocimiento común y las ideas que requieren atribución, demostrando un entendimiento completo de las restricciones éticas y legales del uso de la información.

Nota. Adaptación a partir de la rúbrica de la AAC&U para information literacy (Association of American Colleges & Universities, 2009) y de la propuesta de operacionalización de variables de Espinoza Freire (2019)

4.7.4 Validación del instrumento cuantitativo

Una vez que se logró la autorización del instrumento, se procedió a la adaptación final al nuevo contexto de esta investigación. Posteriormente, se realizó una nueva validación de los ajustes pertinentes, los cuales se reflejaron en una matriz de congruencia. Esta matriz buscó estar acorde al nuevo marco de la ACRL, que, en lugar de enfocarse solo en el cumplimiento de estándares, propuso un marco de referencia con conductas esperadas de una persona competente en la gestión de la información.

El resultado se puede ver en <https://forms.gle/D5X5ouURjue4oJ2e9>, donde se puede observar que el instrumento (copia) tiene dos secciones, la primera para segmentación y la segunda contiene los reactivos de la evaluación. Asimismo, se incluyen la captura de pantalla de la portada instrumento en el apéndice 9.2 y los ítems de los que se compone en el apéndice 9.3.

La segmentación es muy básica y pretende ofrecer la posibilidad de arrojar resultados institucionales y por área de conocimiento o decanato, como en esta institución se le denomina. Se añaden elementos propios a la edad, sexo y preparación profesional.

La sección de reactivos de evaluación consta de tres segmentos:

Uno para hábitos institucionales, donde se busca registrar la mirada que el docente tiene de su área y se la institución respecto al manejo ético de la información y el comportamiento informacional, esto responde a que algunos elementos de la competencia informacional no son medibles solo con preguntas, entonces se añaden estas preguntas a fin de intentar obtener otra perspectiva que pueda completar el análisis.

El segundo segmento contiene los reactivos para evaluar la autopercepción y el tercero con aquellos que buscan medir algunos elementos del desempeño. Esta tercera y última parte fue la más retadora al momento de realizar el diseño y poder contar con elementos que los datos bibliométricos no ofrecen. Por ejemplo, los datos bibliométricos nos pueden decir el comportamiento de uso de recursos digitales que tiene la biblioteca o el número de visitas con préstamos que el docente hizo a la biblioteca, sin embargo no hay elementos, por ejemplo, para saber si el docente hace un uso ético de la información, de ahí la importancia de que algunas preguntas se enfocaran a describir esta conducta de manera grupal, y por eso mismo, fue necesario apoyarse de las preguntas de hábitos éticos del primer segmento, porque buscan sumar elementos que vislumbren estas conductas de manera más amplia, aprovechando la autopercepción grupal y finalmente, describiendo un comportamiento derivado de la pertenencia a determinadas áreas o la propia institución; de la teoría de la autocategorización partimos del principio del metacontraste, donde si las percepciones de las personas sobre sus diferencias son mínimas, se tiende a construirse de manera más fuerte una concepción grupal más unificada (Turner & Reynolds, 2012), se espera que los docentes ofrezcan respuestas más adecuadas o equiparables al desempeño al mirarse como grupo y no de manera personal donde el sesgo, como ya se mencionó, se hace más latente.

Los reactivos finales se presentan a continuación, la zona gris de la tabla contiene los elementos de la encuesta que por un lado directamente algunos reactivos sirven para obtener elementos del mismo descriptor de la rúbrica para contrastar autopercepción contra desempeño, sin embargo, hay elementos, por ejemplo, el reactivo nueve, que en la

encuesta solo se evalúa la autopercepción y que, por medio de datos bibliométricos que posee la biblioteca, se contrasta de manera general con promedios estadísticos, si lo que responde la muestra, se corresponde al desempeño institucional, de este modo, se obtienen porcentajes comparables, que para la siguiente fase de la investigación (se recuerda que esta es solo la primera etapa de un proyecto más grande), servirán como detonadores de los procesos reflexivos que conduzcan un trabajo colaborativo para generar propuestas de acciones entre academia y biblioteca para elaborar un plan de acción contextualizado. Es importante mencionar lo anterior, para reforzar que este estudio no busca fiscalizar el comportamiento de los docentes, por el contrario, busca ofrecer evidencia que sirva como punto de partida para construir de manera conjunta el plan de acción, partiendo de una mirada contextualizada y retadora.

Tabla 16. Reactivos del instrumento adaptado para el contraste entre percepción y desempeño

Segmentación
Consentimiento informado del participante
Su labor como Docente es:
¿En cuál campus se desempeña como docente principalmente?
¿A qué Decanato pertenece?
¿En qué Decanato(s) de la universidad imparte clases?
Nivel(es) en el que imparte clases en la universidad
¿Alguna de sus materias se vincula directamente con procesos de investigación formales?
Edad (años)
Años de experiencia como docente
Indique su último grado académico (con título)
Marque si está estudiando uno de los siguientes grados (opcional):
Hábitos

-
1. Está familiarizado con el concepto: ¿Docente con Habilidades en gestión de la información?
 2. La universidad le ofrece los recursos informativos necesarios que requiere para facilitar sus materias
 3. La universidad promueve el uso de estos recursos informativos o bibliográficos
 4. Los docentes en mi área hacen un uso ético y legal de los recursos de información (Ej. Reconocen autoría citando o cuidan de no ofrecer copias que violen los derechos de autor)
 5. Ha tomado algún taller de los que se imparten en la universidad relativo al uso de la biblioteca o la gestión de la información
-

Contraste entre percepción y desempeño

6. Cuando requiere investigar algún tema para sus clases, ¿le es fácil identificar las características de la información que buscará?
 7. ¿Qué porcentaje de la literatura que usa en sus clases se encuentra en inglés u otros idiomas?
 8. ¿Con qué frecuencia al semestre usa recursos físicos o impresos de las bibliotecas de la universidad?
 9. ¿Con qué frecuencia al semestre usa las bases de datos (fuentes electrónicas) que ofrece la biblioteca digital de la universidad?
 10. Para buscar información académica ¿Utiliza operadores booleanos y comodines?
 11. ¿Considera que utiliza la información de manera ética o legal?
 12. ¿Le solicita consulta de bibliografía a sus estudiantes?
 13. Para sus clases, ¿suele compartir antologías a texto completo con sus estudiantes?
 14. ¿Cuál de estas acciones es menos adecuada para tener clara la información que se requiere al investigar algún tema académico?
 15. Dada la popularidad de Wikipedia, si tuviera que comprobar la actualidad de una entrada en este sitio, ¿en dónde la verificaría?
 16. ¿Para qué se utiliza el operador 'O' u 'OR' en una búsqueda de información?
 17. Cuando elabora una presentación para clase basada en información de otros autores, ¿coloca lista de recursos consultados?
 18. Desde la perspectiva académica ¿Cuáles de los siguientes ejemplos se pueden utilizar sin citar? Marque todos lo que considere
-

Opcionales

- ¿Le gustaría participar con nosotros?
-
- Observaciones adicionales (opcional)
-

4.8 Propuesta cualitativa. Generación Reflexiva de Estrategias Contextualizadas por Agentes (GRECA)

4.8.1 Introducción al proceso cualitativo de la investigación

La propuesta de intervención cualitativa se basó en la conjunción del uso de una estrategia de negocios conocida como World café que adaptada según la propuesta de Schiele (2022) para dinamizar la recolección de datos, se utilizó como un grupo de enfoque circulante donde los docentes pudieron compartir y proponer estrategias de forma colaborativa con biblioteca, semejante a una metodología Delphi, para promover una cultura informacional institucional contextualizada que permitiera a futuro elevar la competencia informacional de la comunidad educativa.

La adaptación de la estrategia del World Café para la investigación, es una práctica reciente que cobra cada vez mayor popularidad, a partir de la adaptación que Schiele y otros han elaborado (2022), se propuso una implementación que, a partir de la reflexión del Marco de referencia de la ACRL, desde los conceptos umbral (ACRL, 2016a), y en conjunto con un previo análisis de una evaluación institucional sobre las competencias informacionales del docente combinara elementos de autopercepción y otros de desempeño a partir de algunos estándares internacionales, motivara procesos reflexivos orientados a la metaliteracidad, y desde este punto de partida abonara el terreno para un diálogo en busca de estrategias (acciones o políticas) que promuevan una cultura informacional más pertinente al nivel universitario. Cuando se habla de cultura informacional, se hace desde la mirada corporativa, esto es, como Pichis y Ponjuán

indican acerca de los patrones que se asimilan del entorno y marcan nuestro actuar, independientemente de las acciones para formar o desarrollar las competencias informacionales (2014), pero que se encuentran acotadas justamente a un contexto determinado, este que se ve moldeado por las políticas (de información) que imperan en una organización, y que, a su vez, la propia cultura informacional “es influenciada por las políticas de información que imperan en una organización” (Pichis Fernández & Ponjuán Dante, 2014, p. 35).

4.8.2 Metodología de la estrategia cualitativa

A continuación, se presentan los elementos metodológicos propios de la estrategia cualitativa que se implementó.

4.8.2.1 Pregunta que guía el trabajo cualitativo

¿En qué medida GRECA puede ser un método adecuado para generar y recopilar propuestas de docentes de una institución universitaria para promover una cultura informacional a la luz del Marco de Referencia de la ACRL? A partir de esta pregunta, se pretendió alcanzar el siguiente objetivo.

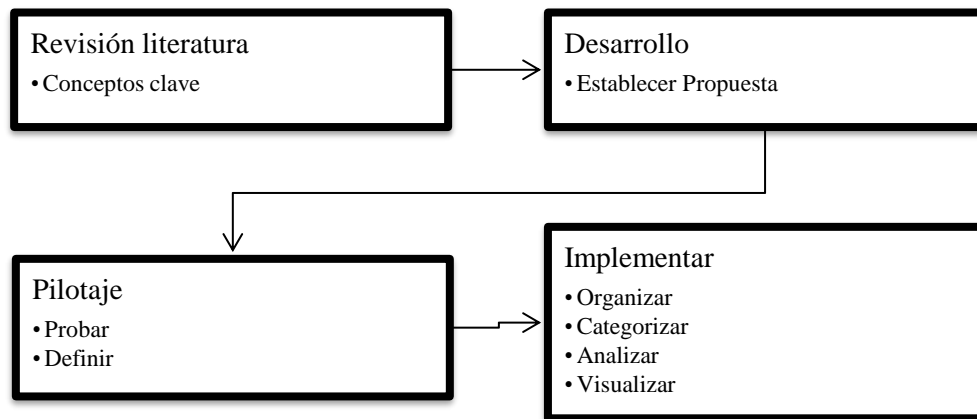
4.8.2.2 Objetivo de la estrategia GRECA

Generar propuestas de estrategias, políticas o directrices concretas mediante del trabajo colaborativo y contextualizado a partir de la socialización de los resultados de la evaluación docente y a la luz del Marco ACRL, para promover una cultura informacional pertinente en la comunidad universitaria.

4.8.2.3 Plan de desarrollo de la estrategia GRECA

El plan de desarrollo de la estrategia cualitativa GRECA se definió a partir del siguiente plan que buscaba establecer primero los elementos teóricos necesarios, para luego, establecer las acciones que permitieran mediante un plan de trabajo alcanzar el objetivo propuesto:

Figura 7. Plan de desarrollo de la estrategia GRECA.



4.8.3 Marco epistémico

Para la propuesta cualitativa se partió del paradigma interpretativo, donde se consideran las siguientes premisas: el énfasis se encuentra en el entendimiento de los fenómenos, el observador forma parte de la investigación o incide en ella, el objetivo no busca generalizar sino concentrar en el entendimiento concreto de un caso que puede ofrecer elementos que ilustren casos similares, donde no siempre es factible distinguir los efectos de las causas, y donde la investigación es susceptible de ser influida por los elementos que la conforman, desde la metodología, los valores del investigador y los procesos elegidos para analizar e interpretar los datos (Lincoln & Guba, 1985).

De aquí que esta parte de la investigación requirió un enfoque cualitativo que buscaba entender si esta metodología, que propone partir de contextualizar al docente mediante los resultados de su evaluación de las competencias informacionales, luego pretendió generar procesos reflexivos a luz del marco de la ACRL, y con esto posibilitar la generación de propuestas colaborativas entre la academia y la biblioteca que pudieran mejorar institucionalmente la cultura informacional. Es importante recordar lo que Gonzáles Monteagudo (2009) indica al respecto:

El interpretativismo influye en la práctica al ofrecer a los sujetos la posibilidad de reconsiderar sus actitudes, creencias y maneras típicas de razonamiento que están en la base de la práctica. De esta forma, los individuos pueden alterar el entendimiento que mantienen sobre sí mismos y sobre sus contextos cotidianos, haciendo viable, en consecuencia, la mejora de la propia práctica (p. 243).

Así, el análisis de resultados de la estrategia consideró la tipificación de las propuestas realizadas en la implementación de los grupos focales y con esto poder comprender las necesidades, inquietudes y perspectivas de los docentes respecto a las competencias o habilidades de gestión de la información en la institución de educación superior donde se desarrolló el presente proyecto. Así mismo, la tipificación de las propuestas, resultados del trabajo colaborativo entre academia y biblioteca, posibilitan permear el proceso de desarrollo de planes estratégicos que la biblioteca pueda realizar. Las implicaciones pueden ir desde ofrecer luz para planes de capacitación, desarrollo de colecciones, planes de infraestructura, mejoramiento de servicios, hasta poder orientar

todo el trabajo de la biblioteca y áreas vinculadas de manera prospectiva y más estratégica.

Es deseable que los resultados puedan ofrecer la posibilidad de transferibilidad dado que toda investigación puede pretender “proporcionar una visión tan completa del caso particular estudiado que permita a otras personas emitir un juicio fundado respecto a la aplicabilidad de los resultados al contexto propio” (González Monteagudo, 2009, p. 238), pero es claro que esta posibilidad puede remitirse primordialmente a casos que entren en la similitud de contextos.

4.8.4 *Conceptos clave vinculados a los instrumentos:*

World Café: puede definirse como un método de recogida de datos exploratorio como parte de un enfoque de investigación cualitativa, que reúne a expertos en un taller, que comparten sus conocimientos rotando entre varias mesas de debate, cada una de las cuales se centra en un aspecto concreto del tema general. (Schiele et al., 2022, p. 281) El formato implica grupos focales circulantes para abordar temas con profundidad (Ritch & Brennan, 2010, p. 405).

Cultura Informacional: Desde el punto de vista corporativo se permite acotarlo. “La cultura informacional depende en gran medida de las labores educacionales y el ejercicio del auto aprendizaje por cada uno de los individuos de la comunidad. Desde la óptica de Yan (2010) hacia 1987 el término tomó fuerza como el reflejo de la filosofía organizacional en torno a la información.” (Pichis Fernández & Ponjuán Dante, 2014).

Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de la Información en la Educación Superior: A partir de los conceptos umbral que propone este marco se posibilitaron procesos de metaliteracidad, fueron dichos conceptos un punto de partida que permitió abordar desde procesos reflexivos una concepción más amplia que posibilitara una visión que integrara de mejor manera las problemáticas asociadas a los bajos niveles que se alcanzan en el desarrollo de competencias de gestión de la información. Haber promovido que los docentes participaran del diseño de propuestas responde a que “El personal docente tiene mayor responsabilidad en el diseño curricular y los proyectos que requieren un mayor compromiso con las ideas centrales acerca de la información y la academia en sus disciplinas.” (ACRL, 2016b, p. 2)

4.8.5 Categorización para orientar la tipología

Para guiar la generación, y posteriormente el análisis inicial de las propuestas colaborativas mediante la estrategia, se propuso partir de las siguientes dimensiones e indicadores a fin de contar con un marco que oriente a generar propuestas que resultaran más estratégicas y tuvieran un mayor número de características específicas, medibles, alcanzables, pertinentes y oportunas, semejante a un objetivo SMART (*Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Timely*) (Bahrami et al., 2022). No se pretendió descartar lo que resulte más operativo, pero tratándose de un proyecto que apuntaba a elementos culturizantes, se buscó lograr un mayor número de propuestas estratégicas que se orientaran a lo prospectivo.

Tabla 17. GRECA: Generación Reflexiva de Estrategias Contextualizadas por Agentes

Constructo	Propuestas contextualizadas a partir del trabajo colaborativo entre academia y biblioteca	
Definición	Propuestas concretas y contextualizadas que sugieren los docentes en colaboración con personal de biblioteca para promover una mejora en la cultura informacional institucional (pueden ser estrategias, acciones, políticas, etc.)	
Dimensión	Indicador	Escala
Contextualización	I. Pertinencia	La estrategia se corresponde al contexto actual institucional vinculado a mejorar la cultura informacional La estrategia no se corresponde al contexto actual institucional vinculado a mejorar la cultura informacional
	II. Alcanzable	Sí, en el corto plazo (de 1 a 2 años)
		Sí, en el mediano plazo (de 2 a 5 años)
		Sí, a largo plazo (de 5 a 10 años)
		No es alcanzable, o su implementación excede a 10 años
	III. Viable	Es posible realizarla con los recursos actuales
Es posible realizarla con el ajuste o adquisición de algunos recursos		
Es posible realizarla, pero requiere una gran inversión en recursos		
No es posible realizar o los recursos necesarios resultan actualmente inalcanzables		
Cobertura	IV. Impacto por área o nivel	Se enfoca a toda la institución
		Se enfoca a varias áreas o niveles institucionales (4 o 6)
		Se enfoca solo a algunas áreas o niveles institucionales (2 o 3)
		Se enfoca solo a una área o nivel institucional
	V. Amplitud sobre elementos de la competencia informacional	Abarca a todos los elementos de la competencia informacional Abarca entre 4 y 5 elementos de la competencia informacional Abarca entre 2 y 3 elementos de la competencia informacional Abarca solo 1 elemento de la competencia informacional

4.8.6 Validación de la estrategia cualitativa

El proceso de validación de la estrategia GRECA partió de un análisis de la revisión de literatura existente a fin de identificar que los ajustes desde el punto de vista de los negocios hacia la perspectiva de la investigación de las ciencias sociales sea la adecuada, algunos de los ajustes se concentraron directamente en la propuesta de Schiele (2022) y se centraron primordialmente en dos aspectos respecto de la propuesta original del *world café*: cuidar que en cada mesa estuviera un moderador capacitado en el tema de gestión de la información que pudiera enfocar de manera efectiva la discusión y grabar o documentar con precisión la discusión a efecto de poder revisar a detalle la misma y permitir un metaanálisis adecuado.

La propuesta inicial de la estrategia cualitativa consistía en presentar los resultados de la evaluación cuantitativa, exponer brevemente los puntos centrales del Marco de referencia de la ACRL y analizar cada uno de los seis conceptos umbral que contiene. Este proceso implicaba un tiempo aproximado de tres horas, considerando que cada sesión contara con veinte minutos de discusión. Sin embargo, según el juicio de los expertos, lograr que los docentes dispusieran de tres horas representaba el riesgo de que algunos no tuvieran tanto tiempo disponible. Asimismo, dar solo veinte minutos, el mínimo sugerido para las discusiones limitaba la profundidad de las mismas. Por tanto, después del análisis de los expertos, se decidió dividir al grupo en dos subgrupos, donde cada uno abordaría solo tres conceptos umbral del marco, dando más tiempo para las

mesas de discusión y reduciendo a solo dos horas todo el proceso. Esto permitiría enfocar el proceso en lo más importante: la discusión.

Se acordó que los materiales se enviarían a los participantes con anticipación, esperando que los docentes llegaran con el material leído. Además, el día de la implementación se contarían con infografías que dinamizaran la visualización de la información, agilizando así la discusión.

Finalmente, otro acuerdo fue ajustar la pregunta inicial para que, según The World Café Community Foundation (2015), fuera más retadora y promoviera una discusión más enriquecedora.

4.8.6.1 Detalle de las propuestas iniciales de GRECA

A partir del pilotaje, se formularon dos escenarios para la implementación final. En la primera propuesta, se requerían alrededor de tres horas, lo que permitía un análisis más extenso y la generación de propuestas adecuadas al contexto. Por otro lado, la segunda propuesta, con una menor inversión de tiempo, recordando que era un recurso valioso para la institución y especialmente para los docentes, requería que los participantes llegaran preparados con la lectura de solo un elemento del Marco, y que fueran muy puntuales y eficaces al momento de discutir y elaborar sus propuestas.

En ambos casos, se podían lograr resultados adecuados; sin embargo, disponer de menos tiempo para la discusión podía limitar generación de más propuestas que alcanzaran un nivel satisfactorio en cuanto a lo accionable y estratégico de las mismas.

Tabla 18. Propuesta 1 de GRECA

Descripción: Ir presentando los resultados de la encuesta de evaluación docente y analizarlos a la luz del Marco ACRL, seleccionar 3 elementos del Marco en cada grupo focal con cada área

Tiempo aproximado de trabajo: 3 horas	Requisito: Que los participantes hayan leído el Marco de Referencia
--	--

Primera parte: Presentación de resultados de evaluación

1. Se inicia con la presentación resumen de la evaluación de la competencia informacional docente y luego se presenta el elemento del Marco que se haya seleccionado para este grupo de participantes.

Segunda parte: Grupos focales circulantes, donde en cada mesa se trabaja un elemento diferente del Marco

Posibles temas en las Mesas de trabajo según elementos del Marco:

1. Determinar el alcance de la información necesaria
 - a. Presentar resultados vinculados
 - b. Contrastar contra los elementos siguientes del marco ACRL
 - i. La investigación como indagación
 - ii. Lo académico como conversación
 - iii. La búsqueda como exploración estratégica
2. Acceder a la información necesaria
 - a. Presentar resultados vinculados
 - b. Contrastar contra los elementos siguientes del marco ACRL
 - i. La búsqueda como exploración estratégica
3. Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica
 - a. Presentar resultados vinculados
 - b. Contrastar contra los elementos siguientes del marco ACRL
 - i. La autoridad es construida y contextual

-
- ii. La creación de la información como proceso
 - iii. Lo académico como conversación
 4. Usar la información de manera efectiva para lograr un propósito específico
 - a. Presentar resultados vinculados
 - b. Contrastar contra los elementos siguientes del marco ACRL
 - i. La creación de la información como proceso
 - ii. La investigación como indagación
 5. Acceder y utilizar la información de forma ética y legal
 - a. Presentar resultados vinculados
 - b. Contrastar contra los elementos siguientes del marco ACRL
 - i. La información tiene valor

Se pretende que cada mesa aborde cada elemento desde posibles diferentes ámbitos (Institucional, Como docente y Expectativas que se tienen de la Biblioteca)

Los participantes pasan de una a otra mesa (esto se define con antelación), buscando que se mezclen y el diálogo sea, en lo posible, con diferentes colaboradores en cada ronda.

Tercera parte: Organización y votación para filtrar las propuestas que más les hacen sentido a los docentes en cuanto a lograr una cultura informacional más pertinente a nivel institucional.

En plenaria

- Los secretarios presentan el acumulado de propuestas
 - Se hace el proceso de votación de aquellas que el plenario considera más pertinentes, urgentes, viables o de mayor impacto.
 - Se agradece participación
-

Tabla 19. Propuesta 2 de GRECA

Descripción: Presentar los resultados de la encuesta de evaluación docente, luego presentar solo un elemento del Marco ACRL que servirá como hilo conductor de la reflexión en las mesas de trabajo, cada mesa de trabajo se enfoca en un ámbito (Institucional, Como docente y Expectativas que se tienen de la Biblioteca). Se realizan grupos focales por áreas y cada área trabaja sobre un elemento del marco, se abarcan tantos elementos del Marco como áreas participen.

Tiempo aproximado de trabajo: 2 horas	Requisito: Que los participantes hayan leído el Marco de Referencia, pero se puede presentar de manera breve al inicio de la implementación y asegurar que todos lo conozcan, por los que no lo hayan leído.
--	---

Primera parte: presentación de resultados de evaluación y elementos del Marco

1. Se inicia con la presentación resumen de la evaluación de la competencia informacional docente y
2. Presentación del elemento del Marco que se haya seleccionado para este grupo de participantes.

Segunda parte: Grupos focales circulantes, donde se hace solo la discusión sólo de un elemento del Marco en tres mesas con ámbitos diferentes (Institucional, Como docente y Expectativas que se tienen de la Biblioteca)

Posibles temas de cada mesa de discusión con el tema de un elemento del marco

ACRL, a saber:

1. La autoridad es construida y contextual
 2. La creación de información como proceso
 3. La información posee valor
 4. La investigación como indagación
 5. Lo académico como conversación
-

6. La búsqueda como exploración estratégica

Se pretende que se elija uno de los 6 elementos y que cada mesa lo aborde desde diferente ámbito (Institucional, Como docente y Expectativas que se tienen de la Biblioteca)

Los participantes pasan de una a otra mesa (esto se define con antelación), buscando que se mezclen y el diálogo sea, en lo posible, con diferentes colaboradores en cada ronda.

Al final de cada mesa se da un momento para organizar las propuestas y poderlas presentar al siguiente equipo o en la última ronda dejarlas listas para la votación

Tercera parte: Organización y votación para filtrar las propuestas que más les hacen sentido a los docentes en cuanto a lograr una cultura informacional más pertinente a nivel institucional.

En plenaria

- Se explica y se lleva a cabo el proceso de votación individual de aquellas que se consideran más pertinentes, urgentes, viables o de mayor impacto.
- Se agradece participación

Para ambas propuestas se consideran las siguientes posibilidades de tener como preguntas detonadoras del proceso de reflexión y discusión las siguientes:

Tabla 20. Opciones de preguntas detonadoras para las mesas de discusión

Opción A

- ¿Qué elementos condicionan la adopción de este elemento del Marco?
 - ¿Cómo lograr que este elemento del Marco se vea reflejado en mis clases ya sea para modelarlo o de manera concreta para promover su adopción en mis estudiantes? (propuesta de estrategias, políticas o directrices concretas)
-

Opción B

- ¿Qué estrategias, acciones o políticas son necesarias para lograr que *este elemento del Marco* se vea reflejado en mis clases ya sea para modelarlo o para promover su adopción en mis estudiantes? (anotar en el ámbito que se más vincula) y se propone esta tabla para utilizarla en las mesas.

Opción C

- ¿Qué acciones, estrategias o políticas se deben implementar para ser la universidad nacional que mejor evidencie que -colocar el elemento del marco seleccionado-?
-

Como se puede observar en ambas propuestas, lo que cambió fueron dos cosas. En primer lugar: si, por un lado, la discusión de cada mesa se hace para el mismo elemento del Marco, pero desde diferente ámbito o, por otro, si la discusión de cada mesa se hace sobre un elemento diferente del Marco y para los tres ámbitos.

4.8.7 Pilotaje estrategia GRECA

Después de analizar las opciones se decide realizar el pilotaje bajo el siguiente programa que incluye la selección de la propuesta 1, donde se abordarán 3 elementos del marco, y utilizar la pregunta detonadora de la opción B, que sugiere generar propuestas más concretas.

Tabla 21. Propuesta agenda de trabajo inicial (antes del pilotaje)

Actividad	Duración
Introducción	10"
Revisión de resultados desde el Marco de referencia (ACRL)	30"
3 rondas en 3 mesas de trabajo para 3 elementos del Marco	30"X3= 1:30hrs
Receso para preparar plenaria	5"

Plenaria	20"
Votación/priorización	10"
Clausura/avisos	5"
Tiempo total	2:50hrs

Es importante mencionar que en cada ronda se debe pretender que los integrantes conformen nuevos equipos donde la mayoría no han coincidido, para el pilotaje se buscó la mayor mezcla posible, pero dado el bajo número de voluntarios, hubo alguna ronda donde no se logró una mezcla suficiente, por eso fue necesario que en la implementación final se buscara asegurar un número adecuado de participantes y lograr la mejor mezcla posible. Para el escenario, dentro del pilotaje, en que se trabajaran solo dos mesas y se dejara libre a los participantes de ir en la segunda ronda a la mesa que más llame su atención, lo ideal fue asegurarse que en la primera ronda los participantes estén asignados de tal suerte que haya la mayor diferencia de edades, sexo o cualquier otro elemento (carrera por ejemplo), que permitiera diversidad en los equipos o impidiera que los docentes se agrupan de manera habitual, esto con el fin de evitar sesgos de confirmación propios de los grupos existentes.

Figura 8. Mesas de discusión



Nota. Se muestra el flujo aleatorio de los participantes durante las rondas en las mesas de discusión de la estrategia GRECA.

Se decidió que, con 7 participantes voluntarios en 3 mesas, será necesario simular un aforo más completo y poder así medir tiempos de cada elemento que compone la estrategia, para tal efecto se generó un rol para las mesas donde los participantes y moderadores simulan intercarse lo más posible.

Una de las limitantes que se evidenció para la estrategia, para este formato de tres mesas mínimo, fue que se requieren al menos 12 participantes totales, 4 por mesa; donde sería óptimo no rebasar 6 participantes por mesa, pero en casos que haya más de 18 participantes simplemente se pueden añadir más mesas procurando que siempre haya al menos 4 integrantes por mesa y no más de 6.

En este caso, se propuso el siguiente rol de participación por mesa, con los elementos del Marco que ahí se enuncian; los números representan a cada docente

participante voluntario. Para lograr la simulación, y como se puede observar, una de las mesas no se desarrolla en cada ronda, eso permitió que el moderador que quedaba libre, se sumara a una mesa para completar 4 participantes por mesa y lograr una discusión más diversa.

Tabla 22. Rol de participación de docentes voluntarios para el Pilotaje

	Mesa/Tema 1	Mesa/Tema 2	Mesa/Tema 3
	Moderador 1	Moderador 2	Moderador 3
Elemento del Marco	La autoridad es construida y contextual	La creación de información como proceso	La información posee valor
Ronda 1	1, 2, 3, Moderador 3	4, 5, 6, 7	vacía
Ronda 2	Vacía	1, 2, 5, Moderador 1	3, 4, 6, 7
Ronda 3	2, 3, 4, 7	Vacía	1, 3, 6, Moderador 2

El pilotaje se llevó a cabo de manera virtual utilizando la plataforma de conferencia virtual Zoom. Para recopilar los *post-it* digitales con las propuestas y realizar la votación, se utilizó la plataforma Mural en su versión gratuita, que en ese momento, aceptaba hasta 50 participantes, ofrecía hasta 5 salas y permitía crear votaciones, que, además, guardaba todo en formato CVS (*Comma Separated Values*) compatible con documentos de Excel donde se guardaron los resultados para su análisis.

La sesión fue grabada para que, de ser necesario, se pudiera ver el video y aclarar cualquier propuesta que no quedara registrada por escrito de manera clara. Sin embargo, dado que la información se analizó casi de inmediato por el equipo de biblioteca, fue sencillo aclarar y realizar cualquier ajuste a la redacción de las propuestas, no hubo necesidad de recurrir en el pilotaje a las grabaciones.

4.8.8 Resultados del Pilotaje de la estrategia GRECA

Tabla 23. Resultados pilotaje GRECA

	Observaciones al pilotaje realizada en la evaluación por el equipo de biblioteca
1	Será necesario convocar por niveles y de ser posible por áreas afines para que las propuestas tengan un valor similar a todos los participantes
2	Es necesario llegar con los textos leídos para optimizar los tiempos
3	Los moderadores deben manejar muy bien su tema para orientar la discusión
4	Dar 5 minutos antes de cada discusión para leer sus notas del tema o el moderador presentar un resumen de cada elemento del Marco, o sería mejor solo determinar un elemento del Marco y que ese sea el hilo conductor, manejar tres elementos complica que los participantes se puedan enfocar en la discusión y cada ronda se pierde mucho tiempo en lo que los participantes entran en sintonía con el tema.
5	Será importante resaltar que serán los expertos consultados en la dinámica, eso los empodera y compromete con la dinámica.
6	Hablar con directores y explicar el proceso de selección de docentes asociados a biblioteca, los perfiles de quienes participan son esenciales para lograr a la larga un apalancamiento de las propuestas resultantes
7	30 minutos sirven para enriquecer la discusión en las mesas, pero si se determina solo abordar un elemento del marco, se pueden ganar unos minutos y hacer que la sesión sea más corta, ya se ha mencionado que los docentes difícilmente pueden participar en actividades de tanto tiempo, sería mejor reducir el tiempo de toda la actividad.
8	Bienvenida de 5 minutos, optimizar tiempo, alguna de la información de la introducción se puede mejor incluir en el correo de la invitación.

9	Presentación gráfica de resultados evaluación del desempeño de 15 minutos solamente, esto puede incluir la presentación del elemento del Marco suponiendo que ya vienen leídos.
10	La pregunta resulta adecuada, pero utilizar tres ámbitos en cada mesa puede ser mucho que abarcar, es muy probable que utilizar la propuesta C de las preguntas permita una discusión desde esta pregunta más retadora y la concreción de las propuestas se logre mejor utilizando un ámbito en cada mesa, así, la pregunta sirve para inspirar y retar a los participantes, y ámbito de cada mesa genera el centro de la generación de propuestas.

Como se puede ver en las observaciones hechas por el equipo de biblioteca, hay tres elementos que se sugería ajustar: reducir el tiempo para lograr que la academia no tenga inconvenientes en participar; cambiar a la propuesta 2 en las dinámicas de cada mesa y utilizar la pregunta de la opción C, quedando del siguiente modo:

Tabla 24. Ajustes GRECA tras observaciones

2ª Propuesta de implementación	Presentar los resultados de la encuesta de evaluación docente, luego presentar solo un elemento del Marco ACRL que servirá como hilo conductor de la reflexión en las mesas de trabajo, cada mesa de trabajo se enfoca en un ámbito (Institucional, Como docente y Expectativas que se tienen de la Biblioteca) para la generación de las propuestas. Se realizan grupos focales por áreas y cada área trabaja sobre un elemento del marco.
Opción de pregunta detonadora C	¿Qué acciones, estrategias o políticas se deben implementar para ser la universidad nacional que mejor evidencie que <i>-colocar el elemento del marco seleccionado-</i> ?

4.8.8.1 Esquema de la sesión después Pilotaje

A partir del pilotaje, se realizaron los ajustes necesarios para la implementación de la estrategia GRECA con los participantes de las áreas que aceptaran la invitación, el programa se determinó de la siguiente manera:

Tabla 25. Programa sesión GRECA

Min	Descripción	Observación
10	Bienvenida Presentar al equipo Agradecer la participación Presentación del objetivo Llenado formulario de consentimiento informado	En plenaria
10	Presentación resultados de la evaluación para el área o área de los participantes Presentación y explicación breve del elemento del Marco	En plenaria
5	Explicación de la dinámica a seguir	En plenaria
5	Introducción a Ronda 1 - Lectura pregunta detonadora (para volver a tener presente) - Explicación del ámbito de la mesa (Como docente; A nivel institucional; Expectativa que se tiene de la Biblioteca)	Por equipos
20	Discusión ronda 1 (5 minutos para escribir propuestas y 15 para explicar y dialogar)	Por equipos
5	Organización de propuestas (agrupar, aclarar)	Por equipos
5	Introducción a Ronda 2 - Explicación del ámbito de la mesa - Presentar resumen propuestas de la mesa anterior	Por equipos

20	Discusión ronda 2 (5 minutos para escribir propuestas y 15 para explicar y dialogar)	Por equipos
5	Organización de propuestas (agrupar, aclarar)	Por equipos
5	Introducción a Ronda 3 - Explicación del ámbito de la mesa - Presentar resumen propuestas de la mesa anterior	Por equipos
20	Discusión ronda 3 (5 minutos para escribir propuestas y 15 para explicar y dialogar)	Por equipos
5	Organización de propuestas (agrupar, aclarar)	Por equipos
5	Votación y agradecimiento Se comparte liga para encuesta de satisfacción o evaluación de la experiencia	En plenaria
120	Tiempo de propuesta final de 2 horas	

4.8.8.2 Detalles para la selección de participantes idóneos en los grupos focales de la estrategia GRECA

Es necesario que los participantes de los grupos focales cuenten con un perfil específico que ofrezca mayor probabilidad de éxito, tanto durante la implementación, como posterior a ella, haciendo que estos docentes puedan representar un apoyo para la implementación de las propuestas resultantes de esta actividad. Así se propuso, entonces, el siguiente perfil de docentes participantes, mismo que se solicitó se haga llegar a los directores de carrera y responsables de áreas a fin de orientar su decisión al momento de elegir a sus representantes en esta actividad.

Tabla 26. Propuesta del perfil del docente asociado a biblioteca

A. Las diferentes direcciones académicas universitarias seleccionan a sus expertos que formarán el equipo de docentes asociados de biblioteca con base en los siguientes criterios:

- Docente preferentemente de tiempo completo (en caso de no contar con tiempo completo, ser un docente de larga trayectoria o compromiso en la universidad que asegure su permanencia en el equipo a conformar al menos por 3 años y que evidencie un interés auténtico por promover la investigación)
 - Que preferentemente evidencie un interés auténtico por promover la investigación (se sugiere docentes que sus materias estén vinculadas a estos procesos de producción científica, metodología de la investigación, escritura académica, pensamiento crítico, etc.)
 - Y que evidentemente cuente con un liderazgo para apalancar proyectos institucionales en su área. (no es indispensable que sea coordinador de academias o tenga un puesto administrativo que empodere y facilite decisiones en su área, pero esto seguramente sería deseable que así fuera porque facilitaría mucho su labor transversal para alcanzar mayor impacto)
 - Nota: es sustancial que aunque no necesariamente para formar parte del equipo, se pueda contar con la presencia de actores clave que estén vinculados al desarrollo de esta competencia, sería deseable la presencia de los responsables a nivel institucional o de áreas o decanatos de escritura académica, investigación, pensamiento crítico, metodología de la investigación, formación docente, procesos académicos de titulación, desarrollo de proyectos (impacto social, vinculación científica, etc.), o cualquier otro relacionado de manera directa con el uso de información confiable para lograr sus objetivos... -en teoría casi toda la universidad debería estar vinculada- pero se requiere de los más vinculados a nivel académico.
-

B. Una vez recibida la propuesta de docentes asociados y otros actores vinculados, se les comunica oficialmente que se han elegido expertos de su área y que para participar en la siguiente etapa se requieren dos cosas:

- Aceptar el compromiso de participar en el análisis previo de la información que se enviará por correo electrónico
 - Revisar desde su experiencia profesional dentro de la universidad los documentos orientadores sobre gestión de la información, el modelo de impacto social que se busca y, sobre todo, analizar los resultados de la evaluación de la competencia informacional docente que se les proporcione también en el mismo correo electrónico, esto antes de las sesiones síncronas donde se llevarán a cabo los grupos focales.
-

4.8.8.3 Propuesta final de implementación de GRECA

Ya con el programa establecido, como resultado final del pilotaje, restó establecer un esquema de plan de acción para la implementación de la estrategia, se divide este esquema en tres momentos, lo que debe suceder antes, durante y después de los grupos focales, de este modo asegurar que todos los elementos estén considerados y planificados de manera oportuna.

Tabla 27. Propuesta final de implementación de GRECA

Antes de la implementación de los grupos focales	
Tarea 1. Reunión planeación del equipo de biblioteca	
Subtareas	Observaciones
• Seleccionar área o conjunto de participantes para los grupos focales (al menos 12 participantes)	Es posible una reunión previa con los coordinadores del cuerpo académico ayude a determinar más
• Seleccionar elemento del marco más adecuado al grupo de participantes	

<ul style="list-style-type: none"> • Definir modalidad (en línea o presencial) para la implementación • Asignar tareas 	estratégicamente al grupo de trabajo
Tarea 2. Aplicar instrumento de Evaluación de la competencia informacional docente con las áreas involucradas	
<ul style="list-style-type: none"> • Mandar información general a participantes para contextualizar o tener una breve reunión en alguna junta de academia, socializar qué va a suceder y por qué. • Buscar muestra censal, pero de no ser posible, establecer la muestra que asegure confiabilidad de los resultados. • Mandar liga de acceso al instrumento para que se responda por los docentes. 	Enfatizar objetivo, privacidad y anonimato de la participación. Que el participante se sienta seguro, entendido y dispuesto.
Tarea 3. Análisis e Informe de la Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar análisis de los resultados • Generar informe general y uno ejecutivo para compartir con los participantes 	Lo importante es lograr que los docentes tengan un contexto basado en evidencia del estado actual de su nivel sobre la competencia informacional en el área que se desempeña como docente.
Tarea 4. Preparar participantes para la implementación de GRECA	
<ul style="list-style-type: none"> • Enviar invitación con: Detalles de la sesión, Informe ejecutivo de la evaluación y Texto del elemento del Marco de la ACRL seleccionado para iniciar la discusión/reflexión. 	Enviar solo a los participantes seleccionados para los grupos focales
Durante de la implementación de los grupos focales	duración

Tarea 5. Bienvenida

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Presentar al equipo• Agradecer la participación• Presentación del objetivo:<ul style="list-style-type: none">○ Promover la vinculación entre academia y biblioteca para elevar la cultura informacional institucional mediante el trabajo colaborativo que permita generar propuestas mejor contextualizadas.• Pedir que llenen el formulario de consentimiento informado• Presentación resultados de la evaluación para el área o área de los participantes• Presentación y explicación breve del elemento del marco | <p>15”</p> <p>Enfatizar tres elementos:</p> <p>Uno, la importancia del trabajo colaborativo que permite tomar decisiones informadas que son incluyentes de las necesidades de uno de los principales actores del proceso educativo: los docentes;</p> <p>Dos, los resultados de la evaluación no son para auditar, ayudan a contextualizar;</p> <p>Tres, desde el Marco enfocarse en lo culturizante y no solo quedarnos en lo operativo</p> |
|--|--|

Tarea 6. Desarrollo de la dinámica de los grupos focales circulantes

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Explicación de la dinámica a seguir en plenaria (10”)• Por equipos introducción a Rondas (5” por ronda):<ul style="list-style-type: none">○ Recordar la pregunta detonadora: ¿Qué acciones, estrategias o políticas se deben implementar para ser la universidad nacional que mejor evidencie -el elemento del Marco de la ACRL que se está abordando-? | <p>90”</p> <p>Se puede utilizar la pregunta detonadora preguntando por el elemento del Marco como se hizo, pero también se puede preguntar: que evidencie una robusta cultura informacional. Sin embargo, utilizar esta</p> |
|--|---|
-

-
- Dar descripción del ámbito de la mesa que toca abordar (Como docente, a nivel institucional o expectativa de la Biblioteca).
 - En segunda y tercera ronda recapitular lo sucedido en la ronda anterior, esto sirve para construir ideas a partir de las anteriores e ir enriqueciendo las propuestas existentes y no repetir propuestas existentes.
 - Moderar discusión de la mesa (20''):
 - Primeros 5 minutos aproximadamente para que individualmente escriban en los post-it sus propuestas (las que gusten)
 - Siguiendo 15 minutos para que el moderador vaya leyendo cada uno, intentando de agrupar similares y se va pidiendo que la gente haga aclaraciones a lo escrito cuando sea necesario. El moderador interpela si el grupo está de acuerdo, qué podría mejorar o ayudar a concretar la propuesta, etc. La idea es que cada participante defienda o explique por qué es importante o valioso que se implemente su propuesta. (a veces no da tiempo de explicar todas, pero es importante que todas sean claras para el grupo.
 - Organizar propuestas (5''): para cerrar cada ronda, se dan 5 minutos para terminar de organizar las propuestas o terminar de aclarar cualquier punto
- última opción implica primero explicar qué sería este concepto, esto puede ser en ocasiones complicado si no existe ya una historia formativa aceptable en la institución.
- Cuidar que haya claridad sobre que en cada mesa de discusión se debe concluir con la elaboración de propuestas que tiendan a ser accionables (concretas, alcanzables, realistas, etc. semejante a un objetivo SMART).
- Vigilar que los tres ámbitos sean abordados equilibradamente, se pueden añadir más ámbitos de acuerdo con el contexto de cada institución.
- El tiempo de las discusiones en las tres rondas suman un total de 60''
-

Nota tarea 6: Una variante, si se tiene menos tiempo o se quiere dar más tiempo a la discusión y así profundizar o concretar más las propuestas, es solo hacer dos rondas, en la rondas se hace

todo igual dando más tiempo para la discusión y en lugar de dar la instrucción de que al final todos deben haber pasado por tres mesas, se les indica que de las tres mesas participen en las dos que más les interese, ya que solo habrá dos rondas, cuando son tres rondas siempre es mejor llevar el rol de participantes ya definido y así asegurar que la gente participe en las tres mesas con equipos que se conforman diferente, buscando que haya la mayor mezcla posible (esto impide que grupos ya conformados sesguen la información confirmando sus propuestas entre sí)

Tarea 7. Breve plenaria para votación

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● En plenaria explicar cierre (5''): <ul style="list-style-type: none"> ○ Explicar que tendrán 5 minutos para pasar a cada mesa y con una marca (ver nota) señalarán aquellas cinco propuestas que consideran nos pueden permitir como institución ser un referente a nivel nacional que evidencia el elemento del marco seleccionado, o que evidencie que somos un referente a nivel nacional de cultura informacional (cuando sea el caso). ● Votar (5''): <ul style="list-style-type: none"> ○ Recordar que se buscan las propuestas más accionables ● Despedida (5'') <ul style="list-style-type: none"> ○ Pedir que llenen la encuesta de satisfacción ○ Informar que en cuanto se tengan los resultados se les darán a conocer y podrán aclarar cualquier elemento que consideren pertinente antes de dar a conocer dicho informe final a toda la comunidad educativa ○ Agradecer la participación | <p>15''</p> <p>La marca para la votación puede hacerse mediante un plumón o un adherible pequeño, para la modalidad en línea la plataforma puede contar con esta opción, o un simple sello digital o autoforma puede ser utilizado, incluso algún texto pequeño, depende de la aplicación utilizada, en este proyecto se utilizó Mural que cuenta con sistema de votación.</p> |
|--|--|

Después de la implementación de los grupos focales

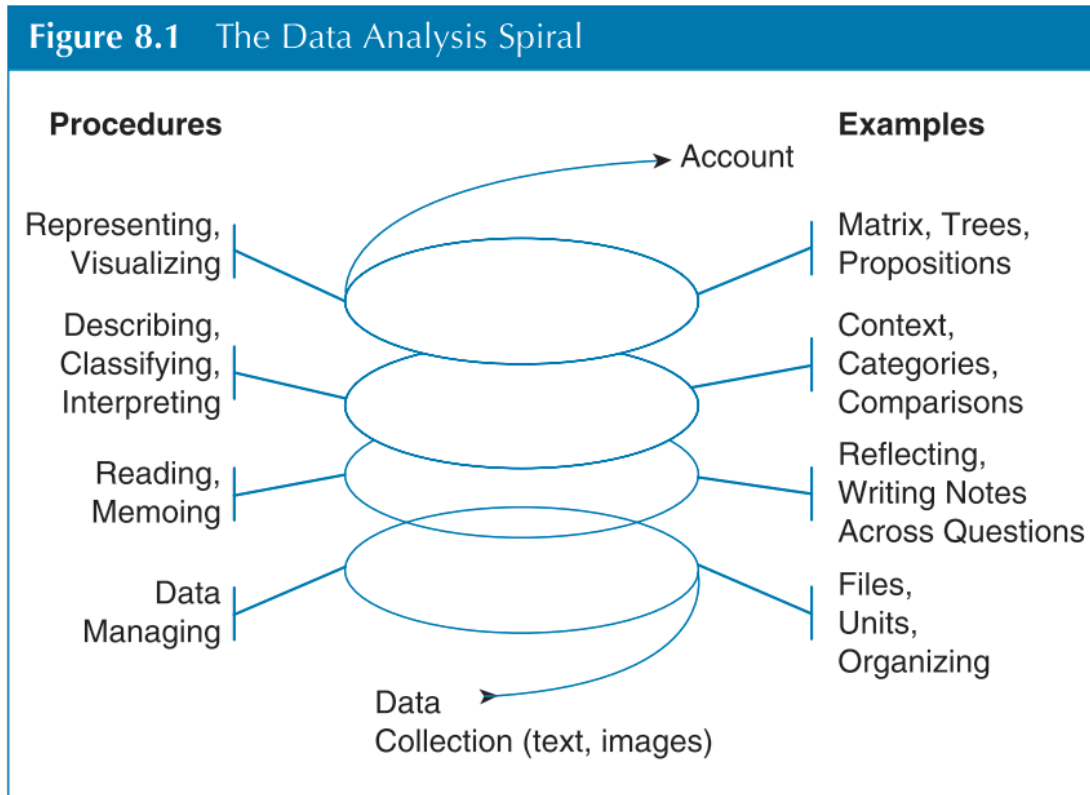
Tarea 8. Análisis de la información y presentación del informe

- Conjuntar la información de todos los grupos focales en tablas
 - Agrupar por categorías naturales que la misma información genera
 - Identificar propuestas similares o repetidas y agruparlas, si fueron votadas por separado sumar sus votos
 - Ordenar la información por votos
 - Realizar la votación del equipo de biblioteca para que su apreciación pueda ser considerada
 - Volver a ordenar por votos finales
 - Filtrar solo propuestas que hayan sido votadas
 - Afinar la redacción de las propuestas para que sean claras y concretas
 - Categorizar mediante Tipología Accionable:
 - Asignar áreas responsables a cada propuesta
 - Crear el informe preliminar
 - Socializar informe con participantes y pedir que lo validen
 - Crear informe final con las sugerencias recibidas
 - Distribuir propuestas a cada área para que las puedan incluir en sus planes de acción estratégicos.
-

4.9 Procedimiento para organizar, sistematizar y analizar los datos e información del estudio

Para el análisis de los datos, se propuso utilizar algo similar al concepto de la espiral que sugiere Patton en Creswell (2013), que parte de entender que los datos tanto de corte cuantitativo como los de cualitativo guardan vínculos que solo le dan sentido al todo a partir de esa interrelación de unos y otros.

Figura 9. Espiral de análisis del enfoque mixto



Nota. De "Quantitative inquiry & research design" por Creswell, (2013, p. 179)

En un primer momento apoyados de programas computacionales de manejo de tablas de datos se pretendió lograr la organización de los mismos, mediante una simple normalización que permitiera contener los resultados en tablas categorizadas a simple vista resultado del análisis inicial de las respuestas y su colocación en columnas con descriptores naturales, esos mismos que dan las propias preguntas, con la salvedad de cambiar algunos contenidos de texto por datos numéricos que permitieran un mejor manejo.

En la segunda etapa de Lectura y Anotación se pretendió continuar con el análisis para lograr una visión más completa del conjunto obtenido. La creación de notas al calce de cada elemento, así como de los conjuntos que se evidencien, generó una nueva etapa de categorías que posiblemente no se visualizaron a primera vista. Esto ofreció la posibilidad de un nuevo orden generado a partir de los nuevos hallazgos.

En esta etapa fue posible trasladar ya los datos normalizados con las nuevas categorías a los programas informáticos de análisis, se utilizará SPSS para datos cuantitativos y un tanto se utilizó Atlas.ti para los cualitativos.

Describir, clasificar e interpretar los datos en códigos y temas. Este siguiente paso habla de pasar de la lectura y la anotación en la espiral a la descripción, clasificación e interpretación de los datos (Creswell, 2013, p. 181). Luego, se buscó generar categorías o códigos que ofrecieran un sentido, pasar de la simple escala a clasificaciones que permitieran una lectura más profunda que posibilitara identificar grupos y escalas claras de resultados asociados a lo que perseguía el estudio a partir de su contexto concreto, esto generó códigos legibles en dicho contexto, como sugiere Gibbs (2014) una manera de organizar lo que se piensa del texto, así como las propias notas de investigación. Donde siempre es posible que esto termine por generar un cribado de algunos datos que no puedan caer en las categorías más significativas.

Vale la pena mencionar que para los datos cualitativos esta etapa fue fundamental porque ayudó resolver la lectura de aquellos datos que no se ofrecían información de manera explícita y que es importante saber leer entre líneas. (Creswell, 2013, p. 181).

Antes de concluir, se pasó a la Interpretación de los Datos, etapa en la que el todo cobró un sentido general y fue posible sacar aquellas inferencias que pudieran resultar más valiosas, es importante considerar que desde los hallazgos de la literatura se puedan generar otros contrastes que den valía a todo el proyecto.

Finalmente, la Representación de los datos en diferentes formatos permitió otorgar sentido a los aspectos más relevantes que se develaron.

4.10 Resumen del capítulo 5 sobre el diseño metodológico

Este capítulo presentó el diseño metodológico de la investigación, que se estructuró en tres fases principales:

4.10.1 *Primera Fase*

Se utilizó un método descriptivo para evaluar las competencias informativas de los docentes. Esto se llevó a cabo mediante encuestas que proporcionaron un contexto inicial y un punto de partida para el análisis posterior.

4.10.2 *Segunda Fase*

Se buscó comprender las interpretaciones de los docentes sobre el nivel de competencia informacional institucional. Se integró la perspectiva de los bibliotecarios a través de un grupo focal circulante, conocido como GRECA, que fomentó el diálogo y la colaboración para mejorar el contexto informativo.

4.10.3 *Tercera Fase*

Se propuso cruzar y organizar los datos adquiridos en las fases anteriores para generar información útil que permitiera en el futuro elevar el nivel de competencia informacional en la universidad. Este enfoque se enfocó en la promoción de una cultura informacional adecuada mediante la generación de propuestas colaborativas entre docentes y bibliotecarios.

El enfoque general de la investigación fue mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, lo que permitió una comprensión más profunda de las competencias informacionales y su impacto en el ámbito académico universitario.

5 Resultados y discusión

En este capítulo se presentan los resultados de ambos procesos de la metodología: el cuantitativo, mediante, el instrumento adaptado para evaluar y contrastar la autopercepción y el desempeño de los docentes; así como los resultados de la implementación cualitativa de la metodología GRECA, que involucró la recopilación de 296 propuestas de participantes a través de dinámicas de grupos focales. Se realizó un proceso de votación y revisión, resultando en 30 propuestas finales categorizadas. Este análisis no solo representa las necesidades de manejo detectadas, sino que también resalta la importancia de fomentar el uso de bibliotecas y la gestión de información en el contexto académico

5.1 Resultados de la implementación

Los datos fueron recolectados a través de un formulario, procediendo a la revisión, organización y normalización de los datos en tablas. Para elaborar el informe descriptivo dirigido a los docentes, se utilizó la herramienta Power BI. Por otro lado, los análisis inferenciales se llevaron a cabo mediante el software SPSS (Statistical Package for Social Sciences). En ambos casos se consideraron primordialmente los cinco elementos de la info-competencia a partir de la rúbrica de la AAC&U. Sin embargo, el análisis estadístico descriptivo no incluyó al descriptor sobre uso de la información dado que este elemento fue contrastado contra informes de la biblioteca. Cabe mencionar que también se abordaron otros elementos, como la capacitación y la disponibilidad de

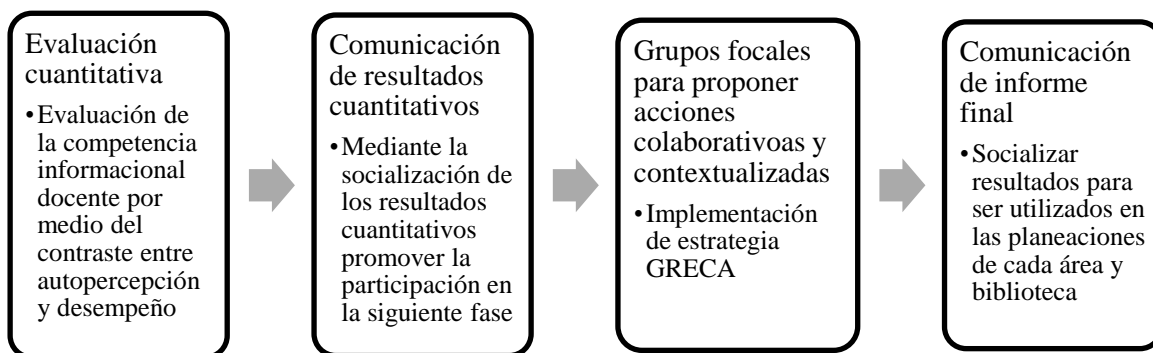
recursos proporcionados por la universidad con el objetivo de poder cruzar datos que pudieran ofrecer posible información relevante entre otras variables.

5.2 Presentación y explicación de los resultados

Considerando que “El personal docente tiene mayor responsabilidad en el diseño curricular y los proyectos que requieren un mayor compromiso con las ideas centrales acerca de la información y la academia en sus disciplinas” (ACRL, 2016b, p. 2), lo que puede promover su vinculación a procesos de adopción de una cultura informacional pertinente. Por tanto, así se pretendió evaluar y explicar el grado de relación entre las diversas variables involucradas (García Cabrero & Viveros, 2009), posibilitando que la evaluación cuantitativa, desarrollara una mejor concepción del contexto antes del diseño de propuestas de acción relacionadas con la biblioteca.

En el proyecto se propusieron cuatro fases para llegar a la presentación de resultados:

Figura 10. Fases de la implementación.



En la fase inicial se utilizó el método descriptivo, pretendió evidenciar el contexto cuantificable mediante la utilización de una encuesta y ofrecer resultados del nivel de

competencias informacionales docentes, sirvió como contexto inicial y punto de partida para el análisis posterior en la fase cualitativa. El instrumento de la encuesta buscó responder al planteamiento inicial sobre cómo es la relación entre los resultados de la evaluación de las competencias informacionales docentes desde la perspectiva del desempeño y su contraste desde la perspectiva de la autopercepción.

En la indagación del contraste entre autopercepción y desempeño, se buscaron instrumentos existentes enfocados a evaluar el desempeño del docente en las competencias o habilidades informacionales, sin embargo, dado el bajo número de instrumentos que se enfocaban concretamente bajo esta mirada, se eligió uno existente que incluye algunos elementos de desempeño y se adapta para lograr este objetivo, en este afán, se hizo un hallazgo muy interesante que se justifica más ampliamente en los resultados: la autopercepción grupal, gracias al sentido de pertenencia, ofrece resultados más congruentes al desempeño que la autopercepción individual, lo que implica un área de oportunidad en el diseño de instrumentos, considerando que, es conocido que la autopercepción normalmente ofrece resultados sesgados, sobre todo en contextos donde los evaluados pueden sentir algún tipo de amenaza del entorno y difícilmente creen poder confiar en qué serán utilizados los resultados.

5.3 Resultados de la implementación Cuantitativa

Después de analizar los datos con el programa SPSS se muestran los siguientes hallazgos estadísticos más representativos:

5.3.1 Pruebas No Paramétricas: De rangos con signo de Wilcoxon para Autopercepción y Desempeño para categorías de la competencia informacional

Tabla 28. Categorías de la competencia informacional

I. Determina el alcance de la información necesaria	II. Accede a la información necesaria	III. Evalúa la información y sus fuentes de forma crítica.	IV. Usa la información de manera efectiva para lograr un propósito específico*	V. Accede y utiliza la información de forma ética y legal
---	---------------------------------------	--	--	---

Nota. * Para el elemento IV: El siguiente análisis no incluye el descriptor sobre uso de la información dado que este rubro fue contrastado contra datos de uso existentes en los reportes internos.

El análisis inicia utilizando la prueba de Wilcoxon dado que es la que permite comparar dos resultados de un mismo individuo, lo que ofrece la posibilidad de entender el comportamiento de contraste que se busca.

Tabla 29. Wilcoxon para Autopercepción y Desempeño categorías

	Estadísticos de prueba ^a			
	Determina: (14)	Accede: (16)	Evalúa: (15)	Ética: (18)
	Desempeño - (6)	Desempeño - (10)	Desempeño - (6)	Desempeño - (11)
	Autopercepción	Autopercepción	Autopercepción	Autopercepción
Z	-18,308 ^b	-10,759 ^b	-14,961 ^b	-14,459 ^b
Sig. asin. (bilateral)	,000	,000	,000	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Dada las significancias para cada categoría se demuestra que sí hay diferencia significativa (Sig. asin. -bilateral-) entre autopercepción y desempeño, por tanto, la siguiente tabla muestra el comportamiento de la diferencia identificada.

Tabla 30. Wilcoxon para Autopercepción y Desempeño categorías desglosadas

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Determina: (14) Desempeño - (6) Autopercepción	Rangos negativos	347^a	176,00	61072,00
	Rangos positivos	4 ^b	176,00	704,00
	Empates (49 incorrectos)	113^c		
	Total	464		
Accede: (16) Desempeño - (10) Autopercepción	Rangos negativos	138^d	73,50	10143,00
	Rangos positivos	8 ^e	73,50	588,00
	Empates (303 incorrectos)	318^f		
	Total	464		
Evalúa: (15) Desempeño - (6) Autopercepción	Rangos negativos	263 ^g	139,00	36557,00
	Rangos positivos	14 ^h	139,00	1946,00
	Empates (148 incorrectos)	187 ⁱ		
	Total	464		
Ética: (18) Desempeño - (11) Autopercepción	Rangos negativos	232 ^j	120,50	27956,00
	Rangos positivos	8 ^k	120,50	964,00
	Empates (214 incorrectos)	224 ^l		
	Total	464		

5.3.2 Desempeño < Autopercepción

Como se observa en la columna N, el número de rangos negativos para al menos tres de los descriptores: Determina^a, Evalúa^g y Éticaⁱ, demuestran cómo existe una autopercepción inflada, con 74.7%, 56.6% y 50.0% de respuestas respectivamente; solo 0.8%, 3.0% y 1.7% de respuestas que pueden interpretarse como subvaloradas, y de los empates, donde podemos encontrar respuestas donde coincide la autopercepción con el desempeño, solo es importante aclarar que, a pesar de ser respuestas pertinentes que demuestran equilibrio en la visión del docente, lamentablemente, el número de respuestas

tiende a ratificar el bajo nivel de conocimiento y desempeño para estos descriptores de la competencia informacional docente, donde el docente indica no conocer o desarrollar algún elemento de la competencia, este se ratifica con respuestas incorrectas de desempeño que van de 43.3%, 79.1% y 95.5% para Determina^c, Evalúaⁱ y Ética^l respectivamente.

El caso particular del descriptor Accede^d merece un análisis particular, sus resultados negativos son bajos, al menos en comparación con los otros descriptores, con solo el 29.7%, pero es importante mencionar que para este elemento la pregunta de autopercepción solicitaba indicar si hacía uso de operadores booleanos para sus búsquedas, las respuestas de muchos (67.0%) fue que no, y esto se ratificó con un alto porcentaje (65.3%) de respuestas incorrectas, hubo congruencia (empates), sin embargo, el resultado aunque pertinente no es el más deseado.

Finalmente, para el descriptor faltante: IV Usa la información de manera efectiva para lograr un propósito específico, es importante recordar que este elemento fue contrastado contra resultados bibliométricos y la encuesta de la evaluación docente. Para las preguntas referentes al uso de recursos físicos y de recursos digitales, ambos propios de la biblioteca universitaria, se realiza solo un comparativo general donde institucionalmente cerca del 75.0% de los docentes indican consultar libros físicos, sin embargo los datos del sistema de préstamos indican un número considerablemente menor (14.3%); asimismo, 81.0% de la muestra institucional de docentes afirman utilizar los recursos electrónicos, mientras que los reportes internos indican que solo el 30.8% (de usuarios únicos) los utilizaron durante el periodo seleccionado para la medición.

Podemos observar que existe una tendencia similar en este descriptor a la mayoría de los descriptores antes presentados, que ratifican una autopercepción inflada con respecto al desempeño. La relación no es igual para todos los descriptores, pero en forma general se da de manera similar a excepción del descriptor de acceso, donde la forma técnica de presentarlo hace que la respuesta autoperceptiva sea más acorde al desempeño.

5.3.3 Autopercepción individual vs autopercepción grupal vs desempeño, descriptor: Ética

Dada la peculiaridad de la medición del aspecto ético, se agregó el reactivo 4 a la encuesta donde se pregunta al docente si en su área considera que se hace un uso ético de la información, esto con el objetivo de obtener un elemento más que sirviera de contraste dado lo difícil que es medir el desempeño en este aspecto; al respecto solo se elaboró un reactivo que se enfocaba en identificar si el docente es capaz de distinguir entre varias opciones los elementos que requieren ser citados, donde la respuesta era simplemente que todos los elementos lo requerían. Es así como, al contrastar estos tres elementos, se hace un descubrimiento significativo, que se muestra a continuación.

Para la prueba de Wilcoxon primero verificamos que haya significancia para alguno de los elementos de Autopercepción o Desempeño contra la Percepción Grupal desde el área en que se encuentra el docente.

Tabla 31. Wilcoxon para Autopercepción individual vs autopercepción grupal vs desempeño (1)

Estadísticos de prueba^a

	(11) Autopercepción - 4.Percepción Grupal	Ética: (18) Desempeño - 4.Percepción Grupal
Z	-15,171 ^b	-,788 ^b
Sig. asin. (bilateral)	,000	,431

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En primera instancia se puede comprobar que solo para el descriptor Desempeño se da la significancia, lo que implica que para Autopercepción no aplica esta relación. Ahora véase cómo se da la relación significativa entre Desempeño y la Percepción Grupal desde el área en que se desarrolla el docente.

5.3.4 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, descriptor: Ética. Desempeño vs Percepción Grupal

Tabla 32. Wilcoxon: Categoría Ética. Desempeño vs Percepción Grupal

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Ética: (18) Desempeño - 4. Percepción Grupal	Rangos negativos	110 ^d	116,50	12815,00
	Rangos positivos	122 ^e	116,50	14213,00
	Empates	232 ^f		
	Total	464		

Nótese cómo para el valor N en Empates entre Desempeño y la Percepción Grupal^f se tiene el valor de 232 que representa el 50%, luego un total de 122 rangos positivos (26.2%), que indican un desempeño favorable a pesar de una Percepción Grupal negativa, y solo el 23.7% de rangos negativos es el porcentaje de sobrevaloración que arroja la Percepción Grupal. No solo se puede afirmar que, a partir de estos resultados, la Percepción Grupal se equipara en mayor medida de modo significativo al desempeño, sino que, además, fue en un descriptor que inicialmente contrastado a la Autopercepción (individual) resultó sobrevalorado con rangos negativos al 50% y solo contó con 8 elementos para el rango positivo (1.7%).

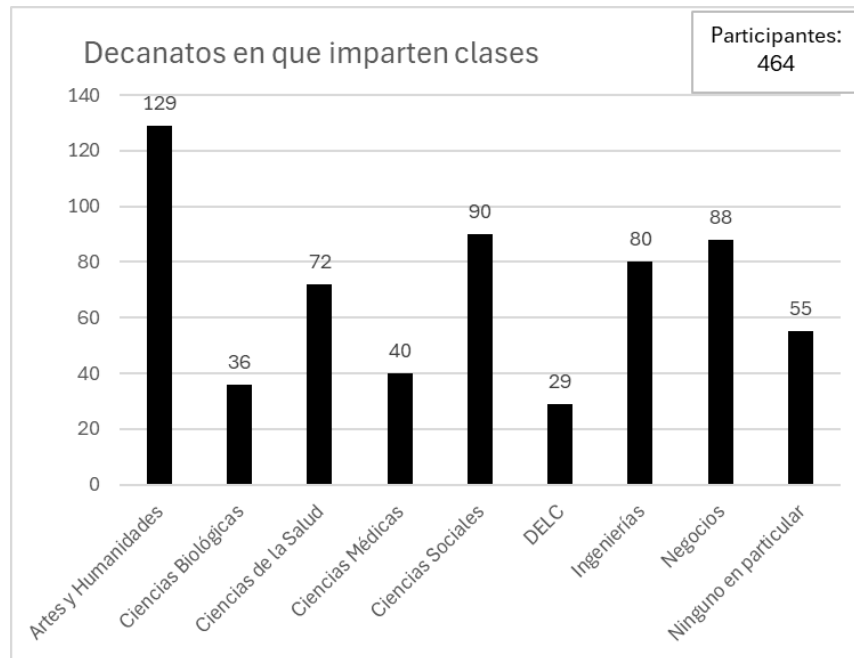
5.3.5 Reportes estadísticos descriptivos

A fin de ofrecer el contexto actual de los docentes y poderlo presentar a los propios docentes, se genera un reporte con una serie de medidas descriptivas que puedan servir de contexto para los grupos de enfoque, este reporte incluye los principales contrastes entre autopercepción y desempeño.

5.3.5.1 Distribución de la muestra y segmentación

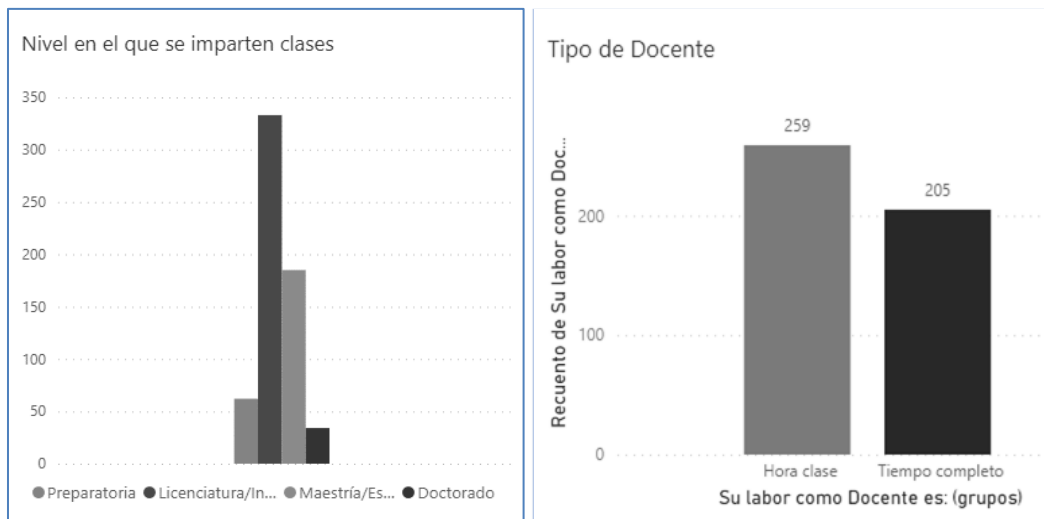
De los 1450 docentes que componen el total de la población durante el estudio, en la evaluación participaron 464 docentes que se distribuyeron de la siguiente manera.

Figura 11. Distribuciones de la muestra



Nota. Los datos solo incluyen a participantes, la población se distribuye de modo diferente

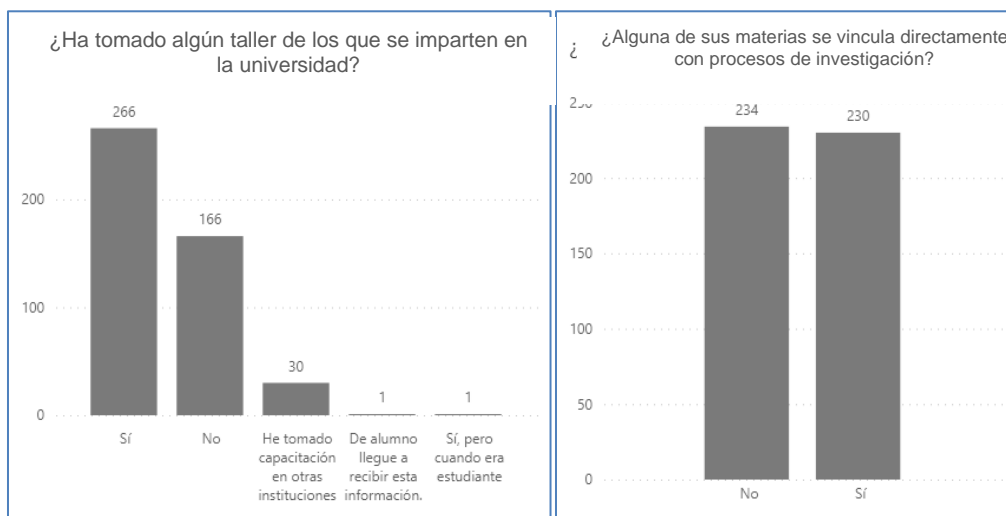
Figura 12b. Distribuciones de la muestra^b



Nota. Los docentes que se mencionan de preparatoria son porque dan clases en más de un área de la universidad, pero también comparten grupos universitarios.

La distribución de la muestra fue representativa de la universidad, vale la pena aclarar que a nivel institucional se reportó un porcentaje elevado de docentes del área de ciencias médicas, sin embargo el conjunto de respuestas de esa área no es tan representativo en la muestra; se esperaba una mayor respuesta por esa área, sin embargo, todavía la muestra institucional siguió siendo representativa dado que el área de mayor número de docentes es la de Artes y Humanidades por contener un número muy alto de materias del tronco común, es posible, asimismo, que docentes del área de ciencias médicas, dieran materias que pertenecen al decanato de Artes y humanidades, por lo que a pesar de no ser un número elevado de docentes de esta área, finalmente la pregunta hizo que respondieran su afiliación desde la docencia, aunque sean docentes de tiempo completo en ciencias médicas u otra área en algunos casos.

Figura 13. Relación de la muestra sobre capacitación



Como complemento a la segmentación, de manera general, se solicitó indicar si ha tomado talleres de formación de usuarios impartidos por la biblioteca de la universidad y si su materia se vincula directamente a procesos de investigación, hubo un número significativo de respuestas afirmativas respecto a los talleres o al haberse capacitado de manera externa, históricamente no se puede verificar pues la universidad solo cuenta con registros de capacitación docente desde biblioteca de los últimos cinco años, sin embargo, este dato no resulta congruente, al menos con estos cinco años en que solo la universidad reporta alrededor de 300 docentes que han participado de procesos de capacitación, si la respuesta fuera congruente, sería de esperar que más del 54% de los docentes estuvieran capacitados, y a pesar de no contar con datos históricos oficiales más allá de 5 años, resulta poco probable que ese número tan elevado realmente se encuentre capacitado considerando al total de la población docente universitaria.

Figura 14. Ítem sobre oferta institucional de recursos de información

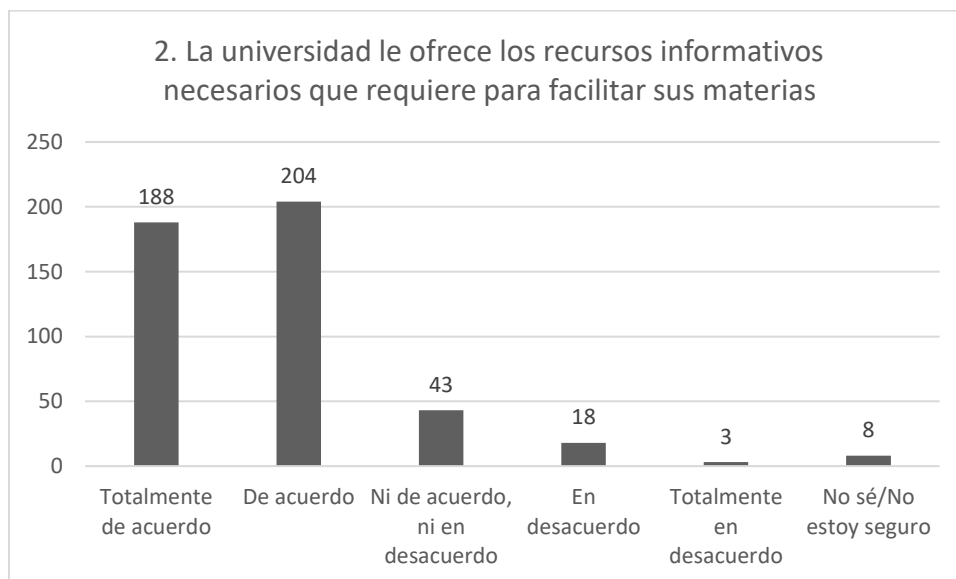
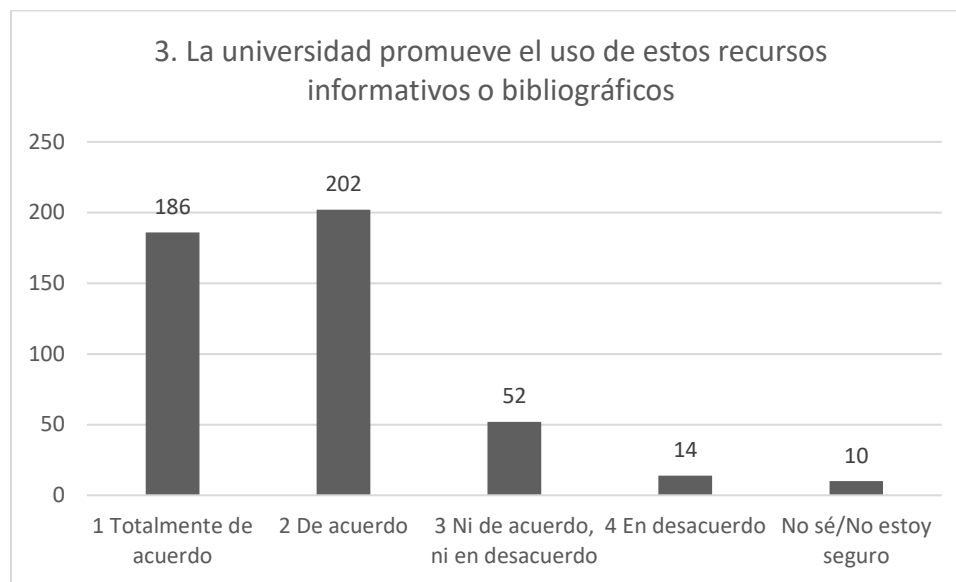


Figura 15. Ítem sobre promoción de recursos de información



Los gráficos anteriores muestran cómo hubo una aceptación positiva general sobre que la universidad tanto ofrece suficientes recursos de información para su labor docente, así como que existe promoción de estos.

5.3.5.2 Contrastes de autopercepción y desempeño por medidas descriptivas.

Las siguientes gráficas con las frecuencias dan evidencia de las diferencias entre los resultados de las respuestas por autopercepción comparadas con las de desempeño, se presentan los cinco elementos de la competencia informacional descrita en la metodología con sus respectivos resultados.

5.3.5.3 Elemento 1 Determinar el alcance de la información necesaria y elemento 3 Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica

Figura 16. Resultados ítem 6

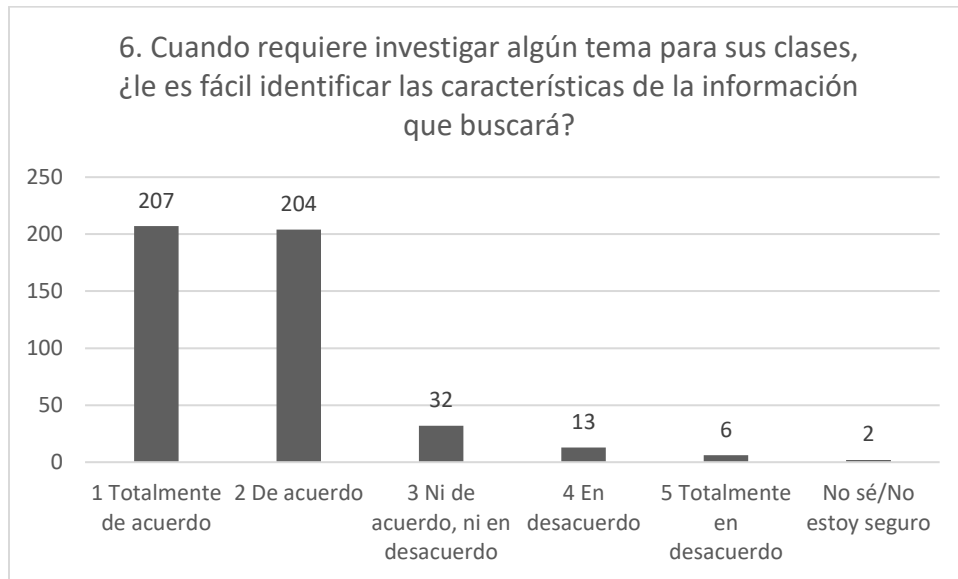
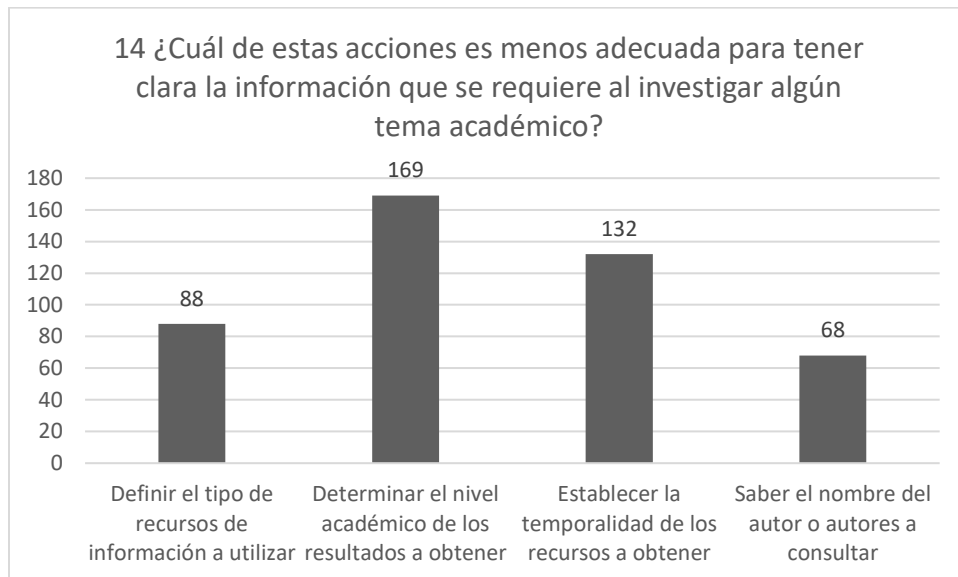


Figura 17. Resultados ítem 14



Se puede observar para el elemento uno que la mayoría (88.9%) consideró que le es fácil identificar las características de la información (reactivo 6), sin embargo, al realizar el ejercicio (reactivo 14), se observa que en realidad solo 132 (28.5%) lo tenían claro.

5.3.5.4 Elemento 2. Acceder a la información necesaria

Figura 18. Resultados ítem 10

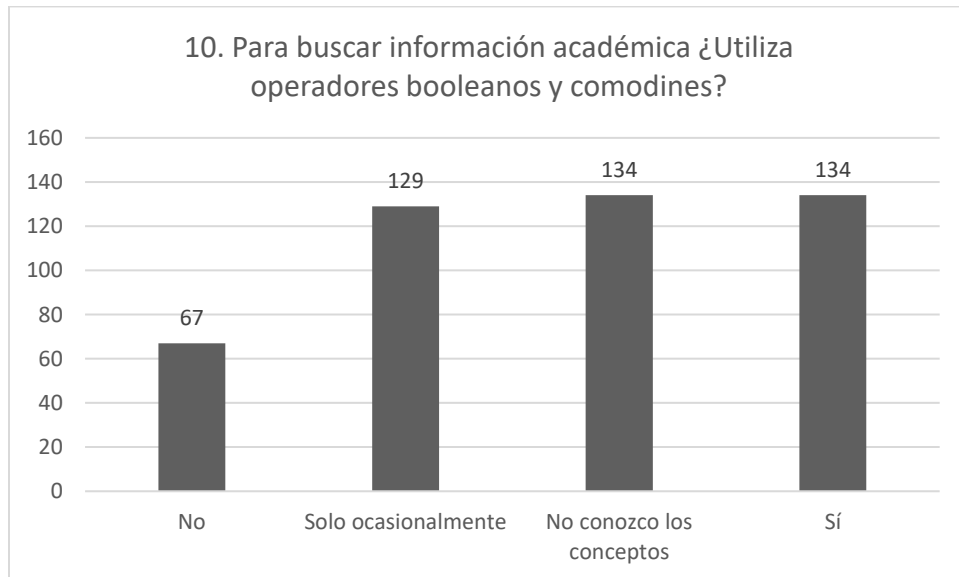
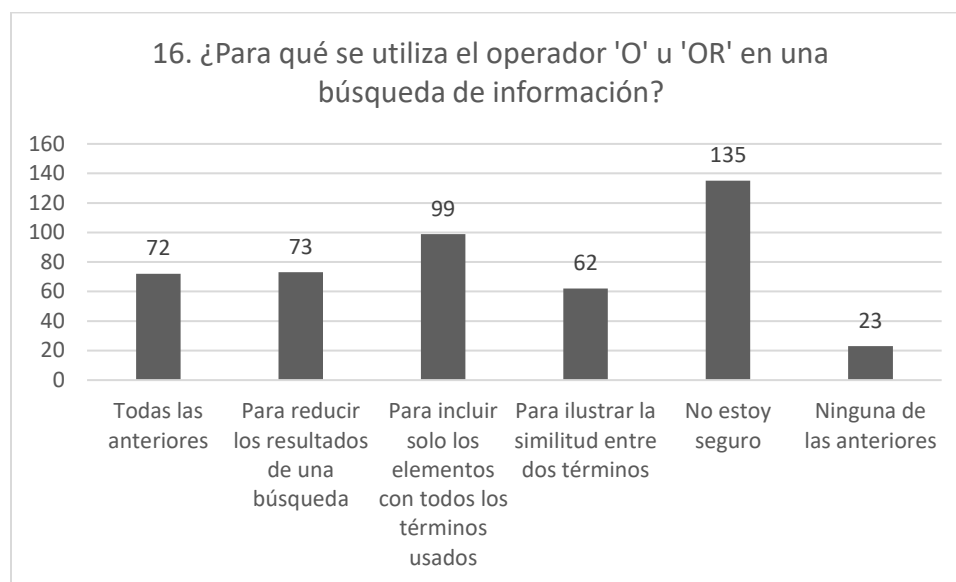


Figura 19. Resultados ítem 16



Se puede observar ahora para el elemento dos de la competencia informacional, que más de la mitad de los docentes (56.6%) dijeron utilizar, al menos ocasionalmente, operadores booleanos y comodines para sus búsquedas de información, sin embargo, en el ejercicio de desempeño, solo 23 docentes (3.5%) pudieron identificar y resolver el cuestionamiento respecto a un operador booleano.

Para este mismo elemento se recabaron datos bibliométricos para contrastar las respuestas de los reactivos 8 y 9 sobre el uso de recursos dentro de la biblioteca física y digital de la propia institución.

Figura 20. Resultados ítem 8

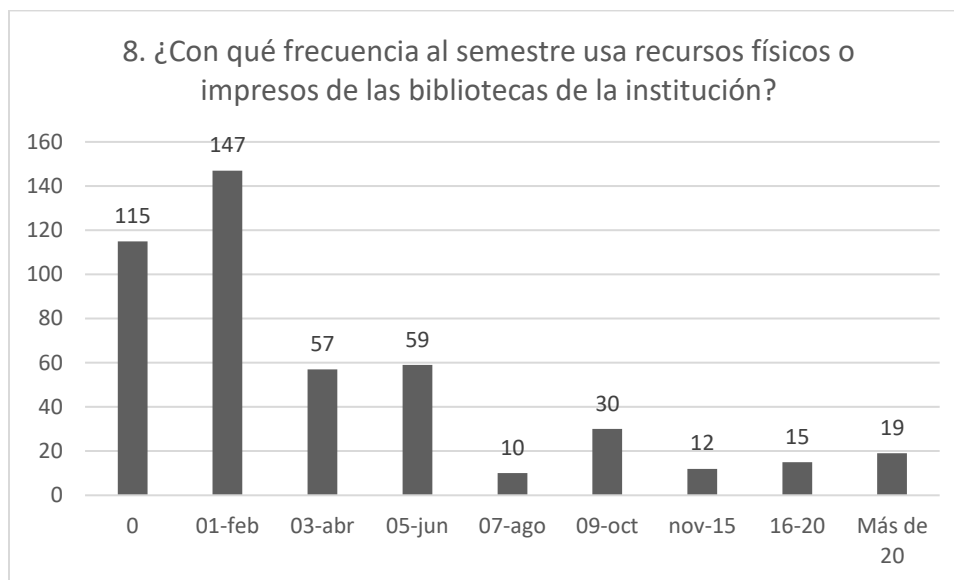


Figura 21. Resultados ítem 9

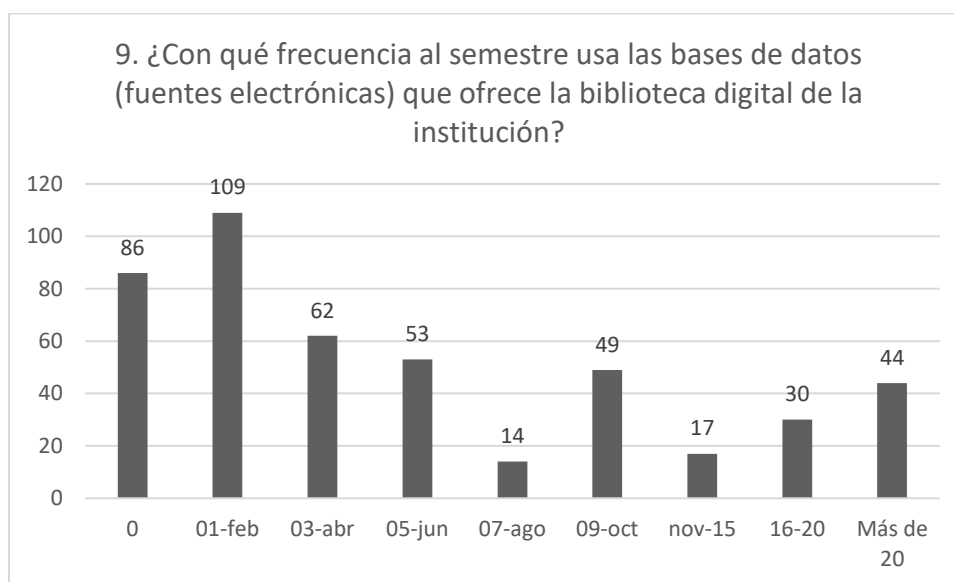


Tabla 33. Frecuencia de búsquedas digitales por modalidad

Modalidad	Búsquedas	Descargas	Sesiones	Usuarios únicos
Central	4319	6538	3799	445

Como se puede apreciar, el primer gráfico (figura 19) indica que el 75% de docentes hacían uso de los recursos físicos, sin embargo, según los reportes bibliométricos (figura 20) indican que solo el 14.3% (129) de los docentes realizaron algún movimiento de préstamo de material impreso durante el período indicado

La figura 19 representa las respuestas de los docentes que afirmaron utilizar recursos físicos y electrónicos (81% de la muestra), mientras que los reportes internos indican que solo el 30.8% (usuarios únicos) los utilizaron durante ese período.

5.3.5.5 Elemento 4 Usar la información de manera efectiva para lograr un propósito específico y 5 Acceder y utilizar la información de forma ética y legal

Figura 22. Resultados ítem 11

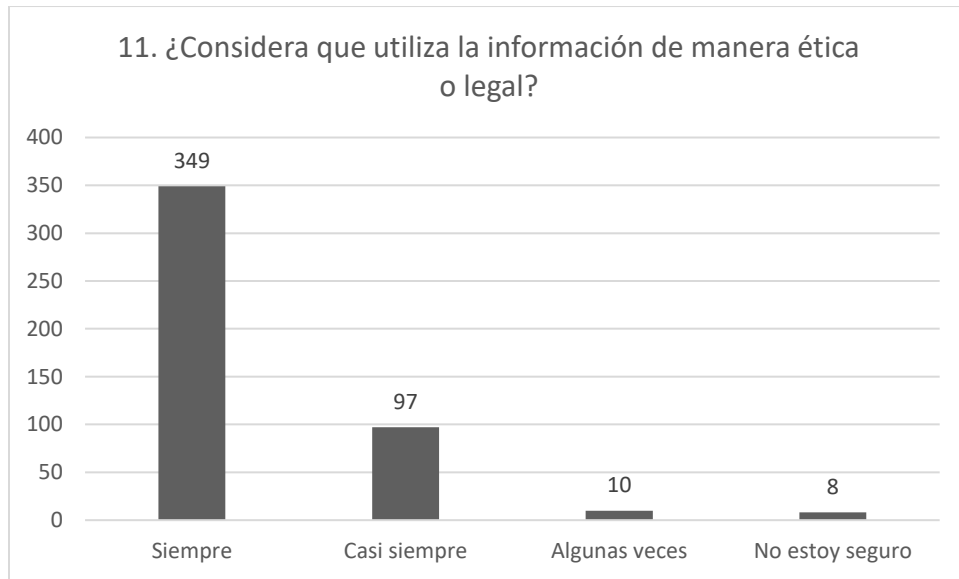
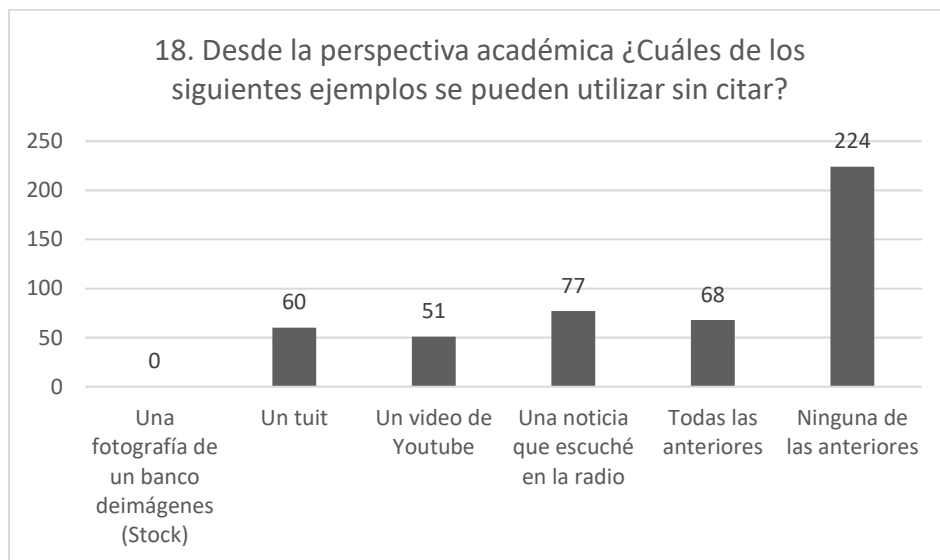


Figura 23. Resultados ítem 18



En estos rubros se ejemplifica cómo más de la mitad de los docentes al no tener claro elementos como los derechos de autor respondieron el elemento de manera incorrecta, esto da evidencia de la posibilidad de estar utilizando incorrectamente recursos de información. Cabe mencionar que se solicitaron datos al departamento de evaluación institucional para saber si los estudiantes percibían que sus docentes promovían los recursos de información, les solicitan utilizar la biblioteca institucional, cuidan el uso de fuentes confiables, e incluso, se añadió un reactivo que pregunta si el docente coloca fuentes en sus recursos que utiliza para sus clases, lamentablemente, no se pudo cruzar datos satisfactoriamente con la evaluación docente debido a que la información de los tres reactivos que se solicitaron, tenían sesgos que se evidencian por la mínima ausencia de varianza en los resultados ($\text{var} = 0.00938344$).

Finalmente, cabe aclarar que se generaron algunos datos más a partir de los reactivos, sin embargo, estos no se muestran aquí dado que representan resultados repetitivos que solo ratifican los ya mostrados.

5.4 Resultados de la implementación Cualitativa

5.4.1 Contexto y participantes de la implementación cualitativa

Se llevaron a cabo tres implementaciones de la metodología por grupos focales circulantes GRECA (Generación Reflexiva de Estrategias Contextualizadas por Agentes). El primero fue con el Sistema universitario de modalidades alternativas y el campus foráneo, que representaban en pocas palabras a los docentes que trabajan de modo no

escolarizado tradicional, esto es, modalidades en línea, sistema abierto y presencial tradicional pero foráneo. El segundo fue con dos decanatos que decidieron reunir a sus equipos por afinidad en sus objetivos vinculados al uso de información, el decanato de Ciencias biológicas y el de Salud, que en esta institución alberga a aquellas carreras del área de salud que no sean medicina, esta, por su tamaño, se encuentra separada en esta universidad. Finalmente, el tercer grupo focal circulante se implementó con el decanato de Ingenierías.

Tabla 34. Participantes grupos focales

Ronda	Participantes	Tipo	Observaciones
Grupo Focal 1	18	Online	Docentes de todos los decanatos en Modalidad Abierta, Online y Foráneos
Grupo Focal 2	15	Presencial	Docentes Decanatos Salud y Ciencias Biológicas
Grupo Focal 3	13	Presencial	Docentes Decanato Ingenierías
Total	46	3	Participación de 8 de los 10 decanatos de la universidad

5.4.2 Consideraciones entre las implementaciones

Tabla 35. Observaciones sobre las diferentes implementaciones de GRECA

Sesión Grupo focal circulante (GRECA)	Ejemplos de observaciones de moderadores
Sesión 1 -en línea- Nota: Los moderadores redactaron un pequeño informe y aquí se muestran algunas ideas.	Moderador 1: “...al inicio de la sesión en la primera ronda los participantes al parecer no tenían claro la dinámica de trabajo y se notaba muy poca participación en forma escrita, no participaron de forma voluntaria, sólo hasta el final se logra compartan lo que escribieron en Mural, por lo que para la siguiente ronda se acordó (moderadores) preguntar por persona su punto de vista o que leyeran lo que habían puesto en cada uno de los puntos, para la última sesión ya los participantes tenían más

claro la dinámica y el propósito por lo que, ya fueron más participativos y con puntos más concretos...”

Moderador 2:

“... la integración de los participantes fue lenta y debido a ello, desviaron el tema al asunto exclusivo de referencias bibliográficas y falta de atención en las instrucciones.

Se notó una ausencia del conocimiento de los temas en la mayoría de los participantes, por lo que se deduce que no leyeron el material enviado.

En la ronda final, un participante, que evidenciaba haber revisado bien los materiales, hizo aportaciones pertinentes que la mayoría apoyó animando la discusión...”

Moderador 3:

“...la mayoría de ellos no realizó la lectura previa, lo que dificultó el flujo de ideas y la interacción entre los participantes.

...la mayoría de las ideas se centraban en la citación...

...no lograban generar propuestas concretas, la mayoría no logró concretar el cómo...

Sesión 2 -presencial con dos decanatos-

Nota: Mediante una breve mesa de diálogo con los moderadores se obtiene la retroalimentación sobre esta sesión

Moderador 1:

“...nuevamente no llegan leídos...”

...el grupo se mostró interesado en el resumen de resultados de la evaluación, y esto permitió que al presentar el elemento del marco hubiera buen enfoque...”

Moderador 2:

“...noté que algunos no se sentían satisfechos al ver los resultados de la evaluación...”

La participación fue mucho mejor sin duda, porque un participante que llegó a la mitad y no vio la presentación, parecía que quería participar, pero solo asentía, como que no lograba ponerse al nivel de la discusión que ya era más enfocada”

Moderador 3:

“... me preguntaron que dónde podían ver los resultados completos, la presentación despertó el interés y considero que el hecho de que hubiera docentes y directores mezclados permitió más perspectivas.

	<p>... a varios les cuesta concretar las propuestas, y como que siempre hay alguien en la discusión que lidera y los demás se van sumando... ayuda mucho que iniciando se presente el resumen de la mesa anterior y que al final se haga el resumen y aclaración de las nuevas aportaciones, así hay posibilidad de aclarar cada aportación y aunque a veces no son propuestas concretas, al menos deja clara la idea presentada en el post-it...”</p>
<p>Sesión 3 -presencial con dos decanatos-</p> <p>Nota: Mediante una breve mesa de diálogo con los moderadores se obtiene la retroalimentación sobre esta sesión</p>	<p>Moderador 1:</p> <p>“Este decanato tenía ya sus necesidades claras e intentaban proponer cosas que las resolvieran, esto hizo que se desviaran del propósito en varias ocasiones, les tuve que recordar varias veces que se podían poner sus propuestas, pero que lo que se buscaba era elevar las competencias informacionales a nivel institucional no solo resolver cuestiones operativas...”</p> <p>Moderador 2:</p> <p>“...tampoco llegaron todos leídos, pero algunos parece que sí vieron los resultados, por la naturaleza del decanato (ingenierías) creo que esos datos les llamaron la atención y parece que al menos les echaron un vistazo...</p> <p>La mesa ‘como institución’ les facilita proponer acciones más precisas, en cambio la mesa ‘qué se espera de la biblioteca’ la ocupan como buzón de sugerencias y peticiones, ayuda mucho la pregunta detonadora ‘cómo hacer para ser la mejor institución a nivel nacional en este aspecto’ porque constantemente se pasaban a generar peticiones...”</p> <p>Moderador 3:</p>

A partir de la retroalimentación que ofrecen los moderadores de las mesas de discusión de los grupos focales vale la pena aclarar que hubo algunas diferencias entre las implementaciones de la estrategia GRECA con los diferentes participantes, podemos observar que en la primera sesión que fue línea, hay una marcada percepción de los

moderadores de que la gente no quería participar, sobre todo al inicio, a pesar de que hubo una breve presentación de resultados de la evaluación y del elemento del marco a trabajar, aquí la gente no lograba conectar de manera profunda en la discusión y la falta de participación inicial se podría deber a una falta de seguridad sobre los temas que se abordaron, esto se puede corroborar gracias a la evaluación de salida que se aplicó a los participantes, donde un par de ellos confirman que hubiera sido más interesante la discusión si todos hubieran revisado los materiales que se mandaron con anticipación.

Abajo se muestran algunos comentarios de la evaluación que se pidió a los participantes realizar al terminar la implementación, la evaluación en general es positiva, en una escala del 1 al 5 el promedio fue de 4.6 para la pregunta “En general ¿cómo calificas esta experiencia?”, se pidió comentar en una pregunta qué fue lo positivo de la experiencia, y en otro reactivo lo negativo y se añadió un espacio para comentarios, la siguiente tabla muestra algunos ejemplos con el análisis que se realizó sobre la retroalimentación que hacen los docentes acerca de la implementación de la estrategia:

Tabla 36. Evaluación de la experiencia por participantes en GRECA

¿Lo positivo de la experiencia GRECA?	¿Lo negativo de la experiencia GRECA?	Comentarios que nos puedan ayudar a mejorar la experiencia	Análisis de respuestas
retroalimentación	tiempos mal manejados	mejor organización, deben respetar el tiempo designado para ello	Este fue el único participante que calificó más bajo (3), su inconveniente fue primordialmente el manejo del tiempo, en su sesión (en línea) el inicio de la plataforma retrasó el trabajo y se terminó 10 minutos después de lo programado, sin embargo, valoró la retroalimentación que se ofreció con la evaluación cuantitativa.

Los temas fueron muy buenos	algunos moderadores no fueron los indicados	Buen trabajo, seguramente irán mejorando el proceso de este tipo de actividades	Otro ejemplo de la primera sesión, que fue en línea, evidencia que faltó mayor preparación o que el equipo de apoyo estaba aprendiendo el proceso, este tipo de comentarios no surgieron en las sesiones subsecuentes.
Poder aportar ideas sobre la investigación	Nada	Buen espacio para aportar ideas.	Comentarios de este tipo demuestran que se valora mucho el poder participar en actividades que permearán la toma de decisiones
La importancia de la vinculación entre las áreas	Ninguna	Los felicito, para mí fue descubrir áreas donde CRAI puede apoyar a mi academia	
Excelente forma de llevar el curso	Complejo de compaginar las labores cotidianas con un curso de 2.5 horas		Algunos comentarios resaltaron lo interesante de la dinámica, pero insistían en que el alto número de actividades que tienen les complica poder participar en actividades de esta naturaleza. Se nota cierta justificación en algunos comentarios que apuntan a explicar que la falta de tiempo o la saturación de actividades son por lo que no pudieron leer y analizar los materiales que se enviaron con antelación a la implementación.
Fue reflexivo y pude escuchar opiniones de otros docentes	Considero que deberían estar incluidos los docentes de la materia de Seminario de tesis pues ellos pueden tener una visión más amplia de lo que les falta a los estudiantes en cuanto a investigación.		Al menos tres comentarios en diferentes sesiones afirman que hay docentes que, por la naturaleza de sus materias, deberían haber estado presentes, en la invitación a los decanos y directores de carrera se solicitó explícitamente un perfil deseable para los participantes, pero es posible que algunos no llegaran por otras actividades o que los directores de carrera hayan decidido enviar a alguien más por otros motivos
Un canal de comunicación y diálogo. Ayudó a puntualizar lo	Falta de compromiso por algunos participantes en	Sigan con esta dinámica que implica e integra a quien asiste.	Comentario de un participante que claramente había leído y analizado los materiales como se solicitó en la invitación, se le identificó porque

que se espera desarrollar de una de las competencias universitarias y su principal aliado. CRAI.	la preparación del encuentro. Se quedaron puntos relevantes pendientes.	Convoquen a los investigadores de la universidad los resultados seguros serán de suma relevancia. Luego trabajar con las academias. Vincularse con los programas que se rediseñan para conocer sus necesidades y fortalecer el marco de referencia de los programas.	claramente destacó su participación, él nos muestra un escenario óptimo de participación comprometida. Manifestó posteriormente de manera verbal que estaba un poco frustrado porque sentía, sobre todo al principio, que solo él entendía bien de qué se estaba hablando, y que la discusión pudo enriquecerse mucho si tan solo todos hubieran dado una simple leída al elemento del marco que se utilizó para detonar el proceso reflexivo, así como haber dado un vistazo a los resultados de la evaluación.
--	---	--	--

Se puede ver que para los participantes en general la implementación de la actividad fue satisfactoria, que hay elementos de la organización a mejorar; algunos reconocen que a pesar de lo interesante o importante que puede resultar este tipo de actividades, no siempre pueden participar debido a las propias cargas de trabajo. La saturación de actividades para los docentes puede representar una limitante que hay que considerar de manera constante. Finalmente, se puede observar que los docentes valoran poder ofrecer su apreciación de elementos que se vinculan a la toma de decisiones.

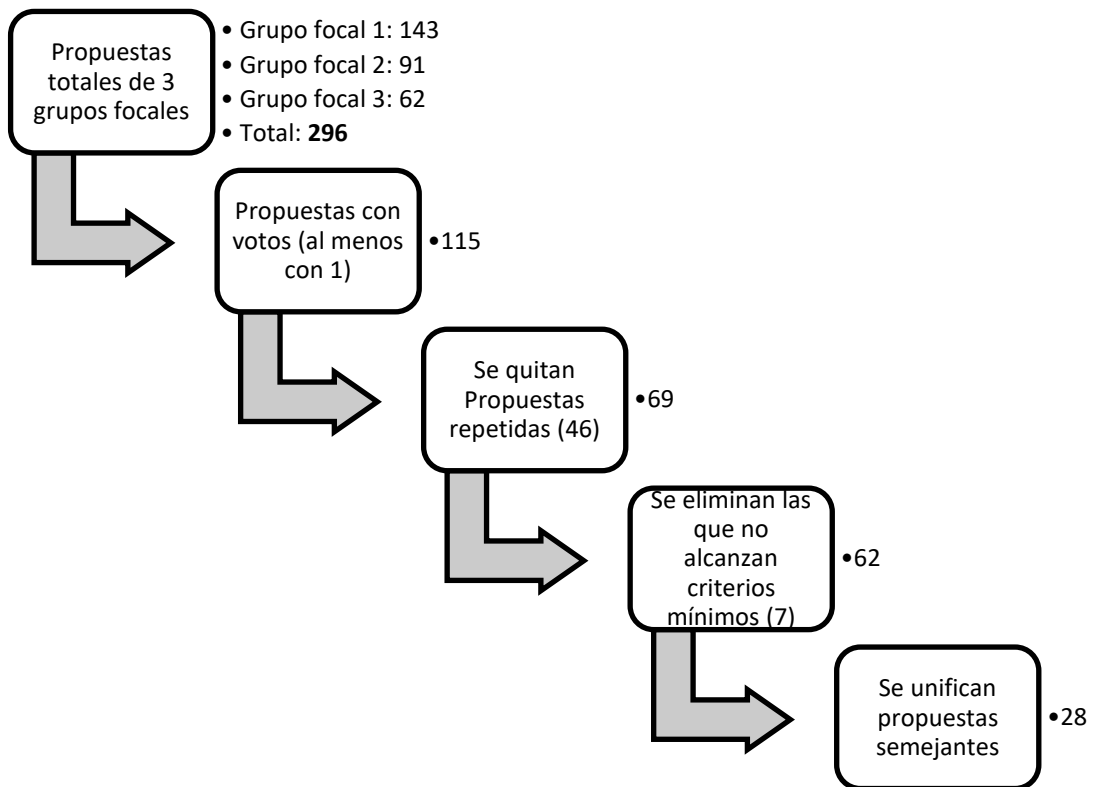
5.4.3 Resultados GRECA

A partir de la implementación se recopilan las propuestas de todos los participantes por medio de *post-it* (digitales o físicos, según corresponda), los digitales se almacenan directamente por la aplicación (*Mural*) en un archivo de Excel, y los de los participantes presenciales, se recopilan en papeles rotafolios y se transcriben para

almacenar todos en un solo documento de hoja de cálculo. Se concentran finalmente 296 propuestas generales. La dinámica propia de los grupos focales circulantes, solicita a los participantes realizar una votación final por aquellas propuestas que cumplan con los criterios establecidos en la metodología (semejante a los criterios de un objetivo SMART: Concreto, viable, alcanzable, accionable y que pueda definirse en el tiempo), este dato de la votación se añade como un campo al archivo y permite filtrar posteriormente aquellas propuestas más votadas, es importante mencionar que antes de este filtrado, y dado que se está hablando de un trabajo colaborativo entre la academia y la biblioteca, se solicita a un equipo de bibliotecarios revisar el conjunto de propuestas y otorgar su voto bajo los mismos criterios, pero desde la mirada propia de los bibliotecarios. Finalmente, se vuelven a revisar todas las propuestas, enfocándose en las más votadas, y se agrupan aquellas muy similares, y si tienen votos, se suman, esto permite obtener el conjunto final de propuestas que hayan resultado semejantes en diferentes implementaciones de los grupos focales y obtener una lista final sintetizada.

Tras el primer filtrado se encontró que hay 70 propuestas que fueron votadas, el proceso fue el siguiente. Posteriormente se eliminan las que no logren ser una propuesta bajo los criterios establecidos (7) y se unifican aquellas que resulten semejantes en su planteamiento, se obtiene un total de 30 propuestas finales para la categorización

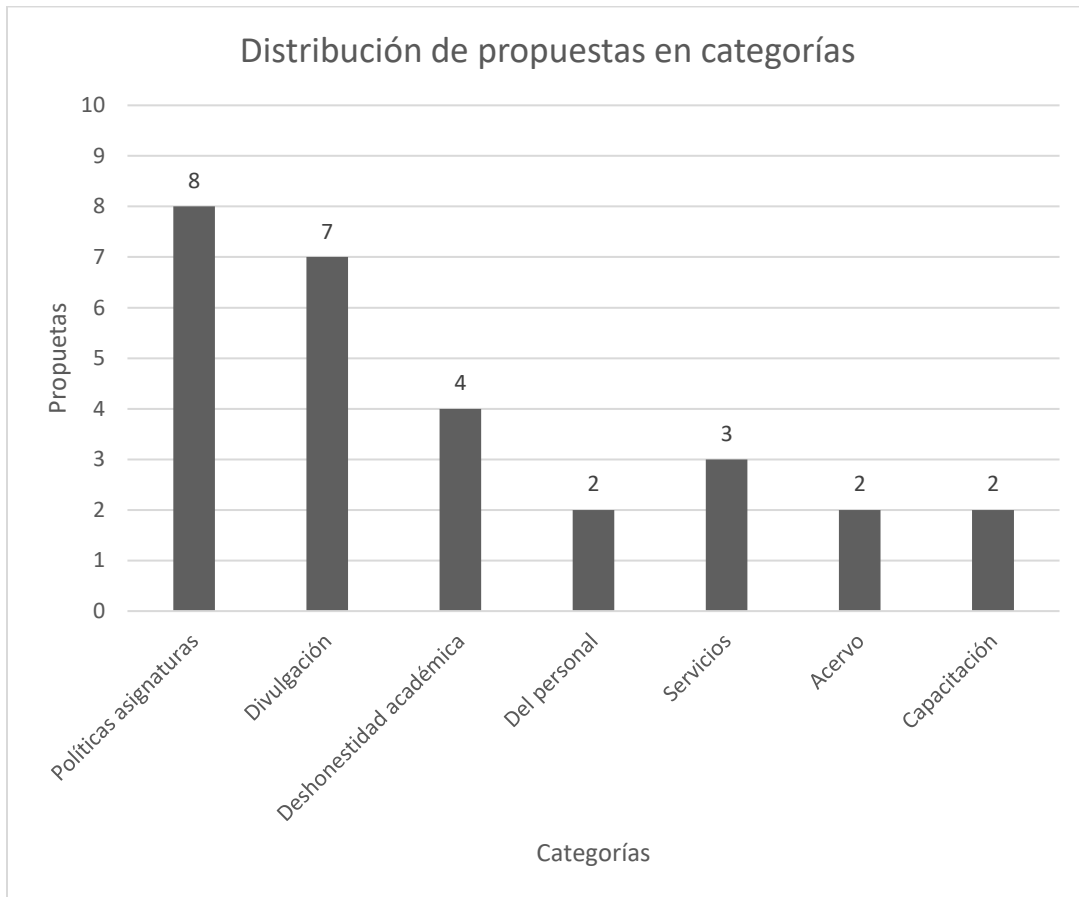
Figura 24. Cribado cualitativo inicial



5.4.4 Categorización datos cualitativos

Después de analizar las 30 propuestas finales se establecen las siguientes categorías, quedando agrupadas las propuestas de la siguiente manera:

Figura 25. Categorización de propuestas de la implementación



A continuación, el resultado de las propuestas ordenadas por votos incluyendo categorías y áreas de biblioteca o externas que pueden estar involucradas:

Tabla 37. Propuestas resultantes de grupos focales a nivel institucional

Código	Acciones/estrategias	Observaciones para implementación	Votos	Categoría	Área involucrada de Biblioteca	Área a la que corresponde diferente a Biblioteca
POL1	Licenciatura- La ponderación en la calificación de los trabajos escritos que tenga un mínimo de referencias. Poner el ejemplo usando referencias en el material del profesor	Se trata de dos acciones, ambas requieren establecer las políticas desde las academias.	46	Políticas de asignaturas		*Academia
ACE1	Aumentar, actualizar y fortalecer la bibliografía y bases de datos de todas las áreas (balancear contenidos entre áreas o decanatos), simplificando el proceso de adquisición y disseminación de nuevas adquisiciones. La finalidad es que el material solicitado se utilice.	Se alude a falta de ediciones recientes y muchas ediciones obsoletas.	32	Acervo	* Sistemas Bibliotecarios / * Procesos técnicos	
CAP1	Capacitación docente sobre el uso de las herramientas de bibliotecas donde en toda nueva contratación de profesores se requiera de una capacitación en su PFI (Perfil de Formación Integral) relacionado con biblioteca	Esta propuesta incluye dos acciones: trabajar en la mejora de los talleres existentes de capacitación docente y negociar con el área de Personal para ver la pertinencia de aplicar la regla de	24	Capacitación	*Formación usuarios	Personal y PFI

		capacitación de nuevos ingresos.				
DIV1	Definir el concepto de la biblioteca ¿Qué encuentro? Que sea un punto de atracción para realizar trabajos. Difusión de servicios y convenios.	Más difusión de qué es el CRAI, qué ofrece, qué tiene. Cada área del CRAI necesita definir sus servicios y hacerlos visibles, medir impacto (Trabajar por resultados operativos)	22	Divulgación	Áreas CRAI	
SER1	Manual institucional práctico y ético sobre procesos para el manejo de la información y la investigación. Adoptar una metodología propia con lineamientos claros sobre el proceso de investigación a seguir (estructuras de presentaciones, proyectos, tesis, etc.,)	Trabajo colegiado donde se especifica lo que dicta la biblioteca y lo que requiere el docente, para lograr un producto útil para toda la comunidad. Diseñar un manual para trabajos escritos puede ser un buen comienzo al respecto.	12	Servicios	*Formación usuarios	Centro de escritura
DES1	Formar a alumnos (mediante diversas actividades) en la conciencia sobre el plagio, trabajar como academia en penalizar el plagio	No especifica cómo lograrlo. Biblioteca propone vincularlo al proyecto Wikipedia en el Aula.	11	Deshonestidad académica	Formación de Usuarios	*Academia
POL2	Incentivar al estudiante a la publicación de sus productos. ¡Aunque sea en el refrigerador de su casa!	Es posible que desde las academias se proponga esto para materias vinculadas directamente con la producción escrita, se pueden apoyar del Centro de escritura. Biblioteca puede apoyar vinculando al	10	Políticas de asignaturas	Formación usuarios	*Academia / Centro de escritura

		proyecto Wikipedia en el Aula.				
DES2	Sensibilizar institucionalmente sobre temas de probidad académica	Es una constante que preocupa a la academia, sin embargo, no especifica cómo lograrlo. Biblioteca propone vincularlo al proyecto Wikipedia en el Aula y alguna otra campaña de concientización.	9	Deshonestidad académica	Formación usuarios	*Centro de escritura
DIV2	Mejorar el acceso a los recursos digitales en el sitio web	Hablan de muchos clics para ingresar a un recurso, se aclara que pueden acceder al sitio directamente (sin pasar por otras páginas institucionales) y que para acceder a los recursos se depende de proveedor externo del Descubridor. Se requieren dos acciones, Sistemas Bibliotecarios debe contactar al proveedor y dialogar al respecto, y Formación de Usuarios puede maquetar el sitio web interno para también mejorar la experiencia de usuario.	9	Divulgación	*Sistemas Bibliotecarios / *Formación usuarios	

PER1	Reconocimiento a usuarios frecuentes de la biblioteca	Física y digital, reconocimientos por separado.	7	Del personal	Servicios Bibliotecarios	
ACE2	Concentrar licencias de recursos de información en biblioteca para compartir.	Refiriéndose a recursos de información que están contratados por alguna carrera y la licencia la tiene un solo docente.	6	Acervo	Dirección CRAI / * Sistemas Bibliotecarios	Academia
DES3	Se requiere mayor número de licencias Turnitin para evitar el plagio	Se aclara que la biblioteca no las gestiona, pero se buscarán alianzas para promover esta acción.	6	Deshonestidad académica	Dirección CRAI	*TIC
POL3	Ser docentes promotores de información de fuentes confiables	No especifica cómo lograrlo. Biblioteca propone vincularlo al proyecto Wikipedia en el Aula o que las propias academias den lineamientos precisos del uso de materiales para las clases donde los docentes pueden específicamente proponer sus estrategias de promoción.	5	Políticas de asignaturas	Formación usuarios	*Academia
POL4	Tener más materias transversales (metodología de la investigación) en los rediseños que involucren estas	Sería adecuado que, si se lleva a cabo, incluir más materias vinculadas a los procesos de investigación, que	4	Políticas de asignaturas	Formación usuarios	Diferentes direcciones de la *Academia

	estrategias (que promueve la biblioteca)	tanto existentes como nuevas materias de este tipo, pudieran tener un vínculo con el área de formación de usuarios de la biblioteca a fin de asegurar el proceso.				
PER2	Incentivos para profesores (hora clase) de investigación	Esta propuesta se debe redirigir a las áreas de Investigación y RRHH. Luego ver cómo desde biblioteca se puede apoyar (quizás en divulgar).	3	Del personal	Dirección CRAI	*Investigación
DIV3	Socializar la actualización de recursos a los equipos de trabajo. Referente a que las academias no se enteran cuando hay recursos nuevos.	Referente a que las academias no se enteran cuando hay recursos nuevos	3	Divulgación	Procesos técnicos	
CAP2	Fortalecer los talleres (se refiere a trabajo interdisciplinario)	Que los talleres se enriquezcan con el trabajo de otras áreas, por ejemplo, centro de escritura o centros de investigación.	2	Capacitación	*Formación usuarios	Academia
DES4	Que los estudiantes realicen una presentación con la explicación de cómo hicieron la búsqueda de información de su trabajo	Mencionan que algunos estudiantes colocan fuentes que no se utilizaron, esto puede evitar deshonestidad académica y mejorar los procesos de búsqueda.	2	Deshonestidad académica	Formación usuarios	*Academia

DIV4	Estadística de uso del CRAI para estudiar estrategias de uso.	Se informa que ya se hace. Al parecer la información se queda en los coordinadores y no baja a toda la academia, será tarea de buscar nuevos canales para compartir la información existente.	2	Divulgación	*Formación usuarios	Decanos
DIV5	Realizar un rally presencial y virtual que implique conocer el uso de biblioteca y sus recursos	Un rally es insuficiente para conocer el uso de la biblioteca, la experiencia dice que actividades de una sola sesión corta no producen resultados a largo plazo, pero dado que algunas carreras ya cuentan con este tipo de actividades se pueden aprovechar para difundir y dar visibilidad.	2	Divulgación	Servicios Bibliotecarios	
DIV6	Compartir la importancia sobre la discriminación de información.	No especifica cómo lograrlo. Biblioteca propone vincularlo al proyecto Wikipedia en el Aula.	2	Divulgación	*Formación usuarios	Academia
DIV7	Publicar contenidos de valor en revistas internas y proponer contenidos de valor en revistas arbitradas	No es del todo claro el cómo lograrlo, se propone un diálogo con el área de investigación y ver pertinencia.	2	Divulgación	Dirección CRAI	*Investigación

POL5	Lectura de por lo menos un libro relacionado a su carrera y entrega de resumen del mismo	Aunque es una propuesta concreta, no es claro qué representa para fomentar la cultura informacional. Se propone exponerla y que la Academia valore también su pertinencia antes de descartarla.	2	Políticas de asignaturas		*Academia
POL6	Normatividad APA mediante trabajos de búsqueda, manejo de información, pequeños proyectos	No es claro cómo lograrlo de manera concreta. Biblioteca propone vincularlo al proyecto Wikipedia en el Aula. Se dialogará con centro de escritura para ver pertinencia.	2	Políticas de asignaturas	Formación usuarios	*Centro de escritura
POL7	Todo curso debería ofrecer sitios de consulta acompañada de la justificación por parte del docente.	Es una buena propuesta, pero puede implicar más trabajo administrativo, es posible que omitiendo la justificación y solo pidiendo que en la guía de aprendizaje se sugiera algún sitio pueda ser suficiente.	2	Políticas de asignaturas		Academia
POL8	Incentivar la búsqueda de información con preguntas detonadoras	Falta definir mejor qué significan para cada área estas preguntas detonadoras, sería pertinente que desde los responsables de las materias de investigación de cada carrera esto	2	Políticas de asignaturas	Dirección CRAI	*Academia

		quede acotado. Se platica con academia para ver pertinencia.				
SER2	Journals académicos por medio de proyectos de investigación y vinculación con el área académica	Se propone la creación de una revista académica que pueda albergar proyectos de investigación, al parecer ya existen un par de revistas, pero sería recomendable que cada decanato tuviera una de su área para permitir que toda la comunidad académica cuente con un espacio para publicar.	2	Servicios	Dirección CRAI	*Investigación
SER3	Dar acompañamiento docente e institucional en los trabajos de investigación	Se informa que este servicio ya se ofrece desde el Centro de escritura. Al parecer se requiere mayor difusión para compartir la información existente. Biblioteca y el área de investigación pueden apoyar divulgando en sus redes para fortalecer esta tarea del Centro de escritura.	2	Servicios	Formación usuarios	*Centro de escritura / Investigación

Abajo se pueden observar las categorías con el número de propuestas que agrupan, se incluye el conteo de votos. Dado que algunas categorías, a pesar de albergar solo 2 propuestas, es notorio que una de sus propuestas (o el conjunto de propuestas unificadas por similitud) recibió un número de votos significativo, 32 en la categoría Acervo y 24 para Capacitación. La propuesta con el código ACE1 de la categoría Acervo con 32 votos, ocupa el segundo lugar en cantidad de votos recibidos y la propuesta con el código CAP1 de la categoría Capacitación con 24 votos, el tercero.

Figura 26. Conteo de propuestas y sus votos

Acervo	Capacitación	Personal	Servicios	Deshonestidad académica	Divulgación	Políticas de asignaturas
2 propuestas	2 propuestas	2 propuestas	3 propuestas	4 propuestas	7 propuestas	8 propuestas
una con 32 votos y otra con 6	una con 24 votos y otra con solo 2	con 6 y 7 votos cada una	dos con 2 votos y otra con 12	con 11, 9, 6 y 2 votos	con 22, 9, 3; y 4 más de solo 2 votos	una con 46, 10, 5 y 4; y 4 de solo 2 votos
38 votos totales	26 votos totales	9 votos totales	14 votos totales	28 votos totales	42 votos totales	73 votos totales

5.4.5 Tipología de los resultados cualitativos: accionable

Finalmente, con los resultados obtenidos se genera una tipología que permita no solo contar con las categorías temáticas, sino que permita establecer otro modo de ver los resultados desde la perspectiva accionable y así tener datos categorizados que permitan su implementación futura, y así, permitir a las diferentes áreas involucradas, convertir estas propuestas en elementos concretos de un plan de acción.

Tabla 38. Tipología para datos cualitativos (propuestas)

Tipo	Enfoque/Accionable	Enfoque	Accionable por recursos y tiempo
A	Estratégico-Viable	Estratégico	Viable
B	Estratégico-Alcanzable	Estratégico	Alcanzable
C	Operativo-Viable	Operativo	Viable
D	Operativo-Alcanzable	Operativo	Alcanzable

Es evidente que el tipo A, lo estratégico y viable, en teoría, puede resultar el más atractivo desde el punto de vista práctico, pues implica que son propuestas que buscan alcanzar objetivos significativos desde el punto de vista de la cultura informacional, y que además, estas propuestas son relativamente fáciles de implementar pues su viabilidad no requiere una gran inversión de recursos (humanos o materiales), en otras palabras se cuenta con los recursos necesarios para implementarlas y, muy probablemente, solo requieran del visto bueno de personas con suficiente autoridad o de la coordinación de diversas áreas para apalancar su puesta en marcha. Sin embargo, lo aparentemente sencillo de llevar a cabo estas propuestas muchas veces depende de tomas de decisiones que requieren un gran compromiso por los involucrados y esto no siempre lo hace simple.

El tipo B, estratégico alcanzable, es el caso en que el objetivo es loable, pero al final se requiere alguna inversión, normalmente económica, para poderlo llevar a cabo, esto hace que su implementación tenga que ser sometida no solo a los involucrados directamente, sino que, además, entran otros actores vinculados a cuestiones financieras o

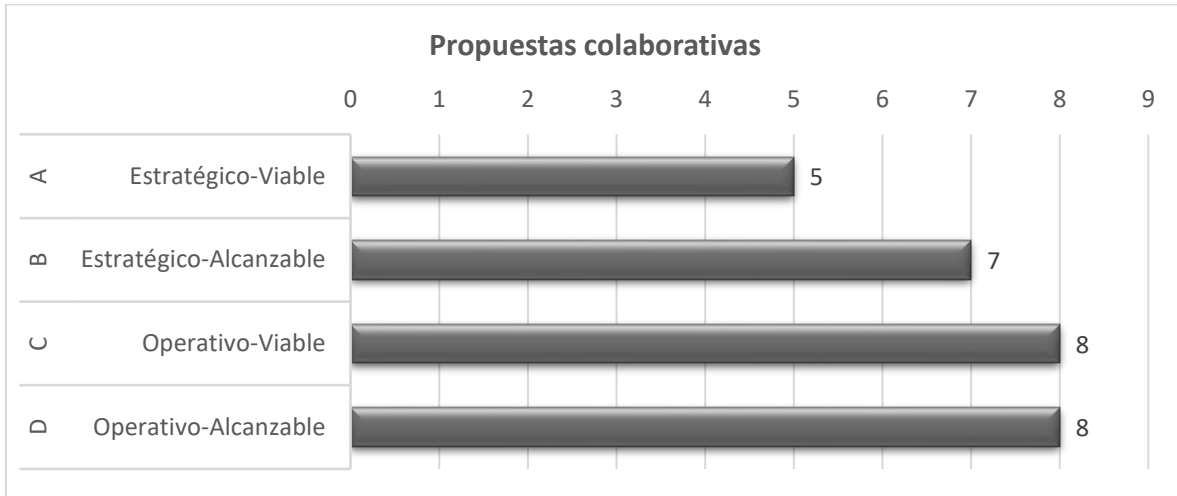
de infraestructura que hace que estas propuestas sean viables, pero seguramente requieran más tiempo para su implementación.

Las propuestas del tipo C, operativas y viables, resultan normalmente de la necesidad concreta de alguna área respecto a cuestiones importantes para el área, pero no necesariamente que abonen a elevar, al menos en el corto tiempo, la cultura informacional, son elementos que apuntan más a resolver cuestiones adquisición de más recursos físicos, para este caso, como libros, espacios, licencias, etc., facilitan la operación, como su nombre lo dice, pero el impacto sobre la cultura informacional institucional es precario, en este tipo se albergan propuestas que buscan resolver necesidades, a veces urgentes y necesarias, pero poco relevantes o importantes desde la mirada prospectiva.

Finalmente el tipo D, lo operativo alcanzable, se puede afirmar que es el que tiene propuestas similares a las del tipo C, pero que en el tiempo su logro, a pesar de necesario y hasta urgente, no es posible accionar de inmediato, aquí entran elementos más frecuentemente adscritos al área de infraestructura, o de ajustes en los diseños curriculares, contrataciones, etc., que muchas veces pueden resolver hasta elementos que pueden llegar a convertirse en estratégicos, pero que a pesar de lo necesario que puedan resultar, poder implementarlos requiere de muchos recursos, principalmente de tiempo.

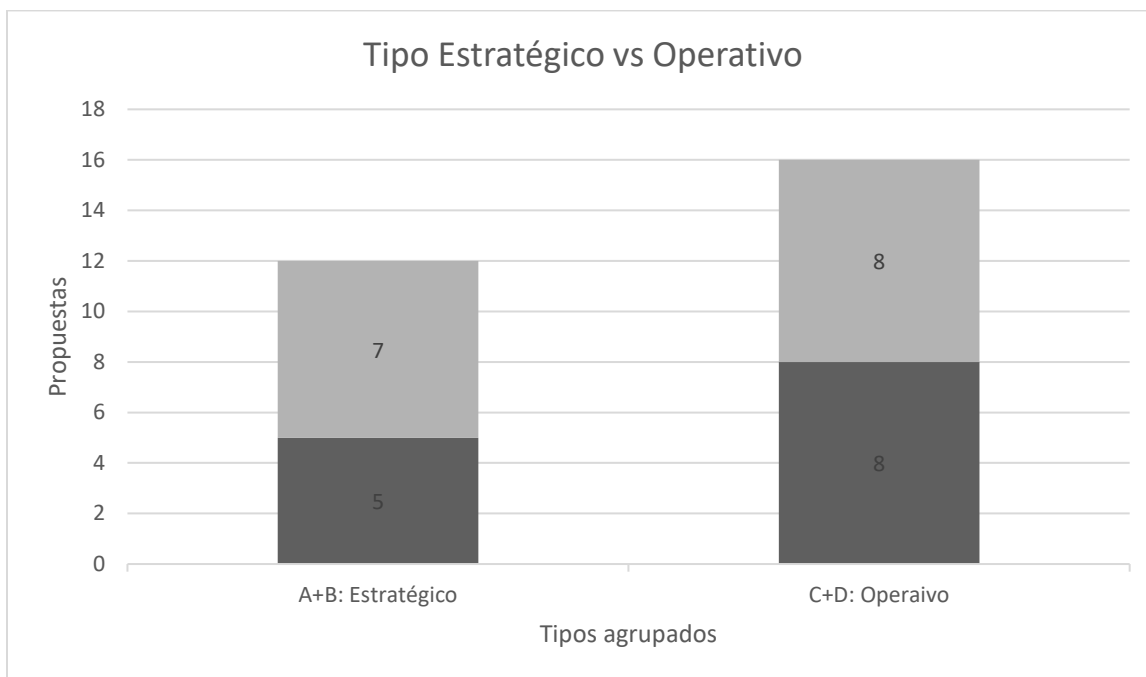
Una vez que se analizan los datos a la luz de la tipología se encuentra que las 28 propuestas quedan distribuidas de la siguiente manera:

Figura 27. Total de propuestas por tipo



Las categorías A y B, que pueden resultar más adecuadas a los objetivos prospectivos del proyecto dada su naturaleza estratégica y pueden ofrecer más posibilidades de promover una cultura informacional, suman 12 elementos que representan el 42.86%. Por el otro lado, las propuestas de tinte operativo concentran 16, representando el 57.14%.

Figura 28. Propuestas estratégicas vs operativas



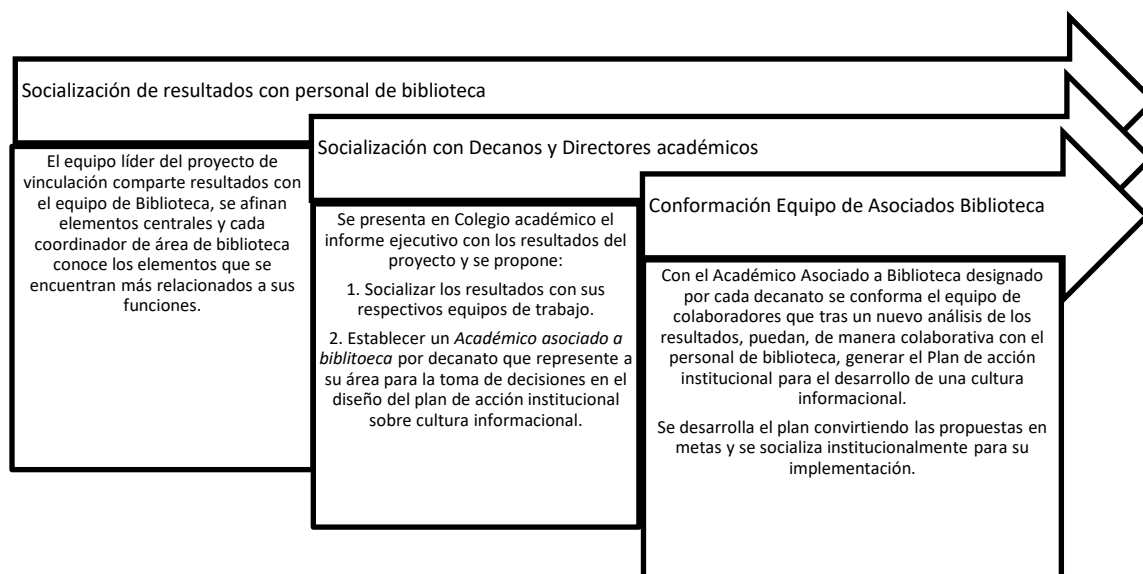
En general, se puede afirmar que la diferencia entre las propuestas estratégicas y las operativas no es significativa, a pesar de que las propuestas tengan menos elementos. La brecha es mínima, ya que solo hay una diferencia de 4 elementos, lo que representa un 14.29%. Es importante mencionar que los factores relativos a lo viable (porque se cuenta con los recursos) y lo alcanzable (que consiguiendo los recursos necesarios puede llegar a lograrse dicha propuesta), no pueden ser, en este momento, un elemento determinante para evaluar la efectividad de los resultados alcanzados, dado que estos factores pueden ser desconocidos para la academia al momento de lanzar sus propuestas, sin embargo, a pesar de esto, tampoco hay una diferencia importante entre estos elementos, solo hay una diferencia de 5 contra 7, entonces, al parecer, se puede afirmar que el número de propuestas estratégicas resulta satisfactorio en función del conjunto total de propuestas.

Por otro lado, el número de propuestas que se concentran en factores de tipo operativo, responden a necesidades concretas que la academia detecta, esto puede significar, que, a pesar de que la instrucción en los grupos focales, sea la de buscar elementos estratégicos, se puede vislumbrar que las necesidades concretas de los docentes sobre asuntos de corte operativo, prevalecen y la academia los prioriza. Se puede afirmar que una necesidad concreta, operativa y a corto plazo, puede resultar valiosa para la academia, considerando que, a final de cuentas, el docente, quien estando frente al grupo en el día a día, necesita resolver estas cuestiones para allanar su trabajo cotidiano. De aquí que, ofrezca propuestas estratégicas, pero no deja de lado, las operativas por su valor pragmático.

5.5 Socialización de resultados

Con los resultados obtenidos se generó informe ejecutivo (Apéndice 9.7) y se realizan las presentaciones (Apéndices 9.4 y 9.5) donde se resumen, tanto los resultados cuantitativos y el conjunto de propuestas colaborativas entre Academia y el personal de biblioteca derivadas del trabajo cualitativo. El objetivo es ahora, socializar los resultados y poder establecer un Plan de acción conjunto que guíe los esfuerzos institucionales para fomentar una cultura informacional acorde al contexto. Por tanto, el procedimiento para la socialización de los resultados se da de la siguiente manera:

Figura 29. Proceso de socialización de resultados



De manera adicional, se pide a los directores en la reunión del colegio académico en que participan Decanos y Directores académicos, que respondan dos preguntas que sirvan para enfocar a los participantes en los elementos de la competencia informacional, esta simple actividad durante la presentación de los resultados busca contextualizar a los directores para mejorar el diálogo que se pretende detonar a partir de procesos reflexivos, las preguntas utilizadas fueron: ¿Qué competencias deberíamos abordar institucionalmente con mayor urgencia?, y ¿Cómo elevar las competencias de gestión de la información en nuestros estudiantes a nivel institucional?

Se introduce la sesión de socialización a partir de los resultados inmediatos que arroja la aplicación utilizada (Apéndice 9.6), esto ayuda a enfocar a los participantes en el análisis de resultados. Luego de presentar los resultados, es posible construir el acuerdo

para que cada decanato pueda nombrar a su Académico asociado a biblioteca, el cual será sustancial para la toma de decisiones en el diseño del plan estratégico institucional que se pretende llevar a cabo para consolidar el vínculo entre la Academia y la biblioteca.

5.6 Discusión de resultados

5.6.1 Autopercepción de los docentes y los resultados de la evaluación del desempeño en la competencia informacional

Dado que la comparación entre la autopercepción y los resultados de la evaluación del desempeño de los docentes indica que existe una tendencia en los docentes a calificarse de manera sobrevaluada, se ratifica lo que Gross & Latham (2009) exponen al respecto. Es necesario resaltar que las principales diferencias que se encuentran al comparar los resultados de ambas mediciones recaen primordialmente sobre tres hechos:

Primero, algunos docentes tienen claro lo que significan uno o varios de los elementos que componen la competencia informacional docente, por ejemplo, creen hacer un uso ético y legal de la información, pero muchos desconocen cuestiones legales elementales al respecto, se puede afirmar que cuando comparten recursos de información, por ejemplo, antologías, no son siempre conscientes del estado legal de dichos recursos, y en el peor de los casos, comparten recursos a sabiendas de que no es legal hacerlo aplicando justificaciones del tipo: *el fin justifica los medios*. Esto puede ser muy debatible, pero lo que implica, a nivel legal, de manera consciente o no, es que se infringe alguna ley. Pero, relativo a las respuestas sobre la evaluación, implica que algunos

docentes responden en la creencia de saber el significado del elemento evaluado, pero en realidad, para algunos hay desconocimiento profundo del tema de gestión de la información y por eso responden de manera equívoca.

Segundo, para otros docentes existe desconfianza sobre las evaluaciones y lo que sucederá con la información ahí recabada. Es un tanto paradójico que, a pesar de que existe tecnología que permite salvaguardar la privacidad y se ofrezca un acuerdo de confidencialidad al inicio de la evaluación, aún persista cierta desconfianza y se especule que los datos recabados puedan ser utilizados en contra de quien responde una encuesta de este tipo o similar. Al parecer, esta desconfianza genera que los docentes no respondan de manera sincera cuando se les pregunta acerca de su conocimiento o desempeño sobre algún tema, y haya preferencia por inflar los resultados, es posible que también haya quien cumpla ambas condiciones mencionadas, que desconoce y además desconfía, entonces, prefiera inclinarse a hacer que sus respuestas no se vean en la banda menos deseable de los resultados.

Finalmente, el tercer hecho sobre las principales diferencias recae en una cuestión cultural, donde se confirma lo que Pichis Fernández & Ponjuán Dante (2014) indican respecto a la carencia de un ambiente fértil que permita el desarrollo de las competencias de gestión de la información en las universidades. Es un tanto evidente, que si desde los primeros años de educación en países de Latinoamérica u otros en el mundo, la biblioteca no forma parte fundamental de la vida de un estudiante, por tanto, las autoridades educativas y la academia no se han preocupado por el tema, este desinterés un tanto generalizado, puede definirse y explicarse desde lo cultural.

Muchos de los hábitos con que se cuenta, se construyen a partir de elementos culturales que hacen que la gente de o no importancia a unas cosas o a otras, notar que no existe un interés por fomentar el uso de las bibliotecas o cuidar la información que se consume o utiliza para fines educativos con un rigor mejor establecido, puede significar que culturalmente no se encuentre arraigado el valor de la información confiable y su uso o gestión, lo que en términos similares podemos inferir a partir de lo que proponen Aguaded y Romero-Rodríguez (2015) cuando hablan de iniciativas que pueden revertir conductas no deseadas en el uso y consumo de la información. Esto implica que, la creación de planes de trabajo estratégico en las bibliotecas, en el aula, con los docentes y estudiantes, que, de manera prospectiva, consideren no solo resolver cuestiones operativas, sino que busquen realmente culturizar, es probable sean el camino más adecuado para lograr, al menos a largo plazo, cambios sustantivos en este sentido.

5.6.2 Autopercepción individual, autopercepción grupal y desempeño

Resulta interesante cómo la autopercepción grupal, por llamarla inicialmente de un modo, puede ofrecer, al menos para el aspecto ético en que se midió, resultados equiparables al desempeño. Obtener resultados semejantes para la prueba por desempeño en el aspecto ético y la de autopercepción grupal, puede explicarse, a reserva de que en estudios posteriores se pueda ratificar este hallazgo, desde la posibilidad de obtener respuestas que pueden resultar más sinceras, por así decirlo, cuando el docente siente que la pregunta no es directamente sobre su persona, de este modo, la posible amenaza de que sea juzgado de manera particular desaparece, además, al preguntarle si considera que en

su área todos hacen uso ético de la información, el juicio que ofrezca, nuevamente no es directo sobre su persona, y ofrece una visión más equilibrada. Esto se vincula a lo que Turner & Reynolds (2012) sugieren sobre la concepción grupal unificada, aquí podemos afirmar que el docente sabe que es parte del grupo y posee conocimiento para hablar de él, explicarlo y hasta juzgarlo de manera un tanto imparcial.

Pero es sumamente importante saber que esto solo será válido, si el elemento a evaluar está perfectamente claro para el sujeto evaluado, considerando que uno de los hechos es que el docente evaluado, como se indica en el primero de los hechos que se evidencian al contrastar autopercepción y desempeño con antelación, puede no tener claridad total del concepto evaluado, entonces, cómo puede juzgar de manera adecuada algo que no entiende del todo?, por tanto, sería pertinente, que al crear reactivos de autopercepción grupal, se asegure que el evaluado entienda perfectamente la pregunta con el significado de los conceptos que incluya. En este caso, se ofrece un ejemplo dentro de la pregunta: Los docentes en mi área hacen un uso ético y legal de los recursos de información (Ej. Reconocen autoría citando o cuidan de no ofrecer copias que violen los derechos de autor), lo que ayuda a entender mejor antes de responder, y esta simple aclaración, ofreció la claridad que se necesita, permitiendo que el docente diera una respuesta puntual sobre el punto.

Asimismo, y tras cumplir las premisas anteriores, se puede pensar que un docente que entiende el concepto evaluado y que no se siente juzgado de manera directa, ofrece juicios más acordes al desempeño si, además, la pregunta le permite al docente, que vea al grupo desde afuera, esto es, pidiendo de manera implícita o explícita que colabore con

su apreciación. Sería, por tanto, recomendable cuidar que las preguntas, incluso, las instrucciones, tengan un tono donde se pide la colaboración del participante para entender las dinámicas que existen en el grupo o institución a evaluar. En este caso, la pregunta, de manera implícita, pide al docente evaluar a los docentes de su área, permitiendo que su respuesta sea como alguien que colabora a apreciar el punto y no como alguien que está siendo juzgado de manera directa dentro del grupo, una pregunta que incluya frases como : el grupo de docentes en que participas..., o tus compañeros y tú..., es posible que no logren el mismo efecto deseado, con esto se quiere enfatizar que el cuidado a la redacción de las preguntas será fundamental para lograr un resultado esperado. Esto último, requiere, por supuesto y como ya se ha mencionado, de mayores estudios que ratifiquen, aquí se discuten los elementos que intervinieron y sus posibles implicaciones.

5.6.3 Evaluación de la competencia informacional docente como punto de partida para la generación de estrategias entre academia y biblioteca

Considerando que el trabajo cualitativo del presente proyecto inicia con la presentación a los docentes de los resultados de la evaluación cuantitativa que da razón del nivel por áreas en que se encuentran respecto a la competencia informacional los docentes, se puede afirmar que, en general, las propuestas generadas y más votadas por los docentes denotan cierto equilibrio entre lo estratégico y lo operativo, este trabajo no da evidencia de que el resultado de las propuestas se identifique por lo estratégico, tampoco se cuenta con un punto de partida que indique si hubo una variación en este

sentido, sin embargo, al revisar las propuestas desde la mirada de la tipología propuesta, se puede observar cierto equilibrio entre lo estratégico de las propuestas y lo operativo.

No se pretende despreciar lo operativo, pero si se habla de cambios culturales, es, en cierta medida claro que no se busca solo resolver asuntos operativos, sino apalancar propuestas que muevan lo cultural desde lo estratégico. Así, se aclara que una de las limitantes del presente proyecto, es no tener un punto de partida para saber si, las propuestas que generan los docentes ahora con esta estrategia de los grupos focales circulantes, permiten ofrecer un número mayor de propuestas estratégicas que si no se hubiera partido de un análisis del contexto por medio de la evaluación cuantitativa. Esto posiblemente, puede ser ahora un punto de partida para proyectos futuros que quieran evaluar el impacto de la presentación de resultados que ayuden a contextualizar antes de iniciar un proceso reflexivo y de trabajo colaborativo. Pero es evidente, que sí se parte de la creencia que el trabajo debe iniciar con un análisis del contexto que permita a los docentes, si no proponer un mayor número de propuestas estratégicas, sí, en conjunto, ofrecer propuestas que estén vinculadas de manera clara y efectiva con la realidad que se pretende mejorar. Se sostiene que, si se pretende iniciar un proceso de vinculación con la academia para generar propuestas de mejora institucional, es necesario primero este análisis del contexto, no podemos afirmar que la evaluación sea el único camino, pero se cree que es una forma clara y sostenida en evidencia, que lo permite hacer con cierto grado de efectividad.

Al respecto, vale la pena aclarar que una de las limitantes ya mencionadas, es que no todos los docentes, una mayoría de hecho, no llegaban a las sesiones habiendo

revisado los resultados de la evaluación ni habiendo revisado los documentos orientadores del Marco de referencia de la ACRL que se prepararon para tal efecto. Esto supuso un trabajo previo en cada sesión para contextualizar y enfocar a los docentes participantes. De ahí, sí se tiene la retroalimentación de los moderadores de las mesas que, claramente, indican que hubo una diferencia marcada entre los que revisaron el material, el informe con la evaluación y el documento resumen del Marco, y los que no lo hicieron. La participación más pronta y enfocada de aquellos que revisaron los materiales, habla de buscar estrategias, que aseguren que los participantes lleguen leídos, o que lleguen antes para revisar el material, o que se utilice tecnología para difundir y revisar los materiales, o dadas las bondades que representan que los docentes conozcan el material antes de entrar a la dinámica de los grupos focales circulantes de la estrategia GRECA, resulta necesario orquestar el modo de asegurarlo, sin duda, esto hace a la estrategia más efectiva.

5.6.4 Implementación GRECA

Los grupos focales circulantes de la estrategia GRECA suponen un dinamismo para el intercambio de ideas y la construcción en espiral de propuestas que pueden resultar muy pertinentes en la medida que, los moderadores en conjunto con los participantes, generan una discusión constructiva profunda. Así se involucran elementos clave que hay que cuidar, por un lado, que los moderadores no solo estén comprometidos con la dinámica, al estudiar los materiales del Marco y revisar los resultados de la evaluación con una mirada crítica y empática hacia los docentes, sino también, estén

comprometidos en buscar que el trabajo de las mesas esté orientado lo más posible en generar propuestas que resulten estratégicas y no meramente operativas. Utilizar el preciado tiempo de cada mesa para exponer sus perspectivas, puede sesgar desfavorablemente el trabajo y hacer sentir a la academia que fueron utilizados para lograr el objetivo de la biblioteca, comentarios positivos al respecto que se ven en la retroalimentación del final de los grupos focales, demuestran que el docente valora mucho un espacio para ser escuchado. Enfocar el trabajo a esa escucha atenta y empática de las necesidades de la academia, puede terminar en un gran número de propuestas que tienden a resolver asuntos operativos y no estratégicos, como más recursos de información, mejoras en la infraestructura o semejantes, pero, indudablemente, esta apertura, asimismo, favorece otro tipo de propuestas que responden más al objetivo de lo estratégico.

En este mismo sentido, otro elemento a considerar es inspirar a los participantes a buscar la generación de propuestas de alto impacto. La pregunta detonadora (The World Café Community Foundation, 2015) juega un papel central, el papel retador de una pregunta puede hacer la diferencia en la sesión, aquí se eligió una que estaba vinculada a un momento crucial de búsqueda de acreditación internacional, donde la universidad se pretende colocar en primera instancia como una de las mejores a nivel nacional en cuanto a acreditaciones, de ahí que se haya elegido la pregunta de ¿Qué acciones, estrategias o políticas se deben implementar para ser la universidad nacional que mejor evidencie -el elemento del Marco de la ACRL que se está abordando-?, pero es importante recordar que esta pregunta pudo funcionar aquí, pero sería deseable que en el momento de la

planeación de la estrategia GRECA se defina, de acuerdo al contexto, una pregunta que resulte retadora conforme al momento que esté viviendo la institución para lograr el mejor de los compromisos de todos los participantes y esto les haga sentido.

5.6.5 Análisis de las propuestas generadas en GRECA

El punto final del trabajo sobre la implementación de todo el proceso propuesto es el análisis y categorización de las propuestas para el informe final que se pretende compartir con toda la comunidad, mismo que pueda servir de guía para la construcción de planes estratégicos por áreas que incluyan a las competencias de gestión de la información en sus puntos centrales, o que al menos sean consideradas para aquellas instituciones o áreas educativas que todavía no lo hacen. A este respecto, es importante considerar que, aunque de manera ideal una biblioteca busca posicionarse de tal modo que pueda ser un eje primordial de apoyo para los procesos educativos, en la práctica, como lo mencionan Machin-Mastromatteo & Lau (2015), la propia cultura educativa en Latinoamérica tiene dificultades añadidas que no favorecen una cultura informacional, esto implica que es necesario ser un tanto pragmáticos, y realizar los procesos de categorización bajo la premisa de que el informe generado, no solo pueda ofrecer una mirada prospectiva a lo deseable e ideal sobre las competencias de gestión de la información en una universidad, sino que incluya de manera explícita, elementos prácticos orientados a resolver esas necesidades que la academia afronta en la cotidianidad: datos para acreditación, propuestas concretas para crear sus planes de trabajo, acciones de ejemplo para la práctica docente y hasta la adaptación de propuestas

muy generales a propuestas de solución concretas para su implementación. No se está diciendo con esto, que se hará un informe a modo que así le resulte atractivo a la academia y genere aceptación, se está diciendo, que una vez cribadas las propuestas más votadas, se prepare un informe que incluya dichas propuestas, pero que su presentación sea de tal modo, que resulte eficiente para su utilización, al grado de que propuestas genéricas, que resulten votadas, la biblioteca haga el ejercicio de adaptarlas para que se vuelvan accionables. Por ejemplo, una de las propuestas que salieron seleccionadas en el presente proyecto dentro de las acciones que se espera de los docentes fue: Compartir la importancia sobre la discriminación de información. Como se puede observar, es sumamente vaga, sin embargo, varios docentes votaron que eso debería pasar, entonces, en lugar de descartar la propuesta, porque no cumplía con los criterios de ser una propuesta concreta y accionable, lo que se hizo fue que el equipo de biblioteca propuso cómo se podía cristalizar esa propuesta en algo más concreto, y así, en el informe irá la propuesta tal cual se enunció, pero se agrega una columna con observaciones donde se aclara que la biblioteca propone vincularlo al proyecto llamado Wikipedia en el aula en alianza con Wikimedia México (*Programa de Educación de Wikipedia - Wikimedia México*, n.d.), donde, a partir de retar a los estudiantes a que publiquen en Wikipedia un tema, se ponga en práctica, entre otras habilidades, la discriminación de fuentes. De este modo, se colabora con la academia a proponer algo más accionable donde las propuestas puedan ser valiosas, pero poco concretas.

5.7 Resumen sobre el apartado de los resultados

La discusión de los resultados revela tres hallazgos clave sobre la autopercepción de los docentes y su desempeño en la competencia informativa:

Primero, muchos docentes tienden a sobrevalorar su desempeño en info-competencias, a pesar de un desconocimiento sobre varios elementos relacionados con la gestión de la información y un nivel bajo en habilidades en este aspecto.

Segundo, se evidencia define una carencia cultural en el uso de bibliotecas y la gestión de la información, lo que indica la necesidad de estrategias educativas que fomenten un cambio en este ámbito.

Finalmente, el trabajo colaborativo entre academia y bibliotecarios produce un significativo número de propuestas, las cuales pueden facilitar en las bibliotecas procesos de planeación más contextualizados y pertinentes.

6 Conclusiones

A partir del análisis de los resultados, se derivan las siguientes conclusiones, aquellas que por la parte cuantitativa permitieron la etapa cualitativa, asimismo, se concede un apartado sobre la percepción grupal, para enfatizar su importancia dentro de los hallazgos.

6.1 Conclusiones sobre resultados cuantitativos

El análisis de datos ofrece resultados que pueden simplemente ratificar lo que la hipótesis sugiere sobre que la autopercepción que el docente tiene sobre su propia

competencia informacional es diferente a los resultados evaluados en su desempeño.

Esto, desde las preguntas de investigación sugiere lo siguiente:

6.1.1 Contraste entre autopercepción y desempeño

Respecto a las preguntas ¿En qué medida la autopercepción de los docentes sobre su propia competencia informacional se aproxima al nivel de desempeño de dicha competencia? Y ¿Cómo es la relación que hay entre los resultados de una prueba que mide el nivel de desempeño y la autopercepción sobre la competencia informacional de los docentes?, podemos afirmar gracias a la prueba de Wilcoxon que efectivamente los docentes tienen una autopercepción sobrevaluada de sus propias competencias, el resto se coloca mayoritariamente en el óptimo y se evalúan equilibradamente, aunque, lamentablemente, en gran medida sus evaluaciones adecuadas se corresponden a niveles de desempeño bajos.

La sobrevaloración de las competencias informacionales por parte de los docentes puede tener varias implicaciones. Por ejemplo, un docente que cree tener un alto nivel de competencia informacional puede no buscar activamente oportunidades de desarrollo profesional, lo que podría estancar su crecimiento y afectar la calidad de la enseñanza. Al identificar esta discrepancia, las instituciones educativas pueden diseñar intervenciones más efectivas, como planes de capacitación o campañas de difusión puntuales, que no solo mejoren las competencias informacionales de los docentes, sino que también promuevan una cultura de autoevaluación y mejora continua.

6.1.2 *Percepción grupal*

Se hace un hallazgo relevante al analizar la comparación entre los hábitos institucionales y la evaluación del desempeño en el descriptor sobre ética, dado que no reportan resultados con diferencia significativa, podemos inferir que para combatir los sesgos de la autopercepción se puede recurrir a preguntas tipo consenso, esto puede permitir que la persona tome distancia de lo personal y ofrezca respuestas más adecuadas o menos sesgadas, preguntar sobre el comportamiento grupal, de los compañeros, del área o de la institución, puede permitir que la persona cambie su rol al no sentirse auditado y que dé respuestas más acordes a la realidad, el anonimato grupal que ofrecen estos planteamientos le permite dar respuestas menos sesgadas o imparciales. Esto sin duda, representa una oportunidad relevante para la elaboración de instrumentos que busquen mediciones desde la autopercepción, pero que se requieran reducir significativamente el sesgo que inherentemente representan.

Por tanto, utilizar reactivos con preguntas enfocadas a la percepción grupal para las encuestas, al menos en competencias informacionales para el aspecto ético con docentes, es un recurso válido y equiparable a medir el desempeño, esto sin duda, es un área de oportunidad muy importante, considerando que medir o evaluar elementos de la competencia informacional, suelen ser complejos, y valerse de esta estrategia, posibilita lograr resultados adecuados al desempeño y obtener mediciones más precisas en lugar de las autopercepciones y mediante encuestas, sin tener que recurrir a ejercicios sofisticados

que implican procesos de evaluación igualmente complejos y difíciles de aplicar y recuperar.

Se cuentan con más elementos particulares de los resultados cuantitativos, sin embargo, muchos de ellos se remiten o redundan en los presentados, podemos inferir que estos elementos caracterizan a la población primordialmente. Poder contar con esta información, posibilita a la institución a ofrecer a la academia no solo datos genéricos, como los que aquí se presentan con fines ilustrativos, sino que permite un análisis que van de lo general a lo particular por áreas de conocimiento, sin necesidad de caer en lo más personal que pueda minar la relación entre la academia y la biblioteca, finalmente estos resultados buscan, como se ha dicho, mejorar la visión del contexto, por ejemplo, para crear planes de acción mejor contextualizados, diseñar planes de formación de usuarios que sean más efectivos y se enfoquen en las necesidades detectadas; trazar un plan de desarrollo de colecciones más pertinente que produzca mayores usos y aprovechamiento de los recursos invertidos; identificar áreas de oportunidad para promover el uso ético y legal de estos mismos recursos de información; y finalmente, se trata de promover en toda la institución una cultura informacional más pertinente sabiendo el contexto concreto del que se parte.

Finalmente, en cuanto al estudio cuantitativo, se confirma la hipótesis:

H1. La autopercepción del docente sobre su propia competencia informacional es diferente al resultado de la medición de dicha competencia por elementos enfocados al desempeño

Lo que evidentemente ya se ha enunciado en los resultados presentados, donde la autopercepción es diferente al desempeño, siendo la primera sobrevaluada.

6.2 Conclusiones sobre resultados cualitativos

Respecto a la pregunta que guía la parte cualitativa ¿En qué medida la estrategia GRECA puede ser adecuada para generar y recopilar estrategias de docentes de una institución universitaria para promover una cultura informacional a la luz del Marco de Referencia de la ACRL?, es posible empezar por afirmar que dicha estrategia resulta adecuada en cuanto que posibilita espacios reflexivos para el trabajo colaborativo entre la academia y la biblioteca como se evidencia en los resultados.

6.2.1 *Compromiso de los participantes*

Lo pertinente de la propuesta de trabajo depende en gran medida, como seguramente sucede en muchos otros procesos, del compromiso de los participantes, es notable que un gran número de docentes no llegaron a la sesión del grupo focal circulante habiendo leído ni los resultados de la evaluación docente ni el elemento del marco propuesto para su sesión, como reportan los moderadores de las mesas; lo anterior implicó que todas las sesiones se tuvo que dedicar un momento para eso, dado que el tiempo era una de las limitantes que enfrentar, el abordaje de los resultados así como el análisis del elemento de marco se hacían de manera general, y era notable ver la diferencia entre participantes que habían realizado las lecturas en contraposición de los que no, los primeros discutían y aportaban de manera muy asertiva, en cambio, los

segundos empezaban a participar hasta que ya había avanzado la sesión y se sentían más familiarizados con los temas abordados.

Se sugiere ampliamente, poder dedicar un momento al inicio de la sesión para presentar los resultados y compartir ideas principales del elemento del marco que se haya seleccionado si se quiere llegar a un nivel de discusión más profundo, de este modo el número de aportaciones que no están enfocadas o que se quedan en lo operativo y no alcanzan el nivel estratégico puede ser considerablemente menor. Esto se aprecia comparando el primer grupo focal en comparación con el tercero, el último tiene un menor número de propuestas, pero, aunque algunas de corte operativo, mayoritariamente asertivas.

6.2.2 *Propuestas contextualizadas*

Al parecer la importancia de las propuestas no se vincula directamente con la diversidad y cantidad de ellas. Sin embargo, también es claro que se identificaron tres categorías con el mayor número de propuestas y que, al mismo tiempo, congregan al mayor número de votos, podemos afirmar que los temas de las categorías Deshonestidad académica, Divulgación y Políticas de asignatura, son los que despertaron el mayor interés entre los docentes que participaron en los grupos focales. Esto se puede derivar de tres posibles factores que intervinieron durante la implementación: los resultados de la evaluación de las competencias informacionales que sirvieron como contexto y punto de partida; de las necesidades propias de la Academia respecto a los apoyos y servicios que ofrecen las bibliotecas; y de haber compartido y discutido al inicio de la implementación

algún elemento del Marco de referencia de la ACRL como detonador del trabajo reflexivo y colaborativo.

6.3 Conclusiones generales sobre los resultados

A partir de los objetivos, tanto para la parte cuantitativa como la cualitativa, se desprenden resultados particulares.

6.3.1 *Objetivos contra resultados cuantitativos*

Siendo el objeto de estudio para la parte cuantitativa: El contraste entre autopercepción y desempeño de la competencia informacional docente para identificar el contexto institucional mediante evaluación cuantitativa por encuesta; y, a partir, de la pregunta de investigación: ¿Cómo es la relación que hay entre los resultados de una evaluación que mide el nivel de desempeño y la autopercepción sobre elementos de la competencia informacional de los docentes? Podemos afirmar que la relación entre autopercepción y desempeño de la competencia informacional docente no es equiparable, esto es, mientras la primera enuncia un valor, la segunda tiende a reflejar un valor normalmente menor.

Así mismo, para las preguntas secundarias del estudio, tenemos lo siguiente. En cuanto a ¿Qué elementos destacan entre la relación que hay entre autopercepción y desempeño de la competencia informacional de los docentes?, se pueden identificar tres elementos relevantes:

- La evaluación por autopercepción no resulta un modo confiable que permita establecer el nivel de competencia de los docentes sobre las habilidades informacionales.
- La evaluación del desempeño en la competencia informacional docente presenta desafíos significativos, ya que involucra una amplia gama de habilidades, actitudes y conocimientos específicos para cada elemento analizado desde esta perspectiva. Esta complejidad puede dar lugar a variaciones considerables en los resultados, dependiendo de los instrumentos y los objetivos que se pretendan al evaluar, dadas las particularidades intrínsecas de esta competencia;
- Al menos para el elemento ético de la competencia informacional docente se puede evaluar con alto grado de confiabilidad utilizando la autopercepción grupal, la cual resultó equiparable al desempeño.

Es importante destacar que las implicaciones del descubrimiento en relación con la autopercepción grupal pueden tener una gran relevancia para las metodologías de evaluación de esta y otras competencias. En caso de que este hallazgo pueda replicarse y validarse para otros elementos de la competencia, e incluso para otros tipos de evaluaciones, sus implicaciones serían sumamente valiosas. Esto permitiría la posibilidad de modificar y diseñar nuevos instrumentos de evaluación basados en la autopercepción grupal. Si esta propuesta resulta válida, se podría acceder a resultados comparables al desempeño sin depender de otros instrumentos, que a veces son sofisticados, otras veces

requieren pago o, en muchas ocasiones, son operativamente inaccesibles debido a su complejidad.

6.3.2 *Objetivos contra resultados cualitativos*

Partiendo del objeto de estudio para la parte cualitativa: Propuestas contextualizadas a partir del trabajo colaborativo entre academia y biblioteca; y, desde la pregunta de investigación: ¿A partir de la reflexión autocrítica de las diferencias entre la autopercepción y niveles de competencia informacional, qué tipo de propuestas se identifican de manera colaborativa entre academia y biblioteca para promover una cultura informacional a nivel institucional? De manera general se identifican cuatro tipos de propuestas:

- A: Propuestas Estratégicas y viables, que se definen como aquellas que pueden representar un alto impacto culturizante desde el ámbito de la competencia informacional y que representa un área de oportunidad vigente al no requerir de mayores recursos que los existentes, así como ser posible de accionar en el corto tiempo.
- B: Estratégicas y alcanzables, propuestas que apuntan un alto impacto, pero que requieren recursos que actualmente no se encuentran disponibles o su implementación es a largo plazo y por tanto sus resultados tardarán en poderse obtener.
- C: Las operativas y viables son propuestas que tienen un impacto de poco valor a nivel de la cultura informacional institucional, sin embargo, representan

necesidades de la academia que les permiten su desempeño docente vinculado al uso de la biblioteca, su ventaja, es que no requieren de gran inversión en recursos o ya se encuentran disponibles, normalmente son posibles de accionar en el corto tiempo

- D: Finalmente se encuentran las propuestas operativas y alcanzables que representan en su mayoría, parecido a las operativas y viables, la resolución a alguna necesidad de la academia que resulta importante y deseable, pero que apuntan a cuestiones que poco influyen para mejorar la cultura informacional institucional, son necesidades auténticas de la academia, que lamentablemente requieren o de una gran inversión, por ejemplo de infraestructura, o su implementación además puede requerir de mucho tiempo para instaurarse.

La idea que subyace a este hallazgo es primordialmente administrativa y vinculada a la gestión de recursos de la institución, esto representa una limitante cuando un gran número de propuestas son del tipo B y D que pueden relacionarse directamente con la adquisición o inversión de recursos humanos o financieros, esto implica que finalmente, el valor de las propuestas, a pesar de estar generadas de manera contextualizada e incluso ser de alto carácter estratégico como las tipo B, no pueden asegurar que el plan de acción sea exitoso ni a largo plazo, si la institución, en su esfera más alta, no prioriza estos elementos e invierte lo necesario para su consecución.

Ahora, desde el supuesto que guía el trabajo cualitativo:

Un docente que conoce su nivel de competencia a partir de contrastar autopercepción y desempeño, y que ha reflexionado sobre el Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de la Información en la Educación Superior de la ACRL, puede identificar elementos clave que condicionan la adopción de dicha competencia en sus estudiantes, y es capaz de proponer acciones colaborativas con Biblioteca para promover una cultura informacional más adecuada al nivel universitario y de manera contextualizada.

Por ejemplo, los docentes a partir de lo anterior podrían proponerse organizar, en conjunto con personal de biblioteca, talleres especializados para desarrollar habilidades específicas que permitan abordar los contenidos de sus materias de manera más efectiva y acorde al nivel educativo de los estudiantes. Esto permitiría enfoques personalizados, considerando que los estudiantes y las diferentes áreas de conocimiento tienen necesidades de información y habilidades distintas. Por ejemplo, las necesidades de un tesista son diferentes a las de alguien que solo va a presentar un tema en clase. De igual manera, lo que requiere un emprendedor es distinto a lo que busca un historiador, y las habilidades necesarias para desarrollar una propuesta de estudio de mercado difieren de las requeridas para concretar una publicación en una revista científica.

Se puede afirmar que, ciertamente los docentes son capaces de proponer acciones colaborativas y contextualizadas en conjunto con biblioteca, sin embargo, es necesario matizar, que como muestran los resultados, no todos logran identificar elementos clave que condicionan la adopción de la competencia informacional, esto se evidencia por el

número de propuestas que se orientaron solo a cuestiones operativas, y que no resultan ser asertivas o enfocadas a resolver de raíz, sino que apuntan solo a resolver alguna necesidad pragmática que puede vincularse, pero no descansa esencialmente sobre lo estratégico que promueva una cultura informacional institucional.

6.4 Trabajos futuros

Sería importante realizar un pilotaje orientado a validar también o asegurar que, el contraste de los ítems sea bajo criterios totalmente similares en su estructura, aquí todos los reactivos tenían su contraparte, pero algunos se evaluaron con escalas y otros solo eran dicotómicos, se requirió ajustar las tablas de respuestas para homologar su evaluación en el software de análisis estadístico. Esto no impide su uso actualmente, pero en caso de considerar reutilizar el presente instrumento, se recomienda ampliamente la posibilidad de cambiar algunas respuestas para que la parte del desempeño y la de la autopercepción, o incluso si se piensa ya incluir elementos de percepción grupal, las respuestas tengan el mismo número de opciones y se remitan únicamente a la posibilidad de una sola respuesta acertada, esto facilitará el proceso de gestión de los datos en el software de análisis en caso de requerir mediciones estadísticas que vayan más allá de promedios, porcentajes o conteos.

Dado que la percepción grupal resultó muy valiosa y equiparable al desempeño, se sugiere añadir para cada descriptor una pregunta de este tipo, de momento sería aventurado sugerir que una encuesta solo cuente con reactivos de percepción grupal, pues se requieren más estudios que indiquen que este hallazgo, donde se equipara entre

desempeño y percepción grupal para el descriptor de Ética, es suficiente para generalizar que se obtendrá el mismo equilibrio de resultados para cualquier otro descriptor, de ahí la sugerencia de hacerlo gradual y así adaptar el instrumento al contexto donde se pretenda aplicar.

Por la parte cualitativa se sugiere seguir realizando ejercicios dentro del mismo contexto para complementar y mejorar la implementación de la estrategia GRECA, así poder comparar si para todas las áreas de la institución la metodología propuesta resulta igual de efectiva o vale la pena generar ajustes dependiendo del área de conocimiento en la que se desempeña el grupo de enfoque, así mismo, es aconsejable que esta metodología se pueda implementar en otros contextos como universidades públicas, otro tipo de universidades privadas, otros niveles educativos, a fin de saber si la estrategia es replicable y útil en diversos contextos, o bajo qué condiciones lo es y bajo cuáles no. Otra área de oportunidad se encuentra en ver si solo la implementación de la estrategia GRECA sin la necesidad del proceso de evaluación resulta igual de favorable o siempre se debe acompañar de procesos que ofrezcan un contexto bien definido a fin de poder generar propuestas que resulten pertinentes a la situación concreta de cada institución.

6.5 Resumen sobre las conclusiones

Las evaluaciones cuantitativas y cualitativas proporcionaron una visión más completa e integral de la info-competencia docente. Se identificaron tres categorías de mayor interés para los docentes: deshonestidad académica, divulgación y políticas de asignatura, destacando la necesidad de atención en estos temas. Las propuestas sugieren

mejorar la cultura informacional institucional, aunque algunas requieren inversiones significativas o tiempo. Estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque reflexivo y colaborativo en el desarrollo de habilidades informacionales. Finalmente, el hecho que los docentes tiendan a sobreestimar su competencia informativa, en comparación con su desempeño real, presenta desafíos latentes sobre procesos evaluativos de dicha competencia; sin embargo, el hallazgo sobre la percepción grupal y lo equiparable al desempeño, ofrece una ventana de oportunidad para abordar este rubro de manera más efectiva y realista.

Referencias

- ACRL. (2016a). *Framework for Information Literacy for Higher Education*.
<https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- ACRL. (2016b). *Marco de Referencia para Habilidades para el Manejo de la Información en la Educación Superior*.
https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/Framework_Spanish.pdf
- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 44. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Almeida Serafim, L., & De Araújo Freire, G. H. (2016). Incompetências em informação: o caso da conveniência na busca por informação. *Em Questão*, 22(2), 36. <https://doi.org/10.19132/1808-5245222.36-59>
- Anthony, K. (2010). Reconnecting the disconnects: Library outreach to faculty as addressed in the literature. *College and Undergraduate Libraries*, 17(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/10691310903584817>
- Aranda, B., Ávila, Y., & Mafrán, Y. (2018). Reflexiones acerca de la formación de la cultura universitaria. *Revista de investigación, formación y desarrollo*, 6(2), 45–51. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Araúz-Mela, E. (2012). *Evaluación de competencias en información en la comunidad académica de postgrado de la universidad de Panamá* [Tesis Maestría, El Colegio de México, A.C.].
<https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/pn89d690j?locale=es>
- Association of American Colleges & Universities. (2009). *Information Literacy VALUE rubric*. AAC&U. <https://www.aacu.org/value/rubrics/information-literacy>

- Association of American Colleges & Universities. (2018). *Iniciative VALUE Rubrics*. AAC&U. <https://www.aacu.org/value-rubrics>
- Baggio, G., & Parravicini, A. (2019). Pragmatism and Theories of Emergence. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, XI(2).
- Bahrami, Z., Heidari, A., & Cranney, J. (2022). Applying SMART Goal Intervention Leads to Greater Goal Attainment, Need Satisfaction and Positive Affect. *International Journal of Mental Health Promotion*, 24(6). <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2022.018954>
- Baños Ardavín, E. J., Sánchez Cuevas, M., Urrutia Albísua, F. F. E., López Calva, J. M., Medina Delgadillo, J., Montaundon Tomas, C. M., Villagrán Mora, A., & Lechuga Blázquez, G. (2018, febrero). *Modelo Educativo UPAEP*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. https://upaep.mx/images/normatividad_politicas/B_1_Modelo_Educativo_UPAEP.pdf
- Barbosa Chacón, J. W., Marciales Vivas, G. P., & Castañeda Peña, H. (2015). Caracterización de la Competencia Informacional y su aporte al aprendizaje de usuarios de información: una experiencia en la formación profesional en psicología. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 29(67), 47–76. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.036>
- Bird, N. J., Mcinerney, C. R., & Mohr, S. (2010). Source evaluation and information literacy. *Communications in Information Literacy*, 4(2), 170–189. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2011.4.2.95>
- Bretón, F. (2022). *Urgen instituciones diálogo amplio para corregir Ley de Educación en Puebla*. UPRESS. <https://historicoupres.upaep.mx/index.php/noticias/nota-del-dia/6175-urgentes-instituciones-dialogo-amplio-para-corregir-ley-de-educacion-en-puebla>
- Castañeda, L., Esteve-Mon, F. M., Adell, J., & Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the

- digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Caudillo, D., Encinas-Grijalva, S., Martínez-Rocha, R. F., & Lau, J. (2022). Cultura de la información en el contexto educativo universitario: aportes teóricos. *Investigacion Bibliotecologica*, 36(90), 133–149. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2022.90.58480>
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and Structure. Chapters in the history of the American Industrial Enterprise*. The M.I.T Press.
- Chávez-Melo, G., Robles Cano, A., & Navarro-Rangel, Y. (2020). La competencia digital docente: una perspectiva global. *RD*, 6(1), 80–97. <https://doi.org/10.6009/jjrt.KJ00003534360>
- Cortes, C. T., Navarro Rangel, Y., & De la Serna Tuya, A. S. (2017). El uso de las TIC en las prácticas académicas de los profesores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 115. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1270>
- Cortés, J., González, D., Lau, J., Moya, A. L., Quijano, A., Rovalo, L., & Souto, S. (2004). *Normas de Alfabetización informativa para el aprendizaje*.
- Coulter, P., Clarke, S., & Scamman, C. (2007). Course grade as a measure of the effectiveness of one-shot information literacy instruction. *Public Services Quarterly*, 3(1–2), 147–163. https://doi.org/10.1300/J295v03n01_08
- Creswell, J. W. (2013). *Quantitative inquiry & research design* (University of Nebraska, Ed.; 3a ed.). SAGE Publications.
- Dawes, L. (2019). Faculty perceptions of teaching information literacy to first-year students: A phenomenographic study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(2), 545–560. <https://doi.org/10.1177/0961000617726129>
- De los Santos Lorenzo, M., & Martínez Abad, F. (2021). Las Competencias Informacionales Observadas y Auto-percibidas en el Profesorado Iberoamericano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

- Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.1), 163–184.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81358>
- Deokar, A. V., Meservy, T. O., Helquist, J. H., & Kruse, J. (2011). Understanding Collaboration Success in Context of Cognitive and Social Presence. *International Journal of Social and Organizational Dynamics in IT*, 1(3), 18–33.
<https://doi.org/10.4018/IJSODIT.2011070102>
- Diller, K. R., & Phelps, S. F. (2008). Learning Outcomes, Portfolios, and Rubrics, Oh My! Authentic Assessment of an Information Literacy Program. *portal: Libraries and the Academy*, 8(1), 75–89. <https://doi.org/10.1353/pla.2008.0000>
- Durodolu, O. (2018). Information literacy, self-concept and metacognitive ability of teacher-librarians at the University of Zululand. *Library Philosophy and Practice*, 1–27.
- Espinoza Freire, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *CONRADO*, 15(69), 171–180.
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Etxegaray, F., & Sanz, I. (1991). La evaluación de la docencia del profesorado universitario. *Investigación en la Escuela*, 15, 67–81.
<https://doi.org/10.12795/IE.1991.i15.06>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed., Vol. 148). Mc Graw Hill.
- Gammons, R. W., & Inge, L. T. (2017). Using the ACRL framework to develop a student-centered model for program-level assessment. *Communications in Information Literacy*, 11(1), 168–184.
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.1.40>
- García Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 35, 1–21. www.sinectica.iteso.mx
- García Cabrero, Benilde., & Viveros, Santiago. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales : un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. Manual Moderno : UNAM. Facultad de Psicología.

- Gibbs, G. R. (2014). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (Trad. Ediciones Morata, Ed.; 1a ed.). SAGE Publications of London.
- González Monteagudo, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 230–250.
<https://doi.org/https://doi.org/10.12795/CP>
- Goodsett, M. (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *Journal of Academic Librarianship*, 46(5). <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102163>
- Gross, M., & Latham, D. (2009). Undergraduate Perceptions of Information Literacy: Defining, Attaining, and Self-Assessing Skills. *College & Research Libraries*, 70(4), 336–350. <https://doi.org/10.5860/0700336>
- Gross, M., & Latham, D. (2012). What's skill got to do with it?: Information literacy skills and self-views of ability among first-year college students. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(3), 574–583.
<https://doi.org/10.1002/asi.21681>
- Habibzadeh, A., & Abdolrahmani, R. (2020). The Information Literacy Model of Faculty Members: A Case of Amin University. En *International Journal of Information Science and Management* (Vol. 18, Número 1).
- Hazrati, H., Gavgani, V. Z., & Ghorbanian, N. (2013). Determining information literacy competency of faculty members and post graduate medical and para medical students in using medical information resources. *Library Philosophy and Practice*, 8(1), 1–18.
- Hernández Serrano, M. J., & Fuentes Agustí, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 47–78.

- Hostetler, K., Luo, T., & Stefaniak, J. E. (2018). Aligning information literacy assessment with metacognitive strategies. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(5). <https://doi.org/10.53761/1.15.5.2>
- Jeysankar, R., & Vellaichamy, A. (2018). An analysis of women faculty attitudes, perceptions and experiences of information access competency. *Library Philosophy and Practice*.
- Kocsis, D., de Vreede, T., & Alothaim, A. (2022). Happy to Continue: Satisfaction, Commitment, and Persistence to Use Technology-Supported Collaborative Work Practices. *Group Decision and Negotiation*, 31(6), 1235–1262. <https://doi.org/10.1007/s10726-022-09795-w>
- Lau, J., Educativa, I., en Sistemas Ambientes Educativos, D., de Pedagogía Mario Miguel Ojeda, F., análisis estadístico mojeda, M., Mercado, R., Institucional, E., Ramírez Martinelli Asesor educativo albramirez, A., Nolasco, P., Martínez Rocha, R., Robles Reyes, A., & Valenzuela Badillo, A. (2015). *Demanda y competencias informativas de académicos (DECIA)*. www.jesuslau.com
- Lau, J., Gárate, A., & Osuna, C. (2013). Walking from Concepts to Facts: A Holistic Information Literacy Approach Experience at the University Level. *Communications in Computer and Information Science*, 397 CCIS, 302–308. https://doi.org/10.1007/978-3-319-03919-0_39
- Laucirica Hernández, C. (2007). Competencias Informacionales en los profesores en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. *Revista Habanera De Ciencias Medicas*, 6(5), 1–15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2008000300003&script=sci_arttext
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10), e1–e34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- López Ramírez, E., Martínez Iñiguez, J. E., & Ponce Ceballos, S. (2020). Tendencias globales de la educación superior en el contexto mexicano Global Trends in Higher Education in the Mexican Context. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1). <http://ref.scielo.org/98qpv6>
- Loreto López, R. (2008). Los artífices de una ciudad. Los indios y sus territorialidades. Puebla de Los Ángeles. 1777. En F. Castro Gutierrez (Ed.), *Los indios y las ciudades de Nueva España* (pp. 255–277). Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/indiosciudades/indiosciudades.html>
- Machin-Mastromatteo, J. D., & Lau, J. (2015). The arrival of information literacy. *Information Development*, 509(2), 190–193.
<https://doi.org/10.1177/0266666915569147>
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College and Research Libraries*, 72(1), 62–78.
<https://doi.org/10.5860/crl-76r1>
- Maharana, B., & Mishra, C. (2007). A survey of digital information literacy of faculty at Sambalpur University. *Library Philosophy and Practice*, 144(August), 1–10.
- Malik, A., Ali, S., Batool, H., & Ameen, K. (2021). Assessing Information Literacy Skills of Mathematics Faculty Members in Pakistan. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, 10(3), 283–300.
- Mcburney, J., Hunt, S. L., Gyendina, M., Brown, S. J., Wiggins, B., & Nackerud, S. (2020). *Library Research Sprints as a Tool to Engage Faculty and Promote Collaboration* (Vol. 20, Número 2).
- Mears-Delgado, B., & Montano-Durán, C. (2013). *Innovación educativa y evaluación de programas de alfabetización informativa* (U. A. de C. Juárez, Ed.; 1a ed.).

- Mejía-Pérez, G., Luis González-Callejas, J., & Fernández Soto, G. (2023). The current panorama of the expansion of the offer of higher education in Mexico: A sociospatial perspective. *Medwave*, 23(S1), 84–85.
<https://doi.org/10.5867/medwave.2023.S1.UTA152>
- Mendez, T. de J. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México. *Revista de Investigación Educativa* 27, 116–144.
- Menou, M. J. (1996). Cultura, Informação e Educação de Profissionais de Informação nos Países em Desenvolvimento *. *Revista Ciência da Informação*, 25. <https://doi.org/10.18225/ci.inf..v25i3.626>
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1–28.
- Morales Vitela, C., Lau Noriega, J., & López Ornelas, M. (2018). Parámetros para el diseño de instrumentos en la evaluación del desarrollo de habilidades, competencias y alfabetización informacional. *Lumina*, 12(1), 124–145.
<https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21490>
- Morillo, J. P., & Vera, J. de J. C. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios. Experiencia y perspectivas en dos universidades latinoamericanas. *Investigacion Bibliotecologica*, 28(64), 145–172. [https://doi.org/10.1016/s0187-358x\(14\)70913-x](https://doi.org/10.1016/s0187-358x(14)70913-x)
- Morse, J. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120–123.
- Moss, S. (s/f-a). *Introduction to pragmatism*. Material for HDR candidates of Charles Darwin University; Charles Darwin University. Recuperado el 16 de marzo de 2023, de <https://www.cdu.edu.au/research-and-innovation/current-students/useful-materials/choosing-your-research-methodology#/choosing-qualitative-approaches--methodologies--and-methods>
- Moss, S. (s/f-b). *Which qualitative approaches should i use?* Material for HDR candidates of Charles Darwin University; Charles Darwin University.

- Recuperado el 5 de septiembre de 2022, de <https://www.cdu.edu.au/research-and-innovation/current-students/useful-materials/choosing-your-research-methodology#/choosing-qualitative-approaches--methodologies--and-methods>
- Navejas, F. J. H., & Prado-Meza, C. M. (2023). Dealing with COVID-19 in a Mexican University: Academic Challenges, Psychological Wear, and Family Economy. En I. A. Hussain & J. Tartila Suma (Eds.), *Coronavirus Pandemic & Online Education* (pp. 165–184). Springer Nature Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-6853-2_8
- Onyanacha, O. B. (2020). Knowledge visualization and mapping of information literacy, 1975–2018. *IFLA Journal*, 46(2), 107–123.
<https://doi.org/10.1177/0340035220906536>
- Osman, H., Komla Tseh, E., & Adzoa Ahlijah, S. (2021). The Importance of Information Literacy Skills for the Effective use of Electronic Resources by Faculty of the University of Health and Allied Sciences, Ho, Ghana. *Library Philosophy and Practice*, 5226(April), 1–13.
- Ottawa Hospital Research Institute, University of Oxford, & Monash University. (2020). *PRISMA*. Transparent reporting of systematic reviews and meta-analyses. <http://www.prisma-statement.org/>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799.
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Mixed Method Designs in Education Research: a Particular Experience. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 1409–1451.
- Pérez, L., Jordano, M., & Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Los NOOC para la formación en competencias digitales del docente universitario . Una experiencia

- piloto de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). NOOCs for the development of university teachers ' digital competences . A pilot experien. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55(1), 1–35.
<https://doi.org/10.6018/red/55/1>
- Pichis Fernández, A., & Ponjuán Dante, G. (2014). La Cultura Informacional: sus principales relaciones conceptuales. *Ciencias de la Información*, 45(2), 33–37.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=100723775&lang=es&site=ehost-live>
- Pinto, M. (2016). Assessing disciplinary differences in faculty perceptions of information literacy competencies. *Aslib Journal of Information Management*, 68(2), 227–247. <https://doi.org/10.1108/AJIM-05-2015-0079>
- Pinto, M., Gómez-Hernández, J.-A., Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., Fernández-Pascual, R., Caballero, D., Guerrero-Quesada, D., & Navalón, C. (2019). Aprender y enseñar competencias digitales en un entorno móvil: avances de una investigación aplicada a profesorado y alumnado universitario de Ciencias Sociales. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 12(2), 585–596.
<https://doi.org/10.26512/rici.v12.n2.2019.23590>
- Pinto, M., & Uribe-Tirado, A. (2017). Presencia de la formación en competencias informacionales (Alfin) en las bibliotecas nacionales iberoamericanas. *Investigacion Bibliotecologica*, 31(71), 73–102.
<https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57811>
- Quevedo-Pacheco, N. (2014). *Alfabetización Informacional: Aspectos esenciales* (1a ed.). Consorcio de Universidades. www.consortio.edu.pe
- Rafique, G. M. (2014). Information literacy skills of faculty members: A study of the University of Lahore, Pakistan. *Library Philosophy and Practice*, 1072(1).
- Real Academia Española. (2022). *DEL-Alfabetizar*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/alfabetización>
- Restrepo, G. (2017). *Pragmatismo para una epistemología social* [Magíster en Filosofía]. Universidad de los Andes.

- Ritch, E. L., & Brennan, C. (2010). Using world café and drama to explore older people's experience of financial products and services. *International Journal of Consumer Studies*, 34(4), 405–411. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2010.00881.x>
- Rizo, M. (2008). Pragmatismo, sociología fenomenológica y comunicología. Acción y comunicación en William James y Alfred Schütz. *Razón y Palabra*, 64.
- Rodríguez Castilla, L., Uribe Tirado, A., Cabrera Ramos, J. F., & Serra Toledo, R. (2016). Análisis lingüístico y filosófico en definiciones de ALFIN aplicando técnicas bibliométricas. *Anales de Documentación*, 19(2). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.19.2.262431>
- Ruay Garcés, R. (2018). La evaluación : Una estrategia para desarrollar aprendizajes. *Boletín Virtual*, 7(8), 46–52.
- Rueda Tamayo, D., & Meneses Placeres, G. (2021). Estrategia para potenciar el comportamiento informacional de profesores universitarios en Villa Clara, Cuba. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 32(1), 1–22. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=105362>
- Ruiz Sánchez De León, M. J., Fernández Guinea, S., & Marqués González, J. (2006). Aspectos teóricos actuales de la memoria a largo plazo: De las dicotomías a los continuos. *anales de psicología*, 22(2), 290–297. www.um.es/analesps
- Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., & Gómez-Hernández, J.-A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *El profesional de la información*, 29(4), 1–20. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>
- Sapiro, I. C. Y. A. (2017). *Planeación estratégica. Fundamentos y aplicaciones* (3a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students* (Sexta). Pearson education limited. www.pearsoned.co.uk/saunders

- Schachter, D. (2020). Theory into practice:: Challenges and implications for information literacy teaching. *IFLA Journal*, 46(2), 133–142.
<https://doi.org/10.1177/0340035219886600>
- Schiele, H., Krummaker, S., Hoffmann, P., & Kowalski, R. (2022). The “research world café” as method of scientific enquiry: Combining rigor with relevance and speed. *Journal of Business Research*, 140, 280–296.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.10.075>
- Tang, Y., & Tseng, H. (2017). Undergraduate student information self-efficacy and library intervention. *Library Review*, 66(6–7), 468–481.
<https://doi.org/10.1108/LR-04-2017-0040>
- The World Café Community Foundation. (2015). *Una Guía Rápida para ser Anfitrión de World Café ilustración de Nancy Margulies*.
www.theworldcafe.com
- Thelwall, M., & Kousha, K. (2015). Web indicators for research evaluation. Part 1: Citations and links to academic articles from the Web. *El Profesional de la Información*, 24(5), 587–604. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.sep.08>
- Toledo Sánchez, M. del C., & Maldonado-Radillo, S. E. (2015). Alfabetización informacional en instituciones de educación superior: Diseño de un instrumento. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 60, 14–31.
<https://doi.org/10.5195/BIBLIOS.2015.245>
- Torres-Gómez, A. (2016). *Contrastes entre modelos de alfabetización informacional con respecto a la propuesta de la UNESCO*.
- Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (2012). Self-categorization theory. En *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 399–417). SAGE Publications Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781446249222.n46>
- UNESCO. (2017). *Programa información para todos: Consolidar las sociedades de la información y el conocimiento. Empoderar a los pueblos y países*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002599/259991S.pdf>

- UPAEP. (s/f). *Conoce UPAEP*. UPAEP. Recuperado el 8 de septiembre de 2022, de <https://upaep.mx/conoce>
- Uribe-Tirado, A. (2012). Niveles de desarrollo de los programas de formación en habilidades informativas alfabetización informacional en universidades mexicanas según la información de sus sitios Web. *INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA*, 26(58), 187–358.
<http://132.248.242.3/~publica/archivos/58/art58-5.pdf>
- Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. En *Medicina Clínica* (Vol. 135, Número 11, pp. 507–511).
http://es.cochrane.org/sites/es.cochrane.org/files/public/uploads/PRISMA_Spanish.pdf
- Villegas-Tovar, R. (2016). Propuestas para incrementar la visibilidad de la producción científica. *Foro para una Política de Publicaciones Científicas en la BUAP 2016*, 11.
- Villegas-Tovar, R., & Marcos-Recio, J. C. (2019). Intermediarios de información dentro del modelo del gobierno abierto. *Ibersid*, 13(1), 37–42.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6984200%0Ahttp://search.ebscohost.com/hemeroteca.lasalle.edu.co/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=a9h&AN=137882291&lang=es&site=eds-live>
- Wickramanayake, L. (2010). Information-seeking behavior of management and commerce faculty in Sri Lankan universities: An evaluation. *Library Review*, 59(8), 624–636. <https://doi.org/10.1108/00242531011073155>
- Yang, Q., Cheng, W., & Wang, C. (2021). Research on the Analysis Framework of Information Literacy of University Teachers in the Post-Epidemic Era. *2021 5th International Conference on Education and E-Learning*, 197–202.
<https://doi.org/10.1145/3502434.3502453>

Apéndices

Apéndice 1. Ítems del instrumento DECIA

Reactivos del instrumento Demanda y competencias informativas de académicos

(Lau et al., 2015).

ítem	Código	DECIA	Opciones respuesta
1	DatGen	Indique el tipo de contrato docente que tiene:	1) Docente 2) Investigador 3) Docente - Investigador 4) Académico Instructor 5) Técnico Académico 6) Ejecutante 7) Otro, especifique
2	DatGen	Marque la región a la que pertenece:	8) Xalapa 9) Veracruz - Boca del Río 10) Orizaba - Córdoba 11) Coatzacoalcos - Minatitlán 12) Poza Rica - Tuxpan
3	DatGen	Marque el área académica en se desempeña:	13) Artes 14) Biológico-Agropecuaria 15) Ciencias de la Salud 16) Económico-Administrativa 17) Humanidades 18) Técnica
4	DatGen	Indique la entidad académica para la que labora:	Facultades: 19) Danza 20) Música etc. Centros: 23) Centro de Iniciación Musical Infantil Talleres: 24) Taller Libre de Artes de Xalapa 25) Taller Libre de Artes de Coatepec etc.
5	DatGen	Escriba el nombre de las materias/cursos con créditos que normalmente facilita o la actividad académica que desarrolla en su Universidad:	(5 cuadros de texto)

6	DatGen	Indique su rango de edad:	136) Menor de 20 años 137) 21-30 años ... 142) 71-80 años 143) Mayor de 80 años
7	DatGen	Marque su género:	144) Femenino 145) Masculino
8	DatGen	Antigüedad como académico en instituciones de educación superior:	146) Menos de 5 años 147) 5-10 años 148) 11-15 años ... 156) Más de 60 años
9	DatGen	Marque el área de conocimiento de su licenciatura: (primer título universitario o pregrado)	157) Agricultura 158) Ciencias ... 164) Servicios otros (Deportes, gastronomía, seguridad) 165) Otro, especifique:
10	DatGen	Marque la disciplina de su licenciatura: (primer título universitario o pregrado)	166) Ciencias de la educación 167) Formación de personal docente 168) Pedagogía 169) Otra, especifique:
11	DatGen	¿Qué dominio de inglés tiene?	0% 25% 50% 100% 276) Lectura: 277) Comunicación oral: 278) Redacción: 279) Otros idiomas que domine, especifique:
12	DatGen	¿Tiene estudios de posgrado?	280) Si 281) No
13	DatGen	Si realizó estudios de posgrado y está titulado, marque las casillas correspondientes del país donde los hizo (Especialidad, Maestría, Doctorado y otros)	Indique el lugar, si realizó estudios de Especialidad*** México África Américas Asia Europa Oceanía NO TENGO Especialidad -----En que país de África/América/Europa/etc. realizó su Especialidad ***se repite para maestría y doctorado y se termina preguntando: Tiene otros estudios realizados en el extranjero y de los cuales esté titulado....

14	¿Con que frecuencia usa el catálogo público en línea de la biblioteca, el cual le permite identificar los materiales (libros, revistas, videos, etc.) dentro del acervo de las bibliotecas de la universidad?	531) Nunca 532) Una vez al semestre 533) Cinco veces al semestre 534) Diez veces al semestre 535) Más de diez veces al semestre 536) Otro, especifique:
15	¿Con qué frecuencia usa los libros, revistas u otros materiales impresos de las bibliotecas de la universidad?	537) Nunca 538) Una vez al semestre 539) Cinco veces al semestre 540) Diez veces al semestre 541) Más de diez veces al semestre
16	¿Solicita libros de las bibliotecas para llevar a domicilio?	542) Nunca

Apéndice 2. Portada del Formulario para el instrumento cuantitativo que evalúa el contraste entre autopercepción y desempeño

Diagnóstico Competencias Docentes en Gestión de la Información

¡Gracias por participar!

Este proceso tiene como objetivo identificar las necesidades de los docentes en cuanto a competencias informacionales, para ello debemos conocer su apreciación y análisis de los elementos presentados durante el cuestionario.

Por favor conteste de manera franca para poder entender mejor el contexto de nuestra universidad, solo le tomará máximo 10 minutos.

[Acceder a Google](#) para guardar el progreso. [Más información](#)

* Indica que la pregunta es obligatoria

Consentimiento informado del participante *

Nombre del estudio: "Competencia Informacional Docente". En el CRAI-Bibliotecas de la Universidad (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación) estamos realizando este estudio, para ello, necesitamos que los/as participantes contesten a este cuestionario del que extraeremos la información. Usted debe saber que: Los datos aquí solicitados son tratados y resguardados con base en los principios de licitud, calidad, consentimiento, información, finalidad, lealtad, proporcionalidad y responsabilidad considerados en la Ley Federal de Protección de Datos Personales. Para conocer el aviso de privacidad, por favor visite la siguiente liga: *-se desactiva esta liga para proteger los datos de la institución-*. Si lo desea, puede contactar a los responsables del proyecto mediante el siguiente correo: *-se desactiva esta liga para proteger los datos de la institución-*.

He leído y comprendo los términos y condiciones del aviso de privacidad.

Apéndice 3. Ítems del Formulario para el instrumento cuantitativo que evalúa el contraste entre autopercepción y desempeño

Tipo	Pregunta	Opciones
Segmentación	Consentimiento informado del participante. Se ofrecen los detalles del estudio, referentes de privacidad, liga con aviso de privacidad institucional y correo de contacto.	<ul style="list-style-type: none"> • Casilla de verificación con el texto: He leído y comprendo los términos y condiciones del aviso de privacidad..
	Su labor como Docente es:	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo completo • Hora clase • Otra
	¿En cuál campus se desempeña como docente principalmente?	<ul style="list-style-type: none"> • Central • Abierta • Online
	¿A qué Decanato pertenece?	<ul style="list-style-type: none"> • Artes y Humanidades • Ciencias Biológicas • Ciencias Médicas • Ciencias de la Salud • Ciencias Sociales • Ingenierías • DELC (Diversidad, Lengua y Cultura) • Negocios • Ninguno en particular
	¿En qué Decanato(s) imparte clases?	<ul style="list-style-type: none"> • Artes y Humanidades • Ciencias Biológicas • Ciencias Médicas • Ciencias de la Salud • Ciencias Sociales • Ingenierías • DELC (Diversidad, Lengua y Cultura) • Negocios • Ninguno en particular
	Nivel(es) en el que imparte clases en la universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Preparatoria • Licenciatura • Maestría/ Especialidad • Doctorado
	¿Alguna de sus materias se vincula directamente con procesos de investigación formales?	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No

	Edad (años)	<ul style="list-style-type: none"> • Hasta 25 • 26 a 35 • 36 a 45 • 46 a 55 • 56 a 65 • 66 o más
	Años de experiencia como docente	<ul style="list-style-type: none"> • Hasta 5 • 6 a 10 • 10 a 15 • 16 a 20 • 21 o más
	Indique su último grado académico (con título)	<ul style="list-style-type: none"> • Preparatoria • Carrera técnica • Licenciatura/ingeniería • Maestría/Especialidad • Doctorado
	Marque si está estudiando uno de los siguientes grados (opcional):	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura/ingeniería • Maestría/Especialidad • Doctorado • Ninguno
Hábitos	1. ¿Está familiarizado con el concepto: Docente con Habilidades en gestión de la información?	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • No estoy seguro
	2. La universidad le ofrece los recursos informativos necesarios que requiere para facilitar sus materias	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • Ni de acuerdo, ni en desacuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • No sé/No estoy seguro • Otra...
	3. La universidad promueve el uso de estos recursos informativos o bibliográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • Ni de acuerdo, ni en desacuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • No sé/No estoy seguro • Otra...
	4. Los docentes en mi área hacen un uso ético y legal de los recursos de información (Ej. Reconocen autoría citando o cuidan de no ofrecer copias que violen los derechos de autor)	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • Ni de acuerdo, ni en desacuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • No sé/No estoy seguro • Otra...

	5. Ha tomado algún taller de los que se imparten en la universidad relativo al uso de la biblioteca o la gestión de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • He tomado capacitación en otras instituciones • Otra
Contraste entre percepción y desempeño	Auto percepción	
	6. Cuando requiere investigar algún tema para sus clases, ¿le es fácil identificar las características de la información que buscará?	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • Ni de acuerdo, ni en desacuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • No sé/No estoy seguro • Otra...
	7. ¿Qué porcentaje de la literatura que usa en sus clases se encuentra en inglés u otros idiomas?	<ul style="list-style-type: none"> • 0-20% • 21-40% • 41-60% • 61-80% • 81-100%
	8. ¿Con qué frecuencia al semestre usa recursos físicos o impresos de las bibliotecas UPAEP?	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta numérica entera
	9. ¿Con qué frecuencia al semestre usa las bases de datos (fuentes electrónicas) que ofrece la biblioteca digital UPAEP?	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta numérica entera
	10. Para buscar información académica ¿Utiliza operadores booleanos y comodines?	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • Ocasionalmente • No • No conozco los conceptos
	11. ¿Considera que utiliza la información de manera ética o legal?	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre • Casi siempre • Algunas veces • Un poco • No estoy seguro
	12. ¿Le solicita consulta de bibliografía a sus estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> • No, ninguna • Lo dejo a su discreción • Lo que viene en la guía de aprendizaje • La que yo les sugiero
	13. Para sus clases, ¿suele compartir antologías a texto completo con sus estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
	Desempeño (opciones marcadas con * representan respuesta correcta)	
	14. ¿Cuál de estas acciones es menos adecuada para tener clara la información	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la temporalidad de los recursos a obtener

	que se requiere al investigar algún tema académico?	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el tipo de recursos de información a utilizar • * Saber el nombre del autor o autores a consultar • Determinar el nivel académico de los resultados a obtener
	15. Dada la popularidad de Wikipedia, si tuviera que comprobar la actualidad de una entrada en este sitio, ¿en dónde la verificaría?	<ul style="list-style-type: none"> • No estoy seguro • En la fecha de actualización de la página web • * En la fecha de publicación de las referencias • En la fecha de consulta de las referencias
	16. ¿Para qué se utiliza el operador 'O' u 'OR' en una búsqueda de información?	<ul style="list-style-type: none"> • Para reducir los resultados de una búsqueda • Para incluir solo los elementos con todos los términos usados • Para ilustrar la similitud entre dos términos • Todas las anteriores • * Ninguna de las anteriores
	17. Cuando elabora una presentación para clase basada en información de otros autores, ¿coloca lista de recursos consultados?	<ul style="list-style-type: none"> • Solo cuando es necesario • Algunas veces • * Siempre • Nunca
	18. Desde la perspectiva académica ¿Cuáles de los siguientes ejemplos se pueden utilizar sin citar? Marque todos lo que considere	<ul style="list-style-type: none"> • Una fotografía de un banco de imágenes (Stock) • Un tuit • Una noticia que escuché en la radio • Un video de Youtube • Todas las anteriores • * Ninguna de las anteriores
Opcionales	¿Le gustaría participar con nosotros? Queremos colaborar de la mano de docentes para generar propuestas de capacitación, estrategias para mejorar el desempeño de nuestros estudiantes y propuestas para evaluar la competencia informacional, si te interesa participar en la siguiente etapa de este ejercicio marque la casilla.	<ul style="list-style-type: none"> • Casilla de verificación con el texto: Me interesa, quiero saber más.
	Observaciones adicionales (opcional)	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta abierta

Apéndice 4. Ejemplos de diapositivas utilizadas para socializar resultados de la evaluación docente en competencias informacionales con la Academia por áreas

Evaluación de Competencias de Gestión de la Información Docente en campus Central

Estrategia de vinculación Academia / CRAI-Bibliotecas

Estrategia de vinculación Academia-CRAI

Objetivo: Generar estrategias para elevar las competencias de gestión de la información en nuestros estudiantes por medio de un dialogo reflexivo entre la academia y el CRAI

Beneficios:

- Optimizar el proceso de bibliografía básica
- Rediseñar los procesos de formación de usuarios
- Aprovechar mejor los recursos de información (uso-costo-beneficio)
- Coordinar los esfuerzos en los procesos de acreditación
- Entender oportunamente las necesidades de la academia

Población y muestra campus central

Población institucional Primavera 2022: 1441
Muestra institucional: 462

Participantes Campus Central: 297 (32%)

Tipo de Docente

Tempo completo: 146 (48.14%)
Tiempo parcial: 151 (50.86%)

La universidad le ofrece los recursos informativos necesarios que requiere para facilitar sus materias

Se evidencia que la mayoría de los docentes consideran que hay suficiencia de recursos y promoción* de los mismos a nivel institucional

*El resultado sobre promoción es semestral

¿Con qué frecuencia al semestre usa recursos físicos o impresos de las bibliotecas UPAAEP?

Docentes que solicitaron libros en Primavera 2022: 83 (48 movimientos)
Docentes con libros de Col. Magisterial de 2018 a 2022: 129

La suma de estos recursos representa el 34.3% de los docentes en primavera 22

Institucionalmente 75% de los docentes indican consultar libros físicos, sin embargo los datos del sistema de préstamos indican un número considerablemente menor (14.3%)

¿Con qué frecuencia al semestre usa las bases de datos (fuentes electrónicas) que ofrece la biblioteca digital UPAAEP?

241 docentes afirman utilizar los recursos electrónicos (81% de la muestra institucional), mientras que los reportes internos indican que solo el 30.8% (usuarios únicos) los utilizaron durante el periodo

Modalidad	Búsquedas	Descargas	Sesiones	Usuarios únicos
Central	4319	6538	3799	445

Bibliografía básica

Concepto	cantidad	Items Prestados	NO prestados
Títulos	1006	571	435
Items	3902	289	3613

Inversión \$ 1,319,072.83

Uso en sala

Verano 2022	Primavera 2022	Octubre 2022
49	315	162

Total de usos para 2022: 1057

\$1,247.94 Por libro utilizado

Esperamos que esta información te ayude a tener un mejor contexto de los hábitos y comportamientos de los docentes de campus central en la institución.

Encontramos grandes fortalezas y es evidente que hay áreas de oportunidad en las que esperamos trabajar de manera conjunta.

Gracias

Apéndice 5. Ejemplos de diapositivas utilizadas para socializar resultados con Decanos

Vinculación Academia - CRAI

1

GRECA: Generación Reflexiva de Estrategias Colaborativa con Agentes

Grupos focales circulares (World-café)
 3 grupos focales / 3 rondas de trabajo / 3 perspectivas: "Como docente", "Como institución" y "Expectativas CRAI"

- **SUMA-Tehuacán.** 13/jul/22, 18 participantes, en línea.
- **Decanatos de Ciencias Biológicas y Ciencias de la Salud.** 24/nov/22, 15 asistentes, presencial.
- **Decanato de ingenierías.** 5/dic/22, 23 asistentes, presencial.

Recorrido

```

            graph TD
            A[Elaboración del instrumento] --> B[Evaluación docente]
            B --> C[Focus group Ingenierías]
            C --> D[Análisis de propuestas]
            D --> E[Diseño PLAN]
            E --> F[Implementación]
            
            G[Focus group C. Biológicas] --> H[Presentación ante Academia]
            H --> I[Acuerdos sobre estrategias]
            I --> J[Diseño PLAN]
            J --> F
            
```

2

Resultados

- Se obtuvieron **285 comentarios** que se sintetizaron en **28 propuestas** concretas, las cuales se dividieron en **7 categorías:** *Acervo, Capacitación, Del personal, Deshonestidad académica, Divulgación, Políticas de asignaturas, Servicios.*
- Tras su análisis, se crearon 4 conjuntos según su enfoque y accesibilidad: *Estratégico-Viable, Estratégico-Alcanzable, Operativo-Viable, Operativo-Alcanzable*

Evaluación:
 Primavera 2022

Áreas o decanatos participantes:

Campus Central: 297

Tehuacán: 39

SUMA: 70

Prepa: 58

Total: 464

Confiablez: 95%

Margen de error: 5%

Propuestas: 5 más votadas

- 1 Perspectiva: Espectativa del CBAL** Categoría: Avance, Enfoque Operativo-Alocable
Aumentar, actualizar y fortalecer la bibliografía y bases de datos de todas las áreas (balancear), además de simplificar el proceso de adquisición y diseminación de nuevas adquisiciones. La finalidad es que el material solicitado se utilice.
- 2 Perspectiva: Como docente** Categoría: Políticas de asignatura, Enfoque Estratégico-Viable
La ponderación en la calificación de los trabajos escritos que tenga un mínimo de referencias pertinentes.
- 3 Perspectiva: Como docente** Categoría: Capacitación, Enfoque Estratégico-Viable
Capacitación docente sobre el uso de las herramientas de bibliotecas de forma presencial / Toda contratación de profesores, se requiere de una capacitación en su PFI relacionado con biblioteca
- 4 Perspectiva: Espectativa del CBAL** Categoría: Divulgación, Enfoque Operativo-Viable
Definir el concepto de la biblioteca de la UPALP, ¿Qué encuentro? Que sea un punto de atracción para realizar trabajos / Difusión de servicios y contenidos: Préstamo interbibliotecario, resultados de los talleres, tesis, etc.
- 5 Perspectiva: Como docente** Categoría: Políticas de asignatura, Enfoque Estratégico-Viable
Poner el ejemplo usando referencias en el material del profesor

5

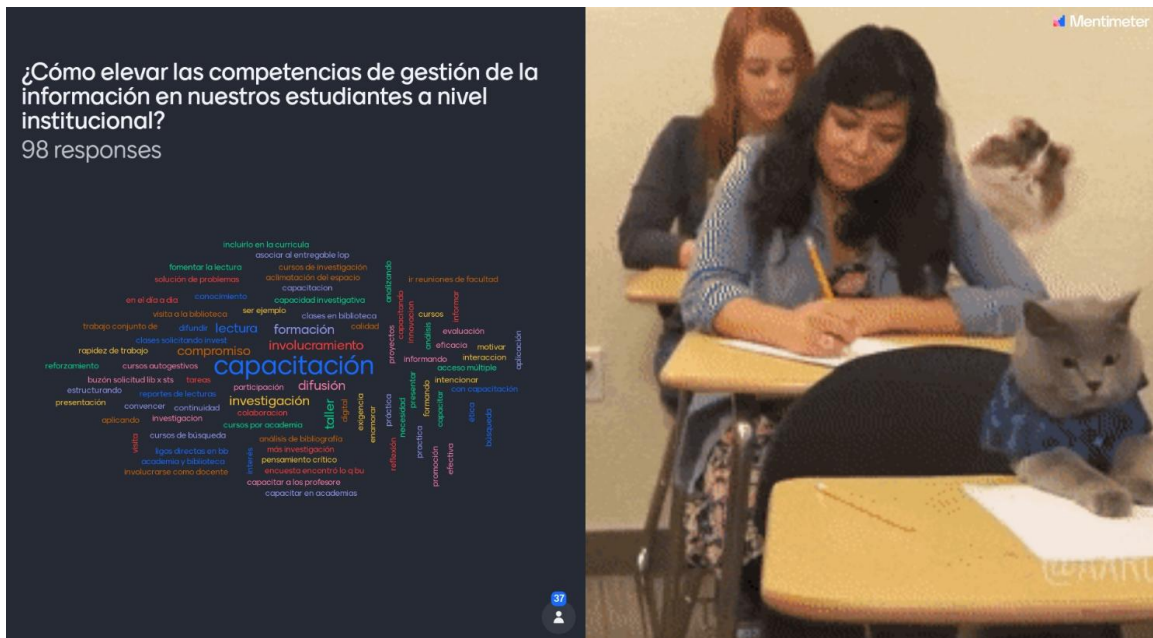
Propuestas enfocadas en la Academia (ordenadas por número de votos ←)

- Perspectiva: Como docente
- 1 La ponderación en la calificación de los trabajos escritos que tenga un mínimo de referencias pertinentes.**
Categoría: Políticas de asignatura, Enfoque Estratégico-Viable
 - 2 Poner el ejemplo usando referencias en el material del profesor** Categoría: Políticas de asignatura, Enfoque Estratégico-Viable
 - 3 Incentivar al estudiante a la publicación de sus productos. ¡Aunque sea en el refrigerador de su casa!**
Categoría: Políticas de asignatura, Enfoque Estratégico-Alocable
 - 4 Manual institucional práctico y ético sobre procesos para el manejo de la información.** Categoría: Servicios, Enfoque Operativo-Alocable
 - 5 Realizar 1 presentación con la explicación de cómo hicieron la búsqueda de información de su trabajo.**
Categoría: Destreza académica, Enfoque Estratégico-Alocable
 - 6 Compartir la importancia sobre la discriminación de información.** Categoría: Divulgación, Enfoque Operativo-Alocable
Observación: este elemento no logra ser una propuesta bajo los lineamientos necesarios.
 - 7 Lectura de por lo menos 1 libro relacionado a su carrera y entrega de resumen del mismo.** Categoría: Políticas de asignatura, Enfoque Operativo-Viable
 - 8 Todo curso debería ofrecer sitios de consulta acompañada de la justificación por parte del docente.** Categoría: Políticas de asignatura, Enfoque Operativo-Viable

6

- Cada Decanato designa un "contacto" para biblioteca que pueda participar en la revisión/autorización del Plan de Acción
- Y alguno de estos acuerdos:
 - Se aceptan las propuestas generadas y se autoriza diseñar con ellas el Plan de acción (ojo: algunas propuestas implican políticas o reglas que habría que promover e implementar).
 - Realizar los grupos focales restantes antes de diseñar el Plan de acción: Escuela de Negocios, Ciencias Médicas, Ciencias Creativas y Ciencias Humanas y Sociales. (algunos participaron desde SUMA pero de estos Decanatos en campus central no).
 - Se acepta elaborar ya el plan (primer punto), pero se implementa hasta tener los grupos focales y cualquier ajuste que se derive de ello.

Apéndice 6. Preguntas utilizadas en socialización con directores como estrategia para contextualizar el diálogo y promover la reflexión de los resultados presentados



Apéndice 7. Ejemplo Informe ejecutivo de resultados para socializar con Academia

Se anexan ejemplos de páginas que constituyen el informe, para verlo completo se dispone de la siguiente liga:

https://docs.google.com/document/d/13FEaaEKoLek53Afn7FMdYLw-2wt_mMt1/edit?usp=sharing&oid=101427254402434489534&rtpof=true&sd=true

I	
Proyecto de vinculación entre Academia y CRAI	
Informe Institucional	
10/09/2023	
Proyecto de vinculación entre Academia y CRAI	
Contenido	
Proyecto de vinculación entre Academia y CRAI	1
Resumen	2
Proyecto de vinculación entre Academia y CRAI	3
Evaluación/Diagnóstico de la Info-competencia Docente	3
Metodología de la evaluación/diagnóstico	3
Población y muestra <i>Primavera 2022</i>	4
Resultados de la evaluación/diagnóstico de la info-competencia docente en UPAEP	4
Segmentación	4
Autopercepción	5
Datos de Formación de Usuarios	5
Contraste entre autopercepción y desempeño	5
Segunda parte: GRECA	9
Metodología de la estrategia GRECA	9
Grupos focales	9
Resultados de la implementación de GRECA en UPAEP con decanatos participantes	10
Conclusiones	13
Siguientes pasos	14
Anexo. Propuestas	15
Resumen	
Este informe ejecutivo proporciona valiosos resultados para la planificación estratégica institucional en cuanto a la info-competencia . Aunque se hubiera preferido mayor participación en los grupos focales, se estableció un punto de partida representativo. Se identificó una tendencia hacia la sobrevaloración de las habilidades de gestión de información, lo que revela la necesidad de un desarrollo continuo. Sin embargo, esta conciencia permitió generar propuestas colaborativas y contextualizadas para mejorar. Estos hallazgos proporcionan una sólida base para integrar elementos en los Planes	
I Formación de Usuarios	

tácticos operativos y tomar decisiones informadas para el desarrollo integral de los estudiantes y el cumplimiento de los objetivos institucionales en **info**-competencia.

Proyecto de vinculación entre Academia y CRAI

El objetivo primordial de este proyecto es potenciar el nivel de **info**-competencia en nuestros estudiantes, por medio de la construcción de un plan estratégico y prospectivo que parta de una mirada compartida y colaborativa entre la academia y la biblioteca. Como parte fundamental de la presente estrategia, primero se llevó a cabo un diagnóstico sobre las competencias de gestión de la información en nuestros docentes, luego se implementó la estrategia GRECA (Generación Reflexiva de Estrategias Colaborativas por Agentes) mediante grupos focales circulares.

El diagnóstico ha sido fundamental tanto para la academia como para el CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación), ya que permitió obtener una visión clara del nivel de **info**-competencia docente actual. A partir de este punto de partida se plantea el desarrollo de estrategias y propuestas de acción que fomenten la colaboración y se adapten de manera contextualizada a las necesidades específicas de nuestra comunidad educativa.

Este informe ejecutivo proporcionará una visión detallada de los Resultados del diagnóstico, así como las Recomendaciones y Acciones propuestas. De esta manera, se sentarán las bases para la construcción de un plan de acción integral, que impulse la excelencia académica y fortalezca la relación entre la enseñanza y el acceso a la información actualizada y relevante para nuestros estudiantes.

Evaluación/Diagnóstico de la **info-competencia Docente**

Metodología de la evaluación/diagnóstico

Por medio de una encuesta, resultado de la adaptación del instrumento Demanda y Competencia Informacional (Lau et al., 2015) se realiza un diseño que se adapte al contexto de la universidad, se realiza un pilotaje y, después de realizar los ajustes

necesarios propuestos por un equipo de 3 expertos investigadores y el equipo de formación de usuarios de la universidad, se determina el diseño final que es implementado bajo los siguientes:

Población y muestra Primavera 2022

- Población institucional: **1441**
- Muestra: **464** (32%), Margen de error 4%. Nivel de confianza 95%
- Participantes: Campus Central: **297**; Tehuacán: **39**; SUMA: **70**; Prepa: **58**

Resultados de la evaluación/diagnóstico de la **info-competencia docente |**

Segmentación

Pregunta. Decanato al que pertenece

Artes y humanidades: **99**; Ingenierías: **61**; Negocios: **52**; Ciencias de la Salud: **49**; Ciencias Sociales: **57**; Ciencias Médicas: **25**; Ciencias Biológicas: **20**; DELC: **25** y Ninguno: **76**

Pregunta. Tipo de docente

- Tiempo completo: **205** (44.18%)
- Hora clase: **259** (55.82%)

Pregunta. Decanatos en que se imparten clases¹

Artes y humanidades **129**; Ciencias Biológicas **36**; Ciencias de la Salud **72**; Ciencias Médicas **40**; Ciencias sociales **90**; DELC **29**; Ingenierías **80**; Negocios **88**; Ninguno **55**

Nivel en el que se imparten clases²

Licenciatura/Ingeniería **333**; Maestría **185**; doctorado **34**; Prepas **62**.

¹ Preguntas con más de una opción elegible. La suma es mayor al total de la muestra.
² ídem

Sobre la biblioteca

Pregunta. Ha tomado algún taller de los que se imparten en la universidad

Autopercepción	Datos de Formación de Usuarios
Si 266 (57.33%);	150 docentes en PFI (2016-2021): 10.4% de la población
No 166 (35.78%); Otro 30 (6.47%).	

Pregunta. ¿Alguna de sus materias se vincula directamente con procesos de investigación formales?

Si **230**; No **234**.

Pregunta. La universidad le ofrece los recursos informativos necesarios que requiere para facilitar sus materias.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No estoy seguro	Otro
188	204	43	17	2	7	3

Pregunta. La universidad promueve el uso de estos recursos informativos o bibliográficos

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No estoy seguro	Otro
185	202	52	14	0	10	1

Contraste entre autopercepción y desempeño

Descriptor 1. Define su necesidad de información

Autopercepción	Desempeño
Pregunta 1: Cuando requiere investigar algún tema de sus clases ¿le es fácil identificar las características de la información que buscará?	Pregunta 1a: ¿Cuál de estas acciones es menos adecuada para tener clara la información que se requiere al investigar algún tema académico?
Si: 411	Aciertos: 132 (28.88%)

Descriptor 2. Busca y recupera la información

Autopercepción	Desempeño
Pregunta 10: Para buscar información académica ¿Utiliza operadores booleanos y comodines?	Pregunta 10a: ¿Para qué se utiliza el operador "O" u "OR" en una búsqueda de información?
Si: 263	Aciertos: 23

Descriptor 3. Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica

Autopercepción

Pregunta 12: ¿Le solicita consulta de bibliografía a sus estudiantes?

Opciones	Docentes
No, ninguna bibliografía	10
La que yo les sugiero	223
La que viene en la guía de aprendizaje	296
Lo dejo a su discreción	159

Observación: Este reactivo pretendía ser comparado contra elementos de la evaluación docente, sin embargo, los resultados no pudieron validarse y solo se presenta la autopercepción. Y se observa que lo ideal es que siempre se cite y no algunas veces o solo cuando el docente lo considera necesario.

Desempeño

Pregunta 15: Dada la popularidad de Wikipedia, si tuviera que comprobar la actualidad de una entrada en este sitio, ¿en dónde la verificaría?

Aciertos: **162** (34.9%)

Descriptor 4. Uso de la información

Pregunta 7: ¿Qué porcentaje de la literatura que usa en sus clases se encuentra en inglés u en otros idiomas?

Porcentajes	Docentes
81-100%	70
61-80%	68
41-60%	83
21-40%	98
0-20%	145

Observación: Sería recomendable que siempre se cite cualquier material que no es propio.

Nota: Estos reactivos (13 y 17) pretendían ser comparados contra elementos de la evaluación docente, sin embargo, los resultados no pudieron validarse y solo se presenta la autopercepción.

Segunda parte: GRECA

Generación Reflexiva de Estrategias Colaborativas por Agentes

Metodología de la estrategia GRECA

Por medio de grupos focales circulares y a partir de una pregunta detonadora se realizan mesas de diálogo donde se anotan propuestas iniciales que posteriormente son ajustadas y votadas por los participantes, logrando un consenso sobre aquellas más apegadas al concepto de objetivo SMART (Bahiani et al., 2022) con el propósito de enfocar el trabajo sobre propuestas que resulten: **specific, measurable, assignable, realistic, and time-related**. Dicha estrategia fue implementada bajo los siguientes:

Participantes GRECA: Primavera 2022

- Áreas o decanatos Participantes: Campus Central: **297**, Tehuacán: **39**; SUMA: **70**; Prepa: **58**

Grupos focales

Se realizaron 3 grupos focales con 3 rondas de trabajo referentes a las perspectivas "Como docente", "Como institución" y "Expectativas CRAI":

- SUMA-Tehuacán. 13 de julio de 2022, 18 participantes, en línea, Herramienta Mural
- Decanatos de Ciencias Biológicas y Ciencias de la Salud. 24 de noviembre de 2022, 15 asistentes, presencial.
- Decanato de Ingenierías. 5 de diciembre de 2022, 23 asistentes, presencial.

Resultados de la implementación de GRECA en UPAEP con decanatos participantes
Propuestas

Se obtuvieron **285 comentarios** que se sintetizaron en **28 propuestas** concretas, las cuales se dividieron en **7 categorías**: *Acervo, Capacitación, Del personal, Deshonestidad académica, Divulgación, Políticas de asignaturas, Servicios.*

Tras su análisis, se crearon 4 conjuntos según su enfoque y accesibilidad:

Estratégico-Viable, Estratégico-Alcanzable, Operativo-Viable, Operativo-Alcanzable

Propuestas más votadas por los docentes de los grupos focales

1 Perspectiva: Expectativa del CRAI Votos: **32**
Categoría: Acervo Enfoque: Operativo-Alcanzable

Aumentar, actualizar y fortalecer la bibliografía y bases de datos de todas las áreas (balancear), además de simplificar el proceso de adquisición y disseminación de nuevas adquisiciones. La finalidad es que el material solicitado se utilice.

2 Perspectiva: Como docente Votos: **30**
Categoría: Políticas de asignaturas Enfoque: Estratégico-Viable

La ponderación en la calificación de los trabajos escritos que tenga un mínimo de referencias pertinentes.

3 Perspectiva: Como docente Votos: **24**
Categoría: Capacitación Enfoque: Estratégico-Viable

Capacitación docente sobre el uso de las herramientas de bibliotecas de forma presencial / Toda contratación de profesores, se requiere de una capacitación en su PFI relacionado con biblioteca

4 Perspectiva: Expectativa del CRAI Votos: **22**
Categoría: Divulgación Enfoque: Operativo-Viable

Definir el concepto de la biblioteca de la UPAEP ¿Qué encuentro? Que sea un punto de atracción para realizar trabajos / Difusión de servicios y convenios: Préstamo interbibliotecario, resultados de los talleres, tesis, etc.

Conclusiones

El ejercicio proporciona resultados de gran valor para la planificación estratégica institucional en relación a la **info**-competencia. Aunque hubiera sido deseable que más áreas respondieran y participaran en los grupos focales, se logró establecer un punto de partida que muy posiblemente refleje el sentir común y sea representativo de la institución en su conjunto.

Es claro que al comparar la autopercepción y el desempeño en términos de **info**-competencia, se observa una tendencia hacia la sobrevaloración de las propias habilidades. Esta realidad nos brinda una comprensión clara de que aún queda un largo camino por recorrer en el desarrollo de las competencias de gestión de la información a nivel institucional, tal como se identificó en la presentación inicial de los grupos focales con los Docentes.

Sin embargo, esta misma circunstancia permitió que los participantes en dichos grupos focales partieran de esta comprensión, lo que resulta en la identificación de propuestas que representan una valiosa oportunidad de mejora colaborativa y contextualizada. Gracias a esta conciencia y disposición, se ha generado un ambiente propicio para impulsar acciones concretas que fomenten la excelencia en el manejo de la información en nuestra institución. Estamos frente a una gran oportunidad para avanzar juntos en este proceso de desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para el éxito de nuestros estudiantes y el crecimiento institucional.

Es evidente también que, a partir de las propuestas generadas, la institución cuenta con un conjunto de elementos viables que pueden ser integrados en los Planes tácticos operativos de las áreas académicas y del CRAI. Esto permitirá impulsar iniciativas concretas y acciones específicas para mejorar la gestión de la información en toda la institución.

Es importante destacar que estos hallazgos y recomendaciones proporcionan una base sólida para que la institución tome decisiones informadas en el proceso de planificación,

lo que repercutirá positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes y en el cumplimiento de los objetivos institucionales en materia de **info**-competencia.

Siguientes pasos

Una vez aprobado el presente informe, es fundamental llevar a cabo un proceso de socialización con la academia para convertir las propuestas en acuerdos institucionales. A partir de ahí, se procederá a la implementación de dichos acuerdos, seguido por una medición y evaluación de su efectividad. Es crucial mantener un seguimiento constante a lo largo del tiempo y, dentro de un par de años, realizar una revisión exhaustiva para asegurar la pertinencia de las medidas adoptadas y realizar ajustes necesarios con el fin de mantener el proceso de mejora continua.

Además, se recomienda establecer la meta de incorporar tres áreas adicionales en los grupos focales cada año. De esta manera, se podrá obtener propuestas y aportes de todas las áreas involucradas, permitiendo revisar y evaluar los avances logrados a partir de las primeras propuestas implementadas. Este enfoque en la mejora continua fortalecerá el proceso y garantizará una gestión de la información eficiente y efectiva en toda la institución.

Anexo. Propuestas

Acciones/estrategias	Categoría	Enfoque
Licenciatura- La ponderación en la calificación de los trabajos escritos que tenga un mínimo de referencias. Poner el ejemplo usando referencias en el material del profesor	Políticas de asignaturas	Estratégico-Viable
Aumentar, actualizar y fortalecer la bibliografía y bases de datos de todas las áreas (balancear contenidos entre áreas o decanatos), simplificando el proceso de adquisición y disseminación de nuevas adquisiciones. La finalidad es que el material solicitado se utilice.	Acervo	Operativo-Alcanzable
Capacitación docente sobre el uso de las herramientas de bibliotecas donde en toda nueva contratación de profesores se requiera de una capacitación en su PFI (Perfil de Formación Integral) relacionado con biblioteca	Capacitación	Estratégico-Viable
Definir el concepto de la biblioteca ¿Qué encuentro? Que sea un punto de atracción para realizar trabajos. Difusión de servicios y convenios.	Divulgación	Estratégico-Viable
Manual institucional práctico y ético sobre procesos para el manejo de la información y la investigación. Adoptar una metodología propia con lineamientos claros sobre el proceso de investigación a seguir (estructuras de presentaciones, proyectos, tesis, etc.)	Servicios	Operativo-Alcanzable
Formar a alumnos (mediante diversas actividades) en la conciencia sobre el plagio, trabajar como academia en penalizar el plagio	Deshonestidad académica	Estratégico-Alcanzable

Incentivar al estudiante a la publicación de sus productos. Aunque sea en el refrigerador de su casa!	Políticas de asignaturas	Estratégico-Viable
Sensibilizar institucionalmente sobre temas de probidad académica	Deshonestidad académica	Estratégico-Alcanzable
Mejorar el acceso a los recursos digitales en el sitio web	Divulgación	Operativo-Viable
Reconocimiento a usuarios frecuentes de la biblioteca	Del personal	Operativo-Viable
Concentrar licencias de recursos de información en biblioteca para compartir.	Acervo	Operativo-Viable
Se requiere mayor número de licencias <u>juridita</u> para evitar el plagio	Deshonestidad académica	Operativo-Alcanzable
Ser docentes promotores de información de fuentes confiables	Políticas de asignaturas	Estratégico-Viable
Tener más materias transversales (metodología de la investigación) en los diseños que involucren estas estrategias (que promueve la biblioteca)	Políticas de asignaturas	Estratégico-Alcanzable
Socializar la actualización de recursos a los equipos de trabajo. Referente a que las academias no se enteran cuando hay recursos nuevos.	Divulgación	Operativo-Viable
Incentivos para profesores (hora clase) de investigación	Del personal	Operativo-Alcanzable
Fortalecer los talleres (se refiere a trabajo interdisciplinario)	Capacitación	Estratégico-Alcanzable
Que los estudiantes realicen una presentación con la explicación de cómo hicieron la búsqueda de información de su trabajo	Deshonestidad académica	Estratégico-Alcanzable
Incentivar la búsqueda de información con preguntas detonadoras	Políticas de asignaturas	Estratégico-Alcanzable
Dar acompañamiento docente e institucional en los trabajos de investigación	Servicios	Estratégico-Alcanzable
Estadística de uso del CRAI para estudiar estrategias de uso.	Divulgación	Operativo-Viable
Lectura de por lo menos un libro relacionado a su carrera y entrega de resumen del mismo	Políticas de asignaturas	Operativo-Viable

Apéndice 8. Trabajos publicados derivados de la investigación

Artículo 1: Evaluación no autoperceptiva de la competencia informacional docente universitaria		
Referencia en formato APA	Tipo de publicación / liga del recurso	Open Researcher and Contributor ID (ORCID)
Vázquez-Serna, R., Navarro Rangel, Y., & Villegas Tovar, R. (2023). Evaluación no autoperceptiva de la competencia informacional docente universitaria. <i>Ibersid: Revista de Sistemas de Información y Documentación</i> , 17(1), 89–101. https://doi.org/10.54886/ibersid.v17i1.4805	Artículo científico: Revisión sistemática de literatura https://ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/4805	Autor 1: https://orcid.org/0000-0001-9927-0462 Autor 2: https://orcid.org/0000-0001-8553-6303 Autor 3: https://orcid.org/0000-0002-3222-6624
<p>Resumen: A partir de una revisión sistemática de la literatura sobre los procesos de evaluación de la competencia informacional docente a nivel universitario se busca identificar estudios, tendencias, instrumentos, procedimientos o hallazgos relevantes en el área. Por otro lado, se pretende generar un proceso de reflexión que permita voltear la mirada hacia el propio docente ya que la mayoría de los instrumentos y procedimientos de evaluación de habilidades informacionales están orientados a los alumnos. Existen innumerables instrumentos para medir la competencia informacional, como CAUL en habilidades informativas, IL-humass cuestionario SAILS por mencionar algunos (Pisté Beltrán, 2015), la mayoría de dichos instrumentos son construidos de manera genérica, y normalmente se aplican en estudiantes, otros estudios se enfocan en docentes en formación, que siguen siendo estudiantes; se requieren análisis e instrumentos que puedan ser utilizados de manera específica en docentes, preferentemente no autoperceptivos, incluso que puedan diferenciar el nivel de competencia para los diferentes tipos de docentes que existe en las universidades. Esta revisión busca establecer el estado de la cuestión respecto a procesos de evaluación enfocados en docentes universitarios dentro de los sistemas de información en línea Web of Science (WOS) y Scopus hasta julio 2022. Se evidencia una falta de estudios que se enfoquen de manera específica en la evaluación de la competencia informacional docente y es casi ausente el enfoque por desempeño, los estudios se centran en primordialmente miradas autoperceptivas.</p>		
Artículo 2: Optimizar la investigación mediante gestores bibliográficos y otras herramientas tecnológicas		
Referencia en formato APA	Tipo de publicación / liga del recurso	Open Researcher and Contributor ID (ORCID)
Vázquez-Serna, R., Navarro-Rangel, Y., & Villegas-Tovar, R. (2023). Optimizar la investigación mediante gestores bibliográficos y otras herramientas tecnológicas. <i>RD-ICUAP</i> , 9(26), 91–103.	Artículo de Divulgación https://rd.buap.mx/ojs-	Autor 1: https://orcid.org/0000-0001-9927-0462 Autor 2: https://orcid.org/0000-0001-8553-6303

https://doi.org/10.32399/icuap.rdic.2448-5829.2023.26.1093	dm/index.php/rdicua/p/article/view/1093	Autor 3: https://orcid.org/0000-0002-3222-6624
<p>Resumen: En el ámbito académico se inician un gran número de proyectos de investigación sin contemplar, en la planeación de estos, un apartado que se concentre específicamente en aprovechar las bondades de la tecnología. Hay numerosos recursos de información que ofrecen orientar sobre el modo de lograr que la producción de un artefacto de conocimiento académico sea adecuado, exitoso, de calidad, con impacto, etc., sin embargo, pocos de estos escritos para la producción o publicación exitosa llegan a contemplar que, en la planeación de este proceso, incluya un apartado específico en que se haga la selección de alguna herramienta tecnológica, como los gestores bibliográficos, antes de empezar a escribir con el claro objetivo de optimizar los tiempos tan precarios con que se cuenta en este tipo de tareas de investigación, para evitar procesos innecesarios como la relectura, el citado manual, la organización poco eficiente de recursos de información, etc.</p>		
<p align="center">Artículo 3: ¿Cómo funcionan las búsquedas en Google?: Por qué los universitarios no deben utilizarlo en sus actividades académicas</p>		
<p align="center">Referencia en formato APA</p>	<p align="center">Tipo de publicación / liga del recurso</p>	<p align="center">Open Researcher and Contributor ID (ORCID)</p>
<p>Vázquez-Serna, R., Navarro-Rangel, Y., & Portillo-Echavarría, S. (2020). ¿Cómo funcionan las búsquedas en Google?: Por qué los universitarios no deben utilizarlo en sus actividades académicas. In Y. Navarro Rangel, D. Mocencahua Mora, J. Guerrero García, J. M. González Calleros, & E. E. Vera Cervantes (Eds.), <i>Sistemas y ambientes educativos: Experiencias educativas en tiempos de pandemia</i> (pp. 121–132). http://www.uajournals.com/es/libros.html?id=122</p>	<p>Capítulo de libro http://www.uajournals.com/es/libros.html?id=122</p>	<p>Autor 1: https://orcid.org/0000-0001-9927-0462 Autor 2: https://orcid.org/0000-0001-8553-6303 Autor 3: N/A</p>
<p>Resumen: Es común que en algunos países donde no existe una cultura robusta en gestión de la información nos encontremos que los estudiantes universitarios de licenciatura, e incluso docentes de este nivel y niveles inferiores, utilicen Google puntocom para resolver sus necesidades de información, los primeros por falta de desarrollo de sus habilidades en gestión de la información, los segundos principalmente por algunas creencias o autopercepción sobre valuada en este aspecto. Lo anterior lleva a ambos a utilizar Google puntocom como proveedor de contenido para sus actividades académicas; en esta práctica, por desgracia, subyace un problema que muchos desconocen y que, frecuentemente, mina la posibilidad de lograr resultados confiables y actuales en detrimento del óptimo desarrollo académico.</p>		

Apéndice 9. Vita

Celular: 22 28 63 49 22
Correo Electrónico: ricardo.vazquez@upaep.mx
Fecha Nacimiento: 25/10/68

Objetivo:
 La trascendencia por medio del servicio a través de acciones educativas y formativas. Promover la calidad con calidez. Construir y fortalecer mi familia y la familia. Destacar innovando en la educación.

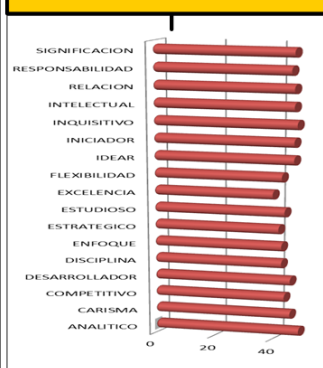
Currículum Vitae Ricardo Vázquez Serna



Experiencia Profesional

- 2019 a la fecha. Institucional. UPAEP: Colaborador en General Education Taskforce - Information Literacy.
- 2019 a la fecha. Institucional. UPAEP: Colaborador en Equipo de Acreditación Internacional.
- 2016 a la fecha. UPAEP: Coordinador de Formación de Usuarios-Capacitación institucional presencial y virtual sobre Information Literacy
- 2014 a la fecha. Intemational Baccalaureate: Theory of Knowledge Examiner
- 2012-2016. Bachillerato Intemacional UPAEP Angelópolis : Tutor, Coordinador Emprendimiento Social-CAS y Profesor Asignatura
- 2008-2012. Preparatoria Ibero Puebla (UIA): Coordinador Formación Humana Ignaciana y Profesor Asignatura
- 205-2008. Instituto José María Morelos de Tlaxcala: Profesor Asignatura, Encargado de Sistemas en el Área Administrativa, Capacitador en Informática para Profesores y Padres de Familia

Habilidades



Trayectoria Académica

- Doctorando en Sistemas y Ambientes Educativos. 2020-2023. actual
- Maestría en Innovación en formación docente. 2015-2018. Título/cédula
- Especialidad en Docencia Digital. 2015-2016. UPAEP. Constancia
- Licenciatura en Informática Administrativa. 2012-2014. UNIDES. Título/cédula
- Licenciatura en Computación Administrativa. 2001-2006. Universidad del Valle de Puebla A.C. Certificado
- Course Pack: Gestión de uno mismo. 2023. Harvard Business Publishing. Constancias/Insignias
- Entendiendo el impacto Social. Mayo 2019. +Acumen. Certificado
- Actualización de recursos digitales de acceso abierto para la investigación. Octubre-Diciembre 2016. BUAP. Constancia
- Diplomado en Formación de Tutores. Enero-Diciembre 2015. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Diploma

Otros estudios

Destacados

- Profesor Solidario en Inducción para alumnos de *Apuesta de Futuro* sobre Habilidades del pensamiento desde 2015
- Ponencias en Congreso Internacional de Negocios *Empoderando Talento*: "Administra fácilmente tus referencias con Mendeley", *Ibersid*: Metodología SAMR para implementar tecnología
- Panelista ODUICAL y #Encuentratupar sobre temas de formación de usuarios para bibliotecas universitarias.
- Publicaciones: Revista Ibersid (alto impacto) Sobre competencia informacional docente. En Revista RDICUAP sobre uso de la tecnología para optimizar la investigación. Un Capítulo de libro sobre búsquedas y Google
- 7 Ponencias dentro de *Encuentros Universitarios* sobre : Proyectos sociales transversales, Proyectos internacionales, Trabajo colaborativo y la nube, Acompañamiento a alumnos, Creatividad en proyectos sociales, Experiencias Sociales, Habilidades del Pensamiento.
- Áreas de impacto Académico: ► Capacitación y formación de usuarios. ► Competencia digital docente. ► Emprendimiento Social. ► Pensamiento Crítico. ► Investigación. ► Pedagogía. ► Escritura Académica. ► Ética. ► Formación Humanista. ► Técnicas de estudio. ► Tecnología educativa